

Innhold

Forord	3
Lise Iversen Kulbrandstad, Birgitta Ljung Egeland, Marte Nordanger, Christina Olin-Scheller: Forskning på andrespråklæreres oppfatninger	5
Susanne Duek, Maria Hjalmarsson, Birgitta Ljung Egeland: Lärarstudenters møte med oppfatningar om språklig mangfold under den verksamhetsförlagda utbildningen.....	21
Gunhild Tomter Alstad, Gunhild Tveit Randen og Solveig Fredriksen Aasen: Læreropfatninger om endring. En studie av barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid	43
Anne Marit Vesteraas Danbolt: «Den dialogen du har, det er den som er opplæring.» Læreres oppfatninger av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisning	65
Anna Lindholm: Svensklärares oppfatningar om flerspråkighet – en intervjustudie	83
Anne Golden og Lars Anders Kulbrandstad: «Kanskje for høgt utdanna europearar på spor 3» – lærerkommentarer fra en spørreundersøkelse om <i>Det felles europeiske rammeverket</i>	101
Bidragstyttere	128

Forord

*Lise Iversen Kulbrandstad, Gunhild Tomter Alstad
og Birgitta Ljung Egeland*

Dette temanummeret handler om læreres oppfatninger om det å lære eller lære bort et andrespråk og om oppfatninger om flerspråklighet i utdanningskontekster. Nummeret er resultat av et langvarig samarbeid mellom forskergruppa i andrespråksdidaktikk ved Høgskolen i Innlandet og Centrum för språk- och litteraturdidaktik ved Karlstads universitet. Forskning på læreroppfatninger (teacher beliefs) har vært et felles anliggende for disse to forskergruppene siden 2015. Vi har møttes jevnlig og diskutert faglitteratur og hverandres igangværende prosjekter. Et felles referansepunkt har vært drøftinger av utvalgte artikler i *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, redigert av Helenrose Fives og Michele G. Gill og publisert i 2015.

I dette temanummeret finnes seks artikler: en innledende teoretisk oversiktsartikkel om forskning på andrespråklæreres oppfatninger og fem empiriske artikler som henter data fra ulike grupper lærere: barnehagelærere, grunnskolelærerstudenter, naturfaglærere i språklig heterogene klasser, svensk lærere og lærere i voksenopplæringen. Artiklene baserer seg på ulike former for data, både intervjuer, narrative og samtaler mellom lærere, men også på skriftlige svar på ulike former for spørreskjemaer og på skrevne rapporter. Temanummeret bidrar på ulik vis til å belyse generelle problemstillinger innenfor forskning på læreroppfatninger: både ulike teoretiske og metodologiske perspektiver og spørsmål om oppfatninger er stabile eller dynamiske, om de er eksplisitte eller implisitte, om de kan endres, om forholdet mellom kunnskap og oppfatninger og om oppfatninger stammer fra utdanning, praksis eller har andre kilder.

Som gjesteredaktører vil vi først takke NOAs redaksjon som var positive til et temanummer om læreroppfatninger, så går det en ekstra

4 Forord

takk til de mange fagfellene som har bidratt til kvalitetsarbeidet, og sist, men ikke minst, til alle artikkelforfattere som har holdt frister, selv i den spesielle tiden vi har vært inne i det siste halvåret med alle restriksjoner som følge av korona-viruset.

God lesing!

Forskning på andrespråklæreres oppfatninger

*Lise Iversen Kulbrandstad¹, Birgitta Ljung Egeland², Marte Nordanger¹,
Christina Olin-Scheller²*

¹Høgskolen i Innlandet, ²Karlstads universitet

Sammendrag

Spørsmålet om hva som påvirker læreres profesjonelle praksiser, har fått stadig mer oppmerksomhet de siste årene. En forskningsretning som har økt i omfang, er studier av hvordan læreres oppfatninger av ulike sider ved undervisning og læring påvirker praksis i barnehager og klasserom. Andrespråklæreres oppfatninger er et relativt nytt temaområde i den nordiske andrespråkforskningen, men har lengre tradisjoner i den internasjonale forskningen, da kjent som forskning på «teacher beliefs», «teacher thinking» eller «teacher cognition». Sammenhengen mellom oppfatninger og praksis er ett tema i denne forskningen, men også andre emner har blitt studert, som for eksempel oppfatninger av flerspråklighet. I denne artikkelen gir vi innledningsvis et blikk inn i tidligere andrespråkforskning på feltet – med vekt på den norske delen av forskningen. Med utgangspunkt i noen sentrale engelskspråklige oversiktsartikler diskuterer vi teoretiske og metodologiske tilnærminger. Et vesentlig spørsmål er nettopp sammenhengen mellom oppfatninger og praksis og hvordan denne sammenhengen kan utforskes. Avslutningsvis understreker vi betydningen av metodemangfold og viktigheten av at ny forskning om læreropfatninger tar utgangspunkt i tidligere innsikt og er seg bevisst teoretiske ståsted og metodologiske valg.

Nøkkelord: *læreropfatninger, andrespråkundervisning, andrespråklærer, flerspråklighet, teoretisk og metodologisk utvikling*

Læreroppfatninger som tema i andrespråksforskning

Formålet med denne artikkelen er først å gi et innblikk i andrespråksforskning om læreroppfatninger – med hovedvekt på den norske forskningen og så diskutere teoretiske og metodologiske tilnærminger til studier av slike oppfatninger. Det siste vil vi gjøre med utgangspunkt i to sentrale engelskspråklige oversiktsartikler: Burns, Freeman og Edwards (2015) og Fives og Buehl (2012).

En viktig begrunnelse for å studere læreroppfatninger har vært en antagelse om at det er en sammenheng mellom oppfatninger og praksis (Fives og Buehl 2012:480). Karen Johnsons studie fra 1992 er et tidlig eksempel på en studie som utforsker en slik sammenheng blant andrespråkslærere. Hun fant at de fleste av lærerne hun studerte, gav uttrykk for det som omtales som et funksjonsbasert syn på det å lære et andrespråk, mens noen hadde en ferdighetsorientert tilnærming og noen en regelbasert. Johnson valgte tre lærere som var klare representanter for hvert av de tre perspektivene, til en oppfølgende klasseromsstudie. I den fant hun at de underviste på ulike måter, og alle tre i tråd med den teoretiske oppfatningen de hadde (Johnson 1992). Senere studier har beskrevet sammenhengen mellom oppfatninger og praksis som mer kompleks. Fives og Buehl oppsummerer for eksempel med at oppfatninger kan fungere som filter som bidrar til å tolke situasjoner, som rammeverk for å ta avgjørelser og som veiledninger for handling (s. 478).

Basert på en tidsskriftsanalyse tegner Macaro (2010) andrespråksforskningens landskap i form av fire sentrale temaområder. Lærere og innlæreres oppfatninger av andrespråkslæring er ett av disse. Temaet deles videre inn i fire undertema: hvordan lærere ser på sin egen praksis, hvordan læreres oppfatninger oppstår, hvordan læreres oppfatninger kan endres og føre til endring i praksis og hvilke oppfatninger lærere har om sine elever (s. 18–19). Et sentralt bidrag innenfor den internasjonale andrespråksforskningen er Simon Borgs bok fra 2006 *Teacher Cognition and Language Education* som både gjør opp en status for forskningen på dette tidspunktet og diskuterer metodiske tilnærminger. Boka ble med dette en tydelig markør av at utforskning av «teacher beliefs» var satt på dagordenen i språkforskningen. Den er da også en av de mest siterte kildene på tvers av ulike temaområder i anvendt lingvistikk i perioden 2005–2016 (Lei og Liu 2018).

I norsk og nordisk andrespråksforskning har ikke utforskning av læreroppfatninger skjedd i et så stort omfang at det ville fylle ett av fire

tematiske områder. En analyse av bidrag til de norske NOA-konferansene (Kulbrandstad 2012) og av de fem første årgangene av *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* (Holmen og Kulbrandstad 2013) viste at studier av læreropfatninger sjelden forekom. Verken jubileumsnummeret til *NOA* fra 2015 eller den ferske antologien med status over norsk andrespråksforskning (Gujord og Randen red. 2018) inneholder egne artikler om emnet. Selv om læreropfatninger hittil ikke har vært et sentralt tema, har det imidlertid både i norsk og i den øvrige nordiske andrespråksforskningen vært en voksende interesse for området de siste tiårene.

L.A. Kulbrandstad (2007) rapporterer for eksempel fra en studie av lærerstudenters holdninger til tradisjonelle og nyere former for språklig variasjon, mens Palviainen (2012) undersøker finske universitetsstudenters oppfatning av ulike kontekster for læring av svensk i Finland. Danbolt og L.I. Kulbrandstad (2008) studerer andrespråklæreres refleksjoner og oppfatninger om andrespråklæring og om det å delta i aksjonsforskning. Også noen norske doktorgradsavhandlinger belyser temaet: Monsen (2014) studerer læreres oppfatninger av bruk av tester i språklig heterogene klasserom, Alstad (2013) undersøker barnehagelæreres oppfatninger som del av deres andrespråksdidaktiske praksiser, og Pesch (2018a) utforsker syn på flerspråklighet hos norske og tyske barnehagelærere og foreldre.

Siden 2018 har antall artikler som omhandler læreropfatninger, økt. I *NOA* skriver Pesch (2018b) en artikkel basert på doktorgradsavhandlingen sin, mens Golden og L.A. Kulbrandstad (2019) analyserer andrespråklæreres oppfatninger om det europeiske rammeverket samlet inn gjennom et nettbasert spørreskjema. I *Nordand* utforsker Huhtala, Vesalainen, Hildén og Rautopuro (2019) sammenhengen mellom finske svenskklæreres oppfatninger, undervisningspraksiser og elevers læringsresultater i en bredt anlagt kvantitativ spørreundersøkelse, mens Jakobsen (2019) foretar en kvalitativ studie av tre andrespråklæreres oppfatninger om respons på tekster skrevet av voksne nybegynnere i svensk. Hedman og Magnusson (2020) utforsker legitimeringen av svensk som andrespråk i videregående via en analyse av læreres synspunkter og diskurser.

Den flerspråklige vendingen i andrespråksforskningen (May red. 2014) har ført til en styrket interesse for oppfatninger av flerspråklighet. Alisaari, Heikkola, Commins og Acquah (2019) og Lundberg (2019)

studerer henholdsvis finske og svenske læreres syn på flerspråklighet som følge av migrasjon og i lys av skolens tradisjonelt monolingvale norm. Begge studier finner at lærerne hovedsakelig har positive holdninger, men samtidig også at det er variasjon. De som underviser i områder preget av mangfold, framstår generelt sett med mer positive oppfatninger om flerspråklighet og bruk av elevenes førstespråk som læringsressurs. Også læreres egne erfaringer med å lære og bruke flere språk har vist seg å være viktig for deres oppfatninger og praksis (Gilham og Fürstenau 2020).

For andrespråksforskningen er også studier av generelle lærergruppers oppfatninger av læringssituasjonen til flerspråklige elever relevant. Lucas, Villegas og Martin (2015) og Pettit (2011) er eksempler på slike generelle oppsummeringer med base i nord-amerikansk forskning. I begge studiene er et utgangspunkt at læreres oppfatninger av en elevgruppe er viktig for de forventningene lærerne har til elevene. En utfordring har vært at lærere flest har lite kunnskap om elevgruppa. Oppfatningene preges av et mangelsyn som kan føre til at det stilles lavere krav og forventninger (se også Murphy og Torff 2019). Pettit finner både sammenheng mellom læreres oppfatninger og praksis, og at oppfatninger kan endres. Lærerutdanning pekes ut som en viktig kilde til at det etableres oppfatninger, men samtidig beskrives lærerutdanningen i USA på det aktuelle tidspunktet som kjennetegnet av det Pettit omtaler som «poverty of language learning» i den forstand at utdanningen gir lite innsikt om språklæring og flerspråklige elever. Blant nye norske studier av oppfatninger av flerspråklighet har Randen, Danbolt og Palm (2015) studert oppfatningene til lærerutdannere, Haukås (2018) til fremmedspråklærere, Hegna og Speitz (2020) til PPU-studenter og Iversen (2020) til grunnskolelærerstudenter. Svenske spesiallæreres oppfatninger av flerspråklige elever med dysleksi er utforsket av Jalali-Moghadam og Hedman (2016), mens Ganuza og Hedman (2015) har studert svenske tospråklige læreres oppfatninger om blant annet morsmålsundervisning.

Som vi nå har sett, har interessen for studier av læreropfatninger økt det siste tiåret i den nordiske forskningen. En grunn kan være et skiftende syn på lærere i samfunnet. Lærerens rolle er styrket og det har skjedd en bevisstgjøring av læreryrket som en profesjon (Ekspertgruppa 2016). Profesjonstenkingen bygger på at lærere skaffer seg et bestemt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag gjennom høyere utdanning, men også på at man som yrkesutøver har et handlingsrom for profe-

sjonell skjønnsutøvelse (Molander og Terum 2008). Læreres oppfatninger er ett av elementene som former den profesjonelle skjønnsutøvelsen. Det gjør dem derfor interessante å studere.

Skiftende teoretiske tilnæringer til studier av andrespråklæreres oppfatninger

Når det gjelder språkundervisning, er det ikke alle epoker i denne undervisningens historie som har gitt lærere profesjonelt handlingsrom. På 1960-tallet da den såkalte audiolingvale metoden var mye brukt i fremmedspråkopplæringen, skulle lærere forholde seg til faste mønstre i undervisningen. Metoden var forankret i behavioristisk psykologi og altså i forventninger om at språklærere skulle følge faste detaljerte metodiske anvisninger for hvordan språkbruk skulle tilrettelegges og øves i klasserommet. Oppgjøret med det behavioristiske læringssynet og framveksten av kognitiv psykologi førte til endringer i språkundervisningen. I Europa vokste interessen for kommunikative undervisningsmetoder fram fra midten av 1970-tallet. I disse tilnærningene ble det forventet at lærere selv skulle velge mellom en rekke ulike aktiviteter tilpasset aktuelle språkbrukssituasjoner som elevene ville kunne møte utenfor klasserommet (Richards og Rodgers 2014). Burns mfl. (2015:587) bruker uttrykket «teachers as informed decision makers» om det nye synet på læreren som vokste fram. Skiftet i synet på lærerens oppgaver gjorde studier av språklæreres tenking og oppfatninger relevante for å forstå deres handlinger i klasserommet, jf. for eksempel studien til Johnson (1992) som ble nevnt innledningsvis.

Et viktig bidrag i oversiktsartikkelen til Burns, Freeman og Edwards (2015) er at den setter forskning på språklæreres oppfatninger (language teacher cognition/thinking) inn i en vitenskapsteoretisk og metodologisk kontekst. De identifiserer fire teoretiske perspektiver – fra en individuell/psykologisk/kognitiv posisjon via sosiale og sosio-historiske tilnæringer til språklæreroppfatninger forstått som komplekse, dynamiske system. På begynnelsen av 1990-tallet dominerte det individuelle, kognitive synet der hovedinteressen ligger i å identifisere og studere læreres tanker, oppfatninger og beslutningsprosesser – ofte i lys av praksis. Fra midten av 1990-tallet forankres stadig flere studier i sosiale perspektiver. I disse studeres læreroppfatninger som situerte i

den gitte sosiale konteksten der undervisning og læring faktisk finner sted. Tidsmessig sammenfaller dette med det som gjerne omtales som den sosiale vendingen i den internasjonale andrespråksforskningen (Firth og Wagner 1997, Block 2003). Den sosiale vendingen innebærer ikke bare anerkjennelsen av læreroppfatninger som kontekst-avhengige, men også erkjennelsen at de bør studeres som sådanne. Til grunn for denne vendingen lå også en fornyet interesse for sosiokulturell teori og for Lave og Wengers (1991) teori om situert læring. Dreiningen mot det sosiale og situerte i anvendt lingvistikk innebærer en vektlegging av de sosiale omgivelsene og deltakerrelevante perspektiver i forskningen. Læreroppfatninger og endringer i læreroppfatninger blir etter hvert studert ikke bare i en sosial, men også innenfor en sosio-historisk tilnærming, som er den tredje teoretiske tilnærmingen Burns mfl. (2015:592) skriver fram. Læreroppfatninger analyseres i en slik tilnærming i lys av både tidligere erfaringer og sosial praksis. Liksom i andrespråksforskningen mer allment innebærer den sosiale vendingen også nye epistemologiske ståsteder, først og fremst anerkjennelsen av den sosiale situasjonen som kilde til innsikt.

Fra midten av 2000-tallet vinner dynamiske perspektiver innpass i studiene av læreres tenking (Burns mfl. 2015:593), jf. også Dörnyei og Ryans (2015) omtale av en dynamisk vending i anvendt språkvitenskap. Allerede i 1997 publiserte Diane Larsen-Freeman den første artikkelen om andrespråklæring forstått med utgangspunkt i kaos- og kompleksitetsteori. Fra et slikt perspektiv inngår læreroppfatninger i dynamiske system som oppstår gjennom interaksjonen mellom ulike, sammenvevde elementer. Utviklingen er avhengig av utgangspunktet og beskrives som ikke-lineær. Burns mfl. (2015:593) mener forskning på læreroppfatninger som gjør bruk av en dynamisk, kompleks tilnærming kan gi nye innganger for å forstå det sentrale forholdet mellom oppfatninger, kunnskap og praksis. Et eksempel de trekker fram på en studie som bygger på kompleksitetsteori, er Kiss (2012). Noe av det som framheves i denne studien er hvordan oppfatninger formes fra ulike hold, som utdanning, prosesser, fysiske omgivelser, personlige forhold og interaksjoner, men samtidig også fra helt uventet hold, som for eksempel minner om tidligere opplevde episoder. I et slikt lys kan oppfatninger forstås som dynamiske, ikke-lineære, avhengige av tidligere erfaringer og samtidig være uforutsigbare.

Ulike dimensjoner i forståelsen av oppfatninger

De ulike perspektivene som Burns, Freeman og Edwards trekker fram, illustrerer hvordan synet på språklæreroppfatninger har endret seg. Fives og Buehls (2012), som oppsummerer studier av læreroppfatninger på tvers av fag, beskriver også utviklingen fra oppfatninger forstått som et klart psykologisk begrep til et fenomen som studeres utfra sosiale, sosiokulturelle og situerte perspektiv. Fives og Buehl er særlig opptatt av skiftende forståelser av relasjonen mellom oppfatning og praksis og av spørsmålet om oppfatninger kan endres. I de ulike studiene finner de store variasjoner i hvordan læreroppfatninger har blitt definert og kommer selv fram til fem dimensjoner: grad av eksplisitet (implisitt–eksplisitt), grad av stabilitet i enkeltlæreres oppfatninger (stabil–dynamisk), om oppfatninger betraktes som individuelle (enkelstående) eller deler av et system, om de varierer på tvers av situasjoner eller er stabile (situert–generell) og om det skiller mellom kunnskap og oppfatninger eller ikke.

Ikke alle disse dimensjonene er like relevante i de ulike teoretiske tilnærmingene som Burns, Freeman og Edwards (2015) beskriver. For eksempel vil dimensjonen situert kontra generell være mer aktuell fra et sosialt og sosiokulturelt perspektiv enn dimensjonen stabil–dynamisk eller implisitt–eksplisitt, fordi fokus ligger på å forstå oppfatninger og tenkning i forhold til omgivelsene, heller enn om de er bevisste eller ubevisste, og om de endres i et utviklingsperspektiv. Innenfor kognitive tilnærminger har dimensjonene implisitt–eksplisitt og stabil–dynamisk vært mer sentral. Et fokus i slike studier har vært å studere hvilke oppfatninger som er mest åpne for endringer, og hvilke faktorer som kan påvirke endringer (Fives og Buehl 2012:475). Når endring har vært studert med en sosial/sosiokulturell tilnærming, kan spørsmålet om endring reformuleres til et spørsmål om læreroppfatninger er stabile eller varierer på tvers av kontekster:

a teacher may hold a stable belief about the viability of inquiring learning, but that belief may appear to shift as the teacher responds to more information from a specific learning context, such as the available resources and students' prior knowledge. (Fives og Buehl 2012:475)

Dette poenget har en klar relevans i både det norske og det svenske skolesystemet der det legges stor vekt på at lærere nettopp skal kunne tilpasse undervisningen til ulike elevgrupper. Læreres oppfatninger om hva som er god tilrettelegging av et emne, kan følgelig endre seg i en gitt situasjon fordi undervisningen skal tilpasses nye elevgrupper, for eksempel elever som holder på å lære seg skolespråket og dermed kan ha andre bakgrunnskunnskaper enn det læreren har forventet og dermed tradisjonelt har basert sine oppfatninger på.

Ulike metodologiske tilnærminger

Til tross for at det har vært stor interesse for å orientere seg i nye teoretiske tilnærminger, konstaterer Burns, Freeman og Edwards (2015:597) at forskere i stor grad har holdt fast ved tradisjonelle metoder, som spørreskjemaundersøkelser, intervjuer og observasjoner. Parallelt har likevel også andre metoder vært utprøvd, som dagbøker, narrativer, etnografi og visuelle metoder, blant annet tegninger (jf. også Kalaja, Barcelos, Aro og Ruohotie-Lyhty 2016).

Dagens studier kan bygge sitt valg av metoder på innsikt fra tidligere forskning. For eksempel anerkjennes læreroppfatninger i dag som komplekse. Fives og Buehl (2012:486) bruker karakteristikken «komplekse, mangefasettete og varierte». At den sosiale og sosiokulturelle vendingen har ført til styrket oppmerksomhet mot kontekst og bakgrunn, har også ført til at oppfatninger i økende grad studeres i tilknytning til andre fenomen som aktørskap (agency), identitet, emosjoner og motivasjon (Kalaja mfl. 2016, Biesta, Priestly og Robinson 2015). Når kompleksitet løftes fram som et kjennetegn på oppfatninger, er det med andre ord ikke urimelig at metodologien tilpasses en ambisjon om å beskrive og forstå oppfatninger som komplekse fenomen. Et svar på de metodologiske utfordringene har vært å etterspørre flere longitudinelle studier for å kunne spore om og hvordan oppfatninger endres i ulike kontekster. Fives og Buehl (2012: 490) finner imidlertid bare én longitudinell studie i sin oversikt.

Når oppfatninger studeres som dynamiske system med utgangspunkt i kompleksitetsteori, trengs studier som i sitt design legger til rette for en integrert analyse av sosiale, kulturelle, historiske og politiske faktorer. Tilnærmingen til oppfatninger endres idet oppfatninger sees i relasjon *til* noe heller enn å være *om* noe. Burns, Freeman og Edwards (2015:597) påpeker at det å ta i bruk et dynamisk perspektiv er

metodologisk komplisert og blant annet krever nye måter å samle og håndtere data på. Foreløpig framstår likevel metodebruken som relativt tradisjonell også i studier inspirert av en dynamisk tilnærming ifølge de tre forskerne.

Fives og Buehls (2012) refleksjoner over metodologi skjer med utgangspunkt i de ulike dimensjonene i hvordan oppfatninger blir definert. Spørsmålet om oppfatninger skal betraktes som eksplisitte eller implisitte, har for eksempel ført til forskjeller i hvilke metoder som har vært ansett som velegnet for å studere dem. Når oppfatninger sees som eksplisitte, kan lærere spørres direkte og deres muntlige eller skriftlige svar kan brukes som analyseenhet. Svarene samles gjerne inn via spørreskjema eller intervjuer. En metodisk utfordring er at lærere av ulike grunner kan ha problemer med å gi uttrykk for sine oppfatninger, enten fordi de gir svaret de tror forskeren ønsker seg, eller fordi de har utfordringer med å artikulere oppfatningene (s. 474). Implisitte oppfatninger har blitt utforsket blant annet gjennom å analysere hvordan de kommer til uttrykk gjennom læreres redegjørelser eller handlinger, for eksempel undervisning eller undervisningsplanlegging. Forskerne må da gjøre inferenser om lærernes antatte oppfatninger. Slike studier krever at forskere har oppmerksomhet også mot egne bias, for eksempel i forskjeller som måtte finnes i hvordan de selv og lærere forstår sentrale begreper. En relativt ny metodologisk inngang som Fives og Buehl løfter fram, er å undersøke læreres metaforer knyttet til undervisning og læring, ettersom det kan gi kunnskap om læreres tenking og deres implisitte oppfatninger.

Utforskning av oppfatninger har også skjedd på ulike måter avhengig av hvordan forskerne forstår kontinuumet stabil–dynamisk. I slike studier står gjerne endring i fokus (Fives og Buehl 2012:474). Metodologisk er det først og fremst forskningsdesignet som varierer, avhengig av om endringene for eksempel studeres over et tidsforløp eller på tvers av situasjoner. Ofte studeres endring i oppfatninger via innovasjoner av ulike slag. Innovasjonene kan være forskerinitierte, eller de kan skje gjennom situasjoner der det skjer forandring i lærerens hverdag eller kompetanse, for eksempel i form av endringer i læreplaner eller læreres arbeidsfellesskap eller gjennom etter- og videreutdanning.

Som vi har vært inne på, er en viktig begrunnelse for den oppmerksomheten læreropfatninger har fått, at man ser et samsvar mellom oppfatninger og praksis. Når studier som har utforsket dette, har kommet

til ulike svar, kan én forklaring, ifølge Fives og Buehl (2012:481), nettopp være metodologiske utfordringer. De peker på at kvantitative tilnæringer gjerne har brukt små utvalg og utforsket korrelasjon mellom ulike mål for selvrapporing av oppfatninger og observasjoner av praksis eller selvrapporing av praksis. Slike metodiske valg gjør det vanskelig å fange kompleksiteten mellom oppfatninger og praksis. Ved kvalitative studier har det vist seg at selv om analyser som baserer seg på intervjuer og observasjoner, blir detaljerte, er grunnlaget for å trekke slutninger for forskjellig fra studie til studie. For eksempel varierer observasjonsdata fra noen få enkeltepisoder til gjentatte observasjoner over en lang tidsperiode. Også ulike operasjonaliseringer av oppfatninger ser ut til å kunne bidra til å forklare forskjellene i hvilken rolle oppfatninger spiller for praksis. Som vi har vært inne på, mener Fives og Buehl at man må skille mellom ulike funksjoner (filter, rammeverk, veiledning) som oppfatninger kan ha. Hvilken av disse funksjonene en oppfatning har, kan være avgjørende for i hvor stor grad den gjenfinnes i praksis. Fives og Buehl uttrykker det slik: «Beliefs that serve as filters or frames may appear less congruent with practice because of the influence of beliefs that function as guides» (s. 481). Noen oppfatninger ser altså ut til å komme i forgrunnen i den praktiske profesjonsutøvelsen. Utfra dette blir et viktig spørsmål i den empiriske forskningen nettopp å finne måter man kan utforske hvilke oppfatninger som har hvilke funksjoner i gitte praksissituasjoner.

Avslutning

Uansett hvordan oppfatninger undersøkes, kan man likevel ikke komme bort ifra det vi kan kalle enkle faktum, nemlig at lærere kan gi uttrykk for oppfatninger de ikke har, at de ikke kan verbalisere oppfatninger de har, eller at de av ulike grunner ikke handler eller kan handle i tråd med egne oppfatninger. Også i fortsettelsen vil det kreves et mangfold av metodologiske innganger for å bidra til å utvikle forståelsen av læreres oppfatninger i tråd med skiftende teoretiske perspektiver. Burns, Freeman og Edwards (2015:597) er opptatt av at forskersamfunnet har beveget seg i retning av det de omtaler som «the lived complexity of the work of language teaching» og nå utfordres i å tenke ut over dagens

rammer for å fange både hvordan språklærere lærer sin profesjon, og hvordan språklæreres arbeid utøves.

Fives og Buehl (2012:489) peker på noen allmenne forbedringspunkter som etter deres vurderinger kan bidra til å flytte forskningsfeltet framover. De ser feltets metodemangfold både som en støtte og som en utfordring. Utfordringene knytter de både til kvalitative og til kvantitative tradisjoner. Kvalitative forskere har ikke vært gode nok til å relatere funn til tidligere empiri og teori, mener de. Mens man i kvantitative studier har brukt målemetoder som er svakt beskrevet og utviklet på små utvalg. Følgelig oppsummerer de to forskerne slik:

The field would undoubtedly benefit from larger, representative samples and less reliance on small samples of convenience, as well as more attention to reviewing the literature thoroughly for appropriate measures to be used or adapted before developing new ones. (Fives og Buehl 2012:489)

Også for den nordiske andrespråksforskningen er dette gode råd for å øke forskningskvaliteten og bidra til framgang. Vi trenger metode-mangfold, og vi trenger at forskere i utformingen av nye prosjekter er seg bevisst både teoretiske ståsted og metodologiske valg og tar utgangspunkt i innsikt fra tidligere forskning. Andrespråksforskningen har mye å lære av generelle studier av læreropfatninger. Samtidig har andrespråklærere ofte andre måter og betingelser for å utøve sitt lærervirke på, ikke bare sammenlignet med andre fag som matematikk eller kroppsøving, men også sammenliknet med andre språkfag. Dette er det viktig at andrespråksforskningen belyser. De spesielle betingelsene sammenlignet med andre språklærere er blant annet at skolefagets status er uklar, at andrespråksopplæringen ofte omhandler tema på tvers av skolens fag, at undervisningen i økende grad skjer i heterogene elevgrupper, at andrespråket og førstespråket kan ses i sammenheng, at andrespråklærere ofte får særlige omsorgsoppgaver for elevene, og at de utfordres på særskilte former for samarbeid med andre lærere. Andrespråksdidaktiske praksiser finnes dessuten ikke bare i skolen. Lærere har også særlige samfunnsoppdrag knyttet til språklæring og integrering i både barnehager og i voksenopplæringen. Språklig mangfold og andrespråklæring er dermed viktige tema i alle typer lærerutdanninger for å bidra til å forme lærere i møte med framtidssamfunnet.

Litteratur

- Alisaari, Jenni, Leena Maria Heikkola, Nancy Commins og Emmanuel O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, årg. 80, 48–58. doi:10.1016/j.tate.2019.01.003.
- Alstad, Gunhild Tomter 2013. *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Avhandling for graden ph.d. Universitetet i Oslo: Det humanistiske fakultet.
- Biesta, Gert, Mark Priestly og Sarah Robinson 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, årg. 21, nr. 6, 624–640. doi: 10.1080/13540602.2015.1044325.
- Block, David 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Borg, Simon 2006. *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London: Continuum.
- Burns, Anne, Donald Freeman og Emily Edwards 2015. Theorizing and studying the language teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*. Årg. 99, nr. 3, 585–601. doi:10.1111/modl.122450026-7902/15/585-601.
- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad 2008. *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dörnyei, Zoltán og Stephen Ryan 2015. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Ekspertgruppa 2016. *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Firth, Alan og Johannes Wagner 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, årg. 81, nr. 3, 286–300.
- Fives, Helenrose og Michelle M. Buehl 2012. Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K.R. Harris, S. Graham og T. Urdan (red.). *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. American Psychological Association, 471–499. doi: 10.1037/13274-019.

- Ganuza, Natalia og Christina Hedman 2015. Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden. *Language and Education*, årg. 29, nr. 2, 125–139. doi: 10.1080/09500782.2014.978871.
- Gilham, Polly og Sara Fürstenau 2020. The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life. *Language and Education*, årg. 34, nr. 1, 36–50. doi: 10.1080/09500782.2019.1668008.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2019. Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket – en nettbasert spørreundersøkelse. *NOA. Norsk som andrespråk*, årg.35, nr. 2, 41–64. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1772>.
- Gujord, Ann-Kristin H. og Gunhild Tveit Randen (red.) 2018. *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, Åsta 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, årg. 13, nr. 1, 1–18. doi: 10.1080/14790718.2015.1041960.
- Hedman, Christina og Ulrika Magnusson 2020. Teachers' acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools. *Language and Education*. doi: 10.1080/09500782.2020.1775245.
- Hegna, Jorunn og Heike Speitz 2020. PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årg. 104, nr. 1, 18-29. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03.
- Holmen, Anne og Lise Iversen Kulbrandstad 2013. Nordand – en nordisk andraspråksresa. I M. Axelsson, M. Carlson, Q. Franker og K. Sandwall (red.). *Profession, politik och passion. Inger Lindberg som andraspråksforskare. En vänbok*. Göteborg, 177–190. <http://hdl.handle.net/11250/2352370>.
- Huhtala, Anne, Marjo Vesalainen, Raili Hildén og Juhani Rautopuro 2019. Finländska svensklärarens undervisningspraktiker och deras samband med elevers inlärningsresultat. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, årg. 14, nr. 1, 4–24.
- Iversen, Jonas Yassin 2020. Pre-service teachers' narratives about their lived experiences of language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi: 10.1080/01434632.2020.1735400.

- Jakobsen, Liivi 2019. Lärares uppfattningar om responsfokus och responsätt för vuxna nybörjarstuderandes texter i svenska som andraspråk. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, årg. 14, nr. 1, 25–47.
- Jalali-Moghadam, Niloufar og Christina Hedman 2016. Special education teachers' narratives on literacy support for bilingual students with dyslexia in Swedish compulsory schools. *Nordic Journal of Literacy Research*, årg. 2, 1–18. doi: 10.17585/mjlr.v2.224.
- Johnson, Karen E. 1992. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*, årg. 24, nr. 1, 83–108.
- Kalaja, Paula, Ana Maria F. Barcelos, Mari Aro og Maria Ruohotie-Lyhty 2016. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kiss, Tamas 2012. The complexity of teacher learning. Reflections as a complex dynamic system. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, årg. 2, nr. 1, 17–35.
- Kulbrandstad, Lars Anders 2007. Lærerstudenter og språklig variasjon. En holdningsundersøkelse. *Nordisk Pedagogik*, årg. 27, 357–372.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2012. Norsk andrespråksforskning. En status i lys av NOA-konferansene 2004–2012. *NOA. Norsk som andrespråk*, årg. 28, nr. 2, 49–72. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/index>.
- Larsen-Freeman, Diane 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, årg. 18, nr. 2, 141–165.
- Lave, Jean og Etienne Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lei, Lei og Dilun Liu 2018. Research trends in applied linguistics from 2005 to 2016. A bibliometric analysis and its implications. *Applied Linguistics*, 1–23. doi:1093/applin/amy003.
- Lucas, Tamara, Ana Maria Villegas og Adrian D. Martin 2015. Teachers' beliefs about English Language Learners. I H. Fives og M. G. Gill (red.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 453–474.
- Lundberg, Adrian 2019. Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, årg. 20, nr. 3, 266–283. doi:10.1080/14664208.2018.1495373.

- Macaro, Ernesto 2010. Second language acquisition: the landscape, the scholarship and the reader. I E. Macaro (red.). *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum, 3–28.
- May, Stephen (red.) 2014. *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Molander, Anders og Lars Inge Terum 2008. Profesjonsstudier. En introduksjon. I A. Molander og L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 13–28.
- Monsen, Marte 2014. *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Avhandling for graden ph.d. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Murphy, Audrey Figuero og Bruce Torff 2019. Teachers beliefs – about rigor of curriculum for English language learners. *The Educational Forum*, årg. 83, nr. 1, 90–101. doi:10.1080/00131725.2018.1505991.
- Palviainen, Åsa 2012. Lärande som diskursnexus. Finska studenters oppfatninger om skoltid, fritid och universitetsstudier som lärokontexter för svenska. *Nordand. Nordisk tidskrift för andrespråksforskning*, årg. 7, nr. 1, 7–36.
- Pesch, Anja Maria 2018a. *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn*. Avhandling for graden ph.d. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Pesch, Anja Maria 2018b. Syn på flerspråklighet som diskursive vilkår for barnehagens samarbeid med foreldre til flerspråklige barn. *NOA. Norsk som andrespråk*, årg. 34, nr. 1–2, 158–188. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1562>.
- Pettit, Stacie Kae 2011. Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom. A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, årg. 5, nr. 2, 123–147. doi: 10.1080/19313152.2011.594357.
- Richards, Jack C. og Theodore S. Rodgers 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching. Third Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Randen, Gunhild Tveit, Anne Marit Vesteraas Danbolt og Kirsten Palm 2015. Refleksjoner om flerspråklighet og språklig mangfold i lærerutdanningen. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, T. A. Skrefsrud og S. Østberg (red.). *Refleksjon og relevans. Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*, Vallset: Oplandske Bokforlag, 65–94.

Abstract

What influences teachers' professional practices has received increasing attention the past decades. One expanding research topic has been how teachers' beliefs about teaching and learning affect practice in schools and kindergartens. Second language teachers' beliefs is a rather new topic in Nordic second language research, but rather well established internationally. In this article, we first introduce earlier research with a focus on research from Norway and the other Nordic countries. Then we use two reviews of research published in English to discuss theoretical and methodological approaches in the field. An important question is connections between beliefs and practices, and how these can be studied. The importance of methodological pluralism as well as the importance of building on earlier research and being aware of one's own theoretical position and methodological choices are stressed.

Keywords: teacher beliefs, second language teaching, second language teachers, multilingualism, theoretical and methodological development

Lärarstudenters möte med uppfattningar om språklig mångfald under den verksamhetsförlagda utbildningen

Susanne Duek, Maria Hjalmarsson och Birgitta Ljung Egeland
Karlstads universitet

Sammandrag

I artikeln belyses grundlärarstudenters möte med uppfattningar om språklig mångfald under sin verksamhetsförlagda utbildning (vfu)¹. Projektet har sin bakgrund i resultat från alumnienkäter, som visar att undervisning och lärande i flerspråkig miljö behandlas i mycket låg grad under utbildningen. I det aktuella projektet har åtta studenter deltagit i en för projektet designad föreläsning om flerspråkighet och andraspråksinlärning, genomfört en forskningsrelaterad uppgift under vfu:n och en efterföljande individuell intervju med fokus på studenternas berättade erfarenheter. Teoretiskt tar projektet utgångspunkt i lärares uppfattningar (beliefs) och är genomfört inspirerat av metoden Critical Incident Technique (CIT), där fokus är kritiska händelser som studenterna identifierar och berättar om. Materialet har sedan analyserats med hjälp av narrativ analys och presenteras i form av berättelser. Resultatet visar att studenterna möter uppfattningar om flerspråkiga elever som ofta grundar sig i osäkerhet, okunskap och liten erfarenhet av att differentiera undervisningen med utgångspunkt i språklig mångfald. För att enspråkighetsnormer och förlegade uppfattningar om flerspråkighet inte ska leva vidare i skolan behöver lärarutbildningen stärka både studenters och lärarutbildares professionella kunskap och professionella språk.

¹ Vfu är förkortningen för verksamhetsförlagd utbildning, det vill säga den del av lärarutbildningen som sker i form av praktik i skolan och där en av de verksamma lärarna, en lokal lärarutbildare (LLU), handleder studenterna. De lokala lärarutbildarna benämns i artikeln även som handledare.

Nyckelord: *flerspråkighet, andraspråk, lärares uppfattningar, lärarstudenter, lärarutbildning, kritiska händelser*

Inledning

Drygt en fjärdedel av alla elever i svensk grundskola har idag utländsk bakgrund, det vill säga är antingen själva födda eller har båda föräldrarna födda utanför Sverige (Skolverket 2019). Sannolikt ännu fler växer upp med flera språk i sin hemmiljö. Detta nya språkliga och kulturella landskap utmanar befintliga normer i den svenska skolan, vilka bland annat innefattar uppfattningar (*beliefs*) om enspråkighet och monokulturalitet. Forskning om flerspråkighet i undervisning lyfter ofta fram en enspråkig norm som präglar skolan och hur denna avspeglas i utbildningens organisation, styrdokument och läromedel liksom i den vardagliga interaktionen i skolan (May 2015, Ortega 2015). Lärare tenderar att undervisa på samma sätt som de blivit undervisade själva under sin skoltid (Catalano och Hamann 2016), vilket ofta har skett utifrån en enspråkig norm. Detta stämmer sannolikt även för lärarutbildare vid svenska lärarutbildningar. Lärarstudenter behöver dock förberedas inför sitt framtida arbete i språkligt och kulturellt heterogena skolor och inför vilka möjligheter och utmaningar för undervisning en sådan mångfald innebär. Syftet med det projekt som presenteras i den här artikeln är därför att bidra med kunskap om lärarstudenters möten med uppfattningar om språklig mångfald under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (vfu). Detta undersöker vi genom att be studenterna berätta om vilka kritiska händelser de kan urskilja i relation till flerspråkighet i skolans praktik. I förlängningen handlar det om att förstå hur lärarstudenter kan utveckla kritisk flerspråkig medvetenhet och förstå hur flerspråkiga elevers språkliga resurser används och ges värde i skolan (Cummins 2000, 2017, García, 2016). Projektet har genomförts under ett år på lärarutbildningen vid ett svenskt lärosäte och deltagarna är lärarstudenter på grundlärarutbildningen för årskurs Fk (förskoleklass)-3 samt 4-6. Målet med projektet är att med utgångspunkt i det datamaterial som projektet genererar lägga en grund för urval och utveckling av ett forskningsförankrat kunskapsinnehåll om flerspråkighet i lärarutbildningen. Av den anledningen har vi således valt att genomföra ett projekt som är praktikinårligt med am-

bitionen att forskningsbasera lärarutbildningen och som genomförs under studenternas vfu.

Bakgrunden till projektet är de alumnenkäter som genomförts bland lärarstudenter vid svenska lärosäten mellan åren 2011 och 2017. Undersökningarna har genomförts av Statistiska Centralbyrån på uppdrag av Lärarutbildningskonventet (2018) och totalt har 28 833 alumner besvarat enkäterna. Resultaten visar att området undervisning och lärande i flerspråkig miljö enligt studenterna behandlas i mycket låg grad under utbildningen och att där ges ”mest otillräcklig” undervisning i jämförelse med andra områden. Med detta projekt vill vi bidra till utvecklingen av detta kunskapsområde och stötta lärarutbildningen.

Teoretisk inramning

Teoretiskt tar projektet utgångspunkt i forskning om lärares uppfattningar (*teacher beliefs*) om språklig och kulturell mångfald som värde och resurs i skolans hela praktik. Fram till nyligen har sådan forskning inte alltid varit starkt teoretiskt och metodologiskt underbyggd (Fives och Buel 2012). Studier om läraruppfattningar generellt visar att lärares erfarenheter, föreställningar och övertygelse formar deras praktik och därmed har betydelse för elevers lärande och utveckling (Fives och Buehl 2016, Kalaja, Barcelos, Aro och Ruohotie-Lyhty 2015). Kunskap om lärares, och därmed också blivande lärares, uppfattningar om språklig mångfald är således viktig för att utveckla både effektiva och identitetsstärkande sätt att arbeta i skolan (Barcelos 2003).

I temanumrets inledande artikel beskrivs hur Fives och Buehl (2012) synliggör fem olika dimensioner som får betydelse för hur läraruppfattningar konceptualiseras. Dessa dimensioner handlar om hur läraruppfattningar kan betraktas som mer eller mindre explicita eller implicita, stabila eller dynamiska och generella eller situerade. Få forskare skulle sannolikt hävda att lärares uppfattningar är antingen det ena eller det andra, utan att de existerar på ett kontinuum i ett komplext, integrerat och multidimensionellt system av uppfattningar och andra fenomen (Fives och Buehl 2016). Några uppfattningar är mer stabila än andra och svårare att ändra. Hur läraruppfattningar konceptualiseras i forskning är i hög grad avhängigt av de ontologiska utgångspunkter forskaren har (Burns m fl. 2015). Förenklat skiljer Kalaja m fl. (2015) utifrån ovan-

stående dimensioner mellan forskning om uppfattningar som antingen mer traditionellt inriktad, där uppfattningar ses som kognitiva, explicita och stabila, eller mer kontextuellt inriktad, där det sociala, implicita och dynamiska i högre grad betonas.

Vår utgångspunkt i det här projektet är en mer kontextuell syn på uppfattningar, som något dynamiskt, föränderligt och beroende av interaktionen mellan individer i en given kontext. Detta implicerar att uppfattningar också kan vara föremål för förändring om interaktionen förändras, det vill säga att uppfattningar inte bara har kognitiva utan också sociala dimensioner (Barcelos 2003, Kalaja m fl. 2015). En sådan syn på uppfattningar som meningsskapande och med betydelse för hur olika människor agerar, gör kunskap om just lärares uppfattningar viktig, eftersom den bär central social och kulturell information av betydelse för skolans praktiker.

Också hur förhållandet mellan uppfattningar och kunskap definieras är en ständigt pågående diskussion och försök att göra en tydlig åtskillnad har ofta snarast lett till nya frågor (Fives och Buehl 2012). För att förstå hur uppfattningar och kunskap manifesteras i lärares praktik, behöver vi kunskap om hur lärares undervisning grundar sig i uppfattningar, men också i formell utbildning, modellinläring, forskningsrön och så vidare. Det är också viktigt att ta hänsyn till i vilken utsträckning uppfattningar måste ses som något som ingår i ett större system av uppfattningar eller är sammanvävda med andra fenomen som exempelvis identitet och motivation (Kalaja m fl. 2015). En viktig förutsättning för undervisning för språklig och kulturell mångfald är således lärares erfarenheter av samt kunskap och uppfattningar om bland annat flerspråkighet. Vi har därför i det här projektet valt att intervjua lärarstudenter och bitt dem berätta om händelser de uppmärksammat som utmanande eller på annat sätt speciella under sin vfu. Det kan handla om mer eller mindre synliga normer, men också om brist på kunskap eller erfarenheter. Det kan också handla om det som benämns *epistemic beliefs* och då åsyftas de övertygelser, föreställningar, förhållningssätt eller uppfattningar som en person har om kunskap och kunnande (Conley, Pintrich, Vekiri och Harrison 2004, Hofer och Pintrich 2004), exempelvis hur språkinläring går till. Dessa uppfattningar kan kopplas till *epistemic practice*, som är de specifika sätt som någon närmar sig, motiverar samt utvärderar kunskap på i en viss situation (Kelly 2008). Att lärare, och lärarstudenter, ges möjligheter att reflektera över och förstå hur både kunskap och upp-

fattningar får betydelse för den egna praktiken och de didaktiska och pedagogiska val som görs, framstår som mycket viktigt.

Ofta lyfts och diskuteras hur skolan av tradition präglas av en tydligt enspråkig norm eller bias (May 2014, Ortega 2014), som gör att undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klassrum innebär stora utmaningar och bidrar till att många elevers språkliga och sociala kapital osynliggörs och därmed inte värderas (Blackledge och Creese 2010, Martin-Jones och Jones 2000). Skolan har en central roll när det gäller att reproducera en språklig maktordning genom att erbjuda undervisning på vanligtvis ett språk som ges legitimitet och status (Heller och Martin-Jones 2001). En enspråkig norm gör det svårare att bemöta flerspråkighet och flerspråkiga elever i utbildning. Normen kan uttryckas explicit, genom till exempel en språkpolicy, eller implicit genom outtalade regler och förhållningssätt samt i läromedel och läroplaner. Detta trots att strategisk användning av språklig mångfald i undervisning för att erbjuda stöd och strategier har visats kunna skapa utrymme för elevers flerspråkighet och stödjade elevers lärande, flerspråkiga identiteter och socioemotionella utveckling.

Studier om läraruppfattningar och språklig mångfald

Resultat från forskning om flerspråkighet som resurs i språkundervisning ger stöd för att uppfattningar är kontextuella och villkoras av de förutsättningar och normer som skolans praktiker ger, vilket innebär att uppfattningar och praktik inte alltid överensstämmer (Gyllstad, Källqvist, Sandlund och Sundqvist, 2019). Haukås (2015) intervjustudie med 12 norska lärare i främmande språk (tyska, franska och spanska) på högstadiet visar att de uppfattar flerspråkighet som en potentiell tillgång i viss mening, men att de inte nödvändigtvis ser att flerspråkighet skulle vara en fördel för deras elever i språkinläringen.

Hur uppfattningar hänger nära samman med kunskap lyfts fram av Lundberg (2019) där han med både kvalitativa och kvantitativa metoder visar att lärares uppfattningar om flerspråkighet är avhängiga av hur mycket kunskap de har; ju mer kunskap, desto större är lärarnas benägenhet att anpassa undervisningen för flerspråkiga elever. Hegna och Speiz (2020) har intervjuat lärarstudenter under vfu för att studera deras uppfattningar om flerspråkighet och om hur de förbereds för att under-

visa i språkligt heterogena klasser. Deras studie visar att lärarstudenternas uppfattningar om elevers flerspråkighet generellt är positiva, men att det framför allt handlar om använda andra språk än undervisningsspråket (norska) i en övergångsfas, innan eleverna har tillägnat tillräckligt med norska. Forskarna tolkar deras svar som grundade i ett bristperspektiv gentemot flerspråkiga elever. Även Iversen (2020) har studerat grundskollärarstudenters uppfattningar och finner att studenterna saknar både förståelse och ett metaspråk för att tala om flerspråkighet.

Lärare uppvisar inte sällan generellt positiva attityder till flerspråkighet, men har ändå en negativ inställning till undervisning i och på elevernas modersmål och menar att majoritetsspråket bör vara det enda undervisningsspråket i skolan (Lucas m fl. 2015). Gay (2015) har granskat flera forskningsrapporter om lärares och blivande lärares uppfattningar om kulturell diversitet och visar att många lärare uttrycker att det bästa sättet att hantera olikhet är att ignorera skillnader. Lärarna som ingår i studierna är ofta rädda för att göra fel och undviker därför att behandla vissa områden i undervisningen (Gay 2015, Lucas m fl. 2015). I båda dessa artiklar indikeras att kunskap om flerspråkighet och mångfald har positiva effekter på lärares uppfattningar och i förlängningen på skolans praktik. Lärarutbildning påtalas som en viktig arena där uppfattningar formas (Pettit 2011). Flera norska och svenska studier påtalar att det i landets lärarutbildningar fortfarande finns behov av utveckling av ett kunskapsinnehåll för undervisning om flerspråkighet och mångkulturalism (Randen, Danbolt och Palm 2015, Skrefsrud och Østberg 2015, Lärarutbildningskonventet 2018).

Metod och material

Samtliga studerande vid grundlärarprogrammet årskurs Fk-3 samt 4-6 vid ett svenskt lärosäte, som under vårterminen 2019 skulle genomföra sin andra vfu-period inbjöds att delta i projektet. Vfu-perioden inföll under termin sex (av åtta). Forskarna hade ingen tidigare relation till studentgrupperna och intervjuerna utfördes individuellt med någon av de tre forskarna som ingår i projektet. En grupp på åtta studenter valde att delta. Studenterna informerades om bakgrunden till projektet samt genomförandet inklusive information om etiska överväganden och sam-

tycke. Upplägget såg ut så att studenterna fick ta del av en föreläsning om flerspråkighet och flerspråkig utbildning samt om kritiska händelser som metod (Cohen, Manion och Morrison 2011). Under sin vfu-period fick studenterna i uppgift att uppmärksamma en eller flera så kallade kritiska händelser med koppling till språkligt heterogena klasser. De kritiska händelser som studenterna uppmanades att uppmärksamma skulle handla om språk och migration, exempelvis i klassrummet, på rasten, vid utvecklingssamtal eller i kommunikation med föräldrar. Det skulle handla om händelser som på något sätt får betydelse för studenten och där nya frågor väcks och föreställningar utmanas (Münscher och Köhlmann 2011). Denna metodologiska ingång möjliggör en nyanserad bild av olika dimensioner av språklig mångfald i skolans praktiker utifrån studenternas erfarenheter. Vi ville också pröva den metodiska potentialen i att kombinera en narrativ forskningsansats med kritiska händelser för att studera lärares uppfattningar. Enskilda intervjuer genomfördes sedan efter vfu-periodens slut. En avslutande uppföljning planeras där studenterna erbjuds att delta i gruppsamtal med diskussion utifrån de konstruerade berättelser som utgör del av resultatet. Samtliga studenter har fått intyg på att de deltagit.

Intervjuerna ljudinspelades och transkriberades. Datamaterialet har således konstruerats med utgångspunkt i intervjusamtal med lärarstudenter på grundlärarprogrammet. Studenterna hade förberetts genom uppmaningen att föra anteckningar utifrån ett antal punkter att ta fasta på. De hade gjort utförliga anteckningar utifrån dessa punkter, vilka utgjorde stöd när de berättade om sina erfarenheter. Vi har dock inte direkt tagit del av deras anteckningar i skriftlig form vare sig före eller efter intervjuerna. Vi har heller ingen bakgrundsinformation om studenterna själva. Materialet består av individuella studenters berättelser, men de speglar sammantaget ett antal lärarstudenters erfarenheter av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser och de uppfattningar de möter om sådan undervisning.

Narrativ metod beskrivs som ”the study of stories” (Polkinghorne 2007:471) och har blivit en alltmer betydande metodologi inom många forskningsfält, bland annat det utbildningsvetenskapliga (Clandinin, Pushor och Orr 2007, Goodson 1995). Genom att rikta fokus på lärares och elevers/studenters berättelser kan forskaren utforska och utmana en dominerande syn på utbildning. I berättelserna sammanflätas personliga erfarenheter, sociala förhållanden, historiska omständigheter, kulturella

referensramar samt uppfattningar och kan därför säga något viktigt också om det samhälle och de diskussioner som är närvarande i skolan och som på olika sätt villkorar verksamheten (Pérez Prieto 2006). Med vårt sätt att se på berättelser som sociala handlingar är de alltid inbäddade i ett sammanhang och samtalet under själva intervjun blir därigenom också en ny erfarenhet i sig (Mishler 1999).

Datakonstruktionen har således genomförts med stöd i Critical Incident Technique (CIT). CIT utvecklades av Flanagan (1954) som en metod för att observera så kallade kritiska händelser med syfte att utveckla en högre förståelse för ett specifikt fenomen och därigenom skapa praktiska lösningar. Genom att fånga en individs tankeprocesser, referensramar och känslor kring en händelse söker man få kunskap om interaktionens betydelse. Kritiska händelser behöver inte vara spektakulära utan kan avse små, icke rutinmässiga, händelser i, i det här fallet, skolans vardag. Det kan vara både positiva och negativa erfarenheter, men där man i sin profession utmanas eller den tidigare kunskapen inte räcker till (Butterfield m fl. 2005, Sandberg och Sandström 2012). Kritiska händelser som datamaterial kan inhämtas på olika sätt, men det vanliga är att man ber någon berätta om något man varit med om, så som i den här studien. Studenterna ombads att försöka vara så specifika och detaljerade som möjligt och att fokusera på kontexten och vad som hände. Vad hände före, under och efter händelsen? Varför var händelsen kritisk eller speciell? Varför blev det en positiv eller negativ (eller bådadera) erfarenhet? Vad var utmanande? Vilka tankar och känslor väcktes när det hände och efteråt? Vad hade kunnat göras annorlunda? Studenterna ombads skriva ner en eller flera händelser där något gick särskilt bra, där något var särskilt svårt, där något var särskilt utmanande, där något var starkt emotionellt laddat (glädje, stolthet, skam, konflikt, ilska, bitterhet, kritik osv.) och/eller en händelse som bidrog till ökad kunskap, medvetenhet och förståelse. De ombads också beskriva vilken kunskap eller vilka professionella eller personliga förmågor som händelsen krävde samt slutligen hur händelsen har fått betydelse för den framtida lärarrollen.

CIT som metod har flexibla principer som kan modifieras och anpassas till det som specifikt ska studeras och urvalets storlek avgörs inte först och främst av antalet deltagare utan av antalet berättade händelser. CIT fokuserar på specifika händelser, vilket ger forskaren möjlighet att identifiera relevanta vändpunkter i deltagarnas berättelser. CIT bör ses

som ett flexibelt verktyg som kan anpassas beroende på studiens innehåll (Flanagan 1954). Vi har därför valt att göra en narrativ analys av materialet. Analysen av datamaterialet har skett i två steg. Utgångspunkten för analysen av de tolv kritiska händelserna, som studenterna har berättat om, är Polkinghorns (1995) uppdelning av den narrativa forskningsprocessen i två olika metoder: *narrative analysis* och *analysis of narratives*. I narrativ analys för forskaren samman fragmenterad data och (re)konstruerar till en koherent berättelse snarare än delar upp i olika kategorier. Clandinin m fl (2007) kallade narrativ analys 'fictionalization' i syfte att fånga läsarens förståelse och fantasi. I analys av narrativer söker forskaren kategorier och teman på liknande sätt som i annan kvalitativ analys. Vi har använt båda metoderna i två steg och det första steget kan beskrivas som konstruktion av sammanhängande berättelser i jag-form utifrån de kritiska händelser studenterna väljer att berätta fram. Ibland handlar det om att föra samman delar av det som har berättats under intervjun. I detta steg konstruerades tolv berättelser. Genom att konstruera berättelser har vi velat kontextualisera händelserna och på så sätt kunna visa komplexiteten i skolans vardag. Analysens andra steg innebär en innehållslig analys av dessa berättelser med fokus på de uppfattningar om språklig mångfald som framträder.

Resultat

Resultatet presenteras som berättelser i jag-form och studenternas namn är fingerade. Studenterna har gjort sin vfu vid olika, geografiskt utspridda skolor och kontexten har därför sett olika ut exempelvis med avseende på elevsammansättning. Det är de kritiska händelser som studenterna själva har valt att berätta om som ligger till grund för resultatet och även om studenterna fick i uppgift att fokusera på just språklig mångfald, visar det sig att de kritiska händelser som lyfts fram kopplade till elever med migrationsbakgrund lika ofta handlar om annat än språk, som frågor om migrationens villkor, kulturella skillnader och rasism. Det är tydligt i det urval av kritiska händelser som studenterna har berättat om att flerspråkighet ofta generaliseras till "problemet" och blandas ihop med andra frågor. Flerspråkigheten får därmed stå som symbol för eller orsak till en rad andra dilemman och svårigheter som studenterna möter i skolan. Det urval av fyra berättelser som presenteras i den

här artikeln är de som tydligast har ett språkligt fokus och relaterar till just flerspråkighet, andraspråksutveckling och språkliga barriärer, även om avgränsningen inte alltid är enkel att göra.

Uppfattningar om flerspråkighet som kognitiv belastning

Studenten Martina berättar om en flerspråkig elev och hans lärande, situation hemma och i skolan. Hon upplever att vare sig hon eller lärarna på skolan har tillräcklig kunskap om vilka konsekvenser dessa omständigheter får för eleven. Hon anser att frågor om flerspråkighet och andraspråksutveckling har berörts väl i de ämneskurser vid lärarutbildningen som de hittills har genomgått. Särskilt ämnesstudierna i svenska och matematik har inbegripit moment om hur man organiserar verksamhet för flerspråkiga elever. Av den anledningen tror studenten att hon är väl förberedd, men upplevde trots det diskussionerna runt den här eleven som utmanande och att hennes kunskaper inte räckte till, särskilt när det gäller kunskaper för att kunna avgöra om elevens svårigheter handlar om språk eller något annat.

Den här eleven har otroligt många modersmål. Jag vet inte vilket som är elevens primära modersmål men föräldrarna har finska och tyska som egna modersmål och är uppvuxna i de länderna. Eleven är född i Sverige och pratar svenska i skolan, men ena föräldern pratar tyska och den andra finska till eleven, och föräldrarna pratar engelska med varandra, så den här eleven har ju fyra språk som hela tiden kretsar i elevens vardag. Båda föräldrarna är oerhört välutbildade och ändå har eleven otroligt svårt i skolan med väldigt många olika saker. Men har du välutbildade föräldrar så kommer du automatiskt att lyckas i skolan för du har fått det här akademiska hemifrån. Då var det så intressant att se att den här eleven väldigt snabbt lade sig ner inför motgångar. Jag kan tänka mig, det är bara en spekulation från mitt håll, att det grundar sig lite mer i det här att...det blir svårt att fästa sina nyförvärvade kunskaper vid något för att dom har så många olika...språk som snurrar i huvudet samtidigt. LLU:n² nämnde de här hemförhållandena för mig, att hon misstänkte att det kunde ha något med saken att göra, att det blir väldigt trångt i huvudet att...för vi har ju alla ett språk som vi tänker på, men när man inte har den här konsekventa tankegången så är det ju otroligt olika språk elevens föräldrar har... elevens föräldrar har ju tyska som är väldigt olik eftersom de har verbet sist hela tiden och finska som också är ett

² LLU (lokal lärarutbildare) är uttrycket som några av studenterna använder för handledare.

väldigt komplext språk, ett av de svåraste vill jag minnas att jag har hört, att lära sig. Och sedan då svenska och engelska på det, så jag tänker att det kan vara väldigt svårt att formulera sina inre meningar, sin inre kunskap som eleven ska ta till sig, och det diskuterade jag och min LLU lite grann. Jag tror att dom fokuserade på att göra svenskan till en grund för den här eleven. Det jobbade dom väldigt hårt med att eleven skulle få en ökad förståelse i svenska. När man har väldigt högutbildade föräldrar får man ett akademiskt språk hemifrån, vilket den här eleven visade att det var det som var det svåraste med svenska språket, för att den kanske inte har hört det här på svenska hemma, utan det kanske har varit finska och tyska som har varit de främsta språken som den här eleven har haft kontakt med på fritiden. Den här eleven måste ju inte nödvändigtvis ha sin flerspråkighet som sätter stopp för sin motivation och sitt engagemang. Det kan ju mycket väl ha andra utgångspunkter också, som att eleven har någon form av koncentrationsnedsättning eller någon typ av mental ohälsa som inte riktigt har utretts eftersom det är en väldigt ung elev. Det kan ju vara en kombination av olika anledningar till att eleven har väldigt svårt att fortsätta arbeta under en längre period. En tanke var just att jag alltid har sett flerspråkighet som en ren fördel, men under själva utbildningen är det ju dubbelt arbete om inte ännu mer, speciellt om man är nyanländ och ska lära sig svenska och ska lära sig all information på svenska, samtidigt som man måste utveckla sitt modersmål för att kunna binda ny information till något bekant.

Under tidigare delar av lärarutbildningen har Martina förstått att det kan finnas elever som har särskilda utmaningar i och med att de ska lära och ta till sig ämnesstoff på ett andraspråk. Här kommer uppfattningen om att barn till välutbildade föräldrar ”automatiskt” lyckas i skolan i konflikt med uppfattningar om flerspråkighet som hinder. När hon berättar om handledarens uppfattning om att flera språk kan skapa trängsel i huvudet är det tydligt att dessa uppfattningar fortplantar sig hos studenten, även om hon själv antyder att svårigheterna hos eleven lika väl skulle kunna bero på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar eller psykisk ohälsa. De olika budskapen, från kurser, från handledare och från studentens tidigare erfarenheter verkar skapa frågor snarare än svar. Även om hon menar att hon är förberedd inför mötet med flerspråkiga elever blir det uppenbart att kunskapen inte är tillräcklig för att möta och förstå den här elevens utmaningar. Det är många olika röster, med olika intressen som studenten går i dialog med när hon försöker skapa mening och förstå det som händer kring den här eleven. Något som framkommer är

att det finns en underliggande tydlig tanke om uppdelning mellan språken hos flerspråkiga.

Martina uttrycker att hon alltid har uppfattat flerspråkighet som en tillgång. Under vfu:n sätts denna uppfattning på prov. Uttrycken att ”det blir väldigt trångt i huvudet”, som sägs komma från handledaren, bygger på en förlegad syn på andraspråksinläring och flerspråkighet som förleder till ett bristperspektiv. Denna bristsyn kommer vid den kritiska händelsen i konflikt med hennes tidigare uppfattningar. Trots sin uppfattning om att flerspråkighet är en resurs säger hon emellertid att ”vi har ju alla ett språk som vi tänker på”, vilket också tyder på ett sätt att tänka om flerspråkiga individer som grundar sig i fast förankrade enspråkiga normer. Sammantaget visar detta narrativ att det finns ett generaliserat sätt att tänka om flerspråkighet där flerspråkiga elevers eventuella utmaningar i skolan sammanblandas med andra typer av problematik, vilket kan leda till att dessa elever inte får adekvat stöd.

Uppfattningar om att lära sig ett andraspråk

Studenten Sara berättar om en nyanländ elev som upplever stark press vid det nationella provet i svenska i årskurs 6. Han gråter, skakar och springer ut. Sara uppfattar att svenskläraren har missat att eleven inte förstår tillräckligt för att genomföra provet, eftersom han som Sara uttrycker det: ”Han kan ju svenska, han har ju lärt sig så snabbt.”

Den här killen, en nyanländ, han var lite spänd och nervös och sådär, men inget utöver det vanliga, det är klart att man blir nervös när man ska ha nationella prov. Och den dag de skulle ha provet, när de kom in tog de isär borden och sådär och satte sig och började få instruktioner. Läraren läste instruktionerna då och så skulle de skriva en text, en introduktionstext, en inledning som de fick, som handlade om tidsresande. De skulle föreställa sig att de fick en tidsmaskin och de skulle antingen åka in i framtiden eller tillbaka i tiden och spinna vidare på det. Och under tiden, jag satt ju längst bak i klassen och hade bra översikt. Då ser jag att den här killen bara krymper ihop och så börjar benet skaka såhär, blir ganska rastlös och läraren fortsätter och berättar och frågar om alla har förstått, och han vill såklart inte säga att han inte har förstått som de andra har. Och så räcker han upp handen och det är ju, det var ganska många elever som hade lite läs- och skrivsvårigheter så läraren går ju vidare till de eleverna då och säger till, ja, den här eleven med invandrabakgrund då, att jag kommer till dig. Han sitter kvar och ser hur alla andra sitter och skriver på sina datorer, det låter från tan-

gentborden och det märks att han blir lite stressad. Och så ser jag en hand räcks upp, och då är det bänkkamraten och jag går till honom och frågar om det är något jag kan hjälpa till med eller om jag ska hämta svenskläraren. Nej, det gäller inte mig, det gäller den här killen, jag tror inte han mår bra. Så går jag till honom och ser att han gråter och så frågar jag honom om vi ska gå ut. Han, jag tänker att han inte kände någon tilltro till mig, eller något förtroende alls, för då springer han ut, för att jag är ju ny. Nu hade han sprungit ut och börjat ta på sig kläder, för han ville åka hem, och då kom både svenskläraren och LLU:n och började prata med honom och försökte få honom att lugna ner sig, men det var redan för sent kändes det som, för han började svära och slänga runt lite grejer och hota också, för att de ställde sig framför dörren och försökte lugna ner honom. Det gick en liten stund, men till slut så lugnade han ner sig och LLU:n då föreslog, jag tror att det var hans mentor också, skulle gå iväg till ett enskilt rum där de kunde sitta tillsammans. Han blev lovad att han skulle få ett annat tillfälle, för de som var sjuka, då skulle han kunna börja om och skriva där då. Så det löste sig så, men det jag märkte då och pratade med lärarna som var involverade, var att de hade missat det där...eh...och det kritiska momentet är att han nog inte förstår vad en tidsmaskin är, det är svåra ord och han skulle också ha fått lite hjälp med det, som de som har läs- och skrivsvårigheter får.

Den kritiska händelse som Sara berättar om är en situation där en nyanländ elev förväntas och förväntar av sig själv att kunna genomföra ett nationellt prov i svenska som handlar om något han inte vet vad det är. Hon förklarar att "...det kritiska momentet är att han nog inte förstår vad en tidsmaskin är, det är svåra ord och han skulle också ha fått lite hjälp med det, som de som har läs- och skrivsvårigheter får". Ordet *tidsmaskin* ingår ännu inte i hans ordförråd. För elever med läs- och skrivsvårigheter är det förberett med det stöd de förväntas behöva, medan den nyanlända eleven blir en i mängden. Man har inte tagit tillvara möjligheten att göra de anpassningar som är tillåtna för nyanlända elever, till exempel att använda tvåspråkiga ordböcker, eftersom att uppgiften anmars är omöjlig för honom att genomföra.

Att den här situationen uppstår kan grunda sig i att lärarnas strategier för undervisningsdifferentiering i ett sammanhang där nationella prov involveras sträcker sig till att erbjuda stöd till elever med läs- och skriv- eller kognitiva svårigheter. Den nyanlända eleven förväntas sitta med och göra så gott han kan och nöja sig med det, även om möjligheten att låta nyanlända elever slippa att göra nationella prov finns. Att den här

känslomässigt laddade situationen skulle uppstå var det inte någon som hade räknat med. I ett försök att förstå det som händer uttrycker Sara att det tycks finnas en övertro på vad eleven förmår språkmässigt. I det här fallet tycks den kritiska händelsen således vara grundad i bristande kunskaper om andraspråksinläring och felaktiga uppfattningar om vad som krävs för kunna genomföra ett nationellt prov i svenska för den aktuella åldersgruppen. Eleven ”kan ju svenska” och ”har lärt sig så snabbt”, och man har från skolans håll fått uppfattningen att han ska klara av det nationella provet, utan att ha gjort en adekvat bedömning av hans språkliga förmågor. När barn och ungdomar lär sig ett nytt språk kan de snabbt låta som om de kan mer än vad det innebär att förstå och lära ett komplext ämnesinnehåll. Bland andra Cummins (2001, 2017) visar genom ett stort antal studier att det sociala språket, vilket eleven i exemplet ovan sannolikt behärskar, skiljer sig avsevärt från vad han kallar ”kognitiv kunskapsrelaterad kompetens” (Cummins 2017:63). I det här fallet kan det hos eleven handla om allt ifrån bristande ordförståelse till en allmän känsla av osäkerhet inför provet eller inför sin språkliga förmåga. Vad som föranledde reaktionen är svårt att avgöra utifrån den begränsade information som beskrivningen av den kritiska händelsen ger, men den dominerande diskurs som Sara går i dialog med i sin berättelse är uppfattningen att barn lär sig språk snabbt och lätt och att det är grunden för den uteblivna adekvata bedömningen av hans förmåga. Oavsett var det sannolikt en destruktiv händelse för eleven, som hade kunnat undvikas.

Uppfattningar om flerspråkighet som resurs

Studenten Lina berättar om en elev som brukar använda engelska på lektionerna. Vid ett tillfälle när handledaren var sjuk fick hon själv tillsammans med en studentkamrat genomföra en no³-lektion. När eleverna skulle skriva prov tog de beslutet att låta eleven göra provet muntligt på engelska.

Jag tycker att jag har märkt av att det är ändå lite en attitydfråga. För jag upplevde ju sen i vanliga klassrumssituationer att läraren undvek att ge henne ordet när hon räckte upp handen till exempel. Det är ju en upplevelse jag har, det behöver inte ha varit så men det är ändå upplevelsen jag har. För det var vid ett tillfälle hon svarade då, och då kändes det som att läraren

³ Naturorienterande ämnen

blev obekvämt, för då svarar ju hon på engelska, och då tänker jag att då översätter man ju som lärare till eleverna helt enkelt. Och liksom kollar av att det var så man ville få fram sitt ord liksom. För jag hade ju också liksom mycket lektioner. Då var hon ju med och prata och det blev ju också en jättebra träning för eleverna... och engelska hade vi ju, dom gick ju i sexan så många elever är ju duktiga så dom förstår ju precis vad hon sa utan att jag behövde översätta men det gjorde jag ju ändå då. För att alla skulle få höra liksom. Handledaren var sjuk en gång så då sa jag att då tar jag med den här eleven och så får hon göra det muntligt med mig. För då hade jag haft NO mycket och vi har pratat om hållbar utveckling och det var det det skulle vara prov på. Och dom hade jobbat länge med det och hon brann verkligen för det här ämnet. Hon gjorde ett helt eget arbete på engelska under den tiden så jag sa det till min handledare då, jag tänker att vi gör så och om det går bra för dig att hon gör det på engelska. Jag skriver då åt henne på pappret och att hon fick skriva på paddan och vi översatte också ihop då. Och hon kunde ju varenda fråga. Klockrent. Så där fick jag ju också lite test på mina engelskkunskaper och märkte att då fick hon ju hjälpa mig att översätta mer till svenska för vissa ord förstod jag inte riktigt. Och så översatte jag till svenska och läste upp för henne vad jag hade skrivit. Och det fungerade hur bra som helst. Och jättekul att kunna testa det och se att det funkade så bra. Men man har ju hört att det skulle vara orättvist då på något sätt, att vissa har lättare att uttrycka sig då i tal, och svara på frågor.

Här berättar Lina om ett tillfälle då hon bryter med de uppfattningar om flerspråkig undervisning som hon tycker att hon vanligtvis möter i skolan. Hon har en underliggande uppfattning om att flerspråkighet, och i det här fallet modersmålet engelska, kan vara en resurs för lärande och väljer att våga agera utifrån sin uppfattning. Det som händer innebär också att hennes uppfattning förstärks i och med att ”det fungerade hur bra som helst”. Det här är också ett exempel på att uppfattningar är dynamiska och kan förändras om interaktionen förändras. Något som säkerligen har betydelse för att studenten provar detta är att eleven har engelska som modersmål och att det är ett gemensamt språk och har hög status. Ändå är detta en viktig erfarenhet som skulle kunna överföras till nya situationer med andra elever och andra språk inblandade. En intressant aspekt att uppmärksamma är utifrån *vilken* förståelse av flerspråkighet som resurs som Lina och de andra lärarstudenterna reflekterar i sina berättelser. Det som tydligast framgår är att elevernas språkliga repertoarer ses på som resurs primärt för svenskinläringen, det vill säga

som ett verktyg för att snabbare lära sig majoritetsspråket, snarare än som en resurs i sig själv.

Uppfattningar om digitalt stöd för flerspråkig undervisning

Följande berättelse handlar om studenten Bellas möte med en nyanländ elev under en matematiklektion i början av vfu-perioden. Eleven i fråga förstår inte svenska alls. Hittills har eleven till viss del lyckats kommunicera med läraren och skolkamrater på engelska. Surfplattan är ett viktigt verktyg som används i klassen när elever inte förstår undervisningsspråket. Vid följande händelse blir den nyanlända eleven sittande för att hen⁴ inte förstår alls vad hen ska göra med matematikuppgifterna. En kamrat räcker upp handen och ber studenten hjälpa den nyanlända eleven.

Och jag var i en femma och situationen skedde i elevens hemklassrum och de var 27 stycken elever. Vi cirkulerade runt för att hjälpa eleverna vid frågor om den genomgången, det är bråkräkning. Alltså vi hade inte fått information om elever som vi borde få information om, så att vi visste ju inte så mycket. Vi var första veckan och vi hade inte nå relation till dem direkt, så ja, nu ska vi hjälpa till med matte liksom. Och så var det en elev som räckte upp handen. Då gick jag ju naturligtvis dit. Och då förklarade den eleven att eleven som sitter bredvid inte förstår vad den eleven ska göra. Och det var för att den eleven inte förstod svenska. Och då behövde eleven en surfplatta för att kunna översätta till sitt modersmål. Så då lyckades jag ju leta reda på en surfplatta för att de andra var ju upptagna. Och så tog jag fram Google översätt, sen så tänkte jag att ja men då får jag väl leta fram språket som eleven behöver ha. Och det fanns inte på thailändska, förinställt liksom. Och det tog jag bara för givet att det skulle det göra. Så då blev jag lite ställd och frågade typ både mig själv och eleven som räckte upp handen och eleven som behövde översättningen. Jaha, är det nå som vet hur man får fram och en annan elev i klassen kommer till undsättning och ändrar inställningen till språket för översättning på surfplattan. Och handledaren visste inte ens att det fanns en funktion, som kunde ändra till. Eftersom jag uppfattade det som att eleven inte hade frågat handledaren och då tog väl handledaren för givet att det inte var några problem. När jag förklarade för handledaren om den första situationen med surfplattan, då tolkade ju jag hennes reaktion lite likadan som min, att det var okunskap att vi inte visste hur man gjorde.

⁴ I det här narrativet vill studenten inte ange elevens kön och därför används det könsneutrala pronomenet hen.

Bella påpekar i exemplet att hennes bristande information om eleven gör det svårt för henne att stötta eleven. Hon saknar information om vilket modersmål eleven har och om eleven kan läsa på sitt modersmål. Det förutsätts också i resonemanget att eleven kan läsa standardversionen av thai och därmed skulle ha nytta av att använda thai istället för engelska för att översätta till svenska. Dessutom har Bella inte den digitala kompetens hon behöver för situationen som i det här fallet handlar om att kunna ställa in rätt språk för översättningsverktyget. Bella berättar vidare att det är en vanlig strategi på skolan att elever med samma modersmål sätts ihop för att kunna hjälpa varandra. Eleven i narrativet ovan har ingen klasskamrat som talar samma modersmål, men kan lite engelska, vilket läraren använder för att kommunicera med eleven. Eleven blir hänvisad till att använda ett språk som hen inte alls kan fullt ut – om än bättre än svenska för närvarande. Surfplattan är förinställd för översättning mellan engelska och svenska. Uppfattningen hos läraren bygger på att engelska kan fungera som lingua franca och att användande av surfplatta är tillräckligt för att eleven ska kunna utföra uppgifterna som hen har framför sig, vilket leder till att eleven blir sittande utan att vare sig förstå eller klara uppgifterna. Digitala verktyg kan utgöra viktiga och bra verktyg för elever som ännu inte kan undervisnings-språket. Det kräver dock att lärare har digital kompetens, som i det här fallet handlar om att kunna ställa in rätt språk för översättningsverktyget. Det handlar också om att ha kunskap om elevens språkliga resurser, det vill säga vilka språk som är lämpliga för eleven att använda det digitala verktyget till. Denna kunskap kan ofta eleven själv ge om hen får möjlighet att berätta.

Konklusion och diskussion

Studenternas berättelser visar att det finns ett brett spektrum av komplexa händelser där deras erfarenheter av och kunskap om flerspråkighet utmanas och deras möten med uppfattningar om språklig mångfald i skolan varierar. I den här artikeln har vi valt att analysera de händelser som tydligast har ett språkligt fokus. Det är dock uppenbart att det kan handla om annat än flerspråkighet. De berättelser som inte ryms i den här artikeln behandlar händelser kopplade till exempelvis kvinnosyn och föräldrasamverkan, men som studenterna eller deras handledare ändå

relaterar till som kritiska händelser med språkliga förtecken. Med andra ord finns en tendens att studenter (och kanske deras handledare) generaliserar och ser det faktum att eleven är flerspråkig som förklaring till det de upplever som en rad problem.

De berättelser som redovisas ovan visar hur studenterna upplever att man i skolans vardag inte har kunskap eller beredskap att möta flerspråkiga elever på ett differentierat sätt, vilket de identifierar som en rad kritiska händelser. Det finns en uppenbar risk att studenter möter handledare som har begränsad kunskap om undervisning i språkligt heterogena klasser. Om studenterna efter genomgången lärarutbildning inte har tillräcklig kunskap för att hantera liknande situationer i skolan, och att kritiskt kunna reflektera över hur uppfattningar och kunskap styr, kan det leda till att enspråkiga normer befästs och lever vidare. Flerspråkiga elever kommer då alltjämt att fortsätta ses ur ett bristperspektiv, trots att det i de flesta klassrum idag sitter elever med rika språkliga resurser. Lärarstudenterna i studien uppfattar själva, om än i varierande grad, att de har en viss beredskap att förstå och hantera händelser i språkligt heterogena klassrum, men kunskapen räcker inte till fullt ut i praktiken. Det är uppenbart att studenternas uppfattningar om flerspråkighet varierar beroende på personliga erfarenheter, men att det som sker i praktiken ändå inte alltid överensstämmer med deras kunskaper och uppfattningar om flerspråkighet. Sammanfattningsvis ser vi att studenternas kunskap om flerspråkighet inte är fast förankrad. Detta leder till spekulationer och osäkerhet hos studenterna i flera fall. I sådana situationer är det lätt att uppfattningar som inte är baserade på kunskap uppstår och befästs och det är därför viktigt att studenter vid landets lärarutbildningar ges en utbildning som ger *didaktisk* kunskap om undervisning i språkligt heterogena klassrum.

I artikelns inledning slogs fast att uppfattningar hänger nära samman med kunskap. Utifrån projektets resultat är det möjligt att diskutera lärarutbildningens uppdrag med utgångspunkt i Youngs begrepp *powerful knowledge* (Young 2009, 2013), vilket betonar kunskaps- och innehållsdimensionen i utbildning. Youngs teorier har bland annat använts för att reflektera över vad som är eller bör vara viktig kunskap (Kulbrandstad och Ljung Egeland 2019; Nordgren 2017) samt hur denna kunskap kan transformeras i undervisning. Vetenskapsdisciplinen svenska som andraspråk är i ett sådant perspektiv en viktig källa till det som skulle kunna ge studenter på lärarutbildningen intellektuell kraft i form av kunskap om flerspråkighet och andraspråksinläring. Young menar att undervis-

ning ska ge elever, i det här fallet lärarstudenter, möjlighet att tillägna sig kunskap som de inte kan få någon annanstans. Den alumnienkät som bland annat ligger till grund för studien och som genomförts bland tidigare lärarstudenter visar tydligt att studenterna själva inte tycker sig ha den kunskap de behöver för att undervisa i flerspråkiga miljöer.

Studiens narrativa ingång med fokus på kritiska händelser har visat sig vara ett effektivt sätt att kunna urskilja ett kunskapsinnehåll studenter och sannolikt lärarutbildare behöver utveckla och fördjupa. De dilemman studenterna tillsammans med sina lokala lärarutbildare står inför under den verksamhetsförlagda utbildningen ger i sig viktig kunskap om komplexiteten i dagens språkligt heterogena klassrum. Genom ett utvidgat arbete med att identifiera och analysera kritiska händelser och med fler studenter som deltagare, skulle ytterligare aspekter av flerspråkighet och mönster för vad som saknas i lärarutbildningen kunna urskiljas. Studiens metodologiska ingång ger möjligheter till en fördjupad förståelse för undervisningens komplexa villkor. Lärarstudenters berättelser kan ge kunskap om uppfattningar och kan öka förståelsen för hur uppfattningar kan grundas i både kunskap och praktisk erfarenhet, men också hur de är i allra högsta grad kontextuella och villkoras av det sammanhang där de formas. Vi vet fortfarande för lite om komplexiteten i hur uppfattningar och praktik hänger samman för att egentligen kunna säga något definitivt om just relationen mellan det lärare säger, tänker, känner och vad de sedan faktiskt gör (Fives och Buehl 2012).

De lärarstudenter som deltog i det här projektet har berättat fram ett brett spektrum av händelser, mer eller mindre explicit kopplade till flerspråkighet. Det visar att kunskapsbasen i svenska som andraspråk bör vara bred och omfatta hela lärarkollegier, och inte bara vara djup hos enstaka lärare. Alla studenter kommer att möta flerspråkiga elever i sin framtida yrkesutövning. De behöver därför en bred kompetens om migrationens villkor, om att lära på ett andraspråk samt grundläggande didaktisk kunskap om andraspråksinlärning och flerspråkighet generellt. För att enspråkiga normer inte ska befästas är det också av vikt att studenternas erfarenheter från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen lyfts och diskuteras under ledning av kunniga lärarutbildare vid lärosätena. Detta ställer stora krav på lärarutbildare inom lärarutbildningen, både de lokala lärarutbildarna och de som är verksamma vid lärosäten.

Litteratur

- Blackledge, Adrian och Creese, Angela 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. Bloomsbury Academic.
- Butterfield, Lee D., Borgen, William A., Amundson, Norman E. och Maglio, Asa-Sophia T. 2005. Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, årg. 5 nr. 4, 475-497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>.
- Clandinin, D. Jean, Pushor, Debbie och Orr, Anne Murray 2007. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, årg. 58, 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>.
- Cummins, Jim 2001. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Fives, Helenrose och Buehl, Michelle 2016. Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Science*, årg. 3, nr. 1, 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Goodson, Ivor 1995. The story so far: Personal knowledge and the political. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.). *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 86-97.
- Gyllstad, Henrik, Källkvist, Marie, Sandlund, Erica och Sundqvist, Pia. (2019). Translanguaging in English classrooms in Sweden? A study of teacher beliefs and practices. *The 3rd Swedish Translanguaging Conference*, Linnaeus University, 11-12 April, 2019. Paper presentation.
- Haukås, Åsta 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, årg. 13 nr. 1, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Hegna, Jorunn och Speitz, Heike 2020. PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årg. 104 nr. 1, 18-29. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03.
- Heller, Monica och Martin-Jones, Marilyn (red.) 2001. *Voices of authority: Education and Linguistic Difference*. Vol. 1. Praeger Publishers Inc.

- Iversen, Jonas Yassin 2020. Pre-service teachers' narratives about their lived experience of language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14.
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Ljung Egeland, Birgitta 2019. Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund og P. Sundqvist (red.). *Klassrumsforskning och språk(ande)*. Karlstad: Karlstad University Press. ASLAs skriftserie 27, 137–160.
- Lucas, Tamara, Villegas, Ana Maria och Martin, Adrian D. 2015. Teachers' beliefs about English language learners. I H. Fives och M. G. Gill (red.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 453–474.
- Lundberg, Adrian 2019. Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, årg 20 nr. 3, 266–283.
- Läraryrskommittén 2018. *Tidigare lärarstudenters syn på lärarutbildningen. Analys av Läraryrskommitténs alumnienkäter 2017, 2015, 2013 och 2011*. http://www.lararutbildningskonventet.se/wp-content/uploads/2018/11/Rapport-alumnenk%C3%A4t_LUK_2018.pdf Hämtad 2020-10-19.
- Mishler, Elliot G. 1999. *Storylines: Craft Artists' Narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Münscher, Robert och Kühmann, Torsten M. 2011. Using critical incident technique in trust research. I F. Lyon, G. Möllering och M. N K Saunders, (red.). *Handbook of Research Methods on Trust*. UK: MPG Books Group, 161–173.
- Nordgren, Kenneth 2017. Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, årg. 49 nr. 5, 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>.
- Pérez Prieto, Héctor 2006. *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Pettit, Stacie Kae 2011. Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom. A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, årg. 5 nr. 2, 123–147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>.

- Polkinghorne, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, årg. 8 nr. 1, 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>.
- Polkinghorne, Donald. E. 2007. Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, årg. 13, 471–486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>.
- Skrefsrud, Tor-André och Østberg, Sissel 2015. Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årg. 99 nr. 3, 208-219. <http://hdl.handle.net/10642/3125>.
- Young, Michael 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, årg. 45 nr. 2, 101-118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>.

Abstract

This article highlights teacher students and beliefs about linguistic diversity these students encounter during their supervised practical training (vfu). In a national survey among alumni from teacher education in Sweden, it was reported that knowledge about teaching in multicultural settings was practically not treated in their teacher education. In the present project eight students have participated in a specially designed lecture about multilingualism and second language learning, conducted a research related task during their supervised practical training and participated in a following individual interview focusing on their narrated experiences. The starting point for the project is theories about teacher beliefs and is inspired by Critical Incident Technique (CIT), a method with focus on so called critical incidents identified by the students. The data set has been analyzed through narrative analysis and is presented in the form of individual narratives. The findings show that the students encounter beliefs about multilingual students that are often characterized by uncertainty, ignorance and little experience of how to differentiate teaching and education related to linguistic diversity. To deal with existing monolingual norms and obsolete beliefs about multilingualism, teacher education needs to extend knowledge among both teacher students and teacher educators.

Keywords: *multilingualism, second language, teacher beliefs, teacher student, teacher education, critical incident*

Læreroppfatninger om endring. En studie av barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid

*Gunhild Tomter Alstad, Gunhild Tveit Randen og
Solveig Fredriksen Aasen*
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I denne artikkelen undersøkes og drøftes barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid. Artikkelen presenterer funn fra en kvalitativ kasstudie av tre erfarne barnehagelærere. Analysen av intervjudata og skriftlige rapporter fra utviklingsarbeidet viser at særlig tre perspektiver synes å være viktige i barnehagelærernes oppfatninger av endringsarbeid. Et perspektiv som løftes fram, er at det kan være store variasjoner i forståelsen av og kunnskap om språk og språkarbeid hos personalet. Dernest peker barnehagelærerne på viktigheten av å bygge faglige fellesskap knyttet til språkdidaktiske praksiser. Det tredje perspektivet knyttes til hvordan at endringsarbeid er tid- og ressurskrevende. Disse tre perspektivene drøftes i lys av læreroppfatningsteori om statiske og dynamiske og individuelle og kollektive oppfatninger. Avslutningsvis løfter vi fram at det ligger et mulighetsrom for utvikling av språkdidaktiske praksiser når oppfatninger gjøres eksplisitte, og det bygges faglige lærerfellesskap.

Nøkkelord: *læreroppfatninger, utviklingsarbeid, endringsarbeid, barnehage, språkdidaktiske praksiser, språklig mangfold*

Innledning

Denne artikkelen retter søkelyset mot videreutdanning av barnehagelærere, og formålet er å bidra til forskningsbasert kunnskap om språkdidaktisk endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen. I den offentlige utredningen *Mangfold og mestring* (Østbergutvalget 2010:11f) fastslås det at dersom et tilfredsstillende opplæringstilbud skal gis til den økende andelen av minoritetsspråklige barn i barnehage og skole, er kompetanseheving av avgjørende betydning. I en evaluering av daværende førskolelærerutdanning, gjennomført av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT 2010), kommer det fram at flerkulturalitet og flerspråklighet ikke får tilstrekkelig innpass i førskolelærerutdanningen. For å styrke kompetansen hos personalet i barnehagen, er det utviklet flere nasjonale kompetansestrategier som omfatter alle ansatte i barnehagen, og der språkarbeidet er et særlig framhevet satsingsområde (Kunnskapsdepartementet 2007, 2013, 2017). Til tross for at det er satsing på kompetanseheving og språkdidaktisk arbeid i barnehagefeltet, finnes det relativt lite norsk forskning på satsingen. Studiene som finnes internasjonalt, knyttes i liten grad opp mot praksisfeltets og profesjonsutøvernes perspektiv på endrings- og utviklingsarbeid i barnehagen.

Artikkelen søker å gi innsikt i barnehagelæreres perspektiver på endringsarbeid, nærmere bestemt språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen. Vi søker svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvilke oppfatninger har barnehagelærere om endringer av språkdidaktiske praksiser, og hvilken relevans kan oppfatningene ha for språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen?* For å finne svar på forskningsspørsmålene gjennomførte vi en kvalitativt orientert kasusstudie av tre barnehagelærere som fulgte et videreutdanningsforløp i pedagogisk utviklingsarbeid og språklig mangfold i barnehagen.

Tidligere forskning

Det er betydelig variasjon på tvers av land med hensyn til etter- og videreutdanning⁵ av barnehageansatte innenfor språklige og språk-

⁵ I motsetning til etterutdanning, gir videreutdanning studiepoeng. I de internasjonale studiene som vi viser til i det følgende, omtales utdanningstilbud etter endt grunnutdanning som «professional development», som altså uavhengig om det gir studiepoeng eller ikke.

didaktiske emner (Murphy, Evangelou, Goff og Tracz 2016). Selv om det er relativt lite forskning på etter- og videreutdanning, har likevel forskningslitteraturen på feltet vokst, særlig de siste ti årene. I kartleggingen av tidligere forskningsbidrag har vi gjort systematiske søk i internasjonale databaser som Google Scholar, EBSCOhost og Oria med søkeord som «Teacher Beliefs», «Teacher Cognition» i kombinasjon med «Professional development», «change» «Early Childhood Education», «multiling*», «language diversity», «language teaching». Vi brukte i tillegg norske søkeord som «læreroppfatninger», «etter- og videreutdanning» i kombinasjon med «endring» og «utviklingsarbeid», «barnehage* og «språk», «flerspråk*» og «språklig mangfold»⁶. Vi har også tatt utgangspunkt i sentrale oversiktsverk som *The Routledge Handbook of Language awareness* (Garret og Cots 2017), *The International Handbook of Research on Teachers' beliefs* (Fives og Gill 2015). Når vi har funnet artikler og kapitler som er relevante for vår studie, har vi lest gjennom litteraturlista for å se om disse bringer oss videre til andre studier.

De fleste studiene vi har funnet, har vært opptatt av hvilken effekt utdanningene har, enten for lærernes teoretiske eller pedagogiske kunnskaper om språk eller effektene lærernes utdanning har på barns språkutvikling, og da særskilt i spesifikke ferdigheter som ordforråd eller fonologisk bevissthet (Markussen-Brown et al. 2017).

En vanlig tilnærming i etter- og videreutdanning er å sende barnehagelærere til høyskoler og universitet. Selv om det kan utvikle viktig faglig kunnskap, kan det likevel ha begrenset innvirkning på praksis (Dickinson, Darrow og Tinubu 2008). En nyere forsknings-tilnærming har vært å tilby tett veiledning og oppfølging av lærere på arbeidsplassen med den antagelsen at dette ville ha større innvirkning på praksisene, for øvrig lik norske myndigheters satsing på barnehagebasert kompetanseutvikling (regional ordning for kompetanseutvikling – «rekomp»). I studier som har sett på barnehagebasert veiledning, har barnehagelærerne fått veiledning på innføring av forskningsbaserte, ferdig definerte arbeidsmåter, uten at de nødvendigvis selv har fått anledning til å definere hva som oppfattes som relevante arbeidsmåter og praksiser. De forskningsbaserte og anbefalte praksisene ser i liten grad ut til å tas i bruk av barnehagelærere (Dickinson et al. 2008,

⁶ Vi gjorde enspråklige søk og søkte ikke på engelske og norske søketermer i samme søk.

Neuman og Cunningham 2009). Det er grunn til å spørre hvorfor det er slik at anbefalte praksiser ikke benyttes og hvilket perspektiv barnehagelærere selv har på utvikling av nye språkdidaktiske praksiser. Et sentralt fokus i denne artikkelen er derfor hvordan barnehagelærere ser på endringer av språkdidaktiske praksiser.

Hovedtyngden av studiene som har tematisert språkdidaktiske emner, har vært kvantitativt orienterte studier som har undersøkt målbare effekter av læreres faglige utvikling og barns generelle språkkompetanse. De relativt få studiene som omfatter andrespråk og flerspråklighet, har hatt en mer kvalitativ tilnærming. Disse studiene dokumenterer at etter- og videreutdanning bidrar til å styrke lærernes selvtillit til å undervise i andrespråk og flerspråklighet (Hardin et al. 2010), at etterutdanning endrer holdninger til barns hjemmespråk og engasjement for å tilrettelegge for språklig mangfold i klasserom (Kirsch, Aleksić, Mortini og Andersen 2020). Både kvantitative og kvalitativt orienterte studier peker på at etter- og videreutdanning har innvirkning på pedagogisk praksis og følgelig på barns språkutvikling, men innsatsen må være langvarig og vedvarende.

Studiene vi har nevnt ovenfor, tar for seg barnehagelæreres individuelle utvikling. Studier fra skolesammenheng har sett på hvordan læreroppfatninger er situerte sosialt og historisk og inngår i lærerkollegiets felles forståelse og diskurser. Noen ganger står kollegiets oppfatninger i motsetning til læreres individuelle oppfatninger (Breen, Hird, Milton, Oliver og Thwaite 2001, Feryok 2010). Læreres og lærerkollegiets oppfatninger er av betydning i etter- og videreutdannings-sammenheng, fordi oppfatninger betraktes som filtre for ny kunnskap (Levin 2015, Levin og He 2008, Levin, He og Allen 2013). Blossing og Ertesvåg (2011) peker på at enkelte skoler ikke lykkes i utviklingsarbeid, til tross for dyktige lærere og langvarig innsats. I følge Blossing og Ertesvåg kan dette skyldes læreres individuelle oppfatninger, og følgelig at skoleutviklingsarbeid bør legge til grunn mer kollektivt utviklings- og endringsforståelse. For barnehagefeltet vil en slik kollektiv tilnærming kunne spesielt viktig, fordi utviklingsarbeid i barnehagemiljøene i mindre grad enn i skole er orientert mot enkeltlærere og i større grad involverer mange barnehageansatte med ulik faglig kompetanse, slik som ufaglærte assistenter, fagarbeidere med faglærerutdanning og barnehagelærere med bachelorgrad fra høyere utdanning.

Teoretisk bakgrunn

Denne artikkelen har sin teoretiske forankring i *læreroppfatninger* (eng. teacher beliefs, teacher cognition). Læreroppfatninger er et forskningsfelt der ulike aspekter ved læreres tenkning, holdninger og praksiser knyttet til et særskilt emne studeres for å forstå og forklare læreres praksiser. Borg definerer teacher beliefs som «propositions individuals consider to be true and which often tacit, have a strong evaluative and affective component, provide a basis for action, and are resistant to change» (Borg 2011:370f). Definisjonen fokuserer slik sett på læreroppfatninger som et konsept knyttet til det enkelte individet, men som samhandler med omgivelsene på ulike måter.

En metastudie utført av Fives og Buehl (2012), der ca. 300 artikler om læreroppfatninger analyseres, peker på at det finnes svært mange ulike definisjoner av dette studieobjektet og at det ikke ser ut til å være konsensus i fagmiljøene om hva læreroppfatninger er og hvordan de kan beskrives. De identifiserer fire sett av variabler som kan brukes for å skille mellom ulike forståelser av hva læreroppfatninger kan være. For det første kan en skille mellom studier som ser læreroppfatninger som individuelle størrelser, og studier som retter oppmerksomhet mot læreroppfatninger som et mer kollektivt anliggende. Borgs definisjon behandler læreroppfatninger som individuelle, kognitive størrelser som retter seg mot pedagogiske praksiser og påvirker disse, og som finner sted i samspill med det kollektive språkmiljøet rundt. For det andre skiller Fives og Buehl (2012:473) mellom studier som behandler læreroppfatninger som implisitte eller eksplisitte. Det handler altså om i hvilken grad lærerne selv vet om hvilke oppfatninger de har og eventuelt hvordan dette påvirker deres yrkesutøvelse. Ifølge Borg (2011) kan det være snakk om ulike grader av bevissthet, slik at noen oppfatninger kan framstå som klare og faglig baserte synspunkter, mens andre oppfatninger kan være mer implisitte «allmenne sannheter» som man i liten grad reflekterer over. Læreroppfatninger både som individuelle eller kollektive størrelser kan ikke være sanne eller usanne og kan derfor ikke beskrives som korrekte eller ukorrekte, men de kan i ulik grad være artikulerte. Slike ubevisste og uartikulerte (implisitte) oppfatninger omtales ofte som *bias*, eller en *fortinntatthet* (Ortega 2014). Oppfatningene kan også i varierende grad være kunnskapsbaserte. Fives og Buehl poengterer at et flertall av studiene de analyserte, ikke tematiserte dette

med implisitte og eksplisitte oppfatninger i operasjonalisering av studieobjektene sine. Dette er problematisk fordi implisitte oppfatninger og holdninger er vanskeligere å identifisere, og blir derfor ofte ikke utforsket.

I vår studie er både distinksjonen mellom det individuelle og det kollektive og det eksplisitte og det implisitte å anse som sentrale. Barnehagen som læringsarena er ofte preget av rutiner og kulturer som «sitter i veggene» uten å være nedfelt noe sted, og barnehagepersonalet som helhet er ofte sosialisert inn i denne kulturen. Når de pedagogiske lederne skal veilede barnehagepersonalet vedrørende språkarbeidet med minoritetsspråklige barn, vil nettopp evnen til å synliggjøre, forklare og begrunne barnehagens praksiser være vesentlig. Dette kan også ses i sammenheng med Fives og Buehls tredje sett av variabler i syn på læreroppfatninger, nemlig forholdet mellom oppfatninger og kunnskap. Relasjonen mellom oppfatninger og kunnskap er en stadig tilbakevendende diskusjon på feltet (Levin 2015, Pajares 1992). Mens oppfatninger ofte beskrives som subjektive påstander som individet anser som sanne, vil kunnskap ofte relateres til verifiserbare fakta som er allment aksepterte, og som en kan etterprøve gyldigheten av (Fives og Buehl 2012:476). Forholdet mellom oppfatninger og kunnskap er imidlertid uklart, og en må anta at kunnskap vil påvirke personers oppfatninger, men også at oppfatninger kan ha innflytelse på individer og gruppers forhold til, og møte med, kunnskap. Levin og kolleger (2008, 2013) har gjort flere studier av lærerstudenter og læreres oppfatninger der de stiller spørsmål ved hvor oppfatningene kommer fra og hvilken rolle blant annet kunnskap fra lærerutdanningen har for utvikling og endring av disse. Resultatene viser at lærerutdanningene har innflytelse, men at andre kilder som familiebakgrunn og erfaring (både fra arbeidslivet og livet generelt) har stor innflytelse:

The prior beliefs preservice teachers candidates bring with them into their teacher preparation programs serve as filters for new knowledge and new experiences. [...] beliefs held by teachers influence how and why they may or may not change their practice to incorporate new curriculum, adopt new instructional strategies, or take up new initiatives (Levin 2015:50).

Hun retter slik sett søkelys mot hvordan ulike kontekster og livserfaringer lærerstudentene har med seg, interagerer med utvikling av

kunnskap, og peker at på at ulike erfaringer og oppfatninger fra livet ellers kan fungere som filter i møtet med ny kunnskap og eventuelt påvirke hvordan ny kunnskap blir forstått og tatt imot.

Fives og Buehls fjerde sett av variabler i definisjoner av læreoppfatninger handler om i hvilken grad oppfatninger kan endres, altså om de er statiske eller dynamiske. Borg sier at læreoppfatninger er “resistant to change”. Levin (2015:50) argumenterer for at læreroppfatninger kan forandre seg over tid, men at det særlig er oppfatninger læreren selv er bevisst på, altså som er eksplisitte og som læreren selv vet at han eller hun har, som vil kunne endres. Hun retter også oppmerksomhet mot betydningen av å ha bevissthet om sine egne oppfatninger for at de skal kunne endres.

I denne studien fokuserer vi altså på barnehagelærere refleksjoner og oppfatninger knyttet til endring av språkdidaktiske praksiser. Vi tar utgangspunkt i Borgs beskrivelse av læreroppfatninger som vanskelige å endre, og utforsker hvordan barnehagelærerne reflekterer rundt endring. Fives og Buehls beskrivelser av læreroppfatninger på en akse mellom det individuelle og det kollektiv, og det implisitte og det eksplisitte, brukes som utgangspunkt for å drøfte funnene.

Metode og materiale

Studien er en kvalitativ kasestudie av tre barnehagelæreres perspektiv på utvikling av språkdidaktiske praksiser i barnehagen. De tre barnehagelærerne deltok på et studiepoenggivende videreutdannings-tilbud i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen (PUB), med innretning mot språklig mangfold (30 studiepoeng). PUB-studiet rettet seg mot pedagogisk personale i barnehagen med fullført førskolelærer-/barnehagelærerutdanning. Alle de 19 deltakerne fikk tilbudet om å delta i prosjektet. Etter nærmere samtaler med studentene og ut fra en forankring av prosessen i den enkelte barnehage (ledelse og kolleger), gjenstod tre barnehagelærere som ble deltakere i forskningsprosjektet.

De tre barnehagelærerne var prosjektledere for hver sine utviklingsprosjekt. Temaet var forankret i egen barnehage, både hos kolleger og styrer. Forfatterne av denne studien har hatt rollen som både forskere og lærere på videreutdanningsstudiet. Både i rollen som lærer og forsker skulle vi kontinuerlig tilpasse oss utviklingsprosessen til barnehage-

lærerne. De stadige skiftene i prosessen og rollene stiller krav til en kontinuerlig refleksiv prosess rundt våre roller, og særskilt til etiske utfordringer (Cochran-Smith og Lytle 2007). Relasjonen mellom forsker og barnehagelærer kan sies å være komplementær. Begge parter er deltakere i et forskningsprosjekt, men med ulike typer kompetanse. Barnehagelærerne har i tillegg til sin profesjonsutdanning mange års erfaringsbasert kunnskap, mens forskerne har en mer teoretisk kompetanse. Som forskere og lærere har vi vært tydelige på at det er barnehagelærerne som eier sine utviklingsprosjekt. Mens barnehagelærerne har hatt ansvaret for framdrift i utviklingsprosjektene, har forskerne hatt ansvar for framdrift i forskningsprosjektet. Samtidig er forholdet mellom forsker som lærer og barnehagelærer som student tradisjonelt sett vurdert som mer asymmetrisk i den forstand at læreren har autoritet som ekspert, mens studenten er novisen (Cochran-Smith, 2005:220). I tillegg har læreren rollen som den som evaluerer og kvalifiserer studenten. I vårt tilfelle var det snakk om erfarne barnehagelærere med flere års praksis som selv hadde tatt initiativ til å ta utdanningen og delta i prosjektet. Det toner ned det asymmetriske avhengighetsforholdet mellom lærer og student, selv om det fremdeles er til stede fordi barnehagelærerne evalueres både underveis og avslutningsvis gjennom en eksamen. Selv om vi samlet inn data underveis i utdanningsløpet deres, gjorde vi ingen videre databehandling eller analyser før deres utdanning var fullført.

Dataene ble samlet inn i perioden januar 2015–oktober 2016. Datasettet som er analysert i denne studien, består av 1) individuelle intervju med de tre barnehagelærerne ved utviklingsarbeidets start, midtveis og slutt, med ca. en times varighet, totalt seks timer intervju, 2) tre gruppeintervju underveis i utviklingsarbeidet med de respektive barnehagelærerne og andre ansatte fra egen barnehage, med tre til tolv deltakere i hvert gruppeintervju, totalt tre timer gruppeintervju 3) barnehagelærernes skriftlige rapporter fra utviklingsarbeidet i egen barnehage, totalt tre skriftlige rapporter á 15 sider 4) lydopptak av barnehagelærernes muntlige presentasjoner av utviklingsarbeidet for barnehagelærere i andre barnehager. Hver presentasjon var på rundt 30 minutter, totalt utgjør dette 1,5 timer lydopptak. Alle intervjuene ble utført av de to av forfatterne som underviste i videreutdanningstilbudet. Alle som deltok på intervju, fikk informasjon om prosjektet og ga samtykke til deltakelse i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora,

2016). Totalt sett har vi 10,5 timer med intervjumateriale som er tatt opp på digital diktafon og transkribert. De skriftlige rapportene samt det transkriberte intervjumaterialet danner utgangspunkt for en innholds-analyse.

Analyselilnærmingen vi har valgt å benytte, kan beskrives som abduktiv (Alvesson og Sköldberg 2009). Det innebærer at vi har forholdt oss til overordnede teoretiske forståelser om statiske/dynamiske og individuelle/kollektive refleksjoner når vi har behandlet dataene våre. Samtidig har vi ikke forholdt oss til disse teoretiske forståelse som analytiske kategorier i den forstand at vi har kategorisert dataene våre ut fra disse termene. I innholdsanalysen gikk alle tre forfatterne gjennom transkripsjoner og skriftlige rapporter med spesielt fokus på hvilke muligheter og utfordringer de tre barnehagelærerne ser når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid og språklig mangfold. Under analysearbeidet noterte vi hovedpunkt hver for oss og sammenlignet punktene våre etterpå. Deretter diskuterte vi hvordan disse punktene kan ses i lys av de teoretiske perspektivene på statiske/dynamiske og individuelle/kollektive oppfatninger, særskilt knyttet til endring.

Funn

I det følgende vil vi presentere tre særlige perspektiver eller poenger som barnehagelærerne trekker fram når det gjelder endring av språkdidaktiske praksiser, *kunnskapsperspektiver på endring*, *perspektiver på etablering av kollektive oppfatninger*, og *tidsperspektiver på endring*. I den avsluttende diskusjonsdelen drøfter vi perspektivenes relevans for språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen.

«*Det er nemlig ikke slik at alle har lik oppfatning*»

Et element som barnehagelærerne trekker fram som en utfordring i arbeidet med utvikling av språkarbeidet, er at kompetansen blant personalet er så forskjellig. Barnehagelærer 3 peker i sin skriftlige rapport på et behov for å begrunne hvorfor språkarbeidet er viktig. Dette tok hun i utgangspunktet som en selvfølge i utviklingsarbeidet fordi det er mye fokus på det i barnehagesektoren:

Det tok lang tid før jeg forsto viktigheten av å definere viktige spørsmål som «hvorfor er språk viktig». Det er så lett å ta for gitt at alle forstår, eller er enige om samt innehar samme kompetanse innenfor det man selv kan mye om – og disse essensielle tingene må man snakke om og løfte frem for å kunne forstå hvorfor vi jobber og fokuserer på det vi gjør. Det er nemlig ikke slik at alle har lik oppfatning – og vi er langt ifra enige. Når man jobber med språk i uterommet, så mener jeg det er viktig at de ansatte har en følelse på hvorfor det vi driver med er viktig. Uten denne kunnskapen om språk, og om barns språklige utvikling i uterommet har ikke de ansatte noen forutsetning for å forstå hvorfor vi gjør det vi gjør (skriftlig sluttrapport, barnehagelærer 3, desember 2015)

Her peker barnehagelæreren på språkarbeid i uterommet som et område som det er ulike oppfatninger om. Dette kan trolig relateres til ulike syn på hva språk er og hvordan det læres. Dersom man legger til grunn et språksyn der språkutvikling består i å utvikle ordforråd eller uttale av ord, vil det ikke være relevant med fortløpende språkarbeid gjennom hele barnehagedagen, men dersom man ser språk i et bredere perspektiv der interaksjon og undring er sentrale elementer, er det få situasjoner som ikke kan anses som gode arenaer for språklæring. Disse funnene understreker behovet for å utvikle en kollektiv og eksplisitt kunnskap om hva språk er, som igjen vil kunne lede til en felles forståelse av hvordan en kan arbeid med barns språk språkutvikling.

Både i de skriftlige rapportene og i intervjuene kommer det fram at barnehagepersonalet vurderer egen kompetanse ulikt når det kommer til arbeid med språk. Barnehagelærer 2 forteller om en situasjon der personalet skulle vurdere sin egen kompetanse ut fra et egenvurderings-skjema utarbeidet av Utdanningsdirektoratet⁷ (Udir). Resultatene overrasket barnehagelæreren, fordi de ansatte på avdelingen hennes rapporterte at de er gode på å arbeide med språk, mens barnehagelæreren selv mener hun har mye å lære:

Barnehagelærer 2: det som var så overraskende var jo at de synes de var så veldig bra (.) vi hadde spørsmålet og det var på en skala fra en til seks «I hvilken grad føler du deg kompetent til å utvikle minoritetsspråklige barnas ordforråd» og veldig mange var oppe på femmeren der da (.) jeg tenker at jeg har mye å lære på en måte (.) vi har mye å gå på her

⁷ https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/ressurser/sprak/barnehageverktoy_egenvurdering_og_malskjema_bm.pdf

Forsker A: hva trengs da, tenker du?

Barnehagelærer 2: nå var vi på et kurs og (.) jeg tenker at vi trenger ikke flere sånne snakkepakker eller (.) alt dette er i forhold til hva man definerer da (.) hva er (.) jo, hvis vi skal ha minoritetsspråklige da må vi to ganger i uka på språkkrommet (.) men jeg tenker at det er mye viktigere at vi styrker det sosiale og at en kommer seg inn i leken (Individuelt intervju, barnehagelærer 2, mai 2015)

Barnehagelæreren søker aktivt ny kunnskap ved å delta i videreutdanning, og mener at hun fremdeles har mye å lære. De ansatte på avdelingen hun leder, mener de har god kompetanse, i det minste med arbeid med ordforråd. I tillegg påpeker barnehagelæreren at personalet ikke nødvendigvis trenger kompetanse i form av nye arbeidsmåter eller materiell, men snarere en dypere forståelse og perspektiv på hva man har kompetanse på og ikke.

Ulike oppfatninger av hva en har kunnskap om og ikke, kan i seg selv være et hinder for ikke å endre praksiser, i den forstand at noen i ansattgruppa ser behov for endring, mens andre i ansattgruppa ikke ser det. Hva slags faglig bakgrunn den enkelte ansatte har, vil kunne påvirke hva den ansatte vurderer som relevant kunnskap og hva slags kunnskap som vurderes som viktig, for eksempel praktisk eller teoretisk kunnskap. Personalet i norske barnehager består av ansatte med ulik faglig bakgrunn, både faglærte fagarbeidere (rundt 21 %), ufaglærte assistenter (ca. 29 %) og barnehagelærere med profesjonsutdanning eller tilsvarende pedagogisk utdanning (ca. 41 %) (Utdanningsdirektoratet s.a). Med en stor andel ufaglærte har barnehagen et sterkere lekmannspreg (Steinnes 2010:118) enn for eksempel i skole, der hovedtyngden av ansatte er lærere med profesjonsutdanning. Barnehagelærer 1 setter ord på lekmannspreg som er i barnehagen og hvordan dette preger arbeidet:

Barnehagelærer 1: men det slår meg kanskje enda mer når man jobber med personale som ikke har noen faglig bakgrunn (.) er at det jeg kan vet jeg ikke at jeg kan (.) for jeg tar det da som en selvfølge at alle kan det jeg kan og det har tatt litt tid for meg. (.) så til å begynne med så begynte jeg kanskje veilederrollen på et litt for høyt nivå, så at jeg måtte senke, ikke kravene men kanskje forventningene da (.) for jeg trodde at alle kunne det samme som meg (.) så dum var jeg (.) for jeg visste ikke hva jeg (.) dumt å si at man ikke kan for det vet jeg jo kanskje (.) men det at alle ikke har samme

forståelsen (.) for ting som meg (.) for det at jeg har en annen faglig bakgrunn (.) det tok litt tid for meg å koble

Forsker B: Hva tenker du helt konkret da?

Barnehagelærer 1: Altså helt konkret som dette med benevnning da for eksempel (Individuelt intervju med barnehagelærer 1, april, 2016)

En lekmannspreget barnehage innebærer at både profesjonsutøvere med høyere utdanning og ufaglærte utfører samme arbeidsoppgaver. Ofte vil det også være slik at ufaglærte tilbringer mer tid med barna enn barnehagelærere, som har ansvaret for å planlegge og evaluere det pedagogiske arbeidet. I sin doktorgradsstudie peker Eik (2013) på at nyutdannede barnehagelærere kort tid etter endt utdanning slutter å bruke profesjonsspråk med fagterminologi og heller tilpasser seg det hverdagspråket som ble benyttet av personalet i barnehagene, slik at assistentene skulle forstå dem. Når profesjonsspråket utelates, peker Eik på at barnehagelærerne fikk problemer med å begrunne og analysere det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærerne i vårt materiale peker på at de gjennom utviklingsarbeidet og kunnskap de har utviklet gjennom studier, er minnet på noe av de tilsvarende forholdene. Gjennom utdanningen blir de påminnet og får bekreftet sin egen profesjonskompetanse og blir bevisste på hvordan de som barnehagelærere har en annen kompetanse og en annen faglig forståelse enn assistentene. De erfarer også at det har vært viktig for dem å erfare at de i sterkere grad må begrunne nye språkdidaktiske praksiser. Samtidig understreker barnehagelærerne at de ikke mister ambisjonene om faglig utvikling og endring av praksis: barnehagelæreren sier selv at hun måtte senke forventningene, men ikke kravene til faglig nivå. Denne oppdagelsen av forskjellene i oppfatningene om kunnskap bidro dermed til å gjøre oppfatningene mer eksplisitte.

Å skape et faglig fellesskap i barnehagen

Et annet fellestrekk vi fant i materialet, er barnehagelærernes betraktninger rundt etablering av faglige, lærende fellesskap i barnehagekollegiet. Barnehagelærerne arbeider aktivt med å bidra til å skape faglig læringsfellesskap, både gjennom formelle møteplasser og mer uformelt i det daglige arbeidet. De arbeider i tillegg med individuell veiledning av den enkelte medarbeider, men det er arbeidet som foregår i fellesskap, de selv trekker fram som viktige for utviklingsarbeidet.

Personalmøter er en mer formell arena å bruke til å etablere faglige fellesskap og som barnehagelærerne bruker aktivt. Slike møter refereres det til både i intervjuene samt at vi deltok ved noen slike møter selv (som gruppeintervju). I et av gruppeintervjuene kommenteres arbeidet med det faglige fellesskapet – og hvem i personalgruppa som deltar og hvem som ikke deltar, og hva som er akseptabelt at foregår. Barnehagen har flerspråklige voksne i språkpraksis, noe de ansatte er enige om er veldig bra for det flerspråklige barna. De flerspråklige voksne deltar imidlertid ikke på personalmøtene. I samtaleutdraget nedenfor deltar barne- og ungdomsarbeider (fagarbeider), ufaglært assistent og barnehagelærer 2.

Barne- og ungdomsarbeider: det er jo en time i løpet av uka hvor vi løfter fram det pedagogiske arbeidet og snakker om hvordan vi jobber og hva er viktig og hvorfor legger vi vekt på det og hva er målene med det vi driver med så du mister jo på en måte (.) eh (.) de [personene i språkpraksis] får jo ikke innsyn heller på samme måten da for du setter jo ikke av noe tid

Assistent: vi klarer jo ikke x hva som skjer på møtene for vi hadde jo med oss hun (.) en dame som var hos oss innimellom for at hun også skulle få ta litt del og men men det ble så mye spørsmål altså det det møtet gikk [...] på en måte forklare og det for henne

Barnehagelærer 2: mm

Assistent: og det går jo ikke (Gruppeintervju, oktober 2016)

Selv om personalgruppa mener at personen i språkpraksis burde være med på denne arenaen, problematiserer de det også, med begrunnelsen av at det tar så mye tid å forklare og la henne ta del i det faglige fellesskapet blant de ansatte. Det blir et dilemma når rammefaktorer som tid ikke tillater personen å ta del, samtidig som det nettopp er tid og langsiktighet som er avgjørende. Tidsaspektet ved endringsarbeid kommer vi tilbake til senere.

Alle barnehagelærerne forteller at de i utgangspunktet hadde tenkt å foreta videoobservasjoner av den enkelte ansatte for deretter å bruke dette til å drøfte praksiser, men en slik tilnærming var det sterk uvilje mot. Alle barnehagelærerne endte derfor opp med å bruke egne praksiser og arbeidsmåter som utgangspunkt for diskusjon blant personalet. I intervjuene med barnehagelærer 1 spør forskerne hva som blir tematisert og dermed gjort eksplisitt i fellesskapet når personalet ser på disse videoobservasjonene sammen.

Forsker A: Men når de så på filmene med deg, hva ble de opptatt av da?

Barnehagelærer 1: Da ble de opptatt av dialogen.

Forsker A: Hva merket de seg da ved dialogen hvis vi skal gå så spesifikt til verks?

Barnehagelærer 1: Hvordan jeg satt. Hvilke ord jeg brukte. og at jeg brukte begrepene (Individuelt intervju med barnehagelærer 1, april 2016)

Når hun blir spurt hva personalet i gruppa er opptatt av når de reflekterer rundt praksisene sammen, ser vi at det fremdeles handler om benevning i stor grad. Personalet legger merke til kroppsspråk, ordvalg, «begreper som blir sagt», som hun sier. Her er fokus fremdeles på kontekstualisert språkbruk, ordnivå og benevning. Mens barnehagelæreren mener at dette ikke er en så stor endring som hun kanskje kunne ønske seg, er det likevel et framskritt for utviklingsarbeidet i barnehagen, fordi det nå utvikles en felles oppfatning av at personalet skal være mer eksplisitt på denne formen for språkdidaktisk praksis, og at det nå har bygget seg opp en kollektiv forståelse for betydningen av dette.

«Ting går sakte»

Et tredje poeng som alle tre barnehagelærere trekker fram som en viktig erkjennelse i forbindelse med utviklingsarbeidet, er hvor tidkrevende det er å endre språkarbeidet. I forbindelse med en evaluering av progresjonen underveis i utviklingsarbeidet tematiseres læringsutbyttet:

Forsker A: Hva har du lært om prosjektet så langt som du ikke visste fra før?

Barnehagelærer 1: [...] Det at ting kan ta så innmari lang tid. Og at det da blir bra. Det har jeg kanskje visst, men jeg har aldri erfart det. Da har jeg vel aldri visst det da, det er kanskje en tanke. Det er vel det viktigste, tenker jeg (Individuelt intervju, barnehagelærer 1, juni 2015)

Barnehagelærer 1 retter oppmerksomhet mot at det å gå på etter- og videreutdanning og tilegne seg ny kunnskap er én ting, men at man ikke kan forvente at nye kunnskap umiddelbart kan omsettes i nye praksiser i barnehagen. Denne erkjennelsen kommer som et resultat av en opplevd erfaring i utviklingsarbeidet. Hun fastholder det samme i et intervju ett år senere – altså etter at videreutdanningen og utviklingsarbeidet er avsluttet:

Forsker A: hvis vi ser tilbake og med utgangspunkt i det som du forteller nå da, hva slags utbytte vil du si at du har hatt av dette arbeidet med utviklingsarbeidet? Hva har du lært?

Barnehagelærer 1: Jeg har lært at ting går sakte. Det er den største erfaringen jeg har hatt, at ting tar så mye lenger tid enn jeg trodde var overhodet mulig at det skulle gjøre. Jeg har jo lært fag, altså, men når det gjelder å jobbe med et spesifikt prosjekt, sjøl om vi var enige til å begynne med om hva vi skulle jobbe med, så hadde jeg hele tida tanker i hodet på et helt annet nivå og et helt annet plan enn det de andre hadde (Individuelt intervju, barnehagelærer 1, april 2016)

Hennes viktigste erfaring med utviklingsarbeid er altså at endring av språkdidaktiske praksiser tar tid. Hennes nye faglige utvikling har vært viktig («Jeg har jo lært fag, altså»), men tidsaspektet ser ut til å være et forhold som overrasket henne. Selv om det var enighet på avdelingen hennes om fokus for utviklingsarbeidet, tok det tid da konkrete tiltak skulle settes ut i praksis. Alle de tre barnehagelærerne peker på at det kan være en slik tilsynelatende enighet på generelt nivå, for eksempel fokus på utviklingsarbeidet, slik som «språkarbeid i uterommet». «den voksnes rolle i lek» eller «språkutviklende samtaler». Arbeidet tok tid fordi den felles, kollektive forståelsen måtte opparbeides, selv om personalet var enige om hva de skulle fokusere på.

Samtidig peker barnehagelærerne på egen utålmodighet og at endringsarbeidet ikke tilsvarer de ambisjonene de selv hadde for sine utviklingsarbeid i utgangspunktet. For å kunne få endret på noe, må ambisjonene justeres. Barnehagelærer 2 refererer flere ganger til at hun hadde andre forventninger «på et helt annet nivå og et helt annet plan enn det de andre hadde», men at hun likevel ser resultater. Der hun kunne tenkt seg mer krevende, språkutviklende samtaler med barna, har resultatene fra utviklingsarbeidet først og fremst bidratt til større omfang av benevning blant personalet. Hun trekker fram at det har skjedd en positiv endring av de språkdidaktiske praksisene, men ikke i det omfang og tempo som hun hadde forventet i utgangspunktet:

Det vi har oppnådd er at de som er tilstede i barnehagen nå og er personale i barnehagen nå har et større fokus på språket med barna både inne og ute (.) [vi] er flinkere til å prate med barna om det de ser (.) ikke nødvendigvis for du vet hva de ser, men fordi du kanskje tenker at de ser noe, setter ord på det (.) for det er jo noen som har kommet med utsagn om at «men vi

skjønte det ikke før (.) vi skjønnte ikke at de trengte det (.) vi tenkte at det [språkutviklingen] bare kommer» (.) men så har vi jo prata en del om språkutviklingen rundt det da, at hvordan skal [barna] lære det hvis de ikke hører det (.) hvis de ikke har noen erfaring med det? (Individuelt intervju, barnehagelærer 2, oktober 2016)

Barnehagelæreren peker på at selv om det er enighet om et fokusområde blant personalet og prosessen slik sett er godt forankret, er det behov for flere begrunnelser, og kanskje også mer kunnskap og felles forståelse, for arbeidet med språk. Når vi går nærmere inn i datamaterialet vårt og ser på hva barnehagelærerne peker på som mulige bakenforliggende forhold som bidrar til at det tar lang tid, peker de alle tre på ulike språkdidaktiske kompetanser i det kollegiale fellesskapet.

Diskusjon

Innledningsvis stilte vi oss spørsmålet om hvilke oppfatninger barnehagelærere har om endringer av språkdidaktiske praksiser, og hvilken relevans disse oppfatningene har for språkdidaktisk utviklingsarbeid i barnehagen. I datamaterialet for denne studien var det særlig mangfoldet av oppfatninger i personalgruppa, ulike foras egnethet for å skape et faglig fellesskap, og oppfatninger om endringsprosesser som tidkrevende som opptok de tre barnehagelærerne. Disse tre perspektivene er uløselig knyttet sammen. For å endre språkdidaktisk praksiser kreves tid fordi barnehagepersonalet har ulik bakgrunn, utdanning og oppfatninger. Mangfoldet av oppfatninger i personalgruppa ses av barnehagelærerne som en mulighet til å gjøre oppfatningene både mer eksplisitte og mer kollektive. Barnehagelærerne er altså opptatt av at nye innsikter og oppfatninger må forankres i hele personalet på avdelingen for å kunne lede til endret praksis.

Læreroppfatninger kan være individuelle, implisitte og statiske av natur. Det er derfor grunn til å anta at endring av læreroppfatninger skjer som et resultat av bevisstgjøring (Levin 2015, Levin og He 2008, Levin et al. 2013):

When teachers and teacher educators know what they believe in, value and are working to accomplish, then they are better positioned to lead in their

classrooms and schools, justify the reasons behind their practices with peers, administrators and parents, and question mandates or policies that run counter to what they believe is best for children in significant and socially just ways (Levin 2015:61)

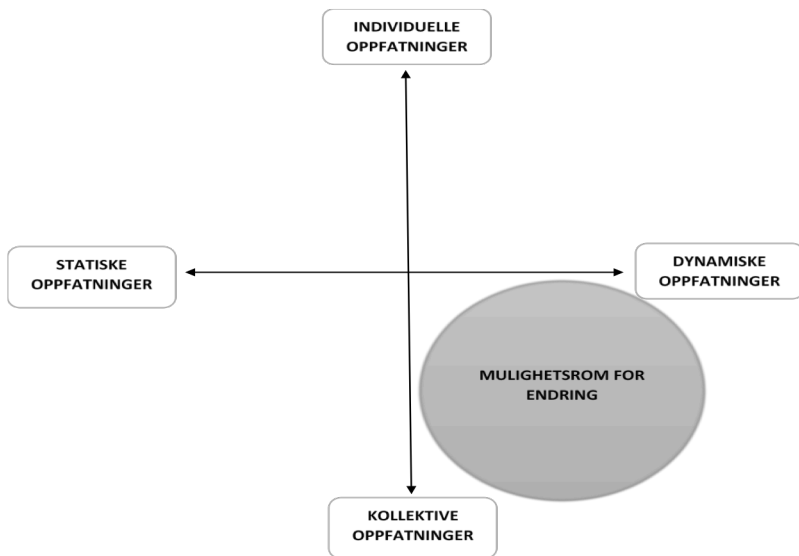
Når barnehagelærerne i vår studie rapporterer om økt bevissthet rundt sine egne oppfatninger slik at de framstår som eksplisitte og artikulerte ståsteder, vil trolig også muligheten til å endre og utvikle dem øke parallelt. Dette understrekes også av Levin, som påpeker at bevisstgjøring og refleksjon rundt egne oppfatninger er avgjørende dersom endring av oppfatningene skal finne sted. En viktig forutsetning for endring og utvikling av barnehagens språkdidaktiske praksiser er altså at det legges til rette for en artikulering av både personalets individuelle og kollektive oppfatninger om hvordan arbeidet er:

[W]hen teachers are able to articulate and connect their beliefs and practices, they are better able to mentor others, share their perspectives with university-based teachers educators, and provide of how practice can inform theory (Levin 2015:61)

Ifølge Levin og kolleger (2008, 2013) er det bare en liten del av de oppfatningene som lærere har, som stammer fra utdanning eller videreutdanning, og de retter også oppmerksomhet mot hvordan de oppfatningene lærere har med seg fra før, kan fungere som filter for hvordan de forstår og bruker ny kunnskap ved at ny kunnskap fortolkes i lys av de oppfatningene en allerede har. Mer fokus på egne oppfatninger og på å gjøre disse mer eksplisitte, slik barnehagelærerne i denne studien også framhever, vil kunne bidra til et høyere refleksjonsnivå rundt verdien av disse oppfatningene i møtet med ny kunnskap.

Som vi har pekt på, er det altså utvikling langs to dimensjoner som er særlig viktige når det kommer til endring av læreropfatninger i barnehagen: For det første vil en bevisstgjøring av individuelle oppfatninger om språklæring versus kollektive oppfatninger som er felles for de ansatte i en barnehage eller på en avdeling, kunne bidra til en mer utviklingsorientert språkdidaktisk praksis og et styrket arbeidsfellesskap. For det andre vil en utvikling langs dimensjonen fra implisitte oppfatninger til eksplisitte oppfatninger bidra til at barnehagepersonalets oppfatninger lettere kan gjøres til gjenstand for diskusjon, refleksjon og

videreutvikling. Disse to dimensjonene kan etter vårt syn forenes og skape et mulighetsrom for endring og utvikling ved at man legger til rette for å gjøre barnehagepersonalets oppfatninger om språklæring mer eksplisitte og mer kollektive, slik figuren under illustrerer:



Figur 1: Mulighetsrom for endring

Når oppfatningene blir synliggjort og gjort felles, kan de potensielt, ved at barnehagepersonalet kan sette ord på oppfatninger og diskutere dem i et fellesskap, gjøre at oppfatningene går fra å være statiske og «resistant to change» (Borg 2011:371) til å bli mer dynamiske og stadig i utvikling. En viktig forutsetning for å lykkes med slike endringer, er også at man legger inn tilstrekkelig tid, slik barnehagelærerne i vår studie har erfaring med. At det finnes ulike oppfatninger blant personalet, er ikke nødvendigvis en hinder for å utvikle praksiser, men kan være et fruktbart utgangspunkt for å utfordre oppfatninger. Vi mener, basert på funnene i denne studien, at det kan være et stort potensial også for lærerutdanningen å fokusere på dette mulighetsrommet i møte med barnehagelærerstudenter og barnehagepersonell i etter- og videreutdanning. Ved å bevisstgjøre studentene om hvilke oppfatninger de har om språk og språklæring, og hjelpe dem å sette ord på disse oppfatningene i det faglige

fellesskapet i barnehagen, vil de i større grad være rustet for å forholde seg kritisk til egne og andres språkdidaktiske praksiser.

Litteratur

- Alvesson, Mats og Kaj Sköldbberg 2009. *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Blossing, Ulf og Sigrun K. Ertesvåg 2011. An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An Individual versus a Social Learning Perspective. *Education Inquiry*, årg. 2, nr. 1, 153–171. doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970
- Borg, Simon 2011. The Impact of In-Service Teacher Education on Language Teachers' Beliefs. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, årg. 39, nr. 3, 370–380. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009
- Breen, Michael P., Bernhard Hird, Marion Milton, Rhonda Oliver og Anne Thwaite 2001. Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, årg. 22, nr. 4, 470–501.
- Cochran-Smith, Marilyn 2005. Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching And Teacher Education*, årg. 21, nr. 2, 219–225. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003
- Cochran-Smith, Marilyn og Susan L. Lytle 2007. Everything's ethics: Practitioner inquiry and university culture. I A. Campbell og S. Groundwater-Smith (red.). *An ethical approach to practitioner research. Dealing with issues and dilemmas in action research*. New York: Routledge, 40–57.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2016. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Dickinson, David K., Catherine L. Darrow og Titilayo A. Tinubu 2008. Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, årg. 19, nr. 3, 396–429.

- Eik, Liv Torunn 2013. *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Feryok, Anne 2010. Language Teacher Cognitions: Complex Dynamic Systems? *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, årg. 38, nr. 2, 272–279. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.02.001>
- Fives, Helenrose og Michelle M. Buel 2012. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K.R. Harris, S. Graham og T. Urdan (red.). *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington DC: American Psychological Association, 471–499. doi.org/10.1037/13274-019
- Fives, Helenrose og Michele Gregoire Gill (red.) 2015. *International Handbook of Research on Teacher Beliefs*. New York: Routledge.
- Garret, Peter og Josep M. Cots (red.) 2017. *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Routledge.
- Hardin, Belinda, Joanna K. Lower, Gretchen Robinson Smallwood, Swetha Chakravarthi, Linlin Li og Carol Jordan 2010. Teachers, Families, and Communities Supporting English Language Learners in Inclusive Pre-Kindergartens: An Evaluation of a Professional Development Model. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, årgang 31, nr. 1, 20–36. doi.org/10.1080/10901020903539580
- Kirsch, Claudine, Gabrijela Aleksić, Simone Mortini og Katja Andersen 2020. Developing multilingual practices in early childhood education through professional development in Luxembourg. *International Multilingual Research Journal*, årg. 14, nr. 4, 1–19. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1730023>
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007–2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet 2013. *Kompetanse for framtidens barnehage: Strategi for kompetanse og rekruttering 2014–2020*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet 2017. *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Levin, Barbara 2015. The development of teachers' beliefs. I Helenrose Fives og Michele Gregoire Gill (red.) *International Handbook of Research on Teacher Beliefs. International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 48–65.
- Levin, Barbara og Ye He 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, årg. 59, nr. 1, 55–68. doi.org/10.1177/0022487107310749
- Levin, Barbara, Ye He og Melony Holyfield Allen 2013. Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal follow-up study of teachers' personal practical theories. *The Teacher Educator*, årg. 48, nr. 3, 201–217. doi.org/10.1080/08878730.2013.796029
- Markussen-Brown, Justin, Juhl, Carsten B., Piasta, Shayne B., Bleses, Dorthe, Højen, Anders og Justice, Laura M. 2017. The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, årg. 38, 97–115. doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002
- Murphy, Victoria A., Maria Evangelou, Jenny Goff og Rebecca Tracz 2016. European perspectives on early childhood education and care in English for speakers of other languages. I Victoria A. Murphy og Maria Evangelou (red.), *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*. London: British Council, 57–74.
- Neuman, Susan B. og Linda Cunningham 2009. The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, årg. 46, nr. 2, 532–566.
- NOKUT [Nasjonalt organ for kvalitet i høyere utdanning] 2010. *Evaluering av førskolelærerutdanning 2010*. Oslo: NOKUT.
- Ortega, Lourdes 2014. Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. I Stephen May (red.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York: Routledge, 32–53.
- Pajares, M. Frank 1992. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, årg. 62, nr. 3, 307–332.
- Steinnes, Gerd Sylvi 2010. Frå utdanning til yrke: Førskulelæraren som profesjonell aktør? I Torlaug Løkensgard Hoel, Gunnar Engvik og

Brit Hanssen (red.), *Ny som lærer: Sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 115–135.

Utdanningsdirektoratet s.a. Barnehagefakta - nøkkeltall. Hentet fra <https://www.barnehagefakta.no/om-nokkeltallene>

Østbergutvalget 2010. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* (Norges offentlige utredninger [NOU] 2010: 7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

Abstract

This article addresses early childhood education (ECE) teachers' perspectives on language pedagogy and professional development and presents findings from a qualitative case study of three Norwegian ECE teachers. The analysis of interview data and written reports show that there are three main perspectives that seem to be important in the three teachers' beliefs about language pedagogy and professional development. First, there can be differences in the staff's understanding and knowledge of language and language pedagogy. Secondly, the teachers point to the importance of building professional learning communities related to language pedagogy. The third perspective is the time aspect and how professional development is time consuming. These three perspectives are discussed in the light of theoretical aspects of static and dynamic teacher beliefs and individual and collective beliefs. In the final discussion, we emphasize that there are potentials for strengthening professional development in ECE language pedagogy when beliefs are made explicit and are shared by the staff in the professional communities.

Keywords: *teacher beliefs, professional development, change, early childhood education, language pedagogy, linguistic diversity*

«Den dialogen du har, det er den som er opplæring.» Læreres oppfatninger av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisning

Anne Marit Vesteraas Danbolt
Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

Formålet med studien er å undersøke læreres oppfatninger av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisningen. Dataene består av intervjuer, gruppesamtaler, refleksjonsnotater og spørreskjema fra fem norske naturfaglærere, og er hentet fra Nordforsk-prosjektet *Inclusive Science Teaching in Multilingual Classrooms*⁸. Analysene viser at lærerne i denne studien oppfatter den muntlige dialogen med elevene som et av sine viktigste verktøy. De oppfatter morsmålet som støtte for elevenes læring, men de tar selv i liten grad flerspråklige ressurser i bruk. Det at samtalen står så sentralt for lærerne, kan være en av grunnene til at de oppfatter det som utfordrende når de ikke er i stand til å kommunisere på det språket elevene kan best. Dette påvirker også deres følelse av mestring og kontroll. Derfor verdsettes tospråklige lærere eller assistenter, fordi de er en bru i muntlig samhandling med elevene. Lærerne har imidlertid begrenset mulighet til å samarbeide med flerspråklig personale, og slike muligheter bør styrkes for å utvikle en flerspråklig didaktikk i naturfag.

Nøkkelord: *Dialog, samtale, muntlig interaksjon, morsmål, flerspråklig støtte*

⁸ Prosjektet er finansiert av NORDFORSK/NRO, prosjektnummer 86502.

Innledning

Det muntlige språkets rolle i læringsprosesser er et sentralt tema i naturfagdidaktisk forskning (Mercer, Dawes og Staarman 2009, Mortimer og Scott 2003, Scott 2008). Også i Norge står samtaler og læring sentralt innenfor naturfagdidaktikken (Haug og Ødegaard 2014, Kolstø 2018). Naturfagsenteret har hatt en sentral rolle når det gjelder å utvikle en naturfagdidaktikk som ivaretar muntlighet i klasserommet. Et eksempel er hvordan Munkebye (2016) understreker betydningen av den utforskende samtalen, og beskriver både kjennetegn ved gode samtalepartnere og hvordan læreren kan bygge på elevenes responser ved å bruke strategier for å åpne samtalen.

Å lære i et fag innebærer å bli fortrolig med de språklige kodene som kjennetegner fagets spesifikke diskurs (Gee 2012, Karlsson, Larsson og Jakobsson 2018). I naturfag innebærer det å forstå og bruke det naturfaglige språket i tale og skrift (Laursen 2004:9). Dette innbefatter at elevene må lære det sentrale ordforrådet i faget, og hvordan fagets meningsinnhold uttrykkes gjennom et nettverk av ord og ideer (Haug og Ødegaard 2014). Å trenge inn i naturfagets semantiske vev er derfor en krevende oppgave for alle elever, men det er også et fag hvor flerspråklige elever opplever særlige utfordringer. Siden undervisningen normalt foregår på majoritetsspråket, kan de ha problemer med å få tilgang til det faglige innholdet (Karlsson mfl. 2018). Studier av flerspråklige elever i naturfagundervisning viser at det er stort behov for lærerens språklige tilrettelegging av undervisningen (Laursen 2004) og at læreren har bevissthet om dialogens betydning for læring (Nordgren 2015). Det er imidlertid færre studier som ser på læreres perspektiver på denne undervisningen. En undersøkelse fra Ipsos (2015) viser at mange lærere opplever at det er språklige utfordringer i møte med elever som ikke har norsk som førstespråk. I denne artikkelen vil jeg belyse følgende problemstillinger: Hvilke oppfatninger har en gruppe lærere av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisning? Hvordan forstår de sine muligheter for å legge til rette for flerspråklige elevers læring i naturfag?

Teoretisk bakgrunn og tidligere forskning

Dialog og læring

I norsk sammenheng var Olga Dysthe (1995, 2001) tidlig ute med å framheve dialogens betydning for læring. Ifølge Dysthe har samspill i læring både et handlingsaspekt, et relasjonelt aspekt og et verbalt aspekt (2001:12). Det vil variere hvilke av disse tre aspektene som er mest framtreddende i lærerens arbeid, og som eksempel nevner Dysthe at språklige ytringer også er en form for sosial handling. Dysthe gjør klart at dialogbegrepet inkluderer skriftlig kommunikasjon (1995:61), og at muntlighet i klasserommet ikke nødvendigvis er dialogisk (Dysthe 2018:90). Alexander (2008) sier at med dialogisk undervisning menes at læreren kan engasjere og stimulere elevers tenkning og læring gjennom muntlige undervisningsformer, og at dialogene skal føre fram til en felles forståelse. Det å snakke er relasjonelt så vel som kommunikativt (s. 83). Et av Alexanders prinsipper for dialogisk undervisning er at den er gjensidig, ved at lærere og elever lytter til hverandre og deler ideer og synspunkter (s. 89).

I sosiokulturell læringsteori legges det stor vekt på interaksjon som grunnlag for læring. Dette gjelder for læring i fagene, og som grunnlag for språklæring (Barnes 2008, Gibbons 2002, 2003). I interaksjon er verbalspråket det sentrale medierende redskap (Dysthe 2001:47, Gibbons 2003:248). Muntlig interaksjon framheves altså som viktige for alle elever (Munkebye 2016), men flere studier peker også på samtalens særlige betydning for flerspråklige elevers læring av skolespråket og fag. I en studie blant 25 erfarne lærere i Oslo-skolen skrev lærerne refleksjonslogger som del av en kompetanseheving. På spørsmålet om hvordan elevene best kunne lære norsk på skolen, framholdt 24 av de 25 lærerne samtalen som en sentral arena for språklæring (Danbolt og Kulbrandstad 2008:148). Faktisk, var dette det mest gjennomgående trekket i lærernes refleksjonslogger og både medelever og lærere nevnes som viktige samtalepartnere. Palm og Stokke (2015) understreker betydningen av at flerspråklige elever får gode muligheter til å praktisere andrespråket muntlig i samhandling med andre, og at læreren er bevisst på langsiktige mål om at alle elever, også de flerspråklige, skal bli involvert i samtaler og få mulighet til å gi mer utdypende og lengre svar (s. 101).

Den muntlige samhandlingen står også sentralt i Myklebusts avhandling fra 2018. Hun undersøker flerspråklige elevers mulighet for muntlig deltakelse gjennom nærstudier av elevers samtaler på norsk i gruppearbeid på sjuende trinn. Studien viser hvordan elevene lojalt følger opp gruppearbeidets intensjon om inkludering og arbeidsdeling. Det var imidlertid mangel på faglig innhold i arbeidet, og dette ble uheldig for elever som var i ferd med å lære norsk (s. 261). Myklebust retter oppmerksomheten mot lærerens krevende rolle:

Det fortøner seg å være en sterkt urimelig forventning at en lærer skal makte en utfordring som omfattende forskning har konkludert med at må læres gjennom ulike former for tospråklig pedagogikk basert på lærerteam med særskilt kompetanse innen andrespråksundervisning og flerspråklig fagopp-læring (Myklebust 2018:286).

Myklebust peker her på to viktige faktorer for læreres arbeid med opplæring av flerspråklige elever: For det første betydningen av tospråklig opplæring, og for det andre betydningen av samarbeid mellom lærere med spesialisert kompetanse innen andrespråkslæring. Opplæringen av flerspråklige elever og undervisning i språkheterogene grupper er med andre ord en komplisert oppgave som krever en mangfoldig kompetanse. På samme måte som flerspråklige elever har en krevende elevrolle (Grimstad og Myklebust 2012) er det grunn til å understreke at også lærerne i språkheterogene elevgrupper har en kompleks oppgave.

«Hverdagspråk» og «akademisk språk»

Distinksjonen mellom kommunikativ, hverdagslig språkbruk (Basic Interpersonal Communication Skills) og språk slik det brukes i utdanningssammenheng (Cognitive Academic Language Proficiency), ble opprinnelig introdusert av Jim Cummins rundt 1980 for å rette oppmerksomheten mot de utfordringer elever med en annen språkbakgrunn møter i skolen. Cummins (2008) understreker selv at denne distinksjonen aldri var ment å være noen helhetlig teori om språkferdighet, men at intensjonen var å peke på forskjellene i de språklige registrene mellom den daglige og overveiende muntlige språkbruken, og det som karakteriserer språk som brukes i utdanning og læring. Denne begrepsmessige distinksjonen ble videreutviklet i kvadrantmodellen (Cummins

2000), som inneholder flere dimensjoner der faglige oppgaver kan vurderes ut fra grad av kontekstuell støtte og kognitiv vanskegrad.⁹

Mens dagligspråket vanligvis er muntlig, omhandler lite kognitivt krevende temaer og har en viss grad av kontekstuell støtte, har språket som brukes i utdanningssammenheng både muntlig og skriftlig mindre støtte i konteksten, og omhandler ofte mer kognitivt krevende temaer. I undervisningen er idealet at lærere bruker det muntlige språket for å lede elever fra det kognitivt enkle til det kognitivt krevende. Skolens oppgave er å føre elevene inn i diskursene rundt fag og læring, altså å utvikle sekundærdiskursene (Gee 2012). Distinksjon mellom ulike språklige registre har hatt stor innflytelse i pedagogisk og didaktisk sammenheng (f.eks. Gibbons 2002, Hajer og Meestringa 2014). I flere naturfagdidaktiske miljøer er det oppmerksomhet rundt de pedagogiske og didaktiske konsekvensene av denne forskjellen mellom de ulike registrene for språkbruk (Karlsson mfl. 2018), selv om det ikke nødvendigvis er relatert til flerspråklige elever. I Nordforsk-prosjektet som omtales her, var dette et sentralt tema både i støttemateriell og på kursdager.

Læreroppfatninger om flerspråklighet og språklæring

Læreroppfatninger er forståelser som inneholder nok personlig overbevisning til å bli oppfattet som sanne (Fives og Buehl 2016:114), og de kan være både eksplisitte eller implisitte (Fives og Buehl 2012:474). Læreres oppfatninger virker inn på deres vurderinger og handlinger i klasserommet (Levin 2015), og er derfor interessante å studere. Relasjoner mellom følelser og oppfatninger har også vært gjort til gjenstand for forskning, og Gill og Hardin (2015) finner at disse påvirker hverandre gjensidig i et komplekst samspill (s. 232). I denne studien er forholdet mellom oppfatninger og følelser relevant, fordi muntlighet i undervisningen har et relasjonelt aspekt (Alexander 2008) og derfor er egnet til å aktivere lærernes følelser.

I en svensk studie av 40 læreres oppfatninger av flerspråklighet finner Lundberg (2019) at lærere har en imøtekommende innstilling til flerspråklighet og flerspråklige elever, men at det finnes underliggende en-språklige ideologier. Lundberg drøfter hvordan den flerspråklige normen som målbæres i academia møter lærere i skolen som en utfordring. Det oppstår et skille mellom den flerspråklige pedagogikken som et ideal i

⁹ For en mer inngående drøfting av Cummins' teoretiske rammeverk se f. eks. Myklebust 2018: 50-57.

faglitteraturen og læreres praksis i klasserommet, og det er opp til lærerne å gjennomføre det Lundberg kaller et paradigmeskifte, siden det vil innebære utvikling av nye læreplaner, læremidler og vurderingspraksiser (Lundberg 2019:268).

En studie av finske læreres oppfatninger av språklig mangfold (Alisaari, Heikkola, Commins og Acquah 2019) viser også at lærere har en positiv innstilling til flerspråklighet. Forskerne fant at lærernes oppfatning reflekterte en bevissthet om de samfunnsmessige sidene av flerspråklighet, og at språk er en viktig del av ens identitet (s. 52). Det var likevel en viss tvetydighet i materialet og blandede oppfatninger blant lærerne når det kom til faktisk bruk av flerspråklighet i opplæringen. Lærerne så ikke uten videre på elevenes flerspråklige repertoar som en ressurs i opplæringssammenheng. En relativt stor andel av respondentene, 41,7%, mente for eksempel at det ikke var uetisk å forby flerspråklige elever å skrive på sine hjemmespråk (s. 53). Alisaari mfl. (2019) drøfter om lærere mangler tilstrekkelig kunnskap om fortrinnene ved å bruke elevenes morsmål i opplæringen, men også om det kan være slik at lærere heller ikke vet *hvordan* de selv skal få elever til å ta i bruk sine flerspråklige ressurser i læringsarbeidet (s. 56).

Både Lundberg (2019) og Alisaari mfl. (2019) finner altså at lærere har positive oppfatninger om flerspråklighet og flerspråklige elever i sin alminnelighet, men at dette i liten grad virker inn på deres undervisning. Dette bunner, ifølge forfatterne, i en underliggende enspråklig norm. Funnene fra disse studiene kan betraktes i lys av en etnografisk studie av Gilham og Fürstenau (2020), som så på læreres egne erfaringer med flerspråklighet og deres vilje til å inkludere elevenes ulike hjemmespråk i opplæringen. De fant at den meningen lærerne tilla sine språkerfaringer, og de følelsene som var tilknyttet disse erfaringene, påvirket deres oppfatning av sin egen evne til å inkludere ulike språk i undervisningen. Tilsvarende som i Lundbergs og Alisaaris studier var en av deres tre deltakere positiv til flerspråklighet, men gjorde lite for å inkludere elevens språk i sin egen undervisning.

Materiale og metode

Materialet til denne artikkelen er hentet fra den norske delen av Nordforsk-prosjektet *Inclusive science teaching in multilingual classrooms*.

Prosjektet er et samarbeid mellom University of Applied Sciences Utrecht i Nederland, Malmö universitet i Sverige og Høgskolen i Innlandet i Norge, og ledes av professor Maaike Hajer. Prosjektet er lagt opp som en designbasert studie. Ifølge Anderson og Shattuck (2012) kjennetegnes designbasert forskning ved at utvalg og utvikling av undervisningsopplegg (intervensjoner) skjer i samarbeid mellom forskere og lærere, og at forskningen er pragmatisk og ønsker å skape endringer. Designbasert forskning forholder seg med andre ord tett til praksisfeltet og legger opp til et nært samarbeid med lærere.

I Nordforsk-prosjektet ble fagdidaktiske og andrespråksdidaktiske strategier integrert med mål om å skape inkluderende naturfagundervisning. Det ble utviklet tre undervisningsopplegg innen ulike temaer i naturfag for elever på mellomtrinnet, altså elever i alderen 11–13 år. Alle skolene som deltok i prosjektet, hadde en viss andel flerspråklige elever. Undervisningsoppleggene ble oversatt og gjennomført i hvert av de tre landene i løpet av ett skoleår. Utvikling av det naturfaglige språket fra hverdagsspråk til «skolespråk» ble tematisert både i oppleggene og i kursdagene. Det ble i tillegg utviklet et eget hefte med tips om arbeidsmåter og aktiviteter, inkludert en del om flerspråklige ressurser. Denne delen omhandlet for det første menneskelige flerspråklige ressurser, som morsmållærere, assistenter eller foresatte. Dessuten viste heftet eksempler på digitale og papirbaserte flerspråklige ressurser, slik som nettsiden Tema morsmål til NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, og Det flerspråklige biblioteket.

I forkant av hvert opplegg ble det arrangert en kursdag for lærerne, samt en avsluttende samling etter at alle undervisningsoppleggene var gjennomført. Disse fire kursdagene ble filmet, og i tillegg ble det gjort filmopptak av lærere og elever i deler av undervisningsoppleggene. På kursdagene hadde lærerne mulighet til å diskutere sine erfaringer med oppleggene i grupper på tvers av de fire skolene. I hvert land ble enkelte lærere fulgt ekstra tett, og disse ble intervjuet tre ganger i løpet av skoleåret. I tillegg fylte alle lærerne ut et spørreskjema med både åpne og lukkede spørsmål før og etter at prosjektet ble gjennomført.

Fra Norge deltok i alt seks lærere, fire kvinner og to menn, fra fire forskjellige skoler i to byer på Østlandet. Lærerne oppgav at det var mellom 8 og 25 prosent flerspråklige elever i klassene deres. Fem av lærerne var rekruttert til studien fordi de var naturfaglærere, og de hadde dette som en del av fagkretsen i sin utdanning. Den sjettede læreren var ikke

naturfaglærer, men arbeidet særlig med undervisning for flerspråklige elever. Denne læreren er ikke inkludert i denne studien. Ingen av lærerne var flerspråklige i den forstand at de selv brukte flere språk i sitt daglige liv. De hadde mellom 14 og 24 års erfaring som lærere. I det følgende benevnes de fem naturfaglærerne med pseudonymene Anita, Atle, Berit, Christian og Dina. I tabellen nedenfor gis en oversikt over datamaterialet:

Data generert ved	Type data	Deltakere
Spørreskjema 1, ved oppstart	Skriftlige åpne spørsmål	Alle fem lærerne
Gruppesamtaler på kursdager	Observasjonsdata, transkriberte filmopptak	
Refleksjonsnotater fra kursdager	Individuelle skriftlige notater skrevet av lærerne.	
Individuelle intervjuer	Transkriberte lydopptak	Berit og Dina
Spørreskjema 2, ved avslutning	Skriftlige åpne spørsmål	Alle fem lærerne

Tilnærmingen til materialet har vært en kvalitativ innholdsanalyse (Cohen, Manion og Morrison 2011) der innfallsvinkelen har vært en åpen og eksplorerende tilnærming. Dette kan også beskrives som en «emergent coding», der kodene hentes fra teksten (Blair 2015:16). Lærernes utsagn om muntlig kommunikasjon med elevene framstod som et fenomen jeg ønsket å utforske videre. Gjennom den induktive kodingsprosessen ble det etablert to hovedkategorier, nemlig «samtalens betydning» og «morsmålets betydning». I tillegg etablerte jeg en egen kategori for «følelser», og jeg vil diskutere denne i lys av de to øvrige kategoriene.

Kvalitativ forskning skal bidra til dypere forståelse av meninger, handlinger og fenomener, og skal gi stemme til deltakerne (Cohen mfl. 2011:219). I dette arbeidet har jeg prøvd å forstå lærernes perspektiv på undervisning av flerspråklige elever i naturfag gjennom å utforske deres oppfatninger av muntlig samhandling med elevene. Ut fra kategoriene utmyntet det seg tre temaer som uttrykker lærernes oppfatninger, og jeg vil i det følgende beskrive disse.

Resultater

Muntlig samtale er nødvendig for læring

At samtale er nødvendig for inkludering og læring, kommer fram i flere deler av materialet. Ifølge lærerne er inkluderende naturfagundervisning «[å] få elevene med i samtalen, gjerne i små grupper» (Berit), «par/gruppe-kommunikasjon» (Anita), «gi alle elever mulighet til å delta på en eller annen måte» (Dina). På spørsmålet «I hvilken grad oppmuntrer du elever til å snakke i dine naturfagtimer?» kommer alle lærerne med eksempler der de viser til par-, gruppe- eller helklassesamtale. For eksempel svarer Dina: «[Jeg] oppmuntrer til mye samtale. Individuelt, par og grupper. Viktig at de får tenke seg om før de går i par-grupper og deling».

En av lærerne skriver at hun forbereder elevene som trenger ekstra støtte «ved å snakke med dem på forhånd». I det individuelle intervjuet utdyper hun dette på følgende måte:

Intervjuer: Du skriver her at du forbereder elevene som trenger støtte ved å snakke med dem på forhånd. Kan du utdype hvordan du gjør det?

Berit: Det er flere i klassen som sliter, men han spesielt [en flerspråklig elev med arabisk som morsmål] mangler begreper og trenger å få ting forklart. Jeg leser teksten sammen med han, forteller han hva vi skal gjøre, går gjennom begreper fra forrige time, sier litt om hva som skal skje, så han vet hva som skal skje og skjønner hva det skal handle om. Da får han kanskje deltatt mer i timen, rekke opp hånda og vise at han får til litt. (...) Jeg har fått prioritert han ved å ta han til side, snakke med han, også om andre fag.

Utdraget viser lærerens behov for å kunne snakke tilpasset og direkte med den enkelte elev. Hun er positiv til de konkrete aktivitetene som undervisningsoppleggene inneholder, fordi det gir felles opplevelser som elevene kan snakke om. Det gjør det enklere å få til samtaler, for «du skal jo ha en dialog med elevene». De mulighetene som ligger i de naturfaglige aktivitetene, nevnes også positivt av flere av de andre lærerne.

En annen lærer understreker også dialogens betydning ved å trekke inn Vygotskys teorier om læring:

Det er veldig Vygotsky å trekke utviklingen framover gjennom opplæring, og den dialogen du har, det er den som er opplæring, og dialogen er det som skal ... Det er der forståelse skapes. (Dina)

Ifølge disse lærerne er altså samtalen et svært viktig verktøy for å skape læring. Men implisitt, knyttet til denne oppfatningen, ligger dessuten en annen oppfatning, nemlig at mangelen på kommunikasjonsspråk hindrer læring for flerspråklige elever. «De har ikke et utviklet hverdagsspråk», sier Dina. Det er her det norske hverdagspråket læreren sikter til, og hun opplever det derfor som krevende å koble til det faglige innholdet i naturfagundervisningen.

Flerspråklig muntlig støtte bygger bru til læring

Betydningen av bruk av morsmålet i opplæringen kommer fram både i skriftlige og muntlige ytringer fra lærerne. Gjennom disse utsagnene uttrykker lærerne et positivt forhold til flerspråklighet i den forstand at de alle viser til bruk av morsmålet som en ressurs for elevene. På spørsmålet: «Beskriv hva du gjør og sier hvis du merker at elevene dine ikke mestrer språket tilstrekkelig til å delta i naturfagtimen din», skriver lærerne: «Oppmuntrer til å delta likevel. Ber dem bruke morsmålet sitt. Kanskje de da egentlig kan det» (Atle), «samarbeid med tospråklig lærer» (Berit). Et annet eksempel er hentet fra refleksjonsnotatene, da lærerne skulle skrive ned hvilke språklige mål de satte for undervisningen og hvilke strategier de ville bruke for å nå disse målene. De fem naturfaglærerne skriver her at deres mål er at elevene skal kunne «forklare betydningen av begreper med egne ord» (Atle), «forklare ord og begreper» (Berit og Christian), eller «delta i samhandling» (Dina). Strategien de vil bruke for å oppnå dette, er: morsmålslærer, tospråklige lærer, arabisktalende lærer, tolk. Fire av de fem naturfaglærerne nevner altså her tospråklig støtte i form av personer som har en muntlig språklig kompetanse som de selv ikke besitter. En tospråklig lærer eller tolk framstår da som en kommunikasjonskanal mellom lærer og elev. Den tospråklige støtten gjør at læreren kan forklare elevene innholdet i undervisningen. To av lærerne uttrykker det på denne måten: «[V]i er avhengige av morsmålslæreren og at hun forklarer ganske mye rundt» (Berit). Den tospråklige støtten gir dessuten elevene mulighet til å uttrykke sin forståelse i undervisningen: «Har du en tolk, da, så kan den tolken hjelpe til i dialogen med de som skal snakke sammen» (Dina).

På alle de fire skolene fantes det tospråklig personale, stort sett i mindre deltidsstillinger, men bare to av lærerne kunne samarbeide direkte med dem i sin egen undervisning. Dina omtaler denne tospråklige støtten som *tolk*. Det hun ønsker fra tolken, er at vedkommende skal oversette det hun sier, og elevenes svar: «Når jeg stilte spørsmål til klassen, så oversatte tolken og jeg kunne faktisk spørre den eleven. For eleven kunne svare gjennom tolken».

Lærerne oppgav at de brukte lite av de flerspråklige ressursene det var henvist til i støttematerialet som ble utviklet for undervisningsoppbyggene. Ett unntak her var i det tredje undervisningsopplegget om økologi, der et kort tekstutdrag var oversatt til arabisk, og to syriskspråklige elever hadde fått dette med seg hjem. Dette var en ferdig oversatt tekst som var integrert i opplegget, som parallell til teksten de øvrige elevene fikk på norsk.

Selv om alle lærerne i prinsippet stiller seg positive til bruk av morsmålet, er det likevel flere nyanser i deres oppfatninger. Dina uttrykker at hun er skeptisk til å overlate dialogen om læringsstoffet til de foresatte, fordi hun da ikke har «kontroll på hva de egentlig snakker om». Og hun anfører også at foreldrene ikke vet «hva jeg har snakka om». Av samme grunn var både hun, Atle og Berit skeptiske til bruk av verktøyer som Google Translate. De mente at resultatene var upålitelige, og at de ikke kunne ha kontroll med hva elevene faktisk fikk opp som oversettelser. Bare elever som var særskilt selvstendige, kunne ha nytte av Google Translate.

På den siste samlingen for lærerne ble samarbeid med flerspråklig personale et tema. Lærerne pekte da både på mangel på kvalifisert personale, og på vanskelige rammevilkår for samarbeidet. For eksempel har mange flerspråklige lærere små stillinger på flere skoler, og det er ikke satt av tid for lærerne til å samarbeide. Dette gjør det vanskelig for dem å ta i bruk en ressurs de ellers syntes de kunne ha nytte av.

Den språklige heterogeniteten påvirker mestringfølelsen

En annen oppfatning som framkommer gjennom analysen, er at lærerne oppfatter flerspråkligheten i klasserommet som utfordrende. De flerspråklige elevene deres kom fra svært mange ulike språkgrupper, og i flere klasser var det bare én elev om et språk, altså hadde ikke disse elevene noen å snakke med om de skulle diskutere faglig innhold på morsmålet sitt. Ifølge lærerne ønsket enkelte av de flerspråklige elevene ikke

å skille seg ut, og at det derfor opplevdes som vanskelig å synliggjøre de ulike språkene i elevgruppa.

Også i svarene på spørreskjemaene kommer det fram flere følelsesmessige dimensjoner ved opplæring av flerspråklige elever. På spørsmålet om hva de gjør hvis de merker at elevene ikke kan språket godt nok til å følge med på undervisningen, skriver Dina: «Dette er fryktelig vanskelig. Her føler jeg at jeg kommer til kort». Det ser også ut til at spørsmålet om de er oppmerksomme på, eller bruker elevenes morsmål, er et vanskelig punkt. Anita og Berit svarer ikke i det hele tatt, og Atle og Christian skriver at dette er vanskelig og at de ikke gjør det nok. Dina skriver at hun vet hvilke språk elevene bruker hjemme, men at det er vanskelig å ta disse språkene i bruk. Ofte er det bare én elev om et språk, og om hun spør, kjenner de ikke alltid ordene på morsmålet sitt. I intervjuene utdypes denne følelsesmessig siden:

Intervjuer: (...) dette med å snakke på morsmål, at de får lov å snakke, skrive hjemme på morsmål, altså hvordan har du brukt det?

Dina: Ja, jeg prøver å la de få lov til å skrive og snakke på morsmål, men jeg opplever ikke å klare ... Jeg får ikke eleven ... Altså jeg får det ikke ordentlig til. Der kjenner jeg at det kunne vært mye bedre, men jeg vet ikke helt hvordan jeg skal få jobbe med det heller.

I intervjuet med Berit blir følelser direkte tematisert:

Intervjuer: Igjen, hva du følte på emosjoner og sånt i forhold til den observasjonen du gjorde med at det tar så mye tid?

Berit: (...) De synes det er, både i naturfag og matte, at det er gøy når vi har brukt Alias [et ordforklaringsspill]. Men så er det igjen, fra at det skal være gøy, til at det skal utvikle språket. For det å sitte og gjette, for det er det jo noen som gjør, [fordi] den som skal forklare ordet, ikke klarer å si noe mer, så vet den som sitter og skal prøve, at det er et ord i det her, og gjetter og gjetter og gjetter. Da kommer man jo ikke videre. (...)

Intervjuer: Kan du si noe om din reaksjon, når du ser det du beskriver nå?

Berit: Jeg blir jo litt fortvila, når en del av dem blir stumme.

Det er altså når det kommer til spørsmål om *hva* og *hvordan* at denne usikkerheten kommer fram i lærernes svar. Både Dina og Berit uttrykker eksplisitt sin følelse av utilstrekkelighet, men alle fem naturfaglærerne

gir uttrykk for usikkerhet når det kommer til spørsmålet om hva de faktisk gjør i møte med elever som strever med undervisningsspråket.

Diskusjon

Et formål med denne studien er å undersøke læreres oppfatninger av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisningen. Det kommer fram at lærerne oppfatter den muntlige samtalen som sentral for læringen. Denne oppfatningen speiler Dysthes (2001) handlings- og relasjonsaspekter: lærerne setter pris på å gjennomføre aktiviteter i naturfagundervisningen og dermed legge til rette for interaksjon med og mellom elevene. Og gjennom samtalen styrkes relasjonen til elevene. Det verbale aspektet er framtredd ved at lærerne legger vekt på det muntlige språket, og oppfatter dette som sitt viktigste verktøy i undervisningen. De har bevissthet om Cummins' (2000) termer for ulike språklige registre, og de er opptatt av deltakelse og inkludering ved at de ønsker å føre elevene inn i den naturfaglige akademiske diskursen og de sentrale begrepene som hører til temaene de arbeider med. Det framkommer imidlertid at det ikke alltid er selve dialogen de er opptatt av, men sin mulighet til å snakke til elevene for å få dem til å forstå innholdet i undervisningen. Dialogbegrepet slik det beskrives hos Alexander (2008), er ikke lett å gjenfinne i lærernes ytringer.

En annen oppfatning som kommer fram i denne studien, er at lærerne ser positivt på elevenes morsmål som en ressurs i opplæringen. En grunn kan være at denne støtten kan kobles til deres muntlige undervisning og samtaler med elevene, og dermed fremme den direkte dialogen. En av lærerne er tydelig på at det hun ønsket fra tolken, er *oversettelse*. Dette kan sies å være en instrumentell holdning til morsmålet, der nytteverdien for kommunikasjonen er det primære. Samtidig er jo en slik holdning i tråd med den statusen morsmålet faktisk har i forskriften for opplæring av elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk, der morsmålet i praksis har en rolle som et verktøy for å lære norsk. Slik sett kan man si at lærerens oppfatning reflekterer en institusjonell praksis. Men læreren legger også bredere perspektiver til grunn, for eksempel at elevene kan synliggjøre kunnskap når de får bruke morsmålet.

Det kommer imidlertid også fram en motsetning mellom lærernes eksplisitte positive innstilling til morsmålets rolle og hvordan de forstår

sin egen mulighet til selv å legge undervisningen til rette for at elevene skal få ta i bruk sine flerspråklige ressurser. Dette funnet er i samsvar med studiene til Lundberg (2019) og Alisaari mfl. (2019). Lundberg (2019) hevder at det manglende samsvaret mellom diskursen om flerspråklighet som ressurs og lærernes utøvelse i klasserommet, i alle fall delvis er basert på at læreres oppfatninger er rotfestet i enspråklige og tradisjonelle ideologier (s. 280). Slik lærernes oppfatninger kommer fram i dette materialet, ser det ut til at lærerne ikke vet *hvordan* de skal få elevene til å utnytte sin flerspråklighet i opplæringen (jf. Alissari mfl. 2019). Når materiellet var lett og direkte tilgjengelig, som da en oversatt tekst var satt inn i selve undervisningsopplegget, var det lettere for lærerne å ta den i bruk, enn når de selv måtte søke oversettelser på nettet.

Det er tydelig at sider ved opplæring av flerspråklige elever som er i ferd med å lære norsk, påvirker lærernes følelse av mestring og kontroll. Kompleksiteten som oppstår gjennom den språklige heterogeniteten i elevgruppa kan skape positive, negative eller nøytrale følelser basert på lærernes underliggende oppfatning av sin egen mestring (jf. Gill og Hardin 2015:236). Lærernes mestringsforventning kan ses i sammenheng med oppfatningen av samtalen som det viktigste verktøy i opplæringen, siden lærerne kan oppleve at den kommunikasjonen de ønsker å ha, ikke strekker til. Tre av de fem lærerne gir eksplisitt uttrykk for at de ikke i tilstrekkelig grad tar i bruk elevenes flerspråklige ressurser, men deres oppfatning av egen mestring ser ut til å variere. Det er særlig *hva-* og *hvordan-*spørsmålene som får fram denne usikkerheten. Mangel på lærerpersonell med tospråklig kompetanse forsterker denne situasjonen. Lærerne i denne studien verdsetter samarbeid med flerspråklig personale, men deres egen tilgang til denne ressursen er svært begrenset. De hadde heller ikke selv personlig erfaring som flerspråklige, noe som hos Gilham og Fürstenau (2020) så ut til å gi et tryggere ståsted for å inkludere flerspråklighet i opplæringen.

Funnene i denne studien kan selvsagt ikke generaliseres, og bør suppleres med flere studier av læreres oppfatninger av muntlige samhandling med flerspråklige elever. Det er etter min mening viktig å forstå lærernes oppfatninger for å kunne realisere målsettingen om en inkluderende naturfagundervisning. Funnene er egnet til å illustrere den oppfattede kompleksiteten, og læreroppfatningene som kommer fram, tyder på at det oppleves som en krevende oppgave å undervise fag i språkheterogene elevgrupper. Den positive oppfatningen av morsmålets

rolle var i samsvar med annen forskning på læreropfatninger, og kan danne et viktig utgangspunkt for videre for utvikling av en flerspråklig didaktikk som ivaretar lærernes oppfatning av muntlig dialog som et sentralt verktøy. Studien illustrerer behovet for at naturfaglærere får styrket sin andrespråksdidaktiske kompetanse. Men ikke minst må lærerne ha mulighet til reelt samarbeid med lærere som har flerspråklige kvalifikasjoner, slik Myklebust (2018) påpeker. Dette vil kunne styrke lærernes følelse av mestring, og det vil, ikke minst, komme flerspråklige elever til gode i naturfagundervisningen.

Litteratur

- Alexander, Robin 2008. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. I N. Mercer og S. Hodgkinson (red.) *Exploring talk in school*. London: Sage, 79–95.
- Anderson, Terry og Julie Shattuck 2012. Design-based research: A decade of progress in education research. *Educational researcher*, årg. 41, nr. 1, 16–25. doi: 10.3102/0013189X11428813.
- Alisaari, Jenni, Leena Maria Heikkola, Nancy Commins og Emmanuel O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, årg. 80, 48–58. doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003
- Barnes, Douglas 2008. Exploratory talk for learning. I N. Mercer og S. Hodgkinson (red.) *Exploring talk in school*. London: Sage, 15–25.
- Blair, Erik 2015. A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, årg. 6, nr. 1, 14–29.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison 2011. *Research methods in education. Seventh edition*. London: Routledge.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 2008. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. I B. Street og N. Hornberger (red.) *Encyclopedia of language and education, 2: Literacy*. 2. utg. New York: Springer, 71–83.

- Danbolt, Anne Marit Vesteraas og Lise Iversen Kulbrandstad 2008. *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Valset: Oplandske Bokforlag.
- Dysthe, Olga 1995. *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, Olga 2001 (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstract forlag.
- Dysthe, Olga 2018. God undervisning er dialogisk. *Bedre skole*, årg. 30, nr. 1, 89–91.
- Fives, Helenrose og Michelle M. Buel 2012. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K.R. Harris, S. Graham og T. Urdan (red.). *APA Educational Psychology Handbook. Vol 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. American Psychological Association, 471–499. doi: 10.1037/13274-019.
- Fives, Helenrose og Michelle M. Buel 2016. Teachers’ beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the behavioural and Brain Sciences*, årg. 3, nr. 1, 114–121. doi.org/10.1177/2372732215623554
- Gee, James Paul 2012. *Social linguistics and literacies. Ideologies in discourses*. 4. utg. London: Routledge.
- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding language scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, Pauline 2003. Mediating language learning: Teacher interaction with ESL students in a content-based classroom. *TESOL Quarterly*, årg. 37, nr. 2, 247–273.
- Gilham, Polly og Sara Furstenau 2020. The relationship between teachers’ language experience and their inclusion of pupils’ home languages. *Language and Education*, årg. 34, nr. 1, 36–50. doi: 10.1080/09500782.2019.1668008.
- Gill, Michele Gregoire og Christina Hardin 2015. A «hot» mess. Unpacking the relation between teachers’ beliefs and emotions. I H. Fives og M. G. Gill (red.). *International handbook of research on teachers’ beliefs*. New York: Routledge, 230–245.
- Grimstad, Birgitte Fondevik og Randi Myklebust 2012. Kåll og fåråkål – om flerspråklige elever i individuelt og kollektivt arbeid. I P. Haug

- (red.) 2012. *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget, 194–222.
- Hajer, Maaik og Theun Meestringa 2014. *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Haug, Berit Synnøve og Marianne Ødegaard 2014. From words to concepts: Focusing on word knowledge when teaching for conceptual understanding within an inquiry-based science setting. *Research in Science Education*, årg. 44, nr. 5, 777–800. doi:10.1007/s11165-014-9402-5.
- Ipsos 2015. «Rom for språk?» Oslo: Språkrådet.
- Karlsson, Annika, Pia Nygård Larsson og Anders Jakobsson 2018. Multilingual students' use of translanguaging in science classroom. *International Journal of Science Education*, årg. 41, nr. 15, 2049–2069. doi.org/10.1080/09500693.2018.1477261.
- Kolstø, Stein Dankert 2018. Use of dialogue to scaffold students' inquiry-based learning. *Nordic Studies in Science Education*, årg. 14, nr. 2, 154–169.
- Laurson, Helle Pia 2004. *Den sproglige dimension i naturfagsundervisning. Fokus på det flersprogede klasserum*. Københavns kommune – CVU København og Nordsjælland.
- Levin, Barbara 2015. The development of teachers' beliefs. I H. Fives og M. G. Gill (red.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 48–65.
- Lundberg, Adrian 2019. Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, årg. 20, nr. 3, 266–283. doi:10.1080/14664208.2018.1495373.
- Mercer, Neil, Lyn Dawes og Judith Kleine Staarman 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, årg. 23, nr. 4, 353–369. doi.org/10.1080/09500780902954273
- Mortimer, Eduardo og Phil Scott 2003. *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Munkebye, Eli 2016. Den utforskende samtalen. Hentet fra: <https://www.naturfag.no/artikkel/vis.html?tid=2165583>.
- Myklebust, Randi 2018. *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. Avhandling for graden ph.d. Universitetet i Oslo.
- Nordgren, Mona 2016. Mangfold, dialog og læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, årg. 100, nr. 1, 49–60.

- Palm, Kirsten og Ruth Seierstad Stokke 2015. Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen og R. S. Stokke (red.). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk, 83–103.
- Scott, Phil 2008. Talking as a way to understanding in science classrooms. I N. Mercer og S. Hodgkinson (red.) *Exploring talk in school*. London: Sage, 26–40.

Abstract

The purpose of the study is to investigate teachers' perceptions of oral interaction with multilingual students in science teaching. The data consists of interviews, group discussions, reflection notes and questionnaires from five Norwegian science teachers, and is taken from the Nordforsk project Inclusive Science Teaching in Multilingual Classrooms. The analyses show that the teachers in this study perceive the oral dialogue with the students as one of their most important tools. They perceive the mother tongue as support for the pupils' learning, but they themselves make little use of multilingual resources. The fact that the conversation is so central to the teachers may be one of the reasons why they perceive it as challenging when they are not able to communicate in the language the students know best. This also affects their sense of mastery and control. Therefore, bilingual teachers or assistants are valued because they are a bridge in oral interaction with students. However, teachers have limited opportunities to collaborate with multilingual staff, and such opportunities should be strengthened to develop multilingual teaching practices in science.

Key words: Dialogue, conversation, oral interaction, mother tongue, multilingual support

Svensklärares uppfattningar om flerspråkighet – en intervjustudie

Anna Lindholm

Karlstads universitet

Sammandrag

Föreliggande artikel är en kvalitativ intervjustudie av fyra svensklärares uppfattningar om flerspråkighet, vilket i den här studien handlar dels om hur lärarna ser på elevernas språkliga kompetenser, dels om hur lärarna uttrycker att de förhåller sig till elevernas språkliga kompetenser i sin undervisningspraktik. Resultatet visar att lärarnas uppfattningar verkar ha formats av både kunskaper och erfarenheter. Lärarna, som undervisar i årskurserna 5 och 6 i klasser där mellan fem och sjuttio procent av eleverna är flerspråkiga, har en positiv inställning till flerspråkighet i allmänhet. De uttrycker bland annat att modersmålet har stor betydelse för inläring och för att lära andra språk och de ser elevernas tillgång till olika språk som en resurs som bör användas i klassrummet. Vissa av lärarna har dock svårigheter med att artikulera sin kunskap, vilket visar sig i allmänna resonemang eller åsikter som uttrycks med osäkerhet.

Nyckelord: *läraruppfattningar, flerspråkighet, svensklärare, mellanstadiet*

Inledning

Svensk skola präglas idag av en mångfald när det gäller elevers språkliga och kulturella förutsättningar. Av eleverna i grundskolan har en fjärdedel utländsk bakgrund, det vill säga att båda föräldrarna är födda utomlands

(Skolverket 2020). Vi lever i ett samhälle där många människor använder flera språk i sin vardag och i skolan möter således de flesta lärare flerspråkiga elever dagligen. I svensk skola finns två likvärdiga svenskämnen – svenska och svenska som andraspråk. De elever som är i behov av det ska läsa enligt kursplanen i svenska som andraspråk men många flerspråkiga elever med olika bakgrunder och erfarenheter undervisas ändå i den ordinarie svenskundervisningen. Kunskapsinnehållet i svenskämnet har emellertid visats utgå från en enspråkig norm (Kulbrandstad & Ljung Egeland 2019), och kulturell och språklig mångfald beaktas i mycket liten utsträckning. Tidigare forskning har konstaterat att det finns ett tydligt samband mellan lärares kunskaper om flerspråkighet och deras undervisningspraktik, där mer kunskap leder till större anpassningar (se t.ex. Lucas, Villegas och Martin 2015). Lärares uppfattningar påverkar också de didaktiska val som görs i klassrummet (se t.ex. Bravo Granström 2019). Därför är det av intresse att studera svensklärares uppfattningar om flerspråkighet för att få veta mer om hur de ser på elevers språkliga kompetenser och hur de förhåller sig till dessa i undervisningen.

Studien som presenteras är en del av ett större projekt, där modeller för undervisning om migration utvecklas och prövas, med särskilt fokus på mellanstadiets SO-undervisning (samhällsorienterande ämnen). Som en utveckling av projektet har denna studie fokuserat undervisning om språk och migration som kunskapsinnehåll i skolans svenskundervisning. Lärarna har prövat ett undervisningsupplägg bestående av tre lektioner som beskrivs vidare i metoddelen. I anslutning till den sista lektionen har intervjuer med lärarna genomförts och det är dessa som ligger till grund för denna artikel.

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiskt utgår studien från teorier om *teacher beliefs*, här översatt till *läraryuppfattningar*, och teorier om flerspråkighet. Läraryuppfattningar kan definieras på olika sätt och jag tar stöd i Fives och Buehl (2012) och Monsen (2014) i den här studien. Fives och Buehl (2012:473) har sammanställt olika definitioner av läraryuppfattningar och lyfter fram ett antal dimensioner som tidigare studier har använt för att beskriva uppfattningar. Dessa dimensioner belyser om uppfattningar är: explicita eller

implicita, oföränderliga över tid eller dynamiska, situerade i en kontext eller generella samt om de är individuella eller ingår i större system. Vidare belyses huruvida kunskaper och uppfattningar ses som samma sak eller om de kan skiljas åt. Av de dimensioner av läraruppfattningar som Fives och Buehl (2012) redogör för är det skillnaden mellan explicita och implicita uppfattningar och om uppfattningar är oföränderliga eller dynamiska som har relevans för föreliggande studie. Explicita uppfattningar är uttalade, medvetna yttranden som uttrycks verbalt medan implicita uppfattningar kan vägleda lärares handlingar och fungera som filter när de tolkar sina undervisningserfarenheter utan att lärarna är medvetna om det (Fives & Buehl 2012:474). I inledningskapitlet till detta temanummer beskrivs hur en mer dynamisk tillnärmning av läraruppfattningar utgår från att dessa uppstår genom att olika element interagerar i ett komplext och dynamiskt samspel. Kiss (2012) framhåller att lärares uppfattningar formas från olika håll: utbildning, tankeprocesser, den kontext de befinner sig i, möten med människor samt genom olika erfarenheter. Även minnen från tidigare upplevelser kan vara något som formar uppfattningarna. Enligt Monsen (2014) omfattar begreppet *beliefs* lärares kunskaper, tro och åsikter samt engagemang. *Kunskaper* handlar både om verbalt artikulerad teoretisk kunskap och praktisk kunskap, även kallad handlingskunskap. *Tro och åsikter* inbegriper det som lärare tror är sant och riktigt och det inkluderar även deras personliga värderingar. *Engagemang* handlar om lärares intresse och i vilken mån de engagerar sig i undervisningsrelaterade aktiviteter. Monsen (2014) skiljer således på kunskaper och tro och åsikter och hon inkluderar engagemang kopplat till undervisningspraktiken.

I den svenska läroplanen för grundskolan, Lgr 11, står beskrivet att skolan ska vara likvärdig och att den ska främja elevers lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i deras bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Det framhålls även att ”språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (Skolverket 2011:9). En förutsättning för en positiv identitetsutveckling för elever med flerspråkig bakgrund är att bejaka kulturell och språklig mångfald, understryker García (2009). För att främja dessa elevers lärande behöver lärare i sin undervisning beakta elevers tidigare kunskaper i undervisningen – inte minst språkliga sådana (se t.ex. Cummins 2000; García 2009). *Translanguaging* eller *transspråkande* på svenska utgår från att elevers alla språkliga resurser och flerspråkiga identiteter erkänns och ses som till-

gångar för lärande (se t.ex. García 2009). Detta sätt att se på språk utmanar en ofta rådande enspråkighetsnorm där majoritetsspråket dominerar och där språk ses som separata system eller enheter som bör hållas åtskilda i undervisning. Enligt en mer dynamisk språksyn betonas språkets användning och funktion i stället för kompetens och flerspråkighet ses som en föränderlig process, i vilken språk interagerar med varandra. Att språk interagerar med varandra och att goda kunskaper i förstaspråket stödjer utvecklingen i andraspråket, konstaterades i slutet av 1970-talet av Cummins genom interdependenshypotesen (Cummins 2000). Att bekräfta elevers flerspråkiga identiteter i skolan har bland annat betydelse för deras engagemang i skolarbetet och därmed deras kunskapsresultat (Cummins 2017).

Tidigare forskning

Studier har på olika sätt utforskat lärares uppfattningar om flerspråkighet. Haukås (2016) studie om lärares uppfattningar om flerspråkighet visar bland annat att lärarna anser att det är viktigt att elever är medvetna om hur de kan dra nytta av sina tidigare språkkunskaper när de lär sig ett nytt språk. Denna medvetenhet är nödvändig för att flerspråkigheten ska kunna utgöra en resurs i inläringen, vilket även Lundberg (2019) och De Angelis (2011) konstaterar. De deltagande lärarna i Haukås (2016) arbetade med elevernas språkliga medvetenhet men endast med engelska och norska som jämförelsespråk. De Angelis (2011) visar att lärarna i liten utsträckning har kunskaper om att modersmålet kan utgöra en resurs för flerspråkiga elever och att kunskaper i flera språk är en tillgång när elever ska inhämta kunskaper på ett annat språk samt utveckla språkliga kunskaper. Elevernas tidigare språkliga kunskaper var något som de flesta ansåg skulle hållas utanför klassrummet (De Angelis 2011). Alisaari, Heikkola, Commins och Acquah (2019) har undersökt finska lärares uppfattningar om språklig mångfald och visar att lärarna generellt är positivt inställda till språklig mångfald. Dock framkommer att ett flertal åsikter stödjer en enspråkig ideologi. Att lärares erfarenheter och kunskaper påverkar deras uppfattningar om flerspråkighet på ett positivt sätt konstateras bland annat av Lucas et al. (2015). I studiens resultat framkommer att en stor del av lärarna inte anser att de fått tillräckliga teoretiska kunskaper om eller praktisk erfarenhet av att un-

dervisa elever med annat modersmål än engelska i sin utbildning. I resultatet konstateras också ett positivt samband mellan erfarenhet av att undervisa i språkligt och kulturellt heterogena klasser och positiva uppfattningar om flerspråkiga elever.

Ett fåtal studier om lärares uppfattningar om flerspråkighet har gjorts där lärarna undervisar elever i yngre åldrar men två exempel finns, där också den svenska kontexten fokuseras, helt eller delvis (Bravo Granström 2019; Lundberg 2019). Lundberg (2019) har undersökt svenska lärares uppfattningar om flerspråkighet och resultatet visar att en stor del av lärarna är positivt inställda till flerspråkighet och många instämmer i de antaganden som ligger bakom pedagogiskt transspråkande. Denna innebär att språk ses som resurser och att elever ska få använda alla sina språkliga resurser i klassrummet. Studiens resultat visar emellertid också motsatta antaganden där lärare inte är så positivt inställda till att uppmuntra flerspråkiga elever att använda olika språk i klassrummet. I Bravo Granström (2019) framkommer att lärarnas uppfattningar om flerspråkighet till stor del utgår från en enspråkig norm. Elevernas olika språkliga resurser ses inte som en tillgång utan mest som något som komplicerar undervisningen (2019:235). Bravo Granström (2019) konstaterar också att lärarnas uppfattningar blir avgörande för vilka pedagogiska val som görs i klassrummet. Andra studier stödjer detta resultat och visar att det finns ett samband mellan lärares kunskaper om flerspråkighet och deras undervisningspraktik – ju mer lärarna vet desto mer anpassar de sin undervisning (Lucas et al. 2015; Lundberg 2019). Lärares uppfattningar och attityder kan också påverka undervisningen och vad elever lär sig. Om en lärare har positiva uppfattningar om flerspråkighet och ställer höga krav på eleverna, kan deras erfarenheter av skolan och resultat påverkas positivt. Negativa uppfattningar å andra sidan kan leda till att flerspråkiga elever diskrimineras i klassrummet och läraren kan vara omedveten om att det sker (Peregoy & Boyle 2001).

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur fyra svensklärare i olika undervisningskontexter och med olika bakgrunder och erfarenheter uppfattar flerspråkighet. I detta inkluderas också hur lärarnas uppfattningar verkar ha formats och eventuellt förändrats. Flerspråkighet i den här studien handlar dels om huruvida lärarna ser på elevernas språkliga kompetenser som resurser eller inte, dels hur lärarna uttrycker att de för-

håller sig till elevernas språkliga kompetenser i sin undervisningspraktik. Mer specifikt undersöks således vilka explicita uppfattningar om flerspråkighet som svensklärarna ger uttryck för i de kvalitativa intervjuerna.

Metod och material

Urval och informanter

Studien i sin helhet betraktas som en fallstudie då ett fåtal naturliga miljöer undersöks med fokus på processer och relationer (Stake 1995). De fyra svensklärarna som intervjuas i denna studie undervisar alla i grundskolans mellanår (årskurs 4–6). Materialet är insamlat i en medelstor kommun i Sverige. Urvalet gjordes utifrån att skolorna skulle representera några olika stadsdelar med något varierande sammansättning av elever, vad gäller språklig bakgrund. Andel elever med utländsk bakgrund varierar mellan 5 och 53 procent, enligt Skolverket (2020). Lärarnas och skolornas namn har fingerats och benämns fortsättningsvis Åsa (Björkskolan), Klara (Lindskolan), Maria (Aspskolan) samt Helena (Granskolan).

De fyra lärarna som intervjuats har alla en adekvat lärarutbildning och de har arbetat som lärare mellan 7 och 35 år. Klara har arbetat som lärare i 15 år. Hon har tidigare arbetat på en skola där ingen elev hade annat modersmål än svenska men i den nuvarande klassen är ungefär hälften av eleverna flerspråkiga. Åsa har arbetat som lärare i sju år. Hon har bott i USA under ett antal år men har nu flyttat hem till Sverige. Hon har två barn som är flerspråkiga och hon ser också sig själv som flerspråkig. I de två klasser som hon undervisar finns det fyra respektive fem flerspråkiga elever. Åsa har varit ett år på Björkskolan och innan dess var hon på en skola där en elev i klassen var flerspråkig. Maria har arbetat som lärare i 20 år, på ett antal olika grundskolor. I Marias klass finns det två flerspråkiga elever som båda är födda i Sverige. Maria är en så kallad förstelärare, det vill säga att hon har en karriärtjänst, där en del av uppdraget består av att leda olika typer av kompetensutvecklingsprojekt med personalen på den egna skolan. Tidigare har hon arbetat på en skola som jag fortsättningsvis kallar x-skolan, där det fanns en stor andel flerspråkiga elever. Helena har längst lärarefarenhet – 35 år som lärare, varav 30 år på Granskolan. Hon har nästan alltid arbetat på skolor där det funnits flerspråkiga elever. Helena har också en förstelärartjänst

i kommunen, i SO-ämnen (samhällsorienterande ämnen). I Helenas klass går för närvarande 32 elever och cirka 70 procent av dessa är flerspråkiga. Det har kommit en del nyanlända elever det senaste året till klassen, som nu delats i två grupper. Helena är den enda av lärarna som har formell behörighet i svenska som andraspråk på mellanstadiet och det har hon fått genom att hon undervisat så länge i ämnet, så kallad utökad behörighet. För att vara behörig lärare i svenska som andraspråk i årskurserna 4–6 krävs 30 högskolepoäng.

Datainsamling och analys

Intervjuerna föregicks av att svensklärarna provat ett undervisningsuppbygg under temat ”Språk och migration”. Syftet med temat var att introducera språklig mångfald som ett kunskapsinnehåll inom ramen för ämnet svenska, då detta är en angelägen samhällsfråga, men inte tydligt framskrivet i den nuvarande kursplanen. Lektionerna, som var tre till antalet, avsåg dels att synliggöra elevernas egna erfarenheter av språk och migration, men också att ge kunskap om språk i världen, olika skriftsystem och minoritetsspråk i Sverige.

Intervjufrågorna som ställdes var semistrukturerade och handlade om lärarnas syn på språk och flerspråkighet, om och hur de inkluderar elevernas språkkunskaper i undervisningen och deras inställning till flerspråkighet i undervisningen. Datamaterialet samlades in från januari till mars 2020. Intervjuerna audioinspelades och de varade mellan 35 och 55 minuter. Intervjuerna transkriberades därefter och materialet har analyserats med utgångspunkt i kvalitativ innehållsanalys (Patton 2002:453ff.). Kategorierna som identifierades i innehållsanalysen var: *kunskaper, uppfattningar om språk och flerspråkighet samt uppfattningar om flerspråkighet kopplat till undervisningspraktiken* och dessa utgör teman i analysavsnittet. Resultatet redovisas genom fallbeskrivningar av de fyra lärarna. I diskussionen analyseras resultatet i ljuset av de teoretiska utgångspunkterna samt i relation till tidigare forskning.

Resultat

Lärare 1: Klara

Klara berättar att hon har inhämtat kunskaper om flerspråkighet genom olika kurser som hon gått. Hon refererar bland annat till kommunens ar-

bete med språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt som varit i fokus under ett antal år. Hon nämner också Skolverkets kompetensutvecklings-satsningar *Läsluft* och *Specialpedagogik för lärande*, där flerspråkiga elevers lärande utgjort en del av innehållet. Klara uttrycker också att hon har en hel del praktisk kunskap, som hon framför allt fått genom sina erfarenheter på Lindskolan. Klara anser att det är viktigt att kunna flera språk och motiverar sitt svar med: ”för det är viktigt att kommunicera och göra sig förstådd. Inte bara inom sitt lilla egna område, man måste också förstå och se film, musik och den typen”. När jag frågar om det kan finnas ytterligare skäl utvecklar hon svaret med att det är bra att kunna olika språk när man reser och för att möta andra kulturer. Tidigare i intervjun har Klara nämnt modersmålets betydelse, vilket hon återkommer till:

Ja det är ju jätteviktigt för det känslomässiga språket. Och sen ligger ju det alltid till grund för att bygga upp dom andra språken. Det utgår ju från ditt modersmål. Också för att eleverna ska kunna ta del av sitt ursprung som jag tror är viktigt och som blir viktigare ju äldre de blir, när man börjar fundera på identitet och var kommer jag ifrån och hur var det för min släkt och sådana där saker.

På frågan om det finns några nackdelar med att kunna flera språk anser Klara att det kan vara en nackdel i skolan då ”inget blir tillräckligt starkt för att dra”. Dessutom kan det bli svårt med inläringen i skolämnen: ”man kan ytspråket men man har svårt att förstå, svårt att härleda fac-kuttryck till exempel, upplever jag det som”. Klara har erfarenhet att elever som har ett starkt modersmål och som har gått i skola på det språket har bättre förutsättningar att klara de krav som ställs i skolan än elever som inte har tidigare skolerfarenheter eller goda kunskaper i sitt modersmål. Klara uttrycker att det är viktigt att kunna flera språk när eleverna ska lära sig svenska: ”Dom säger ju att språk stärker språk, forskningen visar ju det”. Hon kommenterar också skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk: ”För det är ju ofta så att skolspråket är ett helt annat språk för dom än vardagsspråket. [...] det är det ju för våra svenska barn också”. I samband med att Klara talar om sin undervisning och på vilka sätt hon använder elevernas tidigare språkkunskaper nämner hon att hon gör kopplingar till andra språk ibland och exempelvis härleder varifrån ord kommer.

När Klara får frågan om sin grundläggande inställning till flerspråkighet i undervisningen säger hon: ”man måste ju använda studiehandledaren¹⁰ till eleven så att den kan ta till sig innehållet i undervisningen och samtidigt utveckla sin svenska”. När jag frågar om hennes inställning har ändrats funderar hon en stund och säger: ”alltså uppfattning, jag vet inte om jag har haft så mycket uppfattning [...] jag har ju inte helt plötsligt fått andra värderingar”. Hon betonar därefter att det är lustfyllt och berikande att arbeta med flerspråkiga elever: ”det ger ju mycket mer som person, jag lär mig ju otroligt mycket av mina elever”.

Lärare 2: Åsa

När Åsa berättar om sina kunskaper om flerspråkighet minns hon att svenska som andraspråk var en integrerad del av kursen i svenska under hennes lärarutbildning men inte hur stor del den utgjorde. Åsa har inte fått någon annan fortbildning i svenska som andraspråk men hon planerar att studera ämnet framöver. Åsa anser att det är viktigt att kunna flera språk. Hon säger: ”men det har dom ju sett studier på att det eh ... ja jag vet inte exakt vad det gör med hjärnan men det är ju bra för inläring”. När jag frågar om det kan finnas ytterligare skäl fortsätter hon: ”jamen att man kan göra sig förstådd, att man kan kommunicera med andra” [...] ah absolut, ju fler språk desto bättre”. Åsa är tveksam till om det finns nackdelar med att vara flerspråkig: ”Möjligen kan eleverna blanda ihop språken men jag tror nog att ju fler språk desto bättre. Det där brukar lösa sig”, säger hon.

Vad gäller Åsas grundläggande inställning till flerspråkighet i undervisningen berättar hon: ”det skulle vara jätteroligt att undervisa på engelska när vi inte har engelska, men risken är ju att det finns ju dom som inte hänger med”. Hon talar utifrån sin egen erfarenhet av att ha barn på engelska skolan, där all ämnesundervisning sker på engelska. Jag frågar då om eleverna i hennes klass har möjlighet att använda sina olika språk i klassrummet och hon svarar: ”eh ja det skulle dom väl få men det har ju aldrig hänt så”. Jag ställer då en hypotetisk fråga huruvida eleverna skulle kunna diskutera en uppgift på ett annat språk om de exempelvis var nyanlända och hade begränsade kunskaper i svenska. Åsa säger: ”Ja absolut! Ja då är det väl bara bra att dom får möjlighet att förstå vad dom

¹⁰ Rektorer kan ansöka om att elever som behöver ska få studiehandledning på modersmål. Syftet med studiehandledning är att stötta elevers kunskapsutveckling med hjälp av det språk de behärskar bäst.

håller på med ”. Hon har däremot inte varit med om en sådan situation ännu på de skolor där hon arbetat. På frågan om hennes uppfattning har ändrats svarar hon: ”nej jag har nog inte ändrat uppfattning men jag har kanske fått mer erfarenheter av att det finns så otroligt många språk”. I sin egen undervisning berättar Åsa att hon brukar göra kopplingar mellan olika språk men hon medger att det mestadels sker utifrån engelska, som är ett av Åsas modersmål. Hon brukar inte inkludera elevernas egna språk, vilket hon blir varse under vårt samtal att hon skulle kunna göra.

Lärare 3: Maria

Maria berättar, i samband med att vi talar om hennes kunskaper om flerspråkighet, att hon började läsa en kurs i svenska som andraspråk för en tid sedan. Hon fullföljde den dock inte, då hon skulle vara föräldraledig. Maria nämner att flerspråkiga elevers lärande har uppmärksamats i och med att kommunen haft ett fokus på språk- och kunskapsutvecklande arbets sätt en tid. Maria anser att det är viktigt att kunna flera språk: ”jag tycker att barn idag är mer flerspråkiga än på min tid, tidigare”. Hon märker att barn som växer upp idag har helt andra möjligheter att använda språk, bland annat genom dataspel. Maria nämner också att det är berikande att kunna flera språk och fortsätter: ”det är ju en demokratisk rättighet att kunna yttra sig själv eller förstå själv och hänga med i samhället”. Språket behövs ”för att förstå, kunna känna gemenskap med andra, att känna sig delaktig”, menar hon.

När Maria beskriver sin grundläggande inställning till flerspråkighet i undervisningen berättar hon om sina erfarenheter från x-skolan, en skola med ett stort antal flerspråkiga elever. På denna skola uppmärksammades elevernas olika språk genom exempelvis hälsningsfraser på olika språk på dörren till klassrummet. Eleverna stöttades i undervisningen av modersmåls lärare och studiehandledare. I Marias nuvarande klass finns det få elever som talar andra språk men hon brukar ta tillvara elevernas kulturella bakgrund och erfarenheter i undervisningen, berättar hon. Under intervjun frågar jag Maria om hennes uppfattningar om flerspråkighet har ändrats under åren som verksam lärare. Hon svarar:

Ja, min uppfattning har ändrats och det var när jag började på x-skolan för att där helt plötsligt var jag tvungen att förhålla mig till det, vilket jag inte hade gjort tidigare. Helt plötsligt så hade jag elever som pratade ganska eh stapplig svenska eh som inte hade bott så många år i Sverige, eller helt plöts-

ligt så fick vi en nyanländ, eller så hade vi tre modersmållärare samtidigt i klassrummet och studiehandledare. Och det blir nåt annat.

Maria beskriver hur erfarenheterna från x-skolan förändrade hennes syn på flerspråkighet. Hon fick erfara att hon behövde förhålla sig till den stora språkliga variation som fanns i klassrummet, vilket hon inte gjort tidigare. Relaterat till Marias ändrade åsikter om flerspråkighet berättar hon vidare att hon har haft nytta av erfarenheten på x-skolan i sitt fortsatta arbete som lärare. Maria uttrycker att det är viktigt att kunna flera språk när eleverna ska lära sig svenska och hon säger med bestämdhet att det är viktigt att utveckla ett starkt modersmål. Hon säger: ”Jag tror att det är mycket lättare, om man har sitt eget språk starkt i ryggen än om man inte har det”. I sin egen undervisning berättar Maria att hon arbetade mycket med att göra kopplingar mellan olika språk på x-skolan, men att hon inte gör det i så stor utsträckning nu, eftersom det finns så få flerspråkiga elever i klassen. De elever som är flerspråkiga talar inte alltid sitt modersmål hemma och därför blir det inte naturligt att hon kopplar till deras modersmål i klassrummet.

Lärare 4: Helena

Vad gäller Helenas kunskaper om flerspråkighet är hon den enda av lärarna som är behörig att undervisa i svenska som andraspråk på mellanstadiet genom sin utökade behörighet. Helena har en omfattande praktisk kunskap och hon berättar att hon har lärt sig mycket genom åren av kollegor som haft kunskaper om specialpedagogik och svenska som andraspråk. Hon har också läst viss facklitteratur på egen hand och på så sätt kompetensutvecklat sig själv. Att kunna flera språk är viktigt, anser Helena och hon tar också upp att det är väsentligt att tala om språk i klassrummet, med tanke på den mångfald som finns i samhället idag: ”så som samhället ser ut nu så är det ju väldigt viktigt att ge förståelse, för alla alltså och för oss själva”. Helena betonar också modersmålets roll: ”Ja, har dom inte sitt modersmål så har dom inte så lätt för sig”. Helena har erfärit att elever som har ett starkt modersmål och som har tidigare skolerfarenheter klarar av skolan bättre än de som inte har dessa erfarenheter eller kunskaper.

När jag frågar Helena om hennes grundläggande inställning till flerspråkighet i undervisningen svarar hon: ”Beror helt vilken nivå eleven är på”. I Helenas klass är majoriteten av eleverna flerspråkiga. Eleverna

talar cirka 15 olika språk i klassrummet och hon menar att det är ohållbart om alla ska tala sina modersmål: ”i så fall skulle modersmålläraren vara med men det skulle nästan bli exkluderande. Det är så otroligt många olika språk så det blir svårt att organisera”. Elever som är nyanlända kan få visa sina kunskaper på ett annat språk om det är förberett, berättar Helena, till exempel i en provsituation. Helenas inställning till flerspråkighet har ändrats under åren som verksam lärare, anser hon. Hon berättar att hon inte visste att modersmålet hade så stor betydelse när hon började sitt arbete som lärare, utan det har hon förstått och lärt sig genom erfarenhet och arbete med kollegor. I den egna undervisningen arbetar hon i stor utsträckning med att härleda ord och göra kopplingar till elevernas egna språk. Hon säger: ”Det är inget konstigt här, det är inget avvikande”. Eftersom majoriteten av eleverna är flerspråkiga i Helenas klass utgör detta normen. ”Det är nästan mer avvikande att inte kunna flera språk”, menar hon. Språkligt arbetar de, förutom att härleda ord, med att exempelvis jämföra hur meningar byggs upp i olika språk.

Analys

Kunskaper

Lärarna har begränsade formella kunskaper om flerspråkighet, i form av akademiska högskolepoäng. Däremot har de kunskap om flerspråkighet, såväl teoretisk som praktisk, som de tillägnat sig på egen hand, genom fortbildningskurser eller utvecklat genom erfarenhet. Att modersmålet är väsentligt är något som samtliga framhåller och de är också överens om att det är bra och viktigt att kunna flera språk. Klara nämner vardagsspråk och skolspråk och att skolspråket är svårt för alla elever. Lärarnas kunskaper artikuleras i olika utsträckning, vilket visar sig i allmänna resonemang eller åsikter som uttrycks med osäkerhet. Åsa nämner exempelvis att det är bra att kunna flera språk: ”men det har dom ju sett studier på att det eh ... ja jag vet inte exakt vad det gör med hjärnan men det är ju bra för inläring”. Hon har således uppfattat att det är bra men hon kan inte riktigt verbalisera på vilket sätt eller varför det är bra. Vad gäller lärarnas praktiska kunskap har tre av de fyra lärarna erfarenheter av att undervisa flerspråkiga elever och Klara uttrycker exempelvis att det är berikande och att hon lär sig mycket av sina elever. Maria be-

rättar om en specifik erfarenhet på en skola där många elever var flerspråkiga och att hon där fick många nya insikter.

Uppfattningar om språk och flerspråkighet

De fyra lärarna är eniga om att det är viktigt att kunna flera språk. De lyfter några olika skäl, såsom att kunna kommunicera med andra och möta nya kulturer, för att utveckla den egna identiteten samt för att känna delaktighet och gemenskap. Maria nämner också att språk är en demokratisk rättighet. Lärarna är positiva till att eleverna använder sina språk som resurser i klassrummet. Elevsammansättningen på skolorna och andelen flerspråkiga elever i klasserna förefaller emellertid ha betydelse för hur lärarna konkret hanterar dessa frågor i sin vardagliga undervisningspraktik. Åsa har lite erfarenhet av att arbeta i språkligt heterogena klasser men hon svarar utan tvekan att eleverna skulle få använda andra språk, om det fanns ett sådant behov. Helena däremot, som har mångårig erfarenhet av att undervisa flerspråkiga elever, nyanserar sitt svar. Hon berättar utförligt under vilka villkor eleverna får använda andra språk i klassrummet. Hon har erfårit att det också kan orsaka exkludering och det kan dessutom vara svårt att praktiskt organisera undervisningen om det finns 15 språk i klassrummet.

Maria beskriver tydligt hur hennes uppfattning om flerspråkighet ändrades i samband med arbete på en skola där en ansenlig del av eleverna var flerspråkiga. En sådan konkret händelse gjorde att Maria omvärderade sina undervisning, vilket också har påverkat hennes fortsatta arbete som lärare. Helena har ändrat sin uppfattning om flerspråkighet genom åren i och med en ökad erfarenhet och kunskap. Hon betonar hur mycket samarbete och kollegialt lärande har betytt för henne. Till en början var hon inte medveten om modersmålets betydelse utan det var något som hon lärde sig av kollegor. Klara å andra sidan ger uttryck för att hennes uppfattningar inte har förändrats. Hon säger att hon ”inte har haft så mycket uppfattning” och ”jag har ju inte helt plötsligt fått andra värderingar”. Klara associerar uppfattningar till värderingar och det skulle kunna vara så att hon är omedveten om sina uppfattningar eller inte erfårit en händelse där hon tydligt ändrat sin uppfattning.

Flerspråkighet kopplat till den egna undervisningspraktiken

De fyra lärarna ger exempel på hur de tar tillvara elevernas tidigare språkkunskaper genom att göra kopplingar till olika språk. I samtalet

med Åsa framkommer att hon främst gör kopplingar till engelska, då detta är ett av hennes modersmål och hon har inte tänkt på att hon också kan inkludera andra språk. Helena berättar att hon i stor utsträckning använder elevernas språkkunskaper då de härleder ord och talar om var orden kommer från eller om det finns likheter med deras egna språk. I hennes klass är flerspråkighet normen och elever är mer avvikande om de inte är flerspråkiga.

Diskussion

Denna intervjustudie har undersökt fyra svensklärares uppfattningar om flerspråkighet. I resultatet framkommer att, och på vilket sätt, såväl kunskaper som erfarenheter verkar ha bidragit till att forma lärarnas uppfattningar. De fyra lärarna har en positiv inställning till flerspråkighet i allmänhet. De uttrycker bland annat att det är viktigt att ha ett starkt modersmål och de ser elevernas tillgång till olika språk som en resurs som bör användas i klassrummet. Vissa av lärarna har dock svårigheter med att artikulera sin kunskap, vilket visar sig i allmänna resonemang eller åsikter som uttrycks med osäkerhet.

Lärarnas kunskaper och erfarenheter – såväl personliga som yrkesmässiga tycks i ett dynamiskt samspel ha format deras uppfattningar, i enlighet med beskrivningen av Kiss (2012). Beträffande vilka teoretiska kunskaper som lärarna yttrar, nämner exempelvis en av lärarna vardagsspråk och skolspråk, som är välkänd kunskap inom disciplinen (se t.ex. Cummins 2000). Modersmålets betydelse för utveckling av språk, identitet och lärande har konstaterats av flera (Cummins 2000; 2017) och de fyra lärarna är eniga om att det är viktigt att ha ett starkt modersmål. Lärarna resonerar på olika sätt om språkkunskapers betydelse och deras resonemang kan kopplas till interdependenshypotesen (Cummins 2000), vilket verkar vara något de känner till men inte explicitgör i samtalen. Monsen (2014) skiljer mellan kunskaper samt tro och åsikter men i mitt material är det svårt att göra en tydlig åtskillnad mellan de båda. Dock artikulerar lärarna sina teoretiska kunskaper i olika utsträckning. Vilken praktisk kunskap (erfarenhet) lärarna har av flerspråkighet verkar också ha påverkat deras uppfattningar, vilket även konstaterats i tidigare forskning (Lucas et al. 2015; Lundberg 2019). Uppfattningar kan enligt Fives och Buehl (2012) vara oföränderliga eller dynamiska och i denna studie

finns exempel på båda i lärarnas utsagor. Maria lyfter fram ett specifikt tillfälle då hennes uppfattningar ändrades och i Helenas fall har förändringen skett över tid. Klara och Åsa anser däremot inte att deras uppfattningar har ändrats.

När det gäller lärarnas uppfattningar om flerspråkighet är lärarna generellt positiva till att eleverna använder sina språk som resurser i klassrummet, vilket stödjer ett transspråkande förhållningssätt (García 2009). Samtidigt framkommer att det är komplext att hantera många språk i klassrummet, vilket Helena bekräftar. Det måste finnas en genomtänkt planering för i vilka sammanhang som det är lämpligt för eleverna att använda andra språk. Det kan inte ske hur som helst. Lärarna beskriver också och ger exempel på hur de inkluderar aktiviteter kopplade till flerspråkighet i sin undervisning, det som Monsen kallar engagemang (2014).

Jag har i artikeln redogjort för de uppfattningar som lärarna uttalat och som därmed definierats som explicita (Fives & Buehl 2012:474). Jag är emellertid medveten om att lärarnas implicita uppfattningar sannolikt påverkar deras yttranden och även deras handlingar. Ett exempel på detta kan vara när Åsa berättar att hon i sin undervisningspraktik utgår från engelska, vilket är ett av hennes modersmål, när hon gör språkjämförelser. Hon inkluderar däremot inga andra språk, vilket blir uppenbart för henne i vårt samtal att hon skulle kunna göra. Detta kan förstås som ett exempel på hennes implicita, omedvetna uppfattning om andra språk än engelska som resurs som explicitgjordes under intervjun.

Svensklärare idag undervisar även flerspråkiga elever och eftersom kunskapsinnehållet i svenska för mellanstadiet inte innehåller något tydligt mångfaldsperspektiv, får lärarnas kunskaper och förhållningssätt stor betydelse för undervisningen och de val som görs. Ett mångfaldsperspektiv är viktigt för alla elever, vilket en av lärarna i denna studie poängterar. Vi lever i ett samhälle präglat av mångfald och genom att bland annat tala om språk och elevers olika kunskaper och erfarenheter i skolan kan en större förståelse för alla elevers likheter och olikheter skapas. Svensklärarna i denna studie har en positiv inställning till flerspråkighet, vilket är en bra grundförutsättning. Vi vet dock att kunskaper också har en stor betydelse för undervisningspraktiken och tidigare studier har visat att lärare som utbildas får otillräckliga kunskaper om flerspråkighet med sig från utbildningen (Haukås 2016; Lundberg 2019). Här behöver således lärarutbildningarna ta sitt ansvar för att säkerställa

att lärarna i skolan kan arbeta med uppdraget enligt läroplanen om att vara en likvärdig skola för alla.

Litteratur

- Alisaari, Jenni, Heikkola, Lena Maria, Commins, Nancy och Emmanuel O. Acquah 2019. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education*, årg. 80, 48–58. doi:10.1016/j.tate.2019.01.003.
- Bravo Granström, Monica 2019. *Teachers' beliefs and strategies when teaching reading in multilingual settings. Case studies in German, Swedish and Chilean grade 4 classrooms*. Berlin: Logos Berlin. doi: 10.30819/4842.
- Cummins, Jim 2000. *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim 2017. *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Första utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.
- De Angelis, Gessica 2011. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, årg. 8, nr.3, 216–234. doi: 10.1080/14790718.2011.560669.
- Fives, Helenrose och Michelle M. Buehl 2012. Spring cleaning for the «messy» construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I K.R. Harris, S. Graham och T. Urdan (red.). *APA Educational Psychology Handbook. Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*. Washington D.C.: American Psychological Association, 471–499. doi: 10.1037/13274-019.
- García, Ofelia 2009. *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Haukås, Åsta 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, årg. 13, nr.1, 1–18. doi: 10.1080/14790718.2015.1041960.
- Kiss, Tamas 2012. The complexity of teacher learning. Reflections as a complex dynamic system. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, årg. 2, nr. 1, 17–35.

- Kulbrandstad, Lise Iversen och Birgitta Ljung Egeland 2019. Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet, I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund och P. Sundqvist (red.). *Klassrumsforskning och språk(ande): Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12-13 april, 2018. ASLAs skriftserie 27*, 137-160, Karlstad: Karlstad University Press. Tillgänglig online <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1319360anddswid=-1050>.
- Lucas, Tamara, Villegas, Anna María och Adrian D. Martin 2015. Teachers' beliefs about English Language Learners. I H. Fives och M.G. Gill (red.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 453–474.
- Lundberg, Adrian 2019. Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, årg. 20, nr.3, 266–283. doi:10.1080/14664208.2018.1495373.
- Monsen, Marte 2014. *Store forventninger? Læreroppfatninger om externe leseprøver*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Ph.d.-avhandling.
- Patton, Michael Quinn 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3 uppl. London: Sage.
- Peregoy, Suzanne F. och Owen F. Boyle 2001. *Reading, Writing, & learning in ESL*. New York, NY: Longman.
- Skolverket 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2020. *Statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik> (Hämtad 10 januari 2020).
- Stake, Robert E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Abstract

This article is a qualitative interview study of four Swedish teachers' beliefs about multilingualism, which in this study is partly about how the teachers view the students' language skills, and partly about how the teachers express that they relate to the students' language skills in their teaching practice. The results show that the teachers' beliefs seem to have been formed by both knowledge and experience. The teachers, who

teach in grades 5 and 6 in classes where between five and seventy percent of the students are multilingual, have a positive attitude towards multilingualism in general. Among other things, they maintain that the mother tongue is of great importance for learning in general and for learning other languages, and they see students' access to different languages as a resource that should be used in the classroom. However, some teachers find it difficult to articulate their knowledge, as evidenced by general reasoning or opinions expressed with uncertainty.

Keywords: *beliefs, multilingualism, Swedish teachers, middle school*

«Kanskje for høgt utdanna europearar på spor 3» – lærerkommentarer fra en spørreundersøkelse om *Det felles europeiske rammeverket*

Anne Golden¹, Universitetet i Oslo

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

I en spørreundersøkelse blant medlemmer av Facebook-gruppa «Norsk som andrespråk» svarte lærere i norsk som andrespråk på spørsmål som dels gjaldt kjennskap til *Det felles europeiske rammeverket* og hvilke formål de mente Rammeverket egnet seg for, dels hvordan de mente innlæring av et andrespråk foregår. I tillegg til å krysse av for oppgitte svaralternativer, kunne lærerne kommentere svarene sine. I denne artikkelen analyseres kommentarene til de lærerne som benyttet denne muligheten flest ganger. Utgangspunktet for studien er teorier utviklet i studier av læreropfatninger, profesjonsteorier og sentrale begreper fra Basil Bernsteins kunnskapssosiologi. Samtidig som artikkelen belyser hvilke læreropfatninger som kommer fram i kommentarene, kartlegges hvilke kilder lærere har for oppfatningene. Videre analyseres hvilke språkhandlinger lærerne bruker når de kommenterer svarene sine, og hvordan de artikulere oppfatningene. Funnene viser at lærerne bruker kommentarene til å presisere, nyansere og utdype svaralternativene de har krysset av for, at de da oftest bygger på erfaringer de har som lærere, og sjeldnere på relevant teori. Samtidig bruker lærerne i betydelig grad faglig pregete uttrykksmåter. De faglige termene og begrepene er hentet fra

¹ Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen med Senter for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.

fagfeltene lingvistikk, andrespråksteori, andrespråksdidaktikk og allmenn pedagogikk og didaktikk.

Nøkkelord: *læreroppfatninger, norsk som andrespråk, Det felles europeiske rammeverket for språk, andrespråklæring, teoretiske og praktiske synteser, klassifisering og innramming*

Innledning

I en artikkel i NOA nr. 2 2019 rapporterte vi fra en nettbasert spørreundersøkelse blant medlemmer av Facebook-gruppa «Norsk som andrespråk» (Golden og Kulbrandstad 2019). Målet med undersøkelsen var å bidra til økt kunnskap om noa-læreres kjennskap til *Det felles europeiske rammeverket for språk* (CEFR), hvilke formål de mener Rammeverket egner seg for, og – ikke minst – hvordan de mener andrespråklæring foregår. 250 personer svarte på undersøkelsen, hvorav 227 angav at de var noa-lærere, og i svaranalysen var det disse vi konsentrerte oss om. Lærerne svarte på spørsmålene ved å velge blant oppgitte svaralternativer, og i den nevnte NOA-artikkelen la vi fram og diskuterte kvantitative funn. Selv om vi utformet alternativene slik at det til en viss grad ble mulig å gi nyanserte svar, er det begrenset hvor mye nyansering denne metoden for datainnsamling tillater. Derfor åpnet vi for at respondentene kunne skrive kommentarer til selve spørsmålene eller til det de hadde valgt å svare. I denne studien er det disse kommentarene vi undersøker, og vårt metodiske bidrag ligger i at vi dermed har en kvalitativ oppfølging av en kvantitativ undersøkelse (Golden og Kulbrandstad 2019).

Omtrent en tredjedel av de som svarte på undersøkelsen, benyttet seg av muligheten til å gi utfyllende kommentarer, og blant disse var det noen som kommenterte ofte. Siden det er grunn til å regne at de som har mange kommentarer, er spesielt engasjert, er det kommentarene fra disse lærerne som analyseres i denne artikkelen. Samtidig som vi ønsker å belyse hvilke læreroppfatninger som kommer fram i kommentarene, spør vi hvilke kilder lærernes oppfatningene ser ut til å ha, det vil si om de er formet av deres egne erfaringer som språkinnlærere, av kunnskaper og erfaringer fra lærerutdanningen, eller av erfaringer fra egen lærerpraksis. I tilknytning til dette ser vi også på hvilke språkhandlinger lærerne bruker når de uttrykker oppfatningene sine og hvordan de artikulterer

dem i kommentarene, blant annet bruken av faglig preget språk og metaforer.

Artikkelen er bygd opp slik: I neste del gjennomgår vi relevant teori og tidligere forskning, og det vil da først og fremst dreie seg om teorier og empiriske studier knyttet til læreroppfatninger, og teori om forholdet mellom vitenskapelige teorier og læreres profesjonelle skjønn. Etter dette presenterer vi framgangsmåten som vi har brukt i undersøkelsen, før vi presenterer materialet og analyseresultatene våre. Avslutningsvis diskuterer vi funnene i lys av teoriene og forskningen som vi bygger på.

Teori og tidligere forskning

Simon Borg (2003) innleder en omfattende forskningsoversikt om *teacher cognition* med å signalisere at han bruker denne termen om «the unobservable dimension of teaching – what teachers know, believe and think» (s. 81). Ifølge Borg dreier *lærertenkning* – eller *læreroppfatninger*, som er blitt vanlig term i norsk sammenheng (se f.eks. Rønbeck og Rønbeck 2010, Monsen 2014, Hjortdal 2018) – seg altså om det som lærere vet, tror og mener om forhold som direkte eller indirekte har med undervisning å gjøre, og som antas å være en dimensjon ved læreres undervisning uten at dette kan observeres direkte. Hvordan begrepet *læreroppfatninger* mer nøyaktig avgrenses gjennom vesensdefinisjoner, varierer i faglitteraturen, og det samme gjelder hvordan begrepet defineres operasjonelt.

Borg (2003:82) har en modell der den innledende beskrivelsen av læreroppfatninger som det lærere vet, tror og mener, spesifiseres til blant annet å dreie seg om *teorier*, *antakelser*, *metaforer* og *konseptualiseringer*. Slike oppfatninger kan dreie seg ulike forhold som selve det å undervise, måter å undervise på, hvordan læring foregår, og innholdet i faget. Modellen dekker også grupper av faktorer som enten påvirker eller både påvirker og påvirkes av læreroppfatninger. Lærernes egne erfaringer som elever er én slik gruppe, kunnskaper og erfaringer fra fagstudier og pedagogikk i lærerutdanningen en annen, og erfaringer fra klasseromspraksis en tredje.

Mange studier konkluderer med at erfaringer som lærere har fra egen skolegang, påvirker oppfatningene de har som lærere mer enn lærerutdanningen (Holt-Reynolds 1992, Sugrue 1997, Furlong 2013). Lortie

(1975) beskriver læreres egen skolegang som en slags langvarig observasjonslæretid der grunnleggende forestillinger om undervisning og læring utvikles, og disse preger altså senere læreroppfatninger i stor grad. Dette har også vært påvist i flere undersøkelser av andrespråklærere, for eksempel Johnson (1994) og Lo (2005). Annen forskning om effekten av teoretisk kunnskap på læreres oppfatninger om hvordan innlæring av et andrespråk foregår, og hvilke metoder som bør brukes i undervisningen, har imidlertid gitt andre resultater. Busch (2010) fant for eksempel at et kurs om andrespråksteori og andrespråksforskning i grunnutdanning for lærere som la vekt på bevisstgjøring av oppfatninger om andrespråklæring, endret lærernes oppfatning om hvor lang tid det tar å lære et språk, og om ordforråd eller grammatikk er viktigst når man lærer et nytt språk. Debrel (2016) fulgte 14 kommende lærere i engelsk som andrespråk gjennom hele grunnutdanningen og undersøkte hvilke påvirkningskilder som var mest framtreddende når studentene svarte på spørsmål i semistrukturerte intervjuer om andrespråklæring og andrespråksundervisning. Selv om studentene også refererte til egne positive så vel som negative erfaringer som språkinnlærere og til utbredte oppfatninger i samfunnet, framstod emner i lærerutdanningen som den kilden som hadde mest å si for hvilke oppfatninger studentene uttrykte, og hvordan de begrunnet dem. I en eldre studie av fire lærere som videreutdannet seg på masternivå i andrespråksundervisning ved siden av lærerjobben, fant Freeman (1993) at lærerne tilegnet seg et fagspråk som gjorde at de klarere kunne artikulere og reflektere over spenninger mellom ulike hensyn de måtte ta i undervisningen. Dette endret oppfatninger de hadde; samtidig viste funnene at endrete oppfatninger ikke nødvendigvis førte til endret undervisningspraksis.

Basturkmen (2012) gjennomgikk doktoravhandlinger som undersøkte forholdet mellom språklæreres eksplisitte oppfatninger og hva de gjorde i praksis. I de fleste studiene hadde forskerne bare funnet et beskjedent samsvar, og årsaker til avviket som var trukket fram, handlet oftest om forhold knyttet til konteksten: krav i læreplaner, manglende støtte fra kolleger, behov for å holde ro og orden i klasserommet osv. Interessant nok, men heller ikke uventet, korresponderte lærernes eksplisitte oppfatninger og det man kunne observere at de gjorde, best blant erfarne lærere og minst blant nyutdannede. Dette skyldes at læreroppfatninger formes i det som Borg (2003:1) etter Foss og Kleinsasser (1996) kaller «symbiotic relationships». Relasjonene er symbiotiske på

den måten at oppfatninger er med å påvirke hva lærere gjør, men erfaringer fra praksis og refleksjoner over praksis kan føre til at oppfatninger justeres eller utvikles (se f.eks. Sato og Kleinsasser 2004).

Forholdet mellom teori og praksis er et sentralt tema innen profesjonsforskningen. Som andre lærere er andrespråklærere profesjonsutøvere, i likhet med f.eks. leger, advokater, psykologer og prester. Felles for slike yrkesgrupper er at de gjennom en spesialisert utdanning på universitets- eller høgskolenivå er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. I utdanningen har de tilegnet seg teoretisk og vitenskapelig kunnskap og fått praktisk kvalifisering under en eller annen form for veiledet virksomhet på profesjonens praksisfelt. Kvaliteten på arbeidet de utfører, er av stor betydning både for den enkelte og for samfunnet (Molander og Terum 2008, Granlund et al. 2011). Profesjonsteoretikeren Harald Grimen (2008) har gått nærmere inn på det som er kunnskapsgrunnlaget for utøvelse av en profesjon, og han skiller der mellom *teoretiske synteser* og *praktiske synteser*. I begge tilfeller har vi å gjøre med kunnskapselementer som er føyd sammen til et større hele. I de teoretiske syntesene skjer dette på en teoristyrte og logisk koherent måte. Begreper er eksplisitt definerte, og de inngår i strukturer som tilfredsstillende krav til stringens og konsekvens. I praktiske synteser kombineres kunnskapselementene ut fra det som fordres i konkrete situasjoner under profesjonell yrkesutøvelse. *Kunnskapsbasen* som elementene hentes fra, er heterogen og består dels av teorier fra ulike relevante vitenskaper, dels av kunnskaper som skrives seg fra yrkesutøverens egne erfaringer eller fra andre utøvere av yrket. Denne siste typen består både av kunnskaper som profesjonsutøveren har et bevisst forhold til og kan artikulere verbalt i et mer eller mindre faglig preget språk, og av såkalt *taus kunnskap* (Polanyi 1958, 2000), det vil si kunnskaper, oppfatninger og vurderinger som ligger til grunn for handlingskompetanse, men som ikke formuleres eksplisitt (jf. begrepet 'knowing-in-action' hos Schön 1983:49).

Grimens begrep *praktiske synteser* harmonerer godt med hvordan Johnson og Freeman (2001:56) beskriver språklæreres praktiske teorier med utgangspunkt i Elbaz' (1983) begrep *teachers' practical theories*: «These theories or systems intermingle teachers' personal experiences as students, teachers, and language learners with knowledge of abstract theories and guiding principles from professional training, and teachers' personal values and beliefs». De understreker at slike teorier ikke

fungerer isolert, men representerer komplekse måter som lærere bruker for å avgjøre hva de skal gjøre med et gitt undervisningsemne, med en gitt gruppe av innlærere, på et gitt sted og på et gitt tidspunkt. Det dreier seg om situert tenkning, der kunnskap ikke bare dreier seg om akkumulert informasjon, men også levd praksis.

For lærere i norsk som andrespråk omfatter de teoretiske delene av kunnskapsbasen blant annet kunnskap om norsk språkstruktur og språkbruk, norsk språk i kontrastivt perspektiv, andrespråkslæring, andrespråksdidaktikk og flerspråklighet (jf. Kulbrandstad og Egeland 2019). I tillegg kommer allmenn pedagogisk og didaktisk kunnskap.

I sin kunnskapssosiologi behandler Bernstein (2000) hvordan akademisk kunnskap blir rekontekstualisert for pedagogiske formål. Han sonderer mellom *klassifisering* (classification) og *innramming* (framing) av kunnskap. Det første handler om i hvilken grad kunnskap fra ulike fag og disipliner holdes atskilt og ikke flyter over i hverandre, mens det andre blant annet har å gjøre med i hvilken grad kunnskapen blir kommunisert i et spesialisert fagspråk eller i et hverdagspråk. Afdal og Nerland (2014) bruker dette skillet i en analyse av dybdeintervjuer med nyutdannede norske og finske grunnskolelærere. I likhet med de fleste andre lærere i norsk grunnskole på det tidspunktet, var de norske lærerne i studien utdannet gjennom en fireårig allmennlærerutdanning, mens de finske lærerne hadde en femårig masterutdanning bak seg. Hovedtemaene i intervjuene var hvordan lærerne mente de hadde utviklet seg gjennom lærerutdanningen, hvordan de opplevde arbeidet som lærer, og hva de var opptatt av i den forbindelsen. De ble også spurt om hvordan de skaffet seg kunnskaper de trengte i jobben til daglig, og hva de syntes var de største utfordringene som ferske lærere. Forskerne fant både fellestrekk og ulikheter mellom lærerne fra de to landene og uttalte (ibid.: 293-294):

Taken together, the Norwegian teachers tended to express their concerns more often through concepts derived from everyday language and with reference to external concerns. Disciplinary concepts and cumulative structures were not often referred to, and their accounts more often reflected a collective orientation towards the teacher community in their school and the social relations between students.

Analysen viser altså de norske lærerne tenderte til å ha svakere klas-sifisering og innramming enn sine finske kolleger, og dette gikk blant annet på at de sjeldnere brukte faglige begreper eller refererte til teori og oftere uttrykte seg i et hverdagsspråk, henviste til lærerkollegiet på skolen og nevnte sosiale relasjonar mellom elevene. De finske lærernes kunnskapselementer framstår i det heile som mer systematiserte og strukturerte enn tilfellet var med de norske lærerne, og forskerne så dette i sammenheng med forskjeller mellom finsk og norsk lærerutdanning.

Samtidig peker for eksempel Klette og Carlsten (2012) på at lærer-profesjonen også internasjonalt i liten grad har hatt tradisjon for å gå til en felles empirisk og teoridrevet kunnskapsbase for å forbedre sin praksis.

Studier av læreres diskurs om språklæring og språkundervisning har også handlet om bruken av metaforer for å vise hvordan språkbruken kan avdekke antagelser og holdninger. Grunnlaget for undersøkel-sene er gjerne konseptuell metafor-teori i tradisjonen etter Lakoff og Johnson (1980), der metaforer betraktes som kognitive redskaper til å organisere og forstå fenomenar i virkeligheten med. Metaforene som brukes, om f.eks. språk, språklæring og -undervisning, kan også endres og har dermed potensial til å forandre holdningar siden «New metaphors have the power to create a new reality» Lakoff og Johnson (1980). Thornbury (1991) viser for eksempel at frekvente metaforer om læring er læring som en *reise*, en *databehandlingsprosess* og et *puslespill*, og om språk som et *fysisk stoff* og en *vare* og at disse på ulike måter begrenser synet vårt på læring og bør utfordres.

Metode

Spørreundersøkelsen som data for denne studien er hentet fra, bestod av 29 spørsmål, fordelt på følgende temaer: kjennskap til Rammeverket, oppfatningar om andrespråklæring, bruk av Rammeverket, respondentenes bakgrunn og undervisningserfaring pluss et spørsmål om kommentar til undersøkelsen. I denne artikkelen har vi snevret analysen inn til å gjelde kommentarene til de to temaene *oppfatningar om andrespråklæring* og *bruk av Rammeverket*. Se Appendiks 1 for denne delen av spørreskjemaet. I alt innebar dette 292 kommentarer fra 73 lærere. Vi valgte vidare ut kommentarene fra de mest kommentarivrige lærerne,

definert som de som hadde kommentarer til åtte eller flere spørsmål. Dette gav oss til sammen 132 kommentarer fra elleve lærere, som vi analyserte (se Appendiks 3 for detaljer).

Temaet *oppfatninger om andrespråklæring* bestod av et hovedspørsmål hvor lærerne ble presentert noen beskrivelser av andrespråklæring og så bedt om angi hvilken beskrivelse de syntes var mest dekkende for de fleste innlærerne. De fem neste spørsmålene var nærmere utdypinger av dette på den måten at lærerne for hver beskrivelse kunne krysse av for om de mente den passet for *de fleste, mange, noen* osv. Det sjette var et spørsmål om utviklingen av ulike delferdigheter i andrespråket. Temaet *bruk av Rammeverket* bestod av spørsmål om hvilke aldersgrupper Rammeverket passet for, og om det var egnet for å vurdere språkferdigheter til personer som ønsker arbeid innen noen angitte yrker. Det var også spørsmål om bruk av Rammeverket for å regulere inngang til høyere studier, for å gi rettigheter som permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap. Spørsmål om skriftlige og muntlige ferdigheter ble stilt hver for seg.

Siden det er oppfatninger som kommer til uttrykk gjennom læreres kommentarer som direkte handler om aspekter ved andrespråklæring og bruk av Rammeverket, er det eksplisitte læreroppfatninger vi analyserer.

Kommentarene ble kodet etter to dimensjoner kalt *kilde* og *språk-handlingstype* (Austin 1962, Searle 1969, Svennevig 2009). Kildedimensjonen er basert på studier av læreroppfatninger i Holt-Reynolds (1992), Johnson (1994) og Lo (2005). Vi tok utgangspunkt i kategorier fra disse studiene og justerte dem underveis i analysen slik at de passet til våre data. Framgangsmåten var altså en veksling mellom deduktiv og induktiv metode. For å gi et eksempel valgte vi først ut egenerfaring, dvs. erfaring basert på egen skolegang, som en kategori, men etter å ha gjennomgått kommentarene så vi at denne erfaringstypen ikke kunne skilles ut i våre data. Vi kom dermed fram til kategoriene *utdannings-erfaring, lærererfaring* og *annet*. Utdanningserfaring brukes om kommentarer hvor vi ser spor av teoretisk skoloring, enten gjennom faguttrykk eller perspektiver som brukes innen språkvitenskapen, særlig andrespråkfaget, eller innen pedagogikk og didaktikk. Lærerfaring brukes om kommentarer som viser til erfaring fra klasserommet, utdanningssituasjonen o.l. og særlig til inndeling i undervisningsnivåer i

skoleverket. Annet brukes om resten, dvs. særlig om kommentarer som ser ut til å ha opphav i ideologi, politisk standpunkt osv.

Den andre dimensjonen som vi har kodet etter, gjelder hvilke språkhandlinger kommentarene representerer, dvs. det som lærerne gjør når de kommenterer sine valg av svaralternativ i spørreundersøkelsen (jf. Svennevig 2009:61-66). Her kom vi fram til følgende kategorier: *presiseringer* (både av spørsmålet og av svaret), *utdypinger* og *begrunnelser*. *Presiseringer av spørsmålet* er brukt når kommentarene er av typen «Slik jeg tolker litt etter litt, betyr dette bare at ingen lærer helt plutselig å mestre et andrespråk, det vil jo alltid skje gradvis». *Presisering av svaret* har vi når vi kan omformulere kommentaren til «Med det mener jeg at...», slik som kommentaren «I hvert fall på videregående», der vedkommende har valgt svaralternativet «De fleste» på et spørsmål om hvor mange Rammeverket passer for på ungdomstrinnet og i videregående.

Kommentarene er *utdypinger* når de kan omformuleres til «Og i tillegg mener jeg at...». Et eksempel her er kommentaren til et svar på spørsmålet om Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok skriftlige norskferdigheter for å jobbe i barnehage. Læreren er helt enig og kommenterer slik: «B1-nivået- terskelnivået, bør være greit nok nivå for å kunne føre logg, skrive og lese enkle beskjeder med mer».

Språkhandlingstypen *begrunnelse* dekker kommentarer som kan omformuleres til «Jeg mener dette fordi...», slik som følgende kommentar til svaret «helt enig» på spørsmålet om Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok norskferdigheter for å komme inn på universitet eller høyskole: «Det at bestått B2 nå tilsvarer karakteren 4 i norsk er kjempeflott, men det blir kjempeviktig at de som får B2 virkelig er på det nivået».

Resultater

De elleve lærerne som viste seg å være mest kommentarvillige, hadde alle erfaring med noa-undervisning, de hadde alle enten allmennlærerutdanning eller annen lærerutdanning/høyere utdanning, og de hadde alle erfaring fra undervisning, se Appendiks 2 for nærmere detaljer. Med andre ord hadde de forutsetninger til å trekke både på kunnskaper og på erfaringer fra utdanningen og fra læreryrket når de kommenterte svarene.

I den delen av undersøkelsen som gjaldt *oppfatninger om andre-språklæring*, var det overordnede spørsmålet hvordan lærerne oppfattet at læringen foregår for *de fleste* elevene, og her gav fem av de kommentarivrige lærerne kommentarer. To av dem krysset av for påstanden «Språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake», to hadde krysset av for «De lærer språket litt eller litt» og én for «De er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv.».

Når lærerne så kommenterte dette svaret og/eller svarene på de mer detaljerte spørsmålene om andrespråklæring, var kilden for kommentarene i de aller fleste tilfellene lærernes egen praksis (37 av 39), iblant kombinert med faglig erfaring fra utdanningen (9). For eksempel skulle respondentene angi hvor mange påstanden «Andrespråket læres litt etter litt» passet for. Her svarte én lærer «de fleste» og utdypet dette videre slik: «Noen har progresjon som er høy, og da oppleves det som rykk. De fleste lærer likevel litt og litt». En annen lærer krysset av for svaralternativet «mange» da vedkommende skulle ta stilling til hvor mange en påstand om at språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake, var dekkende for. Hun eller han presiserte svaret sitt slik: «I forståelsen av at mellomspråket har egne strukturer som det ser ut til at de fleste følger fra de begynner å lære et andre/tredjespråk osv.». Som vi ser, bygger læreren her ikke bare på erfaringer fra klasserommet ('som det ser ut til at de fleste følger'), men også på kunnskaper fra utdanningen i form av fagterminologi ('mellomspråk', 'egne strukturer'). Bare to kommentarer syntes å ha lærernes utdanning som eneste kilde. For det siste spørsmålet om andrespråklæring, som handlet om hvorvidt utviklingen av de ulike delferdighetene i språket skjer i ganske likt tempo muntlig, var de fleste kommentarene basert på en kombinasjon av utdanningserfaring og lærererfaring, slik som når en lærer svarer 'få', og begrunner svaret med kommentaren «Nettopp pga dette er rammeverket med sine mer åpne beskrivelser befriende å bruke».

Lærernes kommentarer ble gitt gjennom ulike *språkhandling*er (begrunnelser, presiseringer og utdypinger) og disse fordelte seg slik: 14 kommentarer av de i alt 47 var begrunnelser, mens 16 var presiseringer av svaret og fem presiseringer av spørsmålet. Åtte kommentarer var utdypninger. Fire kommentarer var synspunkter på spørsmålsstillingen.

Et eksempel på begrunnelser har vi når en av lærerne svarer at hun/han er helt enig i at språklæringen går i rykk og napp og følger opp kommentaren med: «Vi ser ofte at deltakere plutselig ikke behersker en

funksjon eller et grammatisk trekk som de tidligere har behersket». Samme språkhandlingstype finner vi når en annen lærer svarer at det er 'mange' innlærere som følgende påstand passer for: «Andrespråket læres litt etter litt», og begrunner det slik «All læring foregår mer eller mindre gradvis. Innlærerne lærer noe og er klare til å gå videre selv om det som er lært ikke nødvendigvis beherskes»

Når vi vurderer alle begrunnelsene, utdypingene og presiseringene til svarene gitt til spørsmålene om hvordan andrespråklæringen foregår og til de ulike påstandene som lærerne skal ta stilling til, ser vi at de fleste føler behov for å nyansere svaret de har gitt. Selv om de er enig eller uenig i en påstand, eller har en oppfatning om at den gjelder for 'de fleste' eller for 'få', ønsker de å understreke at det finnes en stor grad av variasjon, og denne har de møtt som lærere. Variasjonen gjelder særlig innlærernes alder, utdanning og språkbakgrunn og hvilke språklige aspekter det fokuseres på. Et eksempel på dette er kommentaren til svaret 'noen' som vi også har brukt som tittel på artikkelen. En lærer gir følgende presisering til svaret på spørsmålet om utviklingen av ulike deler av språkferdigheten skjer i likt tempo:

Kanskje for høgt utdanna europearar på spor 3, som systemet er utvikla for. Men det munnlege er óg veldig avhengig av akademisk utdanning. På spor 1 kjem utviklinga i ordforråd lenge før korrekt grammatikk. For austasiatar kjem uttale oftast etter ordforråd og grammatikk (som dei tileignar seg skriftleg først) viss dei har ein del skolebakgrunn.

Til de 14 spørsmålene om *bruk av Rammeverket* fikk vi 85 kommentarer. Disse spørsmålene handler om bruk av Rammeverket som vurderingsinstrument i skolen og voksenopplæringen, for å komme inn på universitet og høyskole, for å kunne arbeide i ulike yrker og for å få rettigheter som permanentoppholdstillatelse eller statsborgerskap. Rundt tre fjerdedeler av kommentarene ble gitt med lærererfaring som kilde, én var en kombinasjon av lærererfaring og utdanningserfaring, mens 21 ble kategorisert som 'annet'. De sistnevnte var enten (retoriske) spørsmål, slik som «Hvor gode skriftlige norskferdigheter kreves/er nødvendig for å kjøre taxi?», eller det var politiske eller ideologiske oppfatninger «Vi bør ikke kreve skriftlig kompetanse for permanent opphold».

Alle svarene var bekreftende til at Rammeverket passer i vurdering av norskferdighetene til innvandrere i voksenopplæringen og til minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet og i videregående, men de fleste lærerne hadde behov for presisering av svaret av typen «Gjerne med noe tilpasning» eller «Det passer absolutt, utfordringen er ofte at innlærerne ligger på ulike nivåer i de ulike underferdigheter. Det er derfor vanskelig å gi et generelt nivå». Disse svarene var alle gitt ut fra deres lærererfaring. Når det gjaldt barnetrinnet, var svarene mer varierte og enkelte kommenterte at de ikke hadde kjennskap til trinnet. Kommentarene ble oftest gitt som presiseringer av svarene eller som begrunnelser. Én av begrunnelsene for at Rammeverket ikke passet for barnetrinnet, var gitt med utgangspunkt i utdanningserfaring og lød: «Siden det er utviklet primært for å lære seg et fremmedspråk så oppleves denne måten å måle et andrespråk på som feil».

For spørsmålene om Rammeverket passet for å vurdere om en person har gode nok muntlige (og skriftlige) norskferdigheter for fire ulike yrkesgrupper, fordelte kommentarene seg noenlunde likt på de tre språkhandlingskategoriene. Omtrent en tredjedel var begrunnelser for valg av svaralternativ, samme andel var presiseringer som lærerne ville gi for at de var 'litt' eller 'helt enige' i at Rammeverket passet til det aktuelle yrket, og noen færre ble gitt for å utdype hvorfor de var 'litt' eller 'helt enige' i at det passet. Én kommentar var en kombinasjon av begrunnelse og presisering for at vedkommende var litt enig.

Når det gjaldt vurderingen av de muntlige norskferdighetene som det ble spurt om til disse yrkene, var de kommentarivrige lærerne oftest 'helt' eller 'litt' enige i at Rammeverket passet til dette, resten var 'litt' eller 'helt' uenige. De som var enig i at det kunne brukes, kom gjerne med presiseringer, slik som én av lærerne gjorde til spørsmålet om det passer for å jobbe i barnehage. Hun svarte 'helt enig' og kommenterte: «Jeg tar det for gitt at dere kun tenker ut fra språklige kriterier. Et språknivå alene kan jo ikke være nok til å vurdere om en person har de 'egenskaper og kvalifikasjoner' som trenges for å jobbe i en barnehage. A2 eller høyere nivå bør holde». De som var uenig, begrunnet det gjerne videre med at Rammeverket ikke er nyansert nok. Et eksempel er en lærer som er helt uenig i at det kan brukes for å vurdere norskferdighetene for å bli hjelpepleier, og kommenterer dette slik: «Rammeverket må differensieres mer om det skal brukes til å vurdere innenfor yrker hvor en har ansvar for andre mennesker».

Om vurdering av skriftlige ferdigheter til de samme yrkene var de kommentarivrige lærerne ikke fullt så enige. De svarte 'helt' eller 'litt' enige i halvparten av tilfellene, resten fordelte seg på alternativene 'helt' eller 'litt' uenige og 'usikker'. De som var usikre, begrunnet svaret med at de var i tvil om kravene, eller at de ikke hadde tenkt over det, f.eks. ved å kommentere «usikker på hvilke skriftlige ferdigheter som trengs [i barnehagen]» eller ved å stille dette retoriske spørsmålet: «Hvor gode skriftlige norskferdigheter kreves/er nødvendig for å kjøre taxi??».

Spørsmålet om Rammeverket passer for å vurdere norskferdighetene for å komme inn på universitet eller høgskole fikk seks kommentarer, de fleste begrunnelser – i ett tilfelle supplert med en utdyping. Begrunnelsene for de som var uenig, gikk på at det trengtes strengere eller mer differensierte krav.

Når lærerne kommenterte svarene sine på de fire spørsmålene om Rammeverket egner seg for å avgjøre om personer kan få rettigheter som permanent oppholdstillatelse eller statsborgerskap, ytret mer enn halvparten seg ut fra politisk eller ideologisk ståsted, altså det vi har kategorisert som 'annen erfaring'. Av disse hadde så å si alle svart at de enten var 'helt' uenig i påstandene i spørsmålene, eller at Rammeverket ikke var relevant i denne sammenhengen. Én visste ikke hva han eller hun skulle svare, mens resten kommenterte ut fra sin lærererfaring. De fleste av disse var 'litt' eller 'helt' enig i at det passet, men noen var 'helt' eller 'litt' uenig. I to tilfeller var kommentarene presiseringer av at det måtte gis unntak eller det var begrunnelser.

Det er stor variasjon i hvordan de elleve lærerne har *formulert kommentarene*, og variasjonen gjelder så vel mellom de enkelte kommentarene fra hver av lærerne som mellom de forskjellige lærerne. Kvantitativt er det for eksempel spredning i lengde på kommentarene. Nesten alle lærerne har noen korte kommentarer, slik som «med en del unntak», «i hvertfall på videregående» og «er usikker», og samtlige har en del lange kommentarer. Gjennomsnittlig antall ord per kommentar ligger hos de fleste mellom 20 og 30. Alt i alt teller de 132 kommentarene i overkant av 3000 ord.

De lengre kommentarene inneholder gjerne resonnementer og argumentasjonsrekker med klart faglig preg. En lærer skriver for eksempel dette i sin lengste kommentar, som kommer etter at vedkommende har valgt svaralternativet 'litt etter litt' på spørsmålet «Her er

noen beskrivelser av andrespråklæring. Hvilken av dem synes du passer best for de fleste innlærerne?»

Jeg er for såvidt enig i at språklæringen går litt i rykk og napp og tilsynelatende litt frem og tilbake, men jeg vil ikke si at den på noe tidspunkt går tilbake. Det kan kanskje virke slik, sett utenfra, men det er jo bare fordi innlærerne til en hver tid befinner seg på et sted i sin læringsløype der de tester ut hypoteser på områder de er i ferd med å lære seg. kanskje skjer det fossilisering, ofte lærer se deg så å mestre disse områdene og går videre til å teste hypoteser på andre områder. Og de tester jo gjerne ut aspekter ved språket på flere områder samtidig. Dette var et vanskelig spørsmål å svare kort på, merker jeg!

Her ser vi at læreren bruker flere perspektiver og begreper fra internasjonal teori om andrespråklæring. Innlærerne ‘befinner seg på et sted i sin *læringsløype*’², de ‘tester ut *hypoteser*’ og det er mulig at ‘det skjer *fossilisering*’. Et annet eksempel er en kommentaren til svaret «Vet ikke» på spørsmålet «For hvor mange innlærere passer denne påstanden? Det virker som språklæringen skjer ved et plutselig gjennombrudd»:

Det kan kanskje stemme for folk som har studert sitt eget morsmål på en vitenskaplig måte. Da kan språkssystemet “plutselig” åpenbare seg. For deltakere som aldri lærte å lese/skrive på sitt morsmål tror jeg at “gjennombruddet” skjer etter årelang, møysommelig arbeid fra lyd til morfem til ord med mening. Ulikt tempo for deltakere med germansk/ikke-germansk språkbakgrunn. Ulikt tempo for deltakere med gode hukommelsesstrategier/dårlige hukommelsesstrategier. Raskest tempo for deltakere med auditive innlæringsstrategier.

Denne kommentaren har innslag av så vel allmenn lingvistisk som allmenn pedagogisk begrepsbruk: *morfem*, *germansk/ikke-germansk*, *hukommelsesstrategier*, *auditive innlæringsstrategier*. Det neste eksemplet er kommentaren fra en lærer til svaret ‘litt uenig’ på spørsmålet «Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige norskferdigheter til å jobbe i barnehage».

² Kursivering i dette og de påfølgende eksemplene er satt inn av forfatterne.

Den korte muntlige testen som ligger til grunn for plassering på nivå i Rammeverket, bør ikke brukes som utgangspunkt for jobb i bhg. De må i tilfelle ha et skikkelig intervju først. Har registrert at flere arb.givere som søker arb.kraft, herunder bhg etterspør B1. En trenger flere kvalifikasjoner enn det i møte med små barn som heller ikke har ferdigutviklet språk. Det er et viktig fokus i bhg det at barna skal utvikle språket/språkene sitt/sine. Da må de ha gode nok språkmodeller i sitt daglige liv.

I tillegg til at kommentaren viser fortrolighet med Rammeverket og med hvordan testresultater som er bygd på dette, brukes av arbeidsgivere, rommer den pedagogiske sjargong som *et viktig fokus i bhg, ferdigutviklet språk og språkmodeller*.

Andre faglige uttrykk som vi finner i lærernes begrunnelser, er de vanlige termene i gruppeinndelingen ved kurs i voksenopplæringen, slik som spor 1, spor 2 osv., og naturlig nok de ulike betegnelsene som brukes i klassifiseringen av nivåene i Rammeverket (A2, B1 osv.). Lærerne bruker også enkelte svært alminnelige faglige betegnelser på ulike aspekter ved språkssystemet (slik som *grammatikk, ordforråd, uttale*) i tillegg til det mer spesialiserte *morfem*, og noen typiske andrespråksfaglige betegnelser (ved siden av dem som allerede er nevnt), slik som 'verbet på 2.plass', 'SVO-setninger', 'mellomspråk' og 'basisnivå'. Generelle pedagogiske termer er 'progresjon', 'skriftlighet', 'læreprosess', 'kontekst', ulike typer 'ferdigheter' (muntlig, skriftlig, leseferdigheter, norskferdigheter) og kompetanser (skriftlig kompetanse), dessuten, 'prosess' og 'kriterier'.

En lærer bruker også et større bilde (et scenario) som kommentar til spørsmålet «Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til innvandrere i voksenopplæringen?». Svaret er «Ja, for noen» og kommentaren lyder: «Det er godt designa for spor 3. Dei andre spora har det som barn har det med medisinar: ein forskar på vaksne og medisinerer barn med voksenmedisin tilpassa vekt og håper på det beste». Altså vil denne læreren understreke det litt ukontrollerte, noe risikofylte i denne handlingen, dvs. å bruke Rammeverket generelt i voksenopplæringen.

For å karakterisere andrespråkutviklingen har vi i spørreskjemaet brukt metaforen 'gjennombrudd' i en påstand om andrespråkutviklingen. Denne metaforen har vi tidligere analysert i forbindelse med Rammeverket (Golden og Kulbrandstad 2018), der vi hevder at det as-

sosieres med «en aktiv kraftanstrengelse» særlig innenfor for tunellbygging. «Overført brukes det om å bli (aner)kjent, bli oppdaget (litt plutselig) og altså heretter (ganske raskt) få en annen status» (ibid:250), altså at en stor forandring skjer i utviklingen av språket. En lærer sier hun er 'litt enig' i denne påstanden og kommenter dette med å bruke et slags synonym «aha-opplevelse», men som er hentet fra et annet, mer kognitivt domene, og assosieres med noe som tidligere er kjent, kan det være med eget språkssystem? En annen lærer bruker en betegnelse fra religion når hun hevder at «språkssystemet kan 'plutselig' *åpenbare seg*³» (se eksemplet over). Til påstanden «Andrespråket læres litt etter litt» svarer en lærer at dette gjelder for de fleste, og begrunner dette videre med en metafor fra dyredomenet, mer spesifikt fra dyrs inntak av føde: «Det læres jo litt etter litt for alle, i den forstand at det er umulig å gå fra null kunnskap til aktiv bruker *i ett jafs*». Med andre ord er flere metaforer mulige – og to brukt av lærerne – for å karakterisere det plutselige som beskrives i forskningen (bl.a. Golden 1994) og som et par av lærerne sier de har erfart med barn eller unge.

Uttrykk som «[ha] *bredt* ordforråd og *godt grep* om grammatikken; «Det *vakles* litt [...], tekstproduksjon [...] som de så ut til å beherske, ikke var helt *på plass* allikavel»; «ordforrådet ikke *følger* grammatikken»; «alltid *tilbakefall* etter ferier» viser at disse lærerne konseptualiserer de enkelte delene av språkssystemet som objekter som har sin plass innenfor et større objekt, noe som er en svært vanlig konseptualisering av språk (Thornbury 1991, Golden og Steien under vurdering). Selve språkinnlæringen blir konseptualisert som bevegelse, eventuelt reise (jf. Golden og Kulbrandstad 2018), slik som i eksemplene: «aldri 2 innlærere på akkurat *samme plass* på trinnet»; «ferier setter ofte innlærere noen *hakk tilbake*»; «"systemet" krever at deltakerne "*presses gjennom*" løpet», men det er ulike hindringer som forekommer. Kvaliteten på andrespråklæringen uttrykkes gjennom bildeskjemaet OPP/HØYT ER BRA; selve læringen konseptualiseres altså som en vertikal bevegelse, slik som når en lærer kommenterte dette «deltagerne på kurs må hver dag *strekke seg* litt» til spørsmålet om for hvor mange innlærere følgende påstand passer for? «Andrespråket læres trinnsvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de til neste trinn osv.)»

³ Her og i de følgende eksemplene har vi kursivert det metaforiske elementet i uttrykkene.

Utdanningsmyndighetene som er ansvarlige for at norskferdighetene er gode nok for å kunne studere ved universitet og høyskole (slik det kommer fram i et spørsmål), stiller bestemte karakterkrav, og i en kommentar uttrykkes dette av en lærer som en fysisk handling med orientering i rommet: «dagens generelle B2-krav er å *legge lista litt høyt*».

Diskusjon

Oppfatningene som kommer fram i materialet vi har analysert, bryter ikke med hovedbildet vi fikk i den kvantitative studien som vi gjennomførte i Golden og Kulbrandstad (2019). Det gjelder så vel i hvilke sammenhenger og til hvilke formål Rammeverket egner seg, som hvordan andrespråklæring foregår for de fleste innlærerne. Det vi finner, er presiseringer, utdypninger og nyanseringer av disse synspunktene. Iblant gjøres dette i kortfattede bemerkninger, men i de lengre kommentarene reflekterer de elleve lærerne over forhold som har gjort at de ikke har ønsket at det valgte svaralternativet skal stå alene. Når de kommenterer svarene sine, er det i overveiende grad lærererfaringer fra klasserommet de ser ut til å bygge på. Påstandene om hvordan andrespråklæring foregår, som alle respondentene i spørreundersøkelsen skulle ta stilling til, formulerte vi ut fra det som Grimen (2008) kaller *teoretiske synteser*. De er utviklet i ulike retninger innen internasjonal andrespråkforskning og innebærer abstraksjoner og generaliseringer som lærerne opplever at ikke helt passer med hvordan de observerer at innlæringen skjer i praksis. De er vant med å foreta *praktiske synteser* som profesjonsutøvelse krever, og dette er trolig bakgrunnen for at de har behov for å nyansere og presisere svarene de har gitt da de krysset av blant oppgitte alternativer. I så fall er det Elbaz' (1983) «teachers' practical theories» vi ser utslag av i disse kommentarene. Selv om begrepene praktiske synteser og læreres praktiske teorier i første rekke henspiller på det lærere gjør i undervisningssituasjoner, eller når de er engasjert i andre aktiviteter i lærerjobben (f.eks. veiledning og vurdering), er begrepene også relevante for å forstå hvordan lærere reflekterer over spørsmål som har å gjøre med læring og undervisning. Også *Det felles europeiske rammeverket for språk* kan betraktes som en teoretisk syntese. Selv om Rammeverket ikke er ment å bygge på noen spesifikk teori om andrespråklæring, har det flere trekk som kjenne-

tegner teoribygning, blant annet eksplisitte begrepsavgrensninger og logisk koherent strukturering av referansesystemet (se f.eks. Golden og Kulbrandstad 2018). Når lærerne kommenterer svaralternativer de har valgt på spørsmål om i hvilke sammenhenger og for hvilke formål Rammeverket egner seg, er det praktiske erfaringer som ser ut til å være bakgrunnen for det de skriver – unntatt i tilfeller hvor politiske og moralske verdier og vurderinger gjør seg gjeldende.

Samtidig som det er praksiserfaringer og ikke teori som preger kommentarene, viser disse at lærerne i betydelig grad bruker faglig pregete uttrykksmåter. De faglige termene og begrepene er hentet fra fagfeltene lingvistikk, andrespråksteori, andrespråksdidaktikk og allmenn pedagogikk og didaktikk. I Bernsteins (2000) forstand er klassifiseringen vi finner i kommentarene, relativt svak i den forstand at kildene som benyttes, er forskjellige, men samtidig ikke skarpt avgrenset. Det at klassifiseringen er svak, er i tråd med hyppige funn i internasjonal lærerforskning (jf. Klette og Carlsten 2012) – og i grunnen det vi kan vente ut fra profesjonsteoriene som vi har vist til. Likevel tar mange forskere til orde for at lærerutdanningen bør legge opp til sterkere klassifisering i lærerprofesjonen (se f.eks. Klette og Carlsten 2012, Nerland 2012, Afdal og Nerland 2014), det vil si at lærere bør framstå mer helhetlig i sitt kunnskapsgrunnlag. Det er ikke noe motsetningsforhold mellom dette og Johnson og Freemans (1998) appell om en fornying av kunnskapsbasen for andrespråklærere. De mener at oppdateringen ikke kun må skje ut fra de vitenskapsdisiplinene som tradisjonelt har utgjort grunnstammen i denne basen: lingvistikk og psykologi. Heller ikke kunnskap fra det som de kaller hybriddisipliner, som anvendt språkvitenskap og andrespråksforskning, kan overføres direkte til undervisningspraksis. Det er blant annet teoretisering over andrespråksundervisningens *praktiske synteser* de etterlyser. Og dette rimer godt med Lee S. Schulmans programartikkel om reform av amerikansk lærerutdanning fra 1987 (Schulman 1987). Her står begrepet “wisdom of practice” sentralt, nemlig dyktige læreres erfaringsbaserte oppfatninger. Schulman mener at pedagogisk forskning ikke minst bør sikte mot å utvikle teori bygd på nettopp denne visdommen fra praksisfeltet.

Om klassifiseringen i lærernes kommentarer altså er relativt svak, kan det samme ikke uten videre sies om innrammingen. I den samlede karakteristikken av de norske lærerne i den sammenliknende norskfinske studien vi omtalte ovenfor, skiller lærerne i vår studie seg som

nevnt fra Afdal og Nerlands lærere. Det er ikke begreper fra hverdags-
språk (everyday language) som dominerer måten som disse lærerne ut-
trykker seg på i kommentarene sine. Tvert imot er det ofte begreper fra
relevante fagdisipliner (disciplinary concepts) og faglig strukturerte
tenkemåter (jf. cumulative structures) som vi møter, selv om en del av
formuleringene er vanlige og metaforene mer alminnelige enn nys-
skapende. Nå er de to undersøkelsene riktignok ikke direkte sammen-
liknbare, siden de er ulike både i tematisk innretning og metodikk. Mens
Afdal og Nerland studerer læreres generelle erfaringer og refleksjoner
knyttet til lærerjobben, formidlet gjennom dybdeintervjuer, analyserer
vi skriftlige kommentarer til svar på en nettbasert spørreundersøkelse
om spesifikke emner, nemlig hvordan innlæring av et andrespråk fo-
regår, og bruk av Rammeverket til ulike formål. Denne forskjellen kan
være noe av forklaringen på at lærere som vi gransker, framstår med
større faglighet. De er også mer erfarne enn lærerne i den andre studien,
og har annen utdanningsbakgrunn. Seks er riktignok allmennlærer-
utdannet i likhet med Afdal og Nerlands informanter, men med to unntak
har de tilleggsutdanning i norsk som andrespråk, noen også relevant ut-
danning ut over dette. De øvrige har annen lærerutdanning, i de fleste
tilfeller supplert med utdanning i norsk som andrespråk. Bortsett fra to
underviser våre lærere norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandre-
re og har mer spesialiserte arbeidsoppgaver enn lærerne i den andre
undersøkelsen, som underviser på barnetrinnet. Det at de er medlemmer
av en faglig innrettet Facebook-gruppe og ikke bare deltar i spørreunder-
søkelsen, men også viser ekstra engasjement gjennom å skrive til dels
relativt lange kommentarer til svarene, indikerer at vi har å gjøre med
lærere som identifiserer seg med et bestemt fag. Samlet er forholdene
som vi her har pekt på, trolig bakgrunnen for at den sterkere inn-
rammingen i kommentarene de skriver.

Avslutning

I et kapittel om profesjoner som kunnskapskulturer i boka *Professional Learning in the Knowledge Society* (Jensen et al. 2012) skriver Monica Nerland dette om lærerprofesjonen:

Thus, a constitutive facet of teachers' knowledge culture is the idea that knowledge has to be applied within an ethos of differentiation, in which the specificity of the situation at hand premises the best approach to teaching just as much as theoretical knowledge or predefined guidelines. (Nerland 2012:40)

I vår studie ser vi utslag av differensieringsetosen i lærernes understreking av at måten innlæring av andrespråk foregår på, er avhengig av en rekke forhold knyttet både til innlæreren selv (alder, utdanning, språkbakgrunn, motivasjon, psykisk tilstand m.m.) og til innlærings situasjonen, blant annet mulighet for å praktisere språket utenom selve undervisningen. Et annet sted i kapittelet (s. 69) skriver Nerland at tendensen til å vektlegge kommunikative evner og personlige ferdigheter «downplays the crucial role that abstract and theoretical knowledge play in the development and continuous revitalisation of professional expertise». Lærerne i vår studie uttaler seg ikke direkte om betydningen av abstrakt og teoretisk kunnskap for utvikling og løpende oppdatering av lærerprofesjonens kompetanse, men vi ser at de anvender slik kunnskap i kommentarene sine. Funnene i en kvalitativ undersøkelse som denne gir ikke grunnlag for å si noe allment om fagligheten blant lærere som underviser i norsk som andrespråk, men de vil kunne være utgangspunkt for bredere anlagte undersøkelser av dette.

Litteratur

- Afdal, Hilde Wågsås og Monika Nerland 2014. Does Teacher Education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, årg. 58 nr. 3, 281–299. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726274>.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Basturkmen, Helen 2012. Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, årg. 40 nr. 2, 282–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>.
- Bernstein, Basil 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Borg, Simon 2003. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, årg. 36 nr. 2, 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>.
- Busch, Deborah 2010. Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, årg. 14 nr. 3, 318–337. <https://doi.org/10.1177/1362168810365239>.
- Debreli, Emre 2016. Pre-Service Teachers' Belief Sources about Learning and Teaching: An Exploration with the Consideration of the Educational Programme Nature. *Higher Education Studies*, årg. 6 nr. 1, 116–127. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p116>.
- Elbaz, Freema 1983. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Foss, Donna H. og Robert C. Kleinsasser 1996. Preservice elementary teachers' views of pedagogical and mathematical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, årg. 12 nr. 4, 429–442. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00049-P](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00049-P).
- Freeman, Donald 1993. Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and Teacher Education*, årg. 9 nr. 5–6, 485–497. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90032-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90032-C).
- Furlong, Catherine 2013. The teacher I wish to be: exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European Journal of Teacher Education*, årg. 36 nr. 1, 68–83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>.
- Golden, Anne 1994. Hva kan vi lære av suksess hos enkeltindivider og grupper? I A. Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag, 114–132.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2018. “A1, A2, B1 ... – “den nye tellemåten” på språklæringsfeltet. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad og G.T. Randen (red.): *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget, 237–260.
- Golden, Anne og Lars Anders Kulbrandstad 2019. Læreroppfatninger om Det felles europeiske rammeverket. *NOA Norsk som andrespråk*, årg. 35 nr. 2, 41–64.

- Golden, Anne og Guri Bordal Steien under vurdering. “I had Mashi in my ears”. *Metaphors of language by Congolese living in Norway*.
- Granlund, Lise, Sølvi Mausethagen og Elaine Munthe 2011. *Læreropfesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Grimen, Harald 2008. Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 71–86.
- Hjortdal, Maria 2018. *Andrespråksdidaktisk praksis og læreroppfatninger om andrespråksinnlæring*. Masteroppgave. Universitetet i Agder.
- Holt-Reynolds, Diane 1992. Personal History-Based Beliefs as Relevant Prior Knowledge in Course Work. *American Educational Research Journal*, årg. 29 nr. 2, 325–349. <https://doi.org/10.3102/00028312029002325>.
- Jensen, Karen, Leif Chr. Lahn og Monika Nerland, red. 2012. *Professional Learning in the Knowledge Society. The Knowledge Economy and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Johnson, Karen 1994. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, årg. 10 nr. 4, 439–452. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8).
- Johnson, Karen og Donald Freeman 2001. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, årg. 1 nr. 1, 53–69. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100004>.
- Klette, Kirsti og Tone Cecilie Carlsten 2012. Knowledge in teacher learning: new professional challenges. I K. Jensen, L.C. Lahn og M. Nerland (red.): *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers, 69–84.
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Birgitta Ljung Egeland 2019. Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet. *ASLAs skriftserie*, årg. 2019, 137–160.
- Lakoff, George og Mark Johnson 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lo, Yi-Hsuan Gloria 2005. Relevance of knowledge of second language acquisition: An in-depth case study of a non-native EFL teacher. I N.

- Bartels (red.): *Applied linguistics and language teacher education*. New York: Kluwer Academic, 135–137.
- Lortie, Dan C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molander, Anders og Lars Inge Terum, red. 2008. *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Monsen, Marte 2014. *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Nerland, Monika 2012. Professions as knowledge cultures. Introduction. I K. Jensen, L.C. Lahn og M. Nerland (red.): *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers, 27–48.
- Polanyi, Michael 1958. *Personal Knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Polanyi, Michael 2000. *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Rønbeck, Ann Elise og Nils-Fredrik Rønbeck (2010). *Kroppsovingsfaget etter kunnskapsløftet - læreroppfatninger*. HIF-rapport. Alta, Høgskolen i Finnmark.
- Sato, Kazuyoshi og Robert C. Kleinsasser 2004. Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, årg. 20 nr. 8, 797–816. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.004>.
- Schulman, Lee S. 1987. Teaching and Knowledge: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, årg. 57, 1–22.
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Searle, John 1969. *Speech Acts: An Essay into the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sugrue, Ciaran 1997. Student Teachers' Lay Theories and Teaching Identities: their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, årg. 20 nr. 3, 213–225. <https://doi.org/10.1080/0261976970200302>.
- Svennevig, Jan 2009. *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse, 2. utg.* Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Thornbury, Scott 1991. Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *ELT Journal*, årg. 45 nr. 3, 193–200. <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.193>

Appendiks 1: Utdrag fra spørreskjemaet

Spm. 5. Her er noen beskrivelser av andrespråklæring. Hvilken av dem synes du passer best for de fleste innlærerne? Svaralternativer: De lærer språket litt eller litt /De er på et visst trinn en stund, så går de opp på neste trinn osv./ Språklæringen går i rykk og napp og litt fram og tilbake/ Det virker som det skjer et plutselig gjennombrudd/ Ingen av disse beskrivelsene passer/ Vet ikke
Skriv gjerne en kommentar. (Har du eksempler?)

Spm. 6. Undersøkelsen går nå nærmere inn på de fire påstandene om språklæring i foregående spørsmål, og du får mulighet til å gi nyanserte svar i 6-9. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? - Andrespråket læres litt etter litt. Svaralternativer: De fleste/ Mange/ Noen/ Få/ Ingen/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 7. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? – Andrespråket læres trinnvis (innlærerne er på et visst trinn en stund, så går de til neste trinn osv.). Svaralternativer: De fleste/ Mange/ Noen/ Få/ Ingen/ Vet ikke, Skriv gjerne kommentar.

Spm. 8. Hvor enig eller uenig er du i denne påstanden om læring av et andrespråk? For de fleste går språklæringen i rykk og napp og litt fram og tilbake. Svaralternativer: Helt enig/Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Verken enig eller uenig/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 9. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? Det virker som språklæringen skjer ved et plutselig gjennombrudd. Svaralternativer: Helt enig/Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Verken enig eller uenig/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 10. For hvor mange innlærere passer denne påstanden? Utviklingen av de forskjellige delene av språkferdigheten (uttale, grammatikk, ordforråd osv.) skjer i ganske likt tempo i muntlig. Svaralternativer: De fleste/ Mange/ Noen/ Få/ Ingen/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 11. Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til minoritetspråklige elever på barnetrinnet? Svaralternativer: Nei/ Ja, for noen/ Ja, for de fleste/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 12. Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet og i videregående? Svaralternativer: Nei/ Ja, for noen/ Ja, for de fleste/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 13. Passer det å bruke Rammeverket i vurdering av norskferdighetene til innvandrere i voksenopplæringen? Svaralternativer: Nei/ Ja, for noen/ Ja, for de fleste/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 14 / spm. 15. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige/ skriftlige norskferdigheter for å jobbe i barnehage. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 16 / spm. 17. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige / skriftlige norskferdigheter for å kjøre taxi. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 18. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok norskferdigheter for å komme inn på universitet eller høgskole. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 19 / spm. 20. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige / skriftlige norskferdigheter for å jobbe som hjelpepleier. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke, Skriv gjerne kommentar.

Spm. 21 / spm.22. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige / skriftlige norskferdigheter for å få permanent oppholdstillatelse. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke. Skriv gjerne kommentar.

Spm. 23 / spm. 24. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand? - Rammeverket passer for å vurdere om en person har gode nok muntlige /skriftlige

norskferdigheter for å få statsborgerskap. Svaralternativer: Helt enig/ Litt enig/ Litt uenig/ Helt uenig/ Ikke relevant/ Vet ikke, Skriv gjerne kommentar.

Appendiks 2: Oversikt over utdanning og undervisningserfaring hos de elleve kommentarvillige lærerne

Lærer nr	Grunnutdanning	NOA-utdanning	Annen utdanning	Undervisningserfaring i norsk som andrespråk	Alder
29	Annen høyere utdanning	NOA>30 stp		voksenopplæring>3år	40-49
35	Allmennlærer utdanning	NOA >30stp		voksenopplæring>3år	40-49
42	Allmennlærer utdanning	NOA >30stp	Voksenpedagogikk 60stp	voksenopplæring>3år; grunnskole/videregående skole >3år; høyskole	50-59
56	Annen lærerutdanning	Kurs i NOA		voksenopplæring>3år	>60
69	Annen lærerutdanning	NOA>30 stp		voksenopplæring>3år	40-49
81	Allmennlærer utdanning	Kurs NOA	Migrasjonspedagogikk	grunnskole/videregående skole >3år	30-39
88	Allmennlærer utdanning	NOA >30stp		voksenopplæring>3år; grunnskole/videregående skole<3år;	40-49
125	Annen lærerutdanning			voksenopplæring<3år	40-49
164	Annen lærerutdanning	NOA>30 stp	PPU	fortsatt student, PPU=2mnd	30-39
199	Allmennlærer utdanning	NOA> 30stp	fransk 60stp	voksenopplæring>3år; grunnskole/videregående skole <3år	50-59
216	Allmennlærer utdanning			voksenopplæring>3år	40-49

Appendiks 3: Oversikt over antall spørsmål om oppfatninger om andrespråkundervisning og bruk av Rammeverket i spørreundersøkelsen og antall kommentarer fra de elleve kommentarvillige lærerne

Totalt antall spørsmål 20. Totalt antall kommentarer 132

Oppfatninger om andrespråklæring:	6 spørsmål –	47 kommentarer
Bruk av Rammeverket:	14 spørsmål –	85 kommentarer
- relatert til aldersgrupper	3 spørsmål -	17 kommentarer
- relatert til yrker	6 spørsmål -	33 kommentarer
- inngang til studier	1 spørsmål -	6 kommentarer
- relatert til rettigheter	4 spørsmål -	29 kommentarer

Abstract

In an online survey among members of the Facebook group «Norsk som andrespråk» (Norwegian as a second language), teachers of Norwegian

as a second language answered questions that partly concerned knowledge of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and what purposes they thought the Framework was suitable for, and partly how they thought learning of a second language takes place. In addition to checking for the preferred alternative among given answers, teachers could comment on their answers. This article analyzes the comments of the eleven teachers who used this opportunity most often. The starting point for the study is theories developed in studies of teacher beliefs, profession theories and key concepts from Basil Bernstein's knowledge sociology. At the same time as the article sheds light on which teacher beliefs appear in the comments, it maps which sources the teachers have for the beliefs. Furthermore, it analyzes which speech acts the teachers use when they comment on their answers, and how they articulate the beliefs. The findings show that teachers use the comments to clarify, nuance and elaborate on the answer alternatives they have marked, and that they most often build on experiences they have as teachers and less often on relevant theories. At the same time, teachers make significant use of a professional language. The academic terms and concepts are taken from the fields of linguistics, second language theory, second language didactics and general pedagogy and didactics.

Keywords: teacher beliefs, Norwegian as a second language, the Common European Framework of Reference for Languages, second language learning, theoretical and practical syntheses, classification and framing

Bidragstere

Gunhild Tomter Alstad er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet. E-post: gunhild.alstad@inn.no

Anne Marit Vesteraas Danbolt er dosent ved Høgskolen i Innlandet. E-post: anne.danbolt@inn.no

Susanne Duek er universitetslektor ved Karlstads universitet. E-post: susanne.duek@kau.se

Anne Golden er professor ved MultiLing, Universitetet i Oslo. E-post: anne.golden@iln.uio.no

Maria Hjalmarsson er professor ved Karlstads universitet. E-post: maria.hjalmarsson@kau.se

Lars Anders Kulbrandstad er professor emeritus ved Høgskolen i Innlandet. E-post: lars.kulbrandstad@inn.no

Lise Iversen Kulbrandstad er professor ved Høgskolen i Innlandet. E-post: lise.kulbrandstad@inn.no

Anna Lindholm er universitetslektor ved Karlstads universitet. E-post: anna.lindholm@kau.se

Birgitta Ljung Egeland er universitetslektor ved Karlstads universitet. E-post: birgitta.ljung-egeland@kau.se

Marte Nordanger er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet. E-post: marte.nordanger@inn.no

Christina Olin-Scheller er professor ved Karlstads universitet. E-post: christina.olin-scheller@kau.se

Gunhild Tveit Randen er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet.

E-post: gunhild.randen@inn.no

Solveig Fredriksen Aasen er høgskolelektor ved Høgskolen i Innlandet.

E-post: solveig.aasen@inn.no