

Læreroppfatninger om flerspråklighet i særskilt norskopplæring

Agnieszka Moraczewska & Gunhild Tveit Randen

SpINN
18. oktober 2022

Bakgrunn for prosjektet

- studien er en del av et PhD-prosjekt
- elever med innvandrerbakgrunn mottar opplæring i (og på) samfunnets majoritetsspråk
- lærere har ofte positive holdninger til flerspråklighet, men elevers språklige ressurser blir sjeldent trukket inn i undervisningen (Burner & Carlsen, 2019; Calafato, 2020; Haukås, 2016; Lorenz, Krulatz, & Torgersen, 2021)
- høy betydning av elevers tidligere språkkunnskaper for læring av både majoritetsspråket og fag (Warren, 2016)
- sammensatte språklige ressurser blir ofte oversett (Cenoz & Gorter, 2013; Cummins, 2005)

Målet for studien

- læreroppfatninger om flerspråklighet og deres rapporterte praksiser i tilrettelagt norskopplæring (i tråd med §2-8 av Opplæringsloven)
 - særskilt norskopplæring
 - grunnleggende norskopplæring
 - tospråklig fagopplæring
- RQ1: Hva karakteriserer læreroppfatninger om flerspråklighet som ressurs i språklæringskonteksten?
- RQ2: Hvordan er lærernes rapporterte flerspråklige praksiser i lys av oppfatningene?
- RQ3: Hvordan forstår lærerne transspråking, og i hvilken grad er de villige til å fremme praksisen i språklæringskonteksten?

Særskilt språkopplæring i norsk skole

Opplæringsloven §2-8

Elevlar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevlar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Særskilt språkopplæring i norsk skole

- tilbudet om særskilt språkopplæring og tospråklig fagopplæring har som mål å gjøre det lettere for minoritetsspråklige elever å følge den ordinære undervisningen (Rambøll, 2016)
- tilbys i opptil 2 år
- preget av åpne definisjoner («tilstrekkeleg dugleik i norsk», «om nødvendig», «så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.»)
- markant nedgang i antallet elever som mottar tilbudet (18,734 i 2002 - 9,530 i 2020) (SSB, 2020)

Teoretisk bakgrunn

- Flerspråklighet og flerspråklige praksiser
 - den flerspråklige vendingen (May, 2014)
 - multikompetanse (Cook, 1991; Li & Cook, 2016)
 - transspråking (García & Li Wei, 2014; García & Lin, 2017; García & Kleifgen, 2020; Turner & Lin, 2020; Vogel & García, 2017)
 - pedagogisk transspråking (Cenoz & Gorter, 2020)
- Læreroppfatninger (Borg, 2006)
 - læreroppfatninger om flerspråklighet (Cenoz, 2009; De Angelis, 2011; Haukås, 2015)

Metoder

- semistrukturerte intervjuer med fire lærere involvert i særskilt norskopplæring
- to polske lærere (*tospråklig fagopplæring*), Ewa og Piotr, og to norske lærere (*SNO, GNO*), Silje and Malin
- kvalitativ kontekstanalyse av dataene, der nøkkelfunn er identifisert og kategorisert i tråd med teoriene og forskningsspørsmålene
- funnene ble gruppert i 5 hovedtemaer, og presenteres under to seksjoner: **lærernes oppfatninger om flerspråklighet** og **lærernes flerspråklige praksiser**

Funn

- Læreroppfatninger om flerspråklighet som ressurs
 - stort sett positive holdninger til flerspråklighet som ressurs for individet, spesielt hos de polske lærerne
 - ulike oppfatninger om flerspråklighet som ressurs i læringskonteksten
- Ewa mener at flerspråklighet er alltid en ressurs for både individet og andre. Piotr representerer en mer elitistisk tilnærming (De Houwer & Ortega, 2019)

Ewa: I think that it's [multilingualism] an advantage for the class or other people. The pupil can make himself seen during an English class or talk to other students. They use different languages during breaks, sometimes you hear Norwegian, sometimes even a few Polish words [...], I also hear English. But really, the students like to learn new languages, and it doesn't only concern words that are vulgar, if I can put it that way.

- Silje er enig med Ewa, mens Malin fremhever den kulturelle sida framfor den lingvistiske

- Læreroppfatninger om elevenes morsmål (*home languages*)
 - forskjellige oppfatninger om det å tilrettelegge for morsmåslæring blant lærerne
 - Piotr: ansvaret for å lære barnet morsmålet ligger hos foreldrene (Gkaintarzi et al., 2013; Lee & Oxelson, 2006), bruker ikke mye tid på det i timene

Piotr: I am a person who contacts the parents in the beginning of the school year and presents myself and the role I have, I tell them what I'm planning on doing during my classes and ask what they expect. I often offer to sneak in a bit of Polish if they agree to that, but in general I can't say I use much time on teaching Polish, the typical home language education, if you will. But I can for instance give the students some tasks so they can work on them at home, together with their parents.

- Læreroppfatninger om elevenes morsmål (*home languages*)
 - forskjellige oppfatninger om det å tilrettelegge for morsmåslæring blant lærerne
 - Piotr: ansvaret for å lære barnet morsmålet ligger hos foreldrene (Gkaintarzi et al., 2013; Lee & Oxelson, 2006), bruker ikke mye tid på det i timene
 - Ewa: morsmålet er et viktig utgangspunkt for å lære nye ferdigheter (Cook, 2016; Cummins, 2000), verdsetter kulturelle og språklige røtter, både av ideologiske og praktiske grunner
 - Silje: det er viktig å la elevene jobbe med ord og uttrykk på morsmålet for å lage et godt fundament for andrespråklæring
 - Malin: ingen erfaring med å inkludere morsmålet i undervisningen, oppgir det er «altfor mange» språk på skolen
 - oppfatningene påvirker undervisningssituasjonen (jf. Buehl & Beck, 2015)

- Læreroppfatninger om flerspråklighets sosiale betydning (*social significance*) i språklæringskonteksten

- Alle lærerne ser på flerspråklighet som en mulighet til å oppmuntre elevene og understreke deres «verdi» som flerspråklige individer (jf. Garcia & Li Wei, 2014; Vogel & Garcia, 2017)

Piotr: We have a student from the USA in one of the classes, so when it comes to English, the teacher intentionally uses him as a sort of resource, help. This raises the pupil's value in his own eyes, but also in the eyes of others. Knowingly using their skills is a way of making the child feel better, but also using the fact that someone knows English well and why shouldn't that be useful for others? It doesn't happen that often with Polish, but I once had a pupil who needed a lot of help, so during Christmas we prepared a presentation about Polish traditions for the rest of the class. The fact that he could stand in front of the whole class and talk about Polish traditions in his weak Norwegian made him grow several inches.

- Ewa mener at morsmålet alltid bør inkluderes i undervisningen fordi det sender et signal om at kunnskapen elevene besitter er verdifull (jf. García & Li Wei, 2014)
- Silje og Malin synes det er viktig å signalisere betydningen av elevenes morsmål i samfunnet generelt, og fremhever skolens rolle i elevenes identitetsbygging

- Flerspråklige praksiser – språkbruk i lærings situasjonen
- store forskjeller mellom praksisene, både i tospråklig fagopplæring og SNO/GNO
 - Piotr: mener han bruker polsk og norsk like mye, mye er avhengig av eleven i fokus – navngitte språk som et fundament for språkpraksisene (García & Kleifgen, 2019)
 - Ewa: undervisningen foregår primært på polsk, med hyppig bruk av norske ord og uttrykk – en mer dynamisk tilnærming til flerspråklighet (May, 2014; García & Kleyn, 2016)

Ewa: It can be an example or after finishing a topic, we might read a short text, or the student might get some questions. We discuss them first in Polish, but later in Norwegian as well to see if he knows the answer, because he won't get questions in Polish in the classroom. It happened very rarely, only a couple of times during my practice as a bilingual teacher, that another teacher let the student write a text in Polish, but that's not even what this is about. In a Norwegian school, the student should speak and write in Norwegian. That's why I must also put emphasize on him being able to do so.

- Silje: undervisningen foregår primært på norsk, men inkluderer ord og uttrykk fra morsmål som er representert i klasserommet
- Silje: We mention it [the home language] in discussions and talks, and after many years we learned to emphasise it. Many of the students are very good at reflecting differences and similarities and use examples from their languages. We also have fixed routines in writing; they are always told to include their language in their weekly work. [...] For example, we have posters for each topic; if we're talking about feelings, there are the Norwegian words for feelings and matching pictures, and next to them are equivalents from all the languages represented in the classroom. We update these expressions continuously and hang them up in the classroom.
 - Malin: undervisningen er på norsk, elevene oppmuntres til å kommunisere på norsk
- Felles for situasjonene er å forberede elevene til å kunne delta i ordinær undervisning.

- Transspråking

- Piotr: naturlig praksis, riktignok i en passende kontekst; ser nytten av transspråklig praksis i engelsktimene; klar over den gjensidige påvirkningen språkene har i repertoaret til individet (Cook, 2016; Cummins, 2000), kognitive prinsipper støtter transspråklige praksiser

Piotr: But can Polish be as important here, hm, probably not in speech, but surely in understanding. The child probably gets a wider picture of the world if they struggle with finding the Norwegian word but knows the Polish one, so they surely have a broader understanding of the world.

- Ewa: veksler mellom polsk og norsk, men ikke på setningsnivået; selv om hun er klar over sammenhengen språkene har i individets repertoar, skiller hun mellom de to språklige enhetene
- Silje: kjent med konseptet, ser verdien av å bruke det samlede språklige repertoaret, men mener at til syvende og sist er målet å lære seg norsk
- Malin: en fornuftig praksis, finner ikke sted i undervisningen hennes og kan tolkes som en mellomspråksfase

Konklusjoner

- alt i alt positive oppfatninger om flerspråklighet, både som ressurs for individet og samfunnet, samt den sosiale betydningen
- de rapporterte praksisene tilsvarte oppfatningene om flerspråklighet som ressurs i språklæringskonteksten
- forskjeller mellom lærerne når det gjelder språkbruk i undervisningen og holdninger til transspråking
- den særskilte norskopplæringen preges av lærerens oppfatninger og erfaringer
- felles mål for undervisningen – å ruste eleven til å delta i primært norskspråklige kontekster, noe som er i tråd med føringene i §2-8 av Opplæringsloven
- navngitte språk er gyldige konstruksjoner som er nødvendige for å utvide elevens språklige repertoar (svak definisjon av transspråking (Turner & Lin, 2020))
- tre lærere støtter pedagogisk transspråking

Referanser

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48-58.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. Continuum.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 1.
- Burner, T., & Carlsen, C. (2019). Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective* United Kingdom: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *Tesol Quarterly*, 47(3), 591-599.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence* (pp. 1-25). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 585-92.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-234.
<http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- De Houwer, A., & Ortega, L. (2018). *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge University Press.

- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot. <https://www.dawsonera.com:443/abstract/9781137385765>
- García, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and multilingual education*, 117-130.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553-571.
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2015). 'Invisible' bilingualism—'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Haukås, Å. (2015). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K–12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477.
- Li, W., & Cook, V. (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge University Press.
- May, S. (2014). Disciplinary divides, knowledge construction and the multilingual turn. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 7-31). Routledge.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*.
- Rambøll. (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. [The evaluation of special language tuition and introduction offer]. Retrieved from: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Turner, M., & Lin, A. M. (2020). Translanguaging and named languages: Productive tension and desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 423-433.
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging.
- Warren, A.R. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand*, 2, 115-142.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30.