

## Sammendrag

Denne studien handler om et utvalg læreres erfaringer med minoritetsspråklige elevers språklige ferdigheter i det ordinære klasserommet. Studiens overordnede mål er å avdekke og få innsikt hvordan lærere erfarer å ha flerspråklige elever i klasserommet, og hvordan skolen kan tilpasse opplæringen for at disse elevene skal utvikle sine språkferdigheter. Utdanningsdirektoratet (2015) sier at tilpasset opplæring blant annet handler om å utnytte elevers språk som en ressurs for å skape relevans i elevens læring. Utgangspunktet for oppgaven er problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har lærere med minoritetsspråklige elever i ordinær opplæring?*

Undersøkelsen tar plass ved en ungdomsskole som også har mottaksklasse. Studien er av kvalitativt design og inneholder intervjuer med fire lærere som fungerer som empirigrunnlag. Dataene ble analysert og fortolket i relevant teori innenfor andrespråksforskningen.

Hovedfunnene viser at lærerne har en mangelorientering rundt andrespråkselevenenes manglende hverdag, - og skolespråk. Mangelorienteringen, blant flere ting, preger lærernes tilpasningen av språkopplæringen til å ubevisst gli over i en signifikant forenkling av undervisningen og fagstoff. Som et resultat av dette blir andrespråkselevenenes ordforråd og begrepsforståelse i liten grad stimulert til å utvikle aldersadekvate språkferdigheter. En følge av studiens resultat taler for at det i mindre grad bør være en forenkling av opplæringen, men heller sterkere, mer kompetent støtte fra lærere sammen med kognitivt vanskelige oppgaver. Gibbons (2015), Cummins (2000), Swain (2000) og McKay (2006) støtter opp om dette.



## Abstract

This thesis is about a selection of teachers' experiences with minority students' language skills in the mainstream classroom. The overall goal of the study is to uncover and gain insight to how teachers experience having multilingual students in the classroom, and how the school can adapt education to allow these students to develop their language skills. Utdanningsdirektoratet (2015) states that adapted education is about utilizing students' language as a resource for creating relevance in the students own learning process. The problem to be addressed in this thesis goes like this:

*What experience do teachers have with minority speaking students in the mainstream classroom?*

The study takes place at a secondary school which also has an integrated reception class for second language learners. The art of the study is of qualitative design and contains interviews with four teachers who serve as empirical data. The data were analysed and interpreted in relevant theory in second language research.

The main findings show that teachers have an eye for deficiencies in relation to the second language students lack of skills in both daily and academic language registers. The focus on deficiencies, among several other factors, characterizes the teachers' adaptation of language learning to subconsciously slip into a significant simplification of teachers' choice of didactics and subject matter. As a result, the second language students' vocabulary and more complex language understanding are little stimulated to develop age-adequate language skills.

A result of the study suggests that schools should focus on moving away from simplifying the education. Instead they should be a focus on more competent support from teachers along with cognitively difficult tasks. Gibbons (2015), Cummins (2000), Swain (2000) and McKay (2006) support this.



## Forord

En spesiell tid er nå over. Jeg har gjennom denne prosessen fått mange nye perspektiver som vil være nyttig for meg og veien videre. Å skrive en masteroppgave har vært krevende, men likevel utelukkende lærerikt.

Jeg vil takke mine to veiledere Rikke van Ommeren og Irmelin Kjelaas for støtte og råd både før og under prosessen. De har gjort jeg har fått innsikt og interesse for andrespråklæring som fagfelt.

Til slutt vil jeg gi en takk til mine nærmeste som har fungert som gode støttespillere.

Truls Aarøe Løvik

Mai, 2020

# Innhold

Sammendrag.....	v
Abstract.....	vii
Forord.....	ix
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Oppgavens oppbygning og problemstilling.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Tidligere forskning.....</b>	<b>3</b>
<b>2 Teori.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 Syn på flerspråklighet.....</b>	<b>7</b>
2.1.1 Språk som adskilte enheter.....	7
2.1.2 Språk som en del av en felles tankekilde.....	8
2.1.3 Terskelnivå-hypotesen (The Linguistic Threshold Hypothesis).....	9
2.1.4 Hverdagsspråk og skolespråk.....	10
2.1.5 Språk som et samlet repertoar.....	13
<b>2.2 Språkinnlæring og sosiokulturell teori.....</b>	<b>14</b>
2.2.1 Den proksimale- og intermentale utviklingssone.....	14
2.2.2 Stillasbygging og støtte.....	15
2.2.3 Input og comprehensible output.....	17
<b>3 Metode.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Kontekstualisering og vitenskapsteoretisk grunnsyn.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Kvalitativt intervju – individuelt og i fokusgruppe.....</b>	<b>20</b>
3.2.1 Gjennomføring av intervju.....	22
<b>3.3 Utvalg av skole og informanter.....</b>	<b>23</b>
<b>3.4 Bearbeiding av materiale.....</b>	<b>24</b>
3.4.1 Transkripsjon, koding og kategorisering.....	24
<b>3.5 Styrker og svakheter ved metoden.....</b>	<b>26</b>
3.5.1 Forskerens rolle og refleksivitet.....	26
3.5.2 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet.....	27
3.5.3 To forskjellige typer intervju og intervju som eneste metode.....	28
<b>3.6 Etske refleksjoner.....</b>	<b>29</b>
3.6.1 Etske betraktninger i forskningsfeltet.....	30
<b>4 Analyse.....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Språklige utfordringer.....</b>	<b>31</b>
4.1.1 Ordforråd.....	32
4.1.2 Andre språklige utfordringer.....	35

4.1.3	<i>Hverdagsspråk og skolespråk</i> .....	38
<b>4.2</b>	<b><i>Didaktiske tilnæringer</i></b> .....	<b>40</b>
4.2.1	<i>Kommunikativ tilpasning – tilpasning av eget talespråk</i> .....	41
4.2.2	<i>Bruk av morsmål i undervisningen</i> .....	45
4.2.3	<i>Samarbeidsoppgaver og bruk av læringspartner</i> .....	46
4.2.4	<i>Variasjon av språklig formidling</i> .....	49
<b>5</b>	<b><i>Diskusjon og avsluttende refleksjoner</i></b> .....	<b>51</b>
5.1	<i>Oppsummering av funn</i> .....	51
5.2	<i>Forholdet mellom erfaringer og praksiser</i> .....	54
5.2.1	<i>Mangelorientering vs. Ressursorientering</i> .....	54
5.2.2	<i>Hvordan fremstår lærerne mangelorientert og hvilke konsekvenser har dette?</i> .....	55
5.3	<i>Individ vs. fellesskapet</i> .....	59
5.4	<i>Tilpasning vs. forenkling</i> .....	60
5.5	<i>Didaktiske implikasjoner</i> .....	61
5.6	<i>Veien videre</i> .....	64
<b>6</b>	<b><i>Litteratur</i></b> .....	<b>65</b>
	<b><i>Vedlegg</i></b> .....	<b>70</b>
	<b><i>Opplæring i muntlige norskferdigheter</i></b> .....	<b>71</b>
	<b><i>Lærerens syn på språkinnlæring</i></b> .....	<b>71</b>
	<b><i>Refleksjon rundt læreplan om muntlige ferdigheter</i></b> .....	<b>71</b>
	 <i>Figur 1 Dual-isfjell-modellen, Cummins, 2000; i Øzerk, 2006</i> .....	 8
	<i>Figur 2 Terskelnivå-hypotesen, Cummins, 2000</i> .....	10
	<i>Figur 3 Kvadrantmodellen, Cummins, 2000</i> .....	12
	<i>Figur 4 Four Zones of Teaching and Learning, adapted from Mariani, 1997; i Gibbons, 2015</i> .....	16
	<i>Figur 5 Koding av materialet</i> .....	25
	 <i>Tabell 1 Utvalg av informanter</i> .....	 24





# 1 Innledning

Det er det som er så fælt. En sitter der og må snakkes banalt til, en må forenkle, lese mindre osv... Så sitter de egentlig med muligheten til å gå i kjempedybden på ting, men språket er et hinder ...

«Trine», lærer.

Dette sitatet er hentet fra et intervju med en lærer på ungdomstrinnet som beskriver hvordan hun opplever at en minoritetsspråklige elev ikke får utnyttet sitt faglige potensiale i klasserommet. Intervjuet dette sitatet er hentet fra utgjør en del av materialet i en studie som undersøker fire læreres erfaringer med andrespråkelever i ordinær opplæring. Ordinær opplæring er undervisningsløpet skolen har som mål at alle skal følge. De elevene som ikke har eller kan forventes å få nok utbytte av den ordinære opplæringen, har ifølge Utdanningsdirektoratet (2005) krav på spesialundervisning. Sitatet oppsummerer to sentrale tema i intervjuene, nemlig elevenes språklige utfordringer i opplæringen («språket blir et hinder») og hvilke konsekvenser dette får for lærerens didaktiske tilnærminger («de må snakkes banalt til, en må forenkle»). I denne studien er det nettopp dette som er fokus, hvor jeg i med utgangspunkt i sosiokulturell andrespråksteori undersøker 1) hvilke språklige utfordringer lærerne opplever at andrespråkelevne møter i ordinær opplæring, og 2) hvilke didaktiske tilnærminger lærerne bruker for å støtte elevene i deres andrespråklæring. Dette diskuteres i lys av blant andre Jim Cummins, Pauline Gibbons, Merrill Swain og Vygotsky.

Elever fra språklige minoriteter utgjør en betydelig gruppe i den norske skolen. I 2019 var 17,7 % av Norges befolkning innbyggere med innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette er en økning på 12,7 % siden 1999 (Statistisk sentralbyrå, 2017). Dette ser man naturlig nok konsekvenser av i skoleverket og medfører et økende fokus på hvordan både skole og lærer kan legge til rette undervisningen for disse elevene. Denne elevgruppen omtales ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) som elever med norsk som andrespråk, flerspråklige elever og minoritetsspråklige elever, og betyr at elevene har et annet morsmål enn norsk og samisk. Elever som ikke har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter har rett på særskilt språkopplæring inntil de har utvikle tilstrekkelige ferdigheter og kan følge den ordinære opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §2-8)

Den nevnte elevgruppen er ifølge Kunnskapsdepartementet (2016-2017) en sårbar gruppe i opplæringen. Monsen og Randen (2017) sammen med Rambøll (2016) har begge kommet fram til at det derfor er behov for mer kunnskap om hvordan en legger til rette for ei god opplæring. (Kunnskapsdepartementet (2016-2017) sier at for at så mange som mulig skal kunne ha mulighet til å delta og bidra i samfunnet, må også så mange som mulig fullføre ønsket og nødvendig utdanning. Ifølge Hagen (2006, s. 8) har norskfaget tradisjonelt sett vært et morsmålsfag for elever hvor førstespråket er norsk.

Som nevnt tidligere består dagens elevgruppe også av elever som har norsk som andrespråk. Dette gjør at norsklæreren i tillegg til å være førstespråklærer, blir andrespråklærer for de sistnevnte elevene. Med førstespråk mener jeg det muntlige og eventuelt skriftlige hovedspråket. Som regel er førstespråket elevens morsmål som blir brukt i hjemmet med begge eller én forelder. Utdanningsdirektoratet (2016) sier at: «andrespråket er det allmenne dagligspråket i elevens miljø, og det språket hen lærer eller har lært der».

Elevene det her er snakk om vil med stor sannsynlighet være i en mellomspråklig fase mens de lærer seg norsk. Brautaset (1996) sier at innlærerspråk, eller mellomspråk, er språket en elev, i dette tilfelle, produserer skriftlig og muntlig i innlæringsfasen. Betegnelsen flerspråklig blir også brukt når en snakker om personer som bruker mer enn ett språk i hverdagen. Siden elevene kan morsmålet sitt fra før, er de ved starten av innlæringen av norsk kategorisert som flerspråklige (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ifølge Rambøll (2016) har læreres kompetanse innenfor andrespråklæring i økende grad blitt etterspurt, i takt med økningen av flerspråklige elever. Denne kompetansens blir sett på som en hovedfaktor for minoritetselvenes norskinnlæring (Monsen & Randen, 2017, s. 131).

## 1.1 Oppgavens oppbygning og problemstilling

Jeg vil først, i kapittel 2, gjøre rede for relevant teori om språksyn, for så å ta for meg teori om andrespråksinnlæring. I metodekapittelet, kapittel 3, beskriver jeg intervju som metode og hvordan jeg brukte dette for å finne ut om lærernes erfaringer. Deretter følger analysen, kapittel 4. Denne er todelt og fokuserer i første del på hvilke utfordringer lærerne opplever at andrespråkselevne møter. Del to vil så handle om hvordan lærerne møter disse utfordringene didaktisk. Jeg vil etter analysen, i kapittel 5, samle funnene og se dem i lys av problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har lærere med minoritetsspråklige elever i ordinær opplæring?*

Problemstillingen er åpen og vid. For å besvare den på en mer konkret måte har jeg følgende to forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke språklige utfordringer opplever lærerne at andrespråksinnlærerne møter i opplæringen?
- 2) Hvordan tilpasser lærerne opplæringen for å imøtekomme andrespråksinnlærernes behov?

## 1.2 Tidligere forskning

I dette underkapittelet vil jeg legge fram tidligere forskning om andrespråkslæring- og didaktikk. Sett i en internasjonal sammenheng har forskning på andrespråk vært godt utbredt, men i Norge og Skandinavia har det tatt lengre tid før dette forskningsfeltet har fått sin oppmerksomhet. Økt innvandring og andrespråkselever i den norske skolen har siden 1970-tallet vært en sentral faktor for forskningen som har blitt utført. Tonne og Palm (2015, s. 322) viser gjennom en oversiktsartikkel hvordan andrespråksforskningen i Skandinavia har hatt hovedfokus på lesing og skriving, men vært lite inngående når det gjelder muntlige ferdigheter og elevers evne til å delta i samtaler.

Pajares (1992) brakte tidlig på 1990-tallet på banen at læreroppfattninger måtte sees i sammenheng med spesifikke fagfelt for at teorien og kunnskapen skulle være gode. Han kritiserte trenden om at forskningen hadde vært fokusert rundt læreroppfattninger generelt, og ikke direkte knyttet til de mange ulike delene av profesjonen. Han mente at å skulle se på

læreroppfattninger generelt vill være for vagt og lite valid. Som et resultat av at Pajares' argumenter ble tatt imot med positive øyne i forskningsmiljøet kan man etter 1990-tallet se en endring i forskningsfeltet. Ifølge Borg (2009) viste det seg å bli et større fokus på fagspesifikk forskning, og han sier i tillegg at dette tilsynelatende var punktet hvor forskningen på læreroppfattninger og andrespråk vokste fram. Selv om det har vært et stort fokus på grammatikk og hvordan lærere underviser i dette, hevder Borg at det har vært svært få studier tilknyttet muntlige ferdigheter og begrepsinnlæring (Borg, 2009).

Marte Monsen (2014, s. 60) legger i sin doktoravhandling fram at det i Norden til dags dato er lite forskning på læreoppfatninger, sett i forhold til Storbritannia og Nord-Amerika. Til forskjell fra Skandinavia er læreroppfattninger der et eget, vel etablert forskningsfelt. Det har likevel kommet noen gode undersøkelser som har bidratt til forskningsfeltet fra blant annet Gunhild Tomter Alstad (2013), med sin avhandling som omhandler barnehagelæreres oppfatninger om språkinnlæring, Lise Kulbrandstad og Marit Danbolts (2008) bok om klasseromskulturer for språkinnlæring, samt Monsens (2017) doktoravhandling som tar for seg læreroppfattninger og lesetester. Utenfor Norge kan man nevne svenske Ylva Sandberg (2017) som undersøkte læreroppfattninger og andrespråksdidaktisk praksis i svenske klasserom, samt danske Joyce Kling (2013) som har sett på identitetsaspektet ved språklærere og læreoppfatninger.

Fra klasseromsforskning i Norge kan en finne Lie og Wold (1991) som i sin undersøkelse av elever på 5. trinn i Oslo, viste at elever med minoritetsbakgrunn som gruppe hadde betydelig større utfordringer med å forstå sentrale begreper som brukes i undervisningen enn elever med norsk som morsmål. Dette gjaldt i hovedsak ord som ble formidlet muntlig i undervisningen, men det var imidlertid forskjell på hvilke ord som var utfordrende å forstå. De minoritetsspråklige elevene hadde god forståelse for ord som kunne relateres til objekter i klasserommet, men store deler av elevgruppen slet betraktelig mer med ord og begreper fra historiefaget, som ble oppfattet som abstrakte.

I likhet med Lie og Wold (1991) undersøkte Kulbrandstad (1998) tospråklige tiendeklasse-elevens ordforståelse. Ut ifra hennes analyse viste det seg en tendens til at elevene byttet ut ukjente ord med et de kunne. Kulbrandstad (1998) eksemplifiserer dette med «overlater» ble til «overtaler» eller at «forbedre» ble til «forberede». Hos elever med dysleksi ville det være naturlig å tenke at dette forekom på grunn av feillesing, men studien viste at det trolig var at det

var et resultat av at elevene var på leting etter forståelig semantisk innhold. Kulbrandstad (1998) presiserer likevel at dette fører til at meningen i teksten forsvinner.

Golden (2006) gjennomførte en studie som omhandler forskjeller mellom elever med norsk som morsmål og minoritetsspråklige elevers forståelse av metaforer som inngår i lærebøker. Her var det også tiendetrinns-elter som var utgangspunktet for forskningen. Elevene skulle svare på flersvarsoppgaver som hadde riktige og gale svar i sammenheng med metaforer og bruk av de samme ordene i mer konkrete sammenhenger. Relatert til ord i konkrete sammenhenger, fikk elevene med norsk som morsmål 96% riktighet, mens minoritetselevne landet på 86%. Elevene med norsk som morsmål fikk så 88% riktighet relatert til forståelsen av metaforer, mens minoritetselevne fikk 66%. En kan si at forståelse av metaforer er avhengig av både språklige ferdigheter på akademisk- og hverdagslig nivå. Det kreves en utbredt erfaring med det norske språket i bruk, både å mestre forskjellige sosiale situasjoner, men også beherske abstrakt språkbruk på et metaforisk nivå.

I studiet «Samtalen – en måte å lære på – en måte å evaluere på» (1994, 1996), gjort av Dregelid, legges samtalen fram som en ressurs og et verktøy for å forstå og tilegne seg kunnskap om de kommunikative ferdighetene til elever i skolen. Basert på lærer-elev-samtaler i mottaksklasse, fokuserer studien på respons, initiativ og brudd i dialoger. Det argumenteres av Dregelid for at samtalen spiller en viktig rolle i språktilegnelsesprosesser, samtidig som det gir læreren viktig innsyn i elevens faglige ståsted. Tilnæringsmåten Dregelid presenterer har flere fellestrekk ved det Gibbons (2015) betegner som *stilasbygging*, en tilnærming som tar utgangspunkt i interaksjon mellom lærer og elev og hvordan eleven i samhandling med læreren kan utvikle sine språklige ferdigheter, og at eleven i neste interaksjon kan bruke disse ferdighetene til å løse språklige utfordringer på egenhånd. Stilasbygging er noe jeg vil redegjøre mer for i kapittel 2. 2.

Bakkens studie, «Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn» (2009) ved NOVA, utkrystalliserte at elever som var flerspråklige i gjennomsnitt fikk lavere karakterer enn elever som hadde norsk som morsmål. Bakken pekte på faktorer som familieforhold; at familiene til flerspråklige elever i større grad har varierende økonomi, mindre tilgang til akademiske kilder, bøker og PC, samt lavere utdanning som grunnlaget for de svake karakterene. Svake, sett i forhold til etnisk norske. Dette støttes også av Øzerk (i; Fandrem, 2009, s. 29), som i midlertidig peker på at noen gjør det svært dårlig, mens andre gjør det svært bra. For eksempel kunne det

være at Arabisktalende elever var en av gruppene som hadde størst problemer. Videre hevder Øzerk (i; Fandrem, 2009, s. 29) at forskjellene mellom elever med norsk som morsmål og andrespråks elever øker med alderen, og sier i motsetning til Bakken (2009) at den sosiokulturelle bakgrunnen til foreldrene er i liten grad utslagsgivende. Det påpekes isteden at sentrale faktorer som kan påvirke karakterene er skole- og klassemiljø, kunnskap og bevissthet rundt flerspråklighet og den enkelte lærers innsats.

Thomas og Colliers (2004) studie «The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All» som omhandlet resultater i videregående opplæring for flerspråklige elever, gikk ut på at forskerne fulgte flerspråklige elever gjennomgående hele skoleløpet, og så resultatene elevene hadde oppnådd i lys av hvilket skoletilbud de hadde fått. Her viser det seg at forskjellene i prestasjonene mellom andre og førstespråks elevene var relativt store ved starten av skoleløpet. Gjennom de første skoleårene ble disse forskjellene kraftig redusert, noe som bygde opp under at hvilke opplæringsmodeller som ble praktisert i de første årene i skolen, ikke hadde mye utslag. Det var først da elevene kom på mellomtrinnet at en kunne se et utslagsgivende mønster på hvilket tilbud elevene følger. Collier og Thomas viser til at elever som både har opplæring på majoritetsspråket og morsmål, hvor språkets innhold (eksempelvis ordforråd) er i fokus, har bedre karrieremuligheter og har hatt et større læringsutbytte ved avsluttet videregående skolegang. Thomas og Colliers konklusjon presenterer den tospråklige opplæringen som den mest sentrale faktoren for å mestre skolen for elever som ikke har tilstrekkelige andrespråksferdigheter til å følge ordinær opplæring.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de teoretiske perspektivene som er relevant for min studie. Jeg vil starte med å redegjøre for tradisjonelle syn og forståelser av flerspråklighet, før jeg videre gjør rede for teori om språkinnlæring og spesifikt språkinnlæring for andrespråkelever. Gjennomgående i denne studien tar jeg utgangspunkt i forskning og teori av blant andre Jim Cummins, Pauline Gibbons og Vygotsky. Basert på dette kan en si at teorigrunnlaget er sosiokulturellt forankret og at jeg ser på språklæring som sosialt kontekstualisert.

### 2.1 Syn på flerspråklighet

Flerspråklighet kan være et begrep som er vanskelig å få konkretisert. Det finnes en rekke definisjoner som gjennom årenes løp kan virke å ha gjort begrepet tvetydig. Jeg finner det nødvendig å redegjøre for forskjellige aspekt ved flerspråklighet, og vil derfor presentere flere ulike syn. Elevene denne oppgaven omhandler, blir ifølge mange av de kommende definisjonene betegnet som flerspråklige. Hva som skal til for å være flerspråklig virker å ha vært diskutert i lang tid, og eksempler på et ytterpunkt kan være Bloomfields (1935) definisjon. Han krever at et flerspråklig individ nesten må inneha språkkunnskaper som en innfødt, for at hen skal defineres som flerspråklig. På den andre siden har en den norske språkforskeren Einar Haugen (1953) som sier at hvis en person kan produsere meningsfulle ytringer på et andrespråk, er hen flerspråklig. Engen og Kulbrandstad (2009) betegner disse definisjonene som henholdsvis maksimalistisk og minimalistisk.

#### 2.1.1 Språk som adskilte enheter

Å praktisere, inneha eller bli påvirket av flere språk samtidig kan bli sett på som forstyrrende, mer enn støttende. Dette er en vanlig tanke om en ser på språk som adskilte systemer, forskjellige enheter og at forskjellige språk ikke kan utfylle hverandre. Med en slik forståelse blir det å ha kompetanse innenfor to eller flere språk forstått som å ha kompetanse innenfor to lukkede, autonome språk. For å illustrere dette perspektivet viser Engen og Kulbrandstad (2009) til en fremstilling av språk som ballonger i hjernen. Hvis et individ kan ett språk, innehar det en full ballong, mens individer som kan to eller flere språk, innehar flere halvfulle ballonger.

Poenget med illustrasjonen er at hvis den ene ballongen blir større, minker den andre.

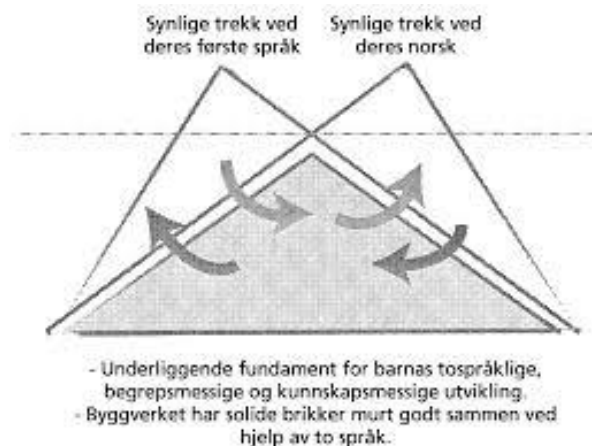
Hornberger (2016) viser til at et slikt enspråklig perspektiv, hvor en ser enspråklighet som det normale, og flerspråklighet som lite fordelaktig, kan føre med seg holdninger om at flere språk samtidig vil true nasjonalspråket, medføre lavere testresultater og hindre integrering i samfunnet. Jacobson (1990, s.) viser til det enspråklige perspektivet på denne måten:

Bilingual educators have usually insisted on the separation of the two languages, one of which is English and the other, the child's vernacular. By strictly separating the languages, the teacher avoids, it is argued, cross-contamination, thus making it easier for the child to acquire a new linguistic system as he/she internalizes a given lesson. It was felt that the inappropriateness of the concurrent use was so self-evident that no research had to be conducted to prove this fact.

Hornberger sier videre at ved en enspråklig forståelse vil det ofte underligge holdninger om at flere språk samtidig blir sett på som et problem eller en byrde. Videre skal jeg se på hvordan motsatsen til dette språksynet er.

### 2.1.2 Språk som en del av en felles tankekilde

I motsetning til det tradisjonelle, enspråklige synet presentert ovenfor, viser Cummins (1981) til sin teori om at å være kompetent i flere språk kan sees på å inneha én integrert, underliggende kompetanse. Teorien kalles *CUP, the common underlying proficiency model*, og kan forstås gjennom en illustrasjon av den mye brukte isfjellmetaforen. De to toppene som synes over vann har én felles base under overflaten. Basen representerer en felles kilde for språkinnlæring. Toppene kan tolkes som de forskjellige språkenes overfladiske trekk, mens det felles fundamentet illustrerer de underliggende ferdighetene som krever sterkere kognitive ferdigheter. Den felles basen viser til hvordan språkene er gjensidig avhengig av hverandre, og



Figur 1 Dual-isfjell-modellen, Cummins, 2000; i Øzerk, 2006



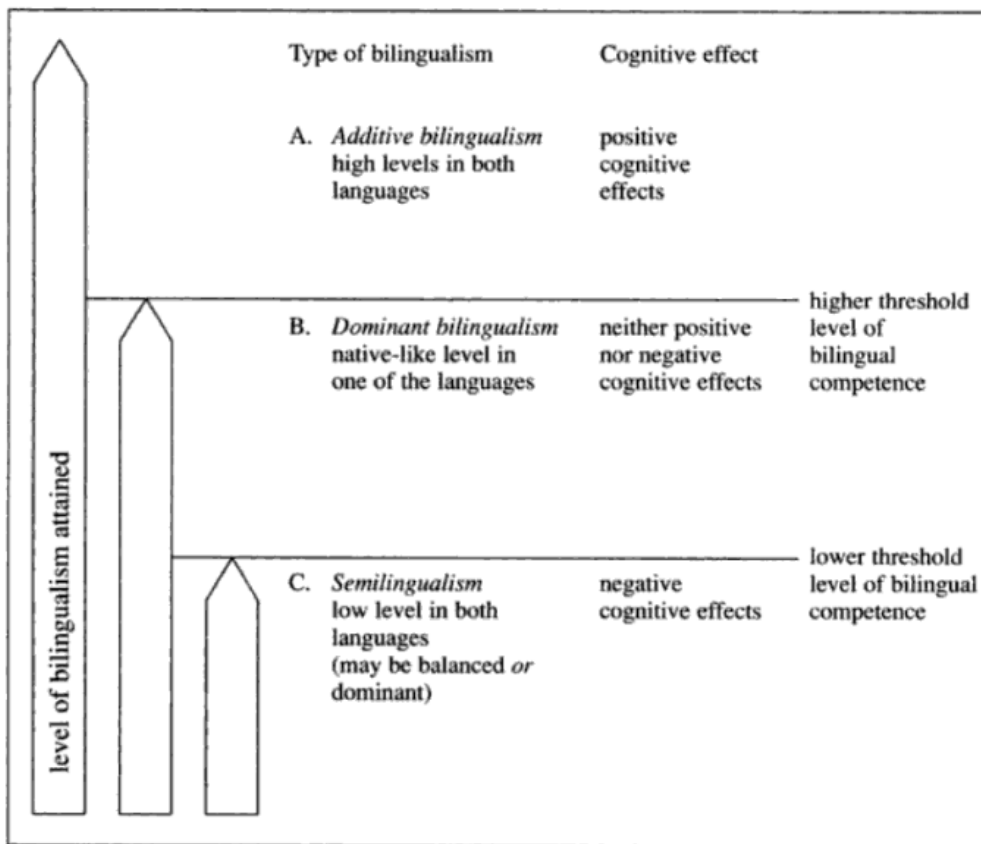
hvordan innlærerene tar i bruk de samme kognitive prosessene for å lære seg et nytt språk.

Denne tankemåten legger til rette for at språkene kan innvirke på, - og styrke hverandre, heller enn å være en hindring for utvikling i et av språkene. Hvis en elev kan to eller flere språk, vil det ifølge Cummins (1981) være mulig at språkferdighetene i morsmålet kan benyttes for å lære nye språk. Det er likevel en terskel for hvor adekvate ferdigheter en elev må ha før kunnskapene kan overføres og styrke utviklingen mellom språkene gjennom den felles tankekilden. Dette er noe jeg vil diskutere videre i 2.1.3 som handler om Terskelnivå-hypotesen.

### 2.1.3 Terskelnivå-hypotesen (The Linguistic Threshold Hypothesis)

Mulighetene for å overføre språklige ferdigheter og kunnskaper mellom språk avhenger ifølge Cummins (1979) av innlærerens beherskelsesnivå i de forskjellige språkene. Om overføringen mellom språk har positiv eller negativ innvirkning på selve innlæringen, avhenger ifølge Cummins (1979) av på hvilket nivå innlærerene behersker de forskjellige språkene. Dette illustrerer han ved hjelp av den såkalte Terskelnivå-hypotesen, *the linguistic threshold hypothesis* (Cummins, 1979), som kan illustreres med to trappetrinn. Om eleven befinner seg under det første trappetrinnet, har hen ikke utviklet tilstrekkelige språkferdigheter i begge språkene. Dette vil ifølge Cummins (1979) påvirke eleven negativt i innlæringen av språk, og vil synes i form av ingen eller liten grad av tilegnelse av nye kunnskaper (Cummins, 1979).

Hvis barnet befinner seg på andre terskelnivå, mellom de to trappetrinnene, er eleven på et adekvat nivå for sin alder, i ett av språkene. Her forekommer det verken negative eller positive innvirkninger på innlæringen. På det øverste nivået er eleven på et aldersadekvat språklig nivå i begge språkene. Her vil det kun være positive kognitive ferdigheter som preger språkinnlæringen (Cummins, 1979; Engen & Kulbrandstad, 2009).



Figur 2 Terskelnivå-hypotesen, Cummins, 2000

Hypotesen sier i bunn og grunn at innlærerens ferdighetsnivå i ett eller flere språk vil påvirke i hvilken grad hen har mulighet til å utvikle sine språklige ferdigheter på andrespråket.

Baker (2001, i Kulbrandstad, 2009) viste kritikk ovenfor terskelhypotesen med bakgrunn i at det er vanskelig å definere de forskjellige nivåene trappetrinnene representerer. Cummins (2000) kom med et motsvar til dette hvor han redegjør for at de forskjellige nivåene i hypotesen ikke må sees på som absolutte termer og en må se de i kontekst av skolens akademiske krav og elevens kognitive evner (Engen & Kulbrandstad, 2009). Det må også sies at Terskelnivå-hypotesen kan ses i lys av språk som adskilte systemer.

#### 2.1.4 Hverdagsspråk og skolespråk

Supplerende til terskelhypotesen og CUP utviklet Cummins (2000, s. 58) en teori som skiller mellom to ulike språklige registre. På den ene siden har *man Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) og på den andre *Cognitive Academic Language Proficiency*

(CALP). Cummins (2000) hevder at andrespråkselever kan oppleve det som utfordrende å følge- og ta igjen deres jevngamle, majoritetsspråklige skolekamerater faglig, noe en kan se utviklingen av disse teoriene i lys av. Cummins beskriver den signifikante forskjellen mellom BICS og CALP slik:

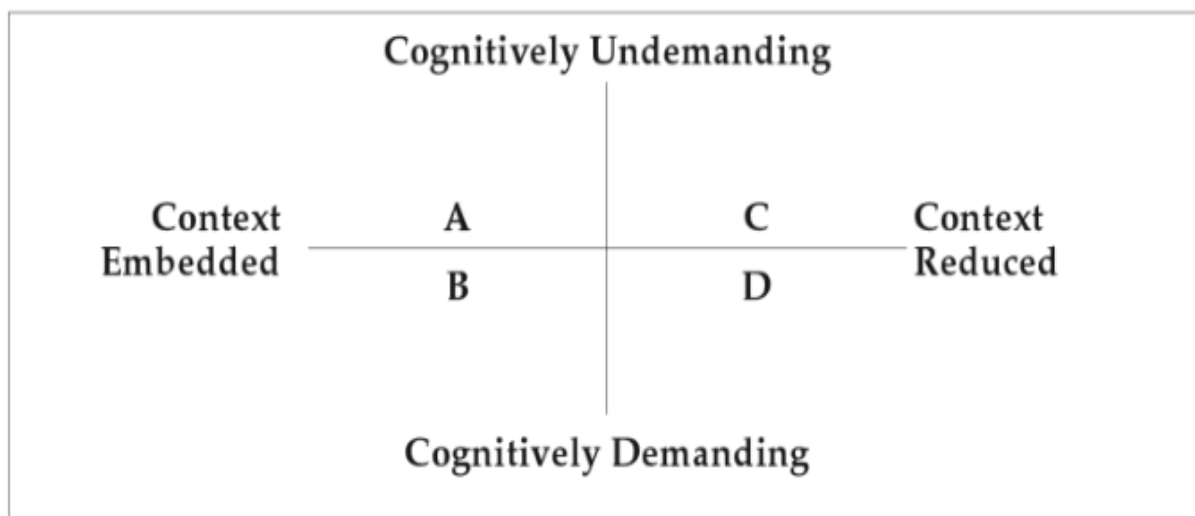
the essential distinction (between the two) refers to extent to which the meaning being communicated is strongly supported by contextual or interpersonal cues (such as gestures, facial expressions, and intonation present in face-to-face interaction) or supported primarily by linguistic cues that are largely independent of the immediate communicative context  
(Cummins, 2000, s. 59)

BICS betegner hverdagslig og kontekstbaserte språkferdigheter, som gjør det mulig å forstå og gjøre seg forstått i kjente kontekster. Ifølge Cummins (2000, s. 58) tar det minst to år å få adekvate språkferdigheter på BICS-nivå for en andrespråkselev. På den andre siden har man CALP, som representerer det akademiske, kontekstuavhengige språket, noe Cummins (2000, s. 58) selv beskriver slik: "It reflects the registers of language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades", (2000, s. 59)

Begge registrene utvikler seg via sosialisering og interaksjon med andre, men etter rundt to år i skolen blir CALP mer krevende å tilegne seg (Cummins, 2000). Dette omhandler mer krevende deler av språket som både fag og skole krever at elever behersker, og som ofte innebærer mer abstrakte og komplekse, kognitive utfordringer enn hva som inngår i BICS (Cummins, 2000). Cummins (2000) mener det vil ta minst fem til sju år å tilegne seg ferdigheter i CALP.

Den tidligere nevnte (Dual-)isfjell-modellen kan være illustrerende for hvordan BICS fungerer som prosesser på overflaten og representerer ferdigheter innenfor ordforråd, grammatikk og uttale, mens CALP illustreres som bunnen av isfjellet, hvor de mer kognitivt krevende prosessen foregår, som vurdering syntese og analyse (Engen & Kulbrandstad, 2009). Jeg velger videre i denne oppgaven å betegne BICS og CALP som henholdsvis hverdagspråk og skolespråk.

Som en videreutvikling av distinksjonen mellom BICS og CALP-distinksjonen etablerte Cummins (2000) *kvadrantmodellen* hvor han ser språkbruk i sammenheng med kognitive prosesser og kontekstualisering.



Figur 3 Kvadrantmodellen, Cummins, 2000

Cummins selv beskriver hvordan språkbruk kan kategoriseres basert på disse fire trekkene:

[...] context-embedded communication is more typical of the everyday word outside the classroom, whereas many of the linguistic demands of the classroom (e.g. manipulating text) reflect communicative activities that are close to the context-reduced end of the continuum. (Cummins, 2000, s. 69).

Del *A* i kvadranten representerer ferdighetsnivået hvor innlæreren vil trenge høy grad av støtte kombinert med at oppgavene er kognitivt enkle. Aktiviteter som plasseres her vil typisk være hverdagslig, kontekstavhengig kommunikasjon. Eksempler på dette kan være en muntlig samtale mellom elev og lærere hvor man tar i bruk gester og kroppsspråk. Dette er ifølge Cummins (2000, s. 69) aktiviteter som vil utvikle seg raskt, basert på at innlæreren har mulighet til å dra fordeler av å ha en felles kontekst med mottakeren. Del *B* representerer ferdighetsnivået hvor innlæreren vil være avhengig av kontekstuell støtte, men vil beherske og løse kognitivt krevende utfordringer. Eksempler på dette kan være å argumentere eller diskutere sin egen mening med en annen elev (Cummins, 2000, s. 69). Hvis en opplever at en ikke blir forstått, kan en utnytte konteksten og rette opp eventuelle misforståelser.

Del *C* viser til et språklig ferdighetsnivå hvor eleven på egenhånd behersker å lære seg selv mengder med informasjon, så lenge de språklige oppgavene ikke har høy kognitiv vanskelighetsgrad. Cummins (2000, s. 70) eksemplifiserer dette med pugging og repetering av oppgaver eleven har innarbeidede rutiner med. Med utgangspunkt i figuren kan en se at ettersom språket utvikles vil eleven bevege seg mot del *D*. Dette vil si et kognitivt krevende,

kontekstuavhengig språk. Innenfor dette området vil eleven for eksempel klare å produsere en teoretisk tekst om et krevende emne og innhold.

Kvadrantmodellen viser hvilken type språk som kreves for at elever skal beherske kravene skolen stiller, og hvordan disse kravene er forskjellige fra kravene en elev må oppnå for å fungere i hverdagsspråket. På bakgrunn av dette ser jeg kvadrantmodellen som relevant for min studie.

### 2.1.5 Språk som et samlet repertoar

Som en videreføring av Cummins (1981) CUP-teori, viser García og Wei (2019, s. 32) hvordan det finnes et underliggende, felles språkssystem, istedenfor at de forskjellige språkene forholder seg adskilt og baserer seg på samme tankekilde. Garcia og Wei (2014, s. 20) sier at dette åpner for nye måter å undervise på, ettersom språk ikke blir sett på som adskilte deler, men heller som en større, mer kompleks språklig praksis. Dette virker også å åpne for at transspråking har en større plass i det språklige landskapet, ettersom det med dette språksynet åpner for nettopp blanding og sammensetning av språklige trekk for å få fram et budskap.

Transspråking omhandler hvordan elever kan veksle mellom hele sitt språklige repertoar i hverdagen. Dette for å få økt meningsskaping og forståelse (Garcia & Wei, 2014, s. 21). Det kan tenkes at de som er flerspråklige ikke varierer mellom ulike tankekilder eller koder, men opererer heller med et samlet språklig repertoar hvor en ut ifra situasjon, formål og effektivitet velger ut forskjellige kommunikative trekk.

Creese & Blackledge (2010) viser til hvordan å anerkjenne transspråking og ha en helhetlig tanke om språkferdigheter, kan gjøre læreren mer bevisst på hvordan en kan bygge videre på elevenes samlede kommunikative repertoar. Dette gjelder også små biter og bruddstykker av språklige former som elevene bringer med seg inn i skolen.

## 2.2 Språkinnlæring og sosiokulturell teori

Som nevnt baserer jeg meg på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn i studien og har allerede redegjort for vesentlige teoretiske bidrag innenfor sosiokulturelt orientert forskning på andrespråksinnlæring. Jeg vil i denne delen presentere noen teoretiske perspektiver på betydningen av det sosiokulturelle læringsfellesskapet for læring mer generelt, og for språkinnlæring mer spesielt. Jeg vil videre redegjøre kort om sentrale begreper innenfor sosiokulturell læringsteori som jeg gjør bruk av.

Ifølge Vygotsky (1978) betegnes den støtten læreren gir elever i læringssituasjoner for et medierende verktøy. Han viser videre til hvordan det å ha et medierende syn på språket vil si at en mener at språket brukes for å skape mening mellom deltakere som inngår i meningsskapende situasjoner. Denne grunntanken bygger også Pauline Gibbons (2006) sin forskning på, som omhandler andrespråksinnlæring i lys av sosiokulturelle perspektiv, hvor språklig interaksjon mellom lærer og elever, - og elever seg imellom undersøkes. En viktig faktor for språklig utvikling, refleksjon og forståelse er at andrespråks elever må lære språket i en kontekst hvor enten medelever eller lærer kan språket bedre enn dem selv, samt at skolens viktigste oppgave må være å bygge broer mellom elevens akademiske språk og hverdagspråk (Gibbons, 2006). Gibbons (2006) sine synspunkter på hvordan språklige ferdigheter utvikles, kan sees i lys av Vygotskys (1978) teori om det proksimale utviklingssonen og rollen læreren innehar som stillasbygger for elevene.

### 2.2.1 Den proksimale- og intermentale utviklingssonen.

Den proksimale utviklingssonen kan beskrives som det stadiet eleven trer inn i når hen ved hjelp av lærerens eller en medelevers støtte tilegner seg kunnskap. Ifølge Vygotsky (1978) kan det i undervisningssammenheng tenkes at denne sonen er gapet mellom det kunnskapsnivået eleven er på, og det utviklingsnivået eleven kan oppnå ved å samarbeide med elever på et høyere nivå enn seg selv, eller ved hjelp av riktig tilpasset støtte fra læreren:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.  
(Vygotsky, 1978)

Som en utvikling av denne teorien viser Gibbons (2006) til Neil Mercer (2000) og hvordan han problematiserer nyttiggjøringen av den proksimale utviklingssone i større klasserom eller kontekster med flere elever. På bakgrunn av at synet om at språkferdigheter læres gjennom interaksjon med andre bygget Mercer (2000, i Gibbons, 2006 s. 25) videre på tanken om en proksimal utviklingssone, men i motsetning til å ha fokus på at læring skjer mellom én enkelt elev og læreren, ser han på læringssituasjonen som større og gjeldene for et helt klasserom. Mercers (2000, i Gibbons, 2006 s. 26) tanker rundt et utvidet perspektiv på den proksimale utviklingssonen kalles *den intermentale utviklingssonen*. Denne tilnærmingen ser på et individs utviklingssone som dynamisk, på den måten at individer som inngår i en læringsprosess vil være på forskjellige nivåer, og derfor vil deres behov for støtte under utvikling variere. Dette vil ifølge Mercer (2000, i Gibbons, 2006 s. 26) variere fra å trenge mye støtte til å omtrent klare å være selvstendige i læringsprosessen.

Et sentralt aspekt ved dette begrepet er ifølge Mercer (2000, i Gibbons, 2006 s. 26) *inter*, noe han betegner som «noe som er imellom og felles for alle mennesker», altså en felles forståelse mellom elever og lærer som må opprettholdes via kommunikasjon. Elevenes rolle må fremmes som reflekterende og aktiv i sammenheng med deres egen forståelse og utvikling, noe som læreren har et særlig ansvar for å legge til rette for.

Et sentralt kriterium for at det kan dannes en intermental utviklingssone vil være at all muntlig aktivitet opprettholdes. Dette vil åpne for at lærer og elever i samspill kontinuerlig kan gi støtte ved å relatere tidligere innlært kunnskap til ny ukjent kunnskap. Videre vil jeg redegjøre for teori om hvordan nettopp læreren kan tilpasse og legge til rette for hvordan elever kan oppnå læring.

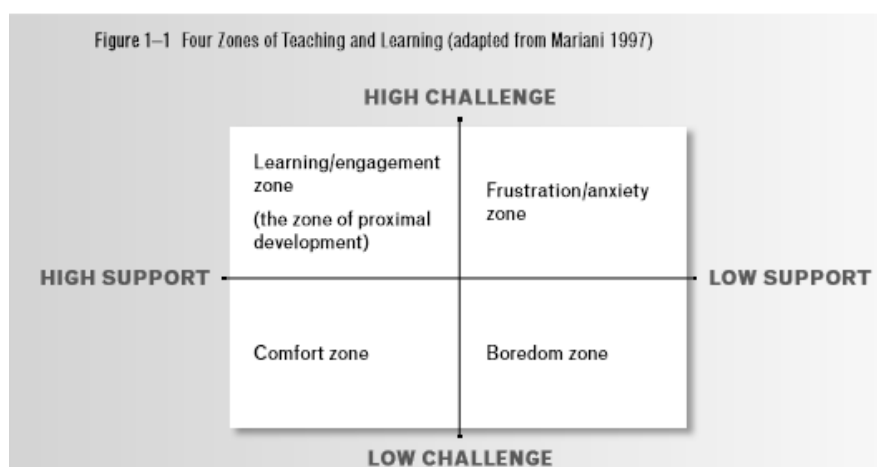
### 2.2.2 Stillasbygging og støtte

Et sentralt begrep i denne oppgaven vil være *scaffolding*, eller stillasbygging, og ble presentert for første gang av Wood, Bruner og Ross i 1976 (Gibbons, 2015, s.30). Gibbons (2015) viser til stillasbygging som en metafor som bygger på tanken om at en midlertidig struktur, som et stillas, kan være med å bygge opp noe større, som for eksempel en bygning. For å oppnå et vellykket resultat av byggeprosessen, må stillaset være der, men også bli tatt ned etter hvert som bygningen selv kan stå. Bruners (1976; i Gibbons, 2015, s.30) egen definisjon av

stilasbygging lyder slik: “the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some tasks so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring”.

Likevel presiserer Gibbons (2015) at stilasbygging ikke bare er et annet ord for hjelp, men heller en mer spesiell type hjelp som legger til rette og hjelper elever frem mot nye ferdigheter og nivåer av forståelse. Stillasbygging blir her sett på som en midlertidig assistanse hvor læreren hjelper eleven med å forstå hvordan hen skal overkomme et problem eller en oppgave, for så at eleven selv vil klare lignende oppgaver i fremtiden. Dette bygger på at tilnærmingen er framtidsrettet og fokuserer på å styrke individets atonomet, noe som er i tråd med Vygotsky beskrivelse; «what a child can do with support today, she or he can do alone tomorrow» (Vygotsky, 1978; i Gibbons, 2015, s. 30).

Gibbons (2015) problematiserer Vygotskys (1978) tanker om den proksimale utviklingssonen ved at det tilsynelatende virker å ligge mye ansvar på læreren som ansvarlig for å dra elevene videre i utviklingen fordi elevene må bli invitert eller hjulpet ut og forbi sitt eget utviklingsnivå. For at dette skal være mulig sier Gibbons (2015) at læreren står ovenfor en utfordring med å utfordre og opprettholde alle elevers forventninger, samt tilby støtte som er tilpasset de forskjellige nivåene for at oppgaver og problemer skal bli løst på en god måte. Stilasbygging mellom lærer og elev må sees i sammenheng med vanskelighetsgraden av lærings situasjonen eleven inngår i. Mariani (1997; i Gibbons, 2015) viser med et diagram (figur 4), som er basert på Cummins (2000) kvadrantmodell, hvordan høy og lav grad av utfordring sees i sammenheng med høy og lav grad av støtte fra lærer:



Figur 4 Four Zones of Teaching and Learning, adapted from Mariani, 1997; i Gibbons, 2015



Ifølge Gibbons viser en stor andel forskning at et klasserom med høy grad av utfordring og høy grad av støtte kommer alle elevene til gode (Thomas & Colier, 1999; Newmann & Associates, 1996; Hammond, 2008; Gibbons, 2008; i Gibbons, 2015). I klasserom hvor læreren hadde høye forventninger til elevene, viste det seg at andrespråkselevs utvikling og læring også var høy. Dette er aspekter som vil bli diskutert senere i oppgaven.

### 2.2.3 Input og *comprehensible output*

For å redegjøre for Swains (2000) teori om *comprehensible output*, som dreier som at elever selv skal produsere meningsbærende innhold som blir til i en proksimale utviklingssonen, vil jeg først redegjøre for bakgrunnen til teorien, ved å starte med Krashens (1981) input-hypotese. I korte trekk mente Krashen (1981; i Gibbons, 2015. s 25) at for at en andrespråkselev skulle oppnå utvikling, var det et kriterium at individet måtte bli eksponert for et språk, altså input, som lå på et høyere nivå enn hva eleven selv var på. Dette kan tolkes som at de språklige strukturene individet var omgitt av, måtte være utenfor innlærerens nivå, og Krashen (1981) mente at dette ville være den sterkeste faktoren for vellykket andrespråksinnlæring.

I motsetning til Krashen (1981) mener Gibbons (2015) at dette heller er en av flere faktorer som påvirker andrespråksinnlæringen, enn en ensidig grunn, noe McKay (2006) støtter opp under, - og legger til at input må være behandlet og planlagt i større grad enn hva Krashen (1981) mente. Hun mener all input må være interessant i henhold til elevene og undervisningens formål, på den måten at læreren kan tilrettelegge for interaksjon som engasjerer (McKay, 2006). Krashens (1981) teori er til dels relevant for denne oppgaven med tanke på at jeg undersøker språklige utfordringer hvor nettopp språk som ligger utenfor elevens nærmeste utviklingszone kan være et aspekt lærerne har erfaringer med. Videre vil jeg se på hva Swain (2000) sier om en utviklet versjon av dette med input. Ifølge Swain (2000) vil det ikke være tilstrekkelig for en andrespråkselev å kun bli utsatt for språk, altså input. En essensiell del av språkinnlæringen vil være å gi elevene omfattende muligheter til å ta i bruk språket - å produsere *comprehensible output*.

Ifølge Swain (2000) vil andrespråkseleven motta input, bearbeide det, for så å måtte produsere sine egne ytringer, som gjerne må være argumenterende. Gibbons (2015) viser til hvordan språkinnlærere ofte forstår, men ikke kan produsere selv. Hvis eleven beveger seg utenfor sitt eget vokabular, utenfor kjente språklige strukturer og ordforråd i et forsøk på å produsere en

ytring, sier Gibbons (2015) at eleven produserer *stretched language*. Dette blir av både Swain (2000) og Gibbons (2015) sett på som at eleven beveger seg fra den nærmeste- til den proksimale utviklingssonen og viser til en typisk situasjon hvor læreren kan legge støtte for elevens utvikling.

## 3 Metode

Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for metodiske valg og vitenskapsteoretisk forankring. Jeg vil først redegjøre for hvilket vitenskapsteoretisk grunnsyn jeg baserer forskningen på, før jeg vil presentere kvalitativt intervju som metodisk tilnærming. Her vil jeg redegjøre for både individuelt intervju og intervju i fokusgruppe. Jeg vil videre legge fram utvalg av informanter før jeg redegjør for bearbeidingen av materialet. Her inngår transkripsjon, koding og kategorisering av materialet. Jeg vil så ta for meg styrker og svakheter ved metodevalget, hvor jeg går inn på oppgavens generaliserbarhet og pålitelighet, min rolle som forsker og begrunnelse for valg av intervju som metode. Til slutt vil jeg runde av kapittelet ved å beskrive etiske refleksjoner oppgaven har krevd.

### 3.1 Kontekstualisering og vitenskapsteoretisk grunnsyn

Postholm og Jacobsen (2011) legger til grunn at det vil være naturlig for enhver forsker å stille spørsmål ved sitt eget syn på virkeligheten og hvordan fenomenet en skal undersøke passer inn i denne virkelighetsforståelsen. Ontologi er studiet av hvordan man forstår virkeligheten og hva som er virkelig (Cohen et al., 2018). Forskerens ontologiske ståsted har avgjørende betydning for hans epistemologiske ståsted. En skiller gjerne mellom to ontologiske posisjoner; er kunnskap noe objektivt, eller er det personlig og subjektivt?

Den *positivistiske* retningen vektlegger at verden blir sett på som nøytral, objektiv og at det finnes gitte fakta som forskeren kan «hente» ut i form av data (Cohen et al., 2018). Den andre retningen er *sosialkonstruktivismen*- hvor kunnskap blir sett på som noe som er forbundet med menneskelige praksiser og situert i bestemte situasjoner (Alvesson & Skjöldberg, 2017). Det grunnleggende for sosialkonstruktivismen er at mennesker konstruerer sin egen forståelse og meninger, noe Cohen et al. (2018) påpeker i tillegg må skje i interaksjon og sosiale sammenhenger med andre (Cohen et al., 2018). Disse retningene blir å se på som to forskjellige måter å forstå både kunnskap og verden rundt oss på, noe som naturlig nok vil være avgjørende for den videre planleggingen og gjennomføringen av forskningen.

I denne oppgaven legger jeg til grunn et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, noe som innebærer at jeg må være bevisst på at det i et kvalitativt intervju konstrueres ytringer og

meninger ikke bare mellom forsker og informant, men også via de mange kontekster informantene er i relasjon til. Dette kan for eksempel være felles forståelse av fenomener, hvordan lærerne selv ser på et bestemt fenomen, eller hvordan samfunnet setter «regler» eller «normer» for hva som er rett og galt i sammenheng med andrespråksinnlæring. Oppsummert kan en si at alle kontekstene mine informanter er en del av, kan prege forståelsen de har av fenomenet som undersøkes.

Som et utgangspunkt må forskeren se og undersøke sosiale fenomen i lys av en kontekst. Ved å se på kunnskap som noe konstruert, forstår en også kunnskap om sosiale forhold som noe som oppstår som følge av påvirkning av flere aktører og faktorer. Dette fører til ei problematisering av tanken om at forskeren driver med *datainnsamling*- men i stedet driver hen med *datakonstruksjon*. Dette mener Alvesson og Kärreman (2005) foregår ved at forskeren utarbeider analysen med en veksling mellom teori og empiri. Dette står i motsetning til hvordan en i induktiv tilnærming hvor analysen på fortolkningen er basert på at dataene får «tale for seg» og hvordan en i deduktiv tilnærming prøver ut teoretiske antakelser. Selv om en har to tilnærminger for analyse vil det aldri være helt mulig å være «teorifri» sett i lys av induktiv metode. Å velge en abduktiv tilnærming utgjør at empiriens rolle vil være styrende, men at teorien og forforståelsen påvirker hvordan forskeren gjør valg gjennom prosessen. Jeg har i denne studien hatt en abduktiv tilnærming.

### 3.2 Kvalitativt intervju – individuelt og i fokusgruppe

Kvale og Brinkmann (2015) mener at i all forskning bør metoden bli bestemt av problemstillingen. Temaet i mitt masterprosjekt er hvordan lærere erfarer, oppfatter og reflekterer rundt det å ha minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet, noe som gjør det naturlig å ha intervju som metode. Cohen et al. (2018) støtter også opp under at formålet med prosjektet og hva som ønskes svar på, legger relativt store føringer for hva som er passende tilnærminger og metoder for en rekke elementer ved *datainnsamlingen*. I mitt tilfelle har jeg valgt å gå for en kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt ett semistrukturert fokusgruppeintervju og ett individuelt intervju. Intervju kan defineres som en samtale mellom to parter, hvor forskeren presenterer temaer eller stiller spørsmål til en gruppe eller et enkeltindivid som han eller hun vil forske på. Kvale og Brinkmann (2015) sier at det

kvalitative forskningsintervjuets mål er å forstå verden ut ifra informantens perspektiv, i lys av forskerens erfaringer og opplevelser av verden.

Ved å velge en kvalitativ forskningsmetode vil det melde seg visse krav hos forskeren i rollen som intervjuer, blant annet intervjuerens struktur i selve intervjuprosessen, intervjuerens kunnskapsnivå om emnet og intervjuerens personlige egenskaper og håndtering i sammenheng med hva som blir sagt. Kvale og Brinkmann (2015) støtter opp under dette ved å si at intervjueren er selve forskningsinstrumentet i en kvalitativ forskningsmetode. Cohen (et, al, 2018) deler inn intervju i tre typer: strukturert, ustrukturert og semistrukturert. Jeg har i min studie valgt å bruke semistrukturerte intervju, siden jeg ville få fram lærernes erfaringer, forståelse, tanker, holdninger og refleksjoner knyttet til det å ha andrespråksinnlærere i ordinær opplæring.

Kvale & Brinkmann (i Cohen et al, 2018) sier at semistrukturerte intervjuer i utgangspunktet kan bestå av en fast rekkefølge av spørsmål og tema, men at det ligger en åpenhet for endring underveis i prosessen. En avgjørende faktor for i hvilken retning intervjuet bærer, vil være intervjuerens tolkningsevne. Intervjueren tolker utspill og respons fra deltakerne og vil deretter evaluere hva som vil være den mest hensiktsmessige og fruktbare løsningen for videre refleksjon.

Mitt valg av semistrukturert intervju var også basert på at dette ville sikre meg at informantene ble stilt noenlunde de samme spørsmålene, samtidig som jeg forholdt meg åpen til å stille oppfølgings spørsmål eller at samtalen gikk videre inn på et nytt og interessant tema.

Jeg har i min studie valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju i en fokusgruppe. Det er flere fordeler med å intervju flere informanter samtidig. For eksempel at deltakerne utfylte hverandre når noen ikke klarte å formulere seg.

I følge Putcha & Potter (2004) er et fokusgruppeintervju en kvalitativ metode hvor en gruppe med mennesker diskuterer og reflekterer rundt et gitt tema. Målet med en fokusgruppe er å få fram de utvalgte deltakernes holdninger, ideer og oppfatninger om et valgt tema (Putcha & Potter, 2004). Barbour & Kitzinger (1999) støtter også opp under at det kan betraktes som en gruppediskusjon hvor en utforsker og diskuterer utvalgte temaer. De redegjør videre for tre tilnæringsmåter man kan ha til en fokusgruppe. Den ene er at fokusgruppa kan være eksplorerende, altså at den er søkende mot å få kunnskap om et tema som er ukjent for forskeren.

Fokusgruppa kan også være objektiv, noe som viser til at den delvis søker vitenskapelige forklaringen, som kan innebære årsakssammenhenger. Den siste tilnærmingen er den som er brukt i denne oppgaven, og går ut på at en fokusgruppe studerer ulike fenomener. Jeg er i hovedsak ute etter å forstå hvordan lærere reflekterer rundt et gitt tema, noe som gjør denne tilnærmingen relevant. Babour & Kitzinger (1999) mener i tillegg at metoder som innebærer fokusgrupper er ideelle å benytte seg av for å undersøke holdninger. I samsvar med det sosialkonstruktivistiske synet jeg her legger til grunn, viser jeg til Putcha og Potter (2004) som mener at holdninger ikke er noe et individ bringer med seg inn i en diskusjon og tar utgangspunkt i, men at det blir produsert holdninger, ikke bare underveis i et intervju, men i all interaksjon.

### 3.2.1 Gjennomføring av intervju

Intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden som var åpen for at samtalene kunne gå dynamisk mellom spørsmålsområdene. Her hadde jeg delt intervjuet inn i tre temaområder som ville gi muligheter for å undersøke videre hvis deltakerne tok samtalen inn på et interessant spor. Jeg tok utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier i intervju. Dette ga meg god hjelp i å organisere og strukturere intervjuet gjennom at jeg fikk oversikt over hele prosessen før jeg satte i gang. Hvert temaområdene ble innledet med en beskrivelse av en fiktiv situasjon som illustrerte situasjoner hvor det forekom interaksjon mellom elever og lærere. Disse situasjonsbeskrivelsene kunne omhandle scenarioer fra et klasserom, og inviterte lærerne til å tolke og reflektere løst rundt en gitt situasjon. Jeg fulgte opp den fiktive situasjonen med åpne spørsmål, som kunne omhandle «hva tenker du om dette» eller «var det noe å merke seg?».

Denne måten å innlede temaene på var ment som en god inngang for både meg som intervjuer og deltakerne å etablere en trygg og god ramme. Cohen (et al, 2018) sier at et intervju kan oppleves som unaturlig og kunstig for den som blir intervjuet. En kan aldri være sikker på hvilken informasjon man får, eller om deltakerne prøver å svare mest mulig riktig, sett i lys av sosiale normer og regler. Williams (1968) mener at et åpent spørsmål som omhandler tanker rundt et tema som ikke nødvendigvis har et åpenlyst svar, kan være med på å minimere sjansene for at deltakeren vil føle frykt for å svare feil.

Fokusgruppeintervjuet foregikk på et møterom på den valgte skolens område, mens det andre intervjuet ble tatt over Skype. Her ble det brukt både lyd og video for å gjøre det mest mulig

likt et fysisk intervju. En stor forskjell på intervjuene var at fokusgruppa i større grad diskuterte med hverandre, mens enkeltintervjuet ble en diskusjon mellom meg og informanten. Det skal sies at informanten i enkeltintervjuet reflekterte og drøftet mye med seg selv, noe intervjuet mer inngående. Jeg valgte å benytte meg av opptaker (som ble utlånt ved NTNU, Trondheim).

### 3.3 Utvalg av skole og informanter

Postholm (2010) sier at forskningsarbeidets hensikt styrer valg av forskningssted. For meg ble dette en faktor når jeg skulle henvende meg til skoler for datainnsamling. Jeg var først og fremst avhengig av å intervju lærere som jeg visste hadde et visst antall flerspråklige elever, samtidig som skolen også hadde en mottaksklasse. Det at jeg kunne forske på lærere som både jobber i ordinært klasserom og mottaksklasse, ville muligens åpne for andre typer refleksjoner og andre vinklinger enn hvis gruppen på dette området kun hadde jobbet i ordinære klasserom. Jeg valgte to store ungdomsskoler, i alt fire lærere, tre på den ene skolen og en på den andre.

Det kan være en utfordring å finne den riktige antallet deltakere sett i lys av hva undersøkelsen ønsker å ha som formål. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at bruk av flere metoder kan generere for mye data og etterlate forskeren i en klemme med for lite tid for å kunne gjennomføre dyptgående og grundige analyser av intervjuene. De støtter videre opp under at forskeren heller prioriterer færre informanter, lengre intervju og mer dyptgående analyser. I dette prosjektet intervjues fire lærere. Dette antallet er et resultat av at jeg tok hensyn til oppgavens omfang og tilgjengelige ressurser. Dette støtter seg på Kvale og Brinkmanns (2015) nevnte argumenter om muligheten for større grundighet.

Nedenfor vil det bli redegjort for lærernes profiler hvor det inngår alder, fagfordypning, utdanning og erfaringstid i skolen.

Lærer og alder	Fagfordypning	Utdanning	Erfaringstid i skolen
Trine 35 – 45 år.	Norsk. Kunst og håndverk og mat og helse som tilleggsfag.	Utdannet adjunkt ved 4-årig lærerutdanning.	11 år.

Inga 30 – 40 år.	Norsk og norsk som andrespråk. Engelsk som tilleggsfag.	Utdannet adjunkt ved 4-årig lærerutdanning.	6 år.
Helge 45 – 55 år.	Norsk. Engelsk og friluftsliv som tilleggsfag.	Utdannet lektor ved universitet. Erfaring fra mottaksskole.	12 år.
Camilla 25 – 35 år.	Norsk Matematikk som tilleggsfag.	Utdannet adjunkt og lektor ved 4-årig lærerutdanning, gått videre på mastergrad på høyskole.	5 år.

Tabell 1 Utvalg av informanter

### 3.4 Bearbeiding av materiale

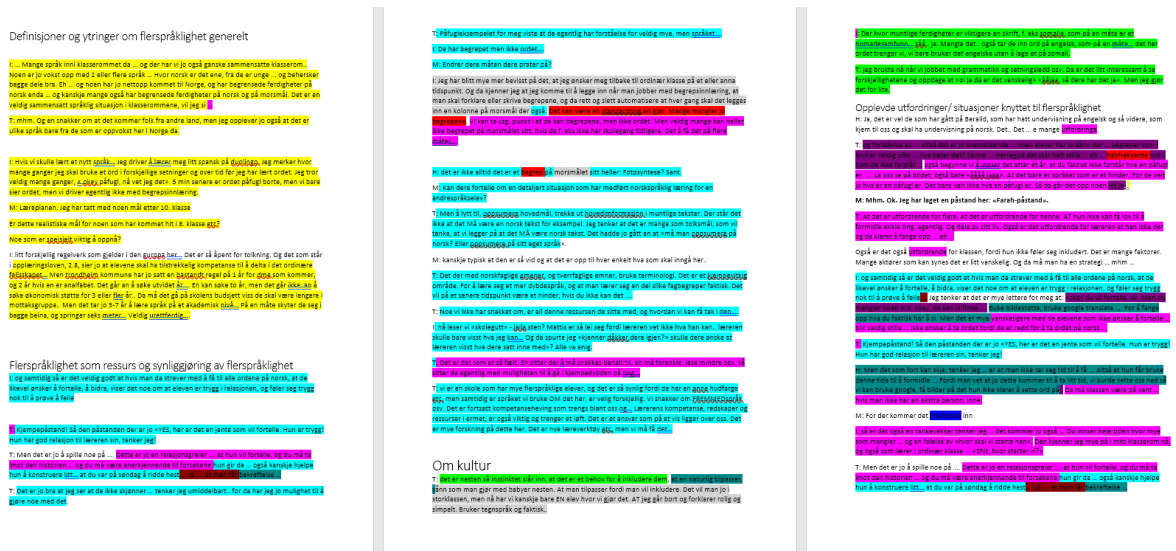
Allerede under innhenting av forskningsmaterialet driver forskeren ubevisst analyse og tolkning. Dette er ifølge Postholm (2010) én av to analysefaser som kjennetegner forskeren bearbeiding av materialet. Da jeg gjennomførte intervjuene, analyserte og tolket jeg materialet i den forstand at jeg hele tiden prøvde å trekke tråder til teori og tidligere forskning, samt at jeg prøvde å vinkle oppfølgingsspørsmål etter hvilken retning jeg oppfattet intervjuet gikk i. Den andre fasen Postholm (2010) redegjør for, er en deskriptiv analyse, altså; en analyse av det innhentede materialet. Jeg har i denne studien hatt en deskriptiv tilnærming i analysen, og analysert erfaringsnært opp mot deltakernes egne refleksjoner og språkbruk.

#### 3.4.1 Transkripsjon, koding og kategorisering

Etter at materialet var samlet inn transkriberte jeg dem selv, og valgte å gjøre om deltakernes utsagn fra dialekt til bokmål for å ivareta anonymiteten på best mulig måte og samtidig få alle ord og uttrykk på samme målform. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det mer ideelt å analysere et intervju om det blir transkribert fra muntlig til skriftlig form. Det vil ifølge Cohen (et, al, 2018) alltid være åpent for at man mister biter av informasjon i prosessen med å transkribere intervjuene. Jeg valgte derfor å være ytterst nøye med å gjengi lærernes utsagn i transkripsjonen, med pauser og signifikante endringer i tonefall.



I møte med de transkriberte intervjuene prøvde jeg å se alle sider ved uttalelsene og samtidig være kritisk til hva jeg så etter og hva jeg ville forstå ut av materialet. Intervjuene skilte seg fra hverandre siden ett var av fokusgruppen og et var individuelt. Dette gjorde ikke den store forskjellen i arbeidet med kodingen. Det var likevel en utfordring å være selektiv i kodingen, ettersom det kom fram mange interessante sitater som ville vært spennende å forfølge. Utgangspunktet for kodene ble sett i lys av intervjuguiden, dette for å få en systematisk start.



Figur 5 Koding av materialet

Jeg valgte å bruke fargekoder for å systematisere funnene. Hver gang det kom sitater eller utsagn som hadde fellestrekk, fikk de en angitt farge. Jeg gjorde det så tydelig hvilke sammenhenger det var mellom kodene og etablerte overskrifter som fungerer som kategorier. I denne prosessen erfarte jeg at det ble mye informasjon og mange inntrykk, noe som gjorde at jeg gjennomarbeidet materialet flere ganger for å finne den beste organiseringen. I denne oppgaven har jeg valgt meg ut noen spesifikke funn som jeg vil se i lys av og sette opp mot tidligere forskning og teori gjennom en tematisk analyse.

Braun og Clarke (2006) sier at tematisk analyse er nyttig og godt egnet som metode når forskeren skal rapportere, identifisere og analysere tematiske likheter og mønstre i kvalitative analysematerialer. En forutsetning for å bruke tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) å redegjøre for hva som er tema og hvor strenge disse grensene er i materialet. Det er også opp til forskeren om hen vil ta for seg en mer omfattende redegjørelse av dataene, eller

om hen velger å fokusere på et mer spesifikt tema funnet i materialet. Jeg velger i denne studien å fokusere på et spesifikt område funnet i materialet.

Å fokusere på hele datamaterialet kan innebære at en ikke får gått nok i dybden og at dataenes kompleksitet ikke blir avdekket (Braun og Clarke, 2006). Denne metoden kan ifølge Braun og Clarke (2006) være godt egnet hvis en forsker på et område som det ikke finnes mye forskning innenfor, eller hvor deltakernes meninger og synspunkter ikke er kjent fra før. I motsetning til denne metoden viser Braun og Clarke (2006) til hvordan forskeren kan gå inn i materialet på en dypere måte for å skille ut og avgrense spesifikke temaer som finnes i dataene. Dette åpner for at forskeren kan rette fokus mot et interesseområde eller spesifikke spørsmålsområder som er tydelige gjennom hele eller større deler av datamaterialet (Braun og Clarke, 2006). På bakgrunn av dette valgte jeg å benytte meg av en tematisk analyse basert på fargekodene vist på bilde lengere opp.

### 3.5 Styrker og svakheter ved metoden

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for min rolle som forsker, oppgavens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet og til slutt reflektere over styrker og svakheter ved valg av intervju som metode.

#### 3.5.1 Forskerens rolle og refleksivitet

Ettersom en velger et vitenskapsteoretisk utgangspunkt kreves det at forskeren hele tiden er bevisst og selvreflekterende over hvordan han eller hun opptrer gjennom forskningsprosessen fordi alt forskeren foretar seg er situert og subjektivt. I mitt tilfelle har jeg lagt et sosialkonstruktivistisk syn med en abduktiv tilnærming til grunn, noe som krever bevissthet om hvordan forskning er *situert*. Neumann og Neumann (2012) forklarer dette med at all forskning og alle forskere er situert, altså at de har vært og er en del av en bestemt kontekst, og har blitt preget av ulike faktorer ved forskerens teoretiske og biografiske ståsted. At forskeren har et situert ståsted, krever at han eller hun viser refleksivitet og evne til å se seg selv og forskningsprosessen utenifra i sammenheng med de valg som har blitt tatt av tema, valg av informanter, bearbeiding av data og drøfting. Neumann og Neumann (2012) betegner dette som evnen til å være *refleksiv*. Gjennom forskningsprosessen har jeg hele tiden vært bevisst på å

reflektere over min egen rolle i forskningsprosessen. Samtidig har jeg vært oppmerksom på å tenke kritisk over hvordan jeg har forstått de ulike lærernes utsagn.

Da jeg startet på dette prosjektet var det min teoretiske situering som tok meg i retningen av oppgavens tema, men det var også min genuine interesse for temaet. En mulig svakhet ved undersøkelsen er at måten jeg innledet intervjuene med fiktive situasjoner på. Måten de fiktive situasjonene var formulert på kan i ettertid sees på som at det eksplisitt var et problem lærerne skulle ta tak i, mer enn at de bare skulle fortolke hva som skjedde i situasjonen. Dette er et aspekt jeg tok med meg inn i analysen for å se svarene til lærerne mer nyansert. En annen svakhet kan sies å være at jeg som forsker aldri hadde hatt et fokusgruppeintervju før.

Dette kunne det ha vært hendig å ha gjennomført på forhånd, slik jeg hadde en forutsetning for å vite hvordan spørsmål og diskusjonen kan gå utenfor spørsmålsområdet. Samtidig var det individuelle intervjuet via Skype. Dette er også en mulig svakhet, ettersom jeg og intervjudeltakeren fysisk var adskilt. Selv om det fungerte bra å gjøre et intervju gjennom skjerm, med god lyd og bra bilde, kan det hende jeg har gått glipp av kroppsspråklige trekk og ansiktsuttrykk. I tillegg ble intervjusituasjonen mer formell enn hva den hadde blitt om vi hadde vært i samme rom.

### 3.5.2 Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet

Innen kvalitativ forskning er det en rekke kriterier som avgjør om prosjektet er gyldig og troverdig, sett i lys av sitt forskningsfelt. Å kvalitetssikre prosjekter ved å stille spørsmål om bekræftbarhet, overførbarhet, troverdighet og etterprøvnbarhet utgjør at forskeren hele tiden er bevisst på at det som jobbes med, om det er innsamling av data eller analyse er, fokusert og bevisst på hvilke krav som stilles for at et prosjekt kan kalles kvalitetssikret (Kvale & Brinkmann, 2015). De engelske begrepene *credibility* og *reliability* kan på norsk forklares som troverdighet og pålitelighet, og handler om at det er tillit til forskningen som er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) sier at eksempler på dette kan være åpenhet fra forskeren rundt prosessen, og beskrivelser av arbeidsmetoder.

I mitt prosjekt har jeg gjort rede for mine teoretiske ståsteder, dette for å legge et grunnlag for resultatene som blir presentert. Jacobsen (2005) viser til at hvis en kan se flere studier innenfor samme temaområde, i ulike kontekster, kan en til en viss grad si at fenomenet er generaliserbart

til en større gruppe enheter. Jeg har i tillegg søkt meg inn i forskningsfeltet og orientert meg i tidligere forskning, noe som igjen denne studien tar utgangspunkt i.

Generaliserbarhet er et begrep som i større grad henger sammen med kvantitative undersøkelser og omhandler å kunne å generalisere funn i forskningen fra utvalg av informanter til en større populasjon. Overførbarhet viser til hvordan konteksten som omgir forskningsfunnene må inkluderes og være presist beskrevet i selve prosjektet. Overførbarhet er i større grad assosiert med kvalitativ forskning og spiller ofte en rolle i hvordan intervju – eller observasjonen foregikk, hvor den fant sted og under hvilke omstendigheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at kontekstene fra de forskjellige kvalitative forskningssituasjonene også drøftes i sammenheng med tema og hvorvidt kontekstene er tolkbare for å bidra til nye resultater innen forskning. Dette betyr at en må være bevisst på hvordan empirien ble samlet inn og under hvilke forhold dette foregikk.

Det har krevd av meg som forsker å være bevisst på at noen av lærernes utspill for eksempel kunne være preget av hvor vi satt, når på dagen det var, eller om lærerne hadde god eller dårlig tid. Thagaard (2013) hevder at kvalitative intervju kan by på flere utfordringer når det gjelder troverdighet og gyldighet. Ettersom jeg valgte en semistrukturert intervjuform, ble noen av spørsmålene stilt på ulik måte og på ulike tidspunkt i forhold til hverandre. Dette hadde mye grunnlag i hvordan informantene responderte og hvor jeg tenkte det var mest hensiktsmessig å la intervjuet gå. Det hendte seg at informantene svarte utfyllende nok på et spørsmål, til at jeg droppet et spørsmål som kom lengre ned. En viktig faktor for å prøve å styrke prosjektets troverdighet var at spørsmålene skulle være lite ledende for å få en mest mulig åpen samtale rundt tema.

### 3.5.3 To forskjellige typer intervju og intervju som eneste metode

Det å forske på hvordan lærere tenker om et gitt tema, åpner muligheten for kun å ha intervju som metode hvor en kan få dypdykket i erfaringer, tanker og holdninger. Valget på to forskjellige typer intervju, fokusgruppe og enkeltintervju, kom som et resultat av tilgjengelige ressurser og muligheter for intervju og brakte med seg et nytt aspekt til oppgaven. Å få snakke med en gruppe lærere som diskuterer sammen, ga mange utfyllende svar, men det viste også at det var lett at intervjuet gikk utenfor temaets grenser ved at det kunne bli mye snakk om ting

som var relatert, men ikke relevant for studien. Dette kan ha vært et element av gruppedynamikk og tidligere diskuterte dilemmaer og utfordringer for kollegiet.

Enkeltintervjuet inviterte til en mer nær og ryddig intervjuprosess mellom meg og intervjudeltakeren, hvor spørsmålene stort sett ble svart på i kronologisk rekkefølge. Her var det mer en samtale mellom meg og informanten hvor informantene selv tok ordet og førte samtalen. De forskjellige typene intervju vil muligens gi oppgaven et større og bredere aspekt, og kan også ha hatt innvirkning på hvordan informantene formulerte og ga respons, noe som øker troverdigheten sett i lys av mangfoldet det er av ulike lærere.

### 3.6 Etiske refleksjoner

Som forsker er en pliktig å etterkomme retningslinjer som blir lagt for det valgte forskningsfeltet. All forskning er forbundet med etiske dilemmaer, Guillemin & Gillam (2004) sier det slik: «Ethical tensions are part of the everyday practice of doing research - all kinds of research». Dette underkapittelet handler om hva som skal til for at forskeren i det hele tatt får lov å forske, samt hvilke hensyn som må tas innen selve forskningsfeltet.

På bakgrunn av at forskningen omhandler mennesker og sensitive opplysninger måtte prosjektet meldes inn til NSD for kvalitetssikring og godkjenning. Dette krever at forskeren fremlegger prosjektets formål og skisse for gjennomføring. Etter å ha sendt inn søknad til NSD og fått godkjenning, kunne jeg starte på den fysiske datainnsamlingen. Jeg sendte i tråd med retningslinjene ut informasjonsskriv og forespørsel til en rekke skoler hvor to av dem var positive og samtykket til å delta i prosjektet. For at alle deltakerne skulle bli ivaretatt på best mulig måte ble det informert om at det ikke ville bli gjengitt personlige opplysninger som kunne identifisere noen av lærerne eller eventuelt nevnte elever. Opplysningene ville også bli tatt opp på en godkjent opptaker (godkjent av NTNU), samt at lydfilene ville bli lastet opp på NICE1, NTNUs programvare for skylagring ved bruk av to-trinns verifisering. Dette ville si at opplysningene ikke ble lagret på noen fysisk datamaskin eller disk, men på en server som kun jeg hadde tilgang til, på skolens område.

### 3.6.1 Etske betraktninger i forskningsfeltet

Det etiske aspektet ligger over prosjektet fra start til slutt. Det er noe som hele tiden må tas hensyn til, både i forberedningen, innsamlingen og analysen. Guillemin & Gillam (2004) hevder at forskeren ofte kan bli sittende på uventet og muligens uønsket informasjon som det kreves å ta stilling til og at det hele tiden kan forekomme etiske dilemmaer som må løses. De mener videre at forskeren da står ovenfor to valg; ignorere dem, eller bruke den som en veg videre i materialet (Guillemin & Gillam, 2004).

Å skulle innhente opplysninger og informasjon om menneskers tanker, følelser, refleksjoner og holdninger inviterer til en rekke etiske dilemmaer. Kvale og Brinkmann (2015) viser til tre problemstillinger som danner hovedfokuset for dette: *fortrolighet*, *intervjuenes utfall* og, som tidligere nevnt, *informert samtykke*. De utdyper videre hvordan det kan melde seg mer konkrete, etiske spørsmål ut ifra de tre temaene, noe jeg måtte ta i betraktning. Kan intervjuet hjelpe eller skade informantene? Hvor går grensen for hva som blir sett på som konfidensielt og hva kan brukes i oppgaven? Vil informanten ha en mulighet til å påvirke det som spørres om? Og til slutt om hvor mye informasjon kan gis? (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse spørsmålene var viktig å være bevisste på, noe jeg var både før og under prosessen med innsamling av materialet.

Jeg har brukt fiktive navn på informantene, som gjør dem ugjenkjennelige, samt at jeg har utelatt opplysninger som eventuelt var gjenkjennbar. Muligheten for å fornærme informantene eller at de blir misvisende fremstilt, vil alltid være tilstede. Her kan jeg ha mistolket eller oppfattet et utsagn feil i forhold til hva informantene hadde som formål, men i et forsøk på å unngå dette har jeg hele tiden prøvd å se utspill og uttrykk i kontekst av situasjonen og måten spørsmål ble stilt på. Jeg har også sett deltakernes utsagn i lys av tidligere utsagn for å skape et mer helhetlig bilde av sitater som var vanskelig å tolke. Informantene fikk vite om intervjuet i forkant, men ble ikke tildelt intervjuguiden. Dette med bakgrunn i at jeg ville ha refleksjoner og synspunkter konstruert i diskusjon og spontant i samtalen, noe som også støtter seg på bruken av fokusgruppe og enkeltintervju.

I denne studien var det også sentralt å være bevisst på hvordan det kan oppstå forskjellige roller i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann (2015) sier at det mellom forsker og intervjudeltakerne kan oppstå et maktforhold, hvor forskeren gjerne kan sitte med mer makt på grunn av tilsynelatende orientering på forskningsfeltet. Siden jeg undersøker et område som

handler om hva lærere erfarer med minoritetsspråklige elever, var det en sjanse for at lærerne kunne føle seg vurdert på et område som for mange kan være nytt. Dette var også noe jeg måtte ta hensyn til i etterarbeidet.

## 4 Analyse

Gjennom lesing og koding av materialet utkrystalliserte det seg to overordna temaer i lærerens refleksjoner rundt det å ha andrespråkelever i ordinær opplæring. Det ene temaet er de språklige utfordringene lærerne opplever at andrespråkelevene har, og det andre er hvordan lærerne møter dette didaktisk. Disse to temaene er utgangspunkt for de to forskningsspørsmålene jeg introduserte innledningsvis, og de er utgangspunkt for strukturen i denne analysen. Jeg tar altså først for meg de språklige utfordringene, for deretter å se på de didaktiske strategiene. Disse behandles litt ulikt: De språklige utfordringene analyseres først deskriptivt og erfaringsnært, for deretter å bli gjenstand for en mer fortolkende, teoriinformert analyse. De didaktiske tilnærmingene på sin side blir presentert mer fortolkende gjennomgående. Avslutningsvis vil jeg oppsummere analysen og samle de ulike områdene.

### 4.1 Språklige utfordringer

I dette underkapittelet vil jeg ta for meg de språklige utfordringene lærerne opplever at andrespråkelevene har. Lærerne er spesielt opptatt av ordforråd, og beskriver ulike utfordringer knyttet til det. De er både opptatt av at det er svært mange ord elevene «mangler», at eleven mangler bestemte typer ord, og at disse utfordringene handler både om ordforrådet på norsk og begrepsforståelsen deres. I tillegg beskriver de utfordringer med det som kan hevdes å være mer avanserte former for muntlige sjangrer som blant annet argumentasjon og diskusjon. Overordnet kan disse refleksjonene rundt språklige utfordringer forstås i lys av blant andre Cummins (2000) teori om skillet mellom hverdagspråk og skolespråk, og noen av lærerne bruker også lignende termer selv. I siste del av underkapitlet (4.1.3) knytter jeg derfor an til nettopp den teorien og drøfter funnene i lys av en mer fortolkende analyse.

#### 4.1.1 Ordforråd

Lærerne beskriver flere typer utfordringer knyttet til elevenes ordforråd. Det første som er gjennomgående for disse beskrivelsene, er at elevene mangler en mengde ord. Videre melder det seg også et spørsmål om hvilke typer ord de mangler. På spørsmål om hvilke områder lærerne erfarte de største utfordringene sammenliknet med elever som har norsk som morsmål, svarte Camilla dette:

C: Absolutt det her med begreper. Man blir veldig overraska over hvor lite de kan. Veldig mange flerspråklige blir god til å tolke situasjoner og se hva som skjer rundt, men det er veldig mange hovedbegreper de ikke forstår. Så det er absolutt beskjeder de får som de ikke forstår. De mister mye av essensen.

Camilla beskriver hvordan hun er overrasket over hvor lite elevene kan, og nevner så dette i sammenheng med begreper. Ifølge henne er flerspråklige elever god til å tolke omgivelser og miljø, noe en kan tolke dit hen at de lærer seg å tolke interaksjonssituasjoner, handlinger og atferd som hjelper dem å forstå hverdagslige situasjoner. Utfordringen ligger heller i elevens evne til å forstå språklig mediert informasjon. Camilla nevner også imidlertid at det er mange «hovedbegreper» elevene ikke kan. Det er litt utfordrende å tolke hva termen «hovedbegreper» viser til. Det kan tenkes å ligge nært det hverdagslige språket, og at «hoved» er noe som er grunnleggende for å kunne ytre seg. Jeg tolker derfor hovedbegreper her som mangler innen hverdagslig språk, sett i sammenheng med at Camilla også mener elevene ikke forstår endel beskjeder og mister mye av essensen i daglige samtaler.

I likhet med Camilla beskriver også Trine utfordringer knyttet til ord som brukes ofte, og nemlig elevenes mangel på såkalt «høyfrekvente» ord. Et høyfrekvent ord er et ord som anvendes i faglitteraturen om ord som forekommer hyppig i språket. Det er nærliggende å tenke at dette da er hverdagsspråk, og ord og begreper vi bruker ofte til daglig, noe som gjør det interessant å se at Trine vurderer ordet «påfugl» som et høyfrekvent ord;

T: Altså, det er jo overraskende ... noen elever sliter jo med sånne der ... begreper som vi bruker veldig ofte ... høyfrekvente ord! Som de ikke forstår ... også begynner vi å innse det etter et år, at du faktisk ikke forstår hva en påfugl er ... La oss se på bildet, også bare «ååå, ja». At det bare er språket som er et hinder. For de veit jo hva er en påfugl er. De bare veit ikke hva en påfugl er. Så da går det opp noen lys ja.

Trine sier selv at med «høyfrekvente ord» mener hun «begreper som brukes veldig ofte». Et aspekt som kommer til syne gjennom denne analysen er hvordan lærerne ofte bruker fagtermer



og begreper upresist sett i lys av faglitteratur. Dette gjør det derfor viktigere å se ordbruken i kontekst for å forstå hva lærerne legger i de ulike termene og begrepene.

En kan altså se at i likhet med Camilla, beskriver Trine utfordringer hvor andrespråkseleven mangler betydelige mengder med ord, noe som skaper utfordringer for elevenes forståelse og muligheter for ytring. Inga opplever også at elevene mangler ord, nærmere bestemt akademiske begreper:

**I:** det er noe med det at ikke alle må være akademikere, og det er veldig kjedelig hvis vi ikke forstår at hvilke språklig apparat de har .... Mange elever som kanskje har vært i Norge i 10 år, som har et veldig godt overflatespråk ... og hvis man kun går inn og måler det akademiske, sitter man igjen med at «her var det veldig lite dybde» ... Dette synes jeg er misvisende, siden de helt fint kan prate i friminutt, eller på butikken med venner, men klarer ikke å fortelle om monarki eller demokrati helt perfekt.

Inga beskriver hvordan elever som gjør seg godt forstått og har et godt overflatespråk, likevel kan oppfattes som kunnskapsløse på grunn av at de ikke kjenner til fagterminologi og fagbegreper, noe jeg i tråd med Cummins (1981) forstår som skolespråk (jf. Kap. 2). Inga viser også i likhet med Camilla hvordan elevene kan ha et godt hverdagspråk som i enkelte hverdagslige situasjoner kan være fungerende nok for eleven, men at utfordringen melder seg når det kreves mer avanserte begreper og begrepsforståelse i faglig sammenheng. Trine kommenterer direkte på Ingas utsagn og viser til hvordan det manglende skolespråket eksplisitt kan være et hinder for andrespråkseleven:

**T:** Det er det som er så fælt. En sitter der og må snakkes banalt til, en må forenkle, lese mindre osv. Så sitter de egentlig med muligheten til å gå i kjempedybden på ting, men språket er et hinder ....

Trine beskriver hvordan læreren må tilpasse undervisning og pedagogisk tilnærming for at eleven skal forstå, og viser til hvordan denne forenklingen kanskje kan føles for andrespråkseleven, nettopp som et hinder og en begrensning. Videre er Trine i likhet med Camilla opptatt av hvordan mangel på skolespråk kan hindre eleven i å utvikle dybdespråk som krever forståelse av emner på tvers av fag med riktig fagterminologi:

**T:** Det der med norskfaglige emner, og tverrfaglige emner, bruke terminologi. Det er et kjempeviktig område. For å lære seg et mer dybdespråk, og at man lærer seg en del slike fagbegreper. Det vil på et senere tidspunkt være et hinder, hvis du ikke kan det ....

Trine sier at ved å ikke oppnå tilstrekkelige språklige ferdigheter vil elevene bli hindret ved et senere tidspunkt når fagstoffet og bruken av begreper er mer omfattende. Inga beskriver også

hvordan elever tilsynelatende ikke har «noe» begrepsapparat før de skal inn i ordinær opplæring:

**I:** Elever som vi har beholdt i mottak istedenfor å sende dem inn i ordinære klasser ... Det er ikke noe spesielt med dem ... Tidligere ville de bare blitt sendt over ... Men vi vet at de bare har dagligspråk, og ikke begrepsapparat ...

Som tidligere nevnt bruker lærerne «begreper» og «ord» litt om hverandre, uten at de ser ut til å skille mellom dem. Et eksempel på dette er hvordan Inga bruker «begrepsapparat» som en motsetning til «dagligspråk». Jeg tolker her «begrepsapparat» som skolespråk, altså kjennskap til akademiske ord og begreper basert på hvordan hun setter dem opp mot hverandre. Erfaringen Inga beskriver kan synes å være absolutt, at elevene ikke har noe form for faglig begrepsforståelse i det hele tatt. I lys av denne lærerens tidligere uttalelser tolker jeg det likevel som at Inga mener de har for lite kjennskap til fagbegreper i skolespråket. Inga ser tilsynelatende på mangelen på ferdigheter innen skolespråk som en så stor utfordring for eleven at de ikke kan følge ordinær opplæring.

Lærerne har også erfaringer ved at elevene mangler ordforråd på norsk. At elevene kan ord og begreper på morsmål, men ikke det norske ordet, kan føre til feiltolkning av elevens språkferdigheter. Jeg velger å trekke inn et sitat som er nevnt tidligere, men for å fokusere på nettopp aspektet ved mangelen på norske ord. En kan tolke ut ifra Trines sitat at eleven mangler hverdagspråk, men en kan videre se at hindringen for elevens forståelse var det *norske* ordet påfugl. Selve fuglen, selve *referenten* visste eleven hva var når han fikk mediert dette gjennom et bilde:

**T:** La oss se på bildet, også bare «ååå, ja». At det bare er språket som er et hinder. For de veit jo hva er en påfugl er. De bare veit ikke hva en påfugl er. Så da går det opp noen lys ja.

*Med Referent* mener jeg hvordan en kan bruke språklige tegn til å formidle forestillingen om et konkret objekt eller en abstrakt kategori til en mottaker, i dette tilfelle ordet «påfugl». Dette viser at eleven kanskje ikke har så store mangler på begreper, men at han heller hadde utfordringer med noe som kan tolkes som et mer sjeldent ord å lære for en andrespråkselev; navnet på en spesiell fugl på norsk. Ifølge Inga er det også utfordrende at andrespråkselevne kan mangle begrepsforståelse:

**I:** Mange mangler jo begrepene. Vi kan ta utgangspunkt i at de kan begrepene, men ikke ordet, men veldig mange kan heller ikke begrepet på morsmålet sitt, hvis de for eksempel ikke har skolegang fra tidligere, eller at det faktisk ikke eksisterer på det språket i det hele tatt ...»

Ifølge Inga er det flere aspekter ved elevens manglende begreper. En ting virker å være manglende ordforråd på norsk, men med kunnskap om begrepet i seg selv, som i det tidligere eksempelet med Trine. Inga viser også til at elevene «kan mangle selve begrepet på sitt eget morsmål». I lys av Cummins (2000) er begreper en del av den underliggende basen og er ikke språklig sånn sett. Det handler derfor om å forstå begrepets innhold og mening, og ordet for begrepet. Begrepsforståelse er noe elever innehar i forskjellig grad, det er selve merkelappene for begrepene, altså ordet, eleven mangler på de forskjellige språkene. Dette gjør at en ved Ingas utsagn kan tolke at hun egentlig mener at elever også mangler *ordet* for begrepet, på sitt eget morsmål. Uansett virker det viktig å være bevisst på dette og at læreren har en tilnærming til begrepsforståelse som ikke naturlig tar utgangspunkt i at eleven alltid har et tilsvarende begrep å linke det norske ordet opp mot.

#### 4.1.2 Andre språklige utfordringer

Lærerne beskriver også språklige utfordringer som går ut over mangelen på ord og begreper spesifikt, og handler mer om utfordringer de erfarer knytta til forskjellige kompetansemål og til elevens generelle språkpraksiser i timen. Dette vil mer inngående si erfaringer lærerne opplever med kompetansemål som andrespråkselevne finner utfordrende, og at språkpraksiser som transspråking forekommer i undervisningen. Gjennomgående for begge disse områdene er at lærerne ser på utfordringene knyttet elevens evne til å forstå, bearbeide og uttrykke informasjon i muntlig interaksjon med andre.

Både Helge og Camilla fokuserer på kompetansemål som handler om argumentasjon og diskusjon. Helge forklarer at det er viktig å kunne delta i diskusjonen, både for elevenes egen del, men også for hvilken rolle de kan ha på hva som skjer rundt seg. På spørsmål om hvilket kompetansemål Camilla verdsetter som viktig for andrespråkselever å oppnå, svarer hun:

C: Jeg tenker det viktigste er kanskje ...<sup>1</sup> «delta i diskusjoner, med begrunnende meninger og saklig argumentasjon». Men, her er det jo først og fremst veldig mange begreper ... og det å diskutere, drøfte og ha en faglig samtale, er veldig vanskelig generelt for flerspråklige elever ... og det å begrunne meninger, og begrunne ting ... Det er vanskelig ...

---

<sup>1</sup> Tre punktum viser til et stopp på to sekunder eller mer i deltakernes svar.

En kan se at Camilla nevner «begreper» som en viktig karakteristikk ved det å diskutere og begrunne meninger. Camilla viser til at det generelt er vanskelig for flerspråklige elever å ha en faglig samtale, noe jeg tolker som samtale med bruk av skolespråk. En kan tolke at Camillas forståelse av kompetansemålet er at det kreves at eleven behandler og forstår mange begreper på kort tid. Ifølge henne er det på hennes skole jobbet mye med akkurat dette, og erfaringen hennes er at de elevene som har begrensede ferdigheter i norsk, sliter med å delta. Hun sier at dette er det kompetansemålet de har mest fokus på i hennes klasse. Å hele tiden skulle kunne forstå hva som blir sagt, lest og presentert, burde ifølge Camilla prioriteres mer.

En kan videre tolke at Camilla opplever at andrespråkelevnene har utfordringer knyttet til det å forstå, bearbeide og gjengi informasjon muntlig, noe hun også eksemplifiserer med en situasjon fra klasserommet:

*C: Vi har hatt litt høytlesning, snakka om «det her og det her», og trukket ut hovedinnhold, spesielt ... Det har vært veldig vanskelig for flerspråklige elever ... Det å trekke ut et hovedinnhold for så å skulle oppsummere en tekst, det har vært veldig vanskelig for dem. Det å kunne lytte og fortelle hva teksten handlet om, når man hører den muntlig.*

En kan se at Camilla opplever at andrespråkelevnene strever med å sammenfatte og forstå faglig informasjon, for så og skulle gjengi informasjonen selv. Dette kan sees i lys av hvordan elevene også strever med diskusjon og argumentasjon og hvordan Camilla ser sider ved det å samtale i faglig sammenheng som utfordrende. Camilla beskriver erfaringer ved at det blir utfordrende for andrespråkelevnene når de møter oppgaver og språklige situasjoner hvor det kreves mer kompleks analysering og muntlig produsering av faglig innhold.

En strategi som faglitteraturen beskriver som relevant i arbeidet med å legge undervisningen til rette for flerspråklige elever, er transspråking. Som nevnt i metodedelen presenterte jeg en casebeskrivelse i intervjuene for å få tak i lærernes erfaringer og opplevelser av transspråking i klasserommet. En av disse casebeskrivelsene dreide seg om transspråking:

*Farah skal forklare hva hun og faren har gjort i helgen. Hun virker engasjert etter å ha ridd på hest søndag formiddag. Hun starter setningene på norsk, men det går raskt over til å være en blanding av ord på hennes morsmål og norsk.*

Etter å ha presentert casen kom jeg med oppfølgingsspørsmålet «hva tenker du om dette?». En må her ta høyde for at måten jeg hadde formulert denne fiktive situasjonen på kan ha påvirket

hvordan lærerne tolket den. Ifølge Trine kan det være utfordrende for flere av aktørene som inngår i situasjonen, både for eleven, men også læreren:

**T:** At det er utfordrende for flere. At det er utfordrende for den som gjør det. At hun ikke kan få lov til å formidle enkle ting, egentlig. Og dele av sitt liv. Også er det utfordrende for læreren at han da ikke der og da klarer å fange opp ...

Det kan tyde på at Trine fortolker transspråkingen til eleven som et uttrykk for at hun ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å formidle hva hun har å si, og at det derfor er en utfordring for henne. I tillegg viser hun at det også er utfordrende for læreren som ikke er «tett nok på» - til å kunne gi støtte i en situasjon hvor eleven viser at hun har lyst å formidle noe. Som svar på Trines utsagn mener Inga at transspråkingen er et resultat av at eleven er stresset:

**I:** Jeg opplever ikke at de har så .... så begrenset ordforråd ... Da er det noe med den situasjonen .... Jeg ... er vant med den type språklige ferdigheter ... Jeg tenker heller at kanskje de opplever at de er mer stressa i den situasjonen ... fordi de bare har blitt løfta opp fra et sted de var trygge, og plassert et anna steg som er utrygt. Også har ikke ... man har ikke som kontaktlærer sjans til å hjelpe henne med det hun trenger ...

Inga ser på det psykososiale aspektet som en mulig grunn for transspråkingen. At eleven er stresset på grunn av flytting eller skifte av miljø virker å kunne være en grunn for dette. I likhet med Trine nevner Inga hvordan det er utfordrende at læreren ikke kan komme eleven i møte med nok støtte. Inga og Trine har begge en oppfatning av at transspråking er et uttrykk for en eller annen form på svakhet eller mangel. Helge på sin side ser tilsynelatende positivt på transspråkingen som forekommer:

**H:** ... og samtidig så er det veldig godt at hvis man da strever med å få til alle ordene på norsk, at de likevel ønsker å fortelle, å bidra, viser det noe om at eleven er trygg i relasjonen, og føler seg trygg nok til å prøve å feile ... Jeg tenker at det er mye lettere for meg at: «okay du vil fortelle, ok. Men du mangler noen ord, okay, da kan vi finne .... Buke bildestøtte, bruke google translate .... For å fange opp hva du faktisk har å si.

Helge gir uttrykk for at elevens manglende ord og uttrykk ikke er en hindring for han og elevens læringssituasjon, og uttrykker også at det vil være lettere for ham å fange opp hva eleven har på hjertet, altså faktisk har å si. Han viser til å ta i bruk hjelpemidler som bilder eller Google translate, for å hjelpe eleven med å fullføre budskapet. Det kan likevel tolkes at Helge har en manglorientering rundt transspråking og hvorfor dette forekommer. Han nevner selv hvordan eleven «strever» og at «de prøver og feiler». Transspråkingen kan da sees i lys av Helges egne ord som et resultat av manglende norskferdigheter, ikke et uttrykk for et godt og integrert språkrepertoar.

### 4.1.3 Hverdagsspråk og skolespråk

I denne delen vil jeg med et mer overordnet blick samle de tydeligste faktorene som preger utfordringene lærerne beskriver. Lærerne beskriver at elevene mangler ord og/ eller begreper, herunder «hovedbegreper», «høyfrekvente ord», «ord på norsk», «begreper generelt» og «begrepsforståelse». I tillegg beskriver de utfordringer knyttet til deltakelse i faglige samtaler som krever argumentasjon og å begrunne meningene sine, samt at tre av fire lærere ser på transspråking som et negativt resultat av manglende ferdigheter i norsk. Slik jeg tolker lærernes beskrivelser av utfordringene blir det tydelig at de har erfaringer knyttet til utfordringer som både handler om elevens hverdagsspråk og skolespråk. Som tidligere beskrevet i teorikapittelet vil jeg bruke hverdagsspråk og skolespråk i lys av Cummins's (2000) teori.

Cummins (2000) skiller som vi så i kapittel 2.2 4, hverdagsspråk og skolespråk fra hverandre med betegnelsene BICS (Basic interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS, heretter kalt hverdagsspråk, betegner det mer kontekstbaserte språket som tar utgangspunkt i konkrete sosiale, hverdagslige situasjoner. Ifølge Cummins (2000) er dette mulig å oppnå adekvate ferdigheter i allerede etter to år for en andrespråkselev. CALP, heretter kalt skolespråk, er betegnelsen for det mer kontekstuavhengige, akademiske språket. Det krever mer kompleks kognitiv forståelse, er mer abstrakt, og krever dypere nyansering og kreativ komposisjon av eleven (Cummins, 2000). Vi ser at lærerne har beskrivelser som dreier seg om begge disse registrene av språklige ferdigheter.

Både Camilla og Trine beskriver tilsynelatende aspekt knyttet til andrespråkselevens hverdagsspråk. Begge lærerne viser til hvordan elevene mangler mange norske ord, og disse ordene er i stor grad hverdagslige begreper. Begge lærerne er opptatt av at andrespråkselevne sliter i hverdagslige situasjoner som krever grunnleggende begreper som blir betegnet som «hovedbegreper». Mangelen på hovedbegreper kan på den ene siden forstås som at eleven kun har utviklet det Gibbons (2015, s. 27) omtaler som «her og nå»-språk, som viser til at eleven kan snakke om ting og hendelser i deres nærmeste omgivelser. Dette er i tråd med Cummins' (2000) teori om hvordan hverdagsspråket er kontekstbundet. Cummins (2017) sier:

De många ledtrådarna till mening i direkte samtal - ögonkontakt, gester, ansiktsuttryck, betoning - gör att vi inte behöver så mycket om själva språket för att förstå vad andra menar eller göra oss själva förstådda (s. 53).

På den andre siden kan «mangel på hovedbegreper» forstås som at også hverdagspråket er lite utviklet. Det gjør at elevene ikke forstår essensiell informasjon, noe som kan fortolkes som enkel, hverdagslig informasjon. De samme gjelder beskrivelsen av at elevene mangler høyfrekvente ord. Selv om eksempelet læreren bruker (påfugl) er litt problematisk, er det grunn til å anta at hun faktisk mener elevene reelt sett mangler høyfrekvente ord. Også dette er et eksempel på at lærerne oppfatter hverdagspråket som mangelfullt. Det nevnes i det hele tatt ofte av lærerne *hvor lite* elevene kan av ord og begreper, og hvordan dette stadig er overraskende. Ifølge Cummins (2000) kan et godt fungerende hverdagspråk bli utviklet på kun to år, og dette kan samtidig føre til at lærere kan feiltolke elevenes faktiske ferdighetsnivå. Dette kan bidra til å forklare hvordan lærerne ofte beskriver det som overraskende i sammenheng med at elevene mangler begreper og begrepsapparat.

I sammenheng med manglende ord og begreper beskriver lærerne også at elevene kan mangle ord på morsmålet og at dette påvirker hverdagspråket deres på norsk. Inga beskriver i tillegg hvordan elevene kan mangle begreper overhodet. Sett i lys av Cummins' (1979) terskelhypotese viser lærernes beskrivelser at de vurderer elevenes språklige ferdigheter til å ligge under den laveste terskelen. Dette gjør ifølge Cummins (1979) at andrespråkelevne vil få en ulempe ved innlæring av andrespråket, (mens de øvrige tersklene vil gi positive følger for innlæringen). Elever som mangler begreper vil ha færre «knagger» å henge ny kunnskap på, noe som igjen vil gjøre det vanskeligere å oppnå et aldersadekvat ferdighetsnivå, både når det gjelder hverdagspråk og skolespråk (Cummins, 1979). I lys av isfjellmodellen (Cummins, 1981) kan en se at alle har et fundament, men hva som ligger i fundamentet kan variere. Ingas erfaringer kan ses i lys av nettopp dette: Hun erfarer at elevenes fundament er for dårlig til å fungere godt som grunnlag for å utvikle norskferdigheter som trengs i skolen. Cummins (i Cummins & Swain, 1986; Øzerk, 2006) viser til hvordan det kan være «hull» i fundamentet, altså manglende språkferdigheter på elevens morsmål, som gjør at innlæringen av et nytt språk ikke kan baseres fullt på tidligere språkkompetanse.

Lærerne beskriver også mangler på fagspesifikke ord og begreper. Ifølge Cummins (2000) blir det i ungdomsalder stilt strengere krav til kunnskap innen fag og det er større forventninger til hvordan ordforrådet skal utvikles mot å bli mer spesifikt. Felles for lærerne er hvordan det blir sett på som en tydelig ulempe og et hinder å ikke inneha et godt skolespråk. Elevene kan gjerne ha begrepsforståelsen, men ikke det norske ordet for begrepet. Dette er i tråd med hva Cummins

(2000) sier om at en andrespråkselev bruker omtrent fem til syv år på å utvikle akademiske språkferdigheter, i motsetning til hverdagspråket som tar omtrent to år. Lærerne opplever også at fraværet av begrepsforståelse i skolespråket er et hinder for at elevene kan utvikle mer dybde i språket, noe jeg tolker som å utvikle skolespråket.

Lærerne beskriver også erfaringer knyttet til at elever kan ha et velfungerende hverdagspråk, men at det ofte viser seg et manglende språkferdigheter i skolespråket. Dette virker utfordrende for lærerne fordi elevene ofte kan virke mer språklig utviklet enn hva de er, samtidig som avdekkingen av et manglende skolespråk kan sette elevene i bås som lite utviklet i språksammenheng. Ifølge Cummins (2000) kan elever som er kommet til et nytt land, og ikke har adekvate språkferdigheter på sitt aldersnivå bli feildiagnostisert til å ha språkvansker. De elevene som hadde kommet fra mottaksklasse inn i ordinær klasse, hadde vært i Norge i begrenset tid. Dette kan ifølge Cummins (2000) være grunnen til at det akademiske språket er så lite utviklet i forhold til overflatespråket eller hverdagspråket. Inga sier at dette kan føre til at elever i noen tilfeller blir beholdt i mottaksklasser istedenfor å følge ordinær opplæring.

Lærerne beskriver også erfaringer knyttet til muntlige sjangre hvor andrespråkselevne møter utfordringer, eksemplifisert med å skulle begrunne meninger og diskutere faglig stoff. I lys av Cumminss (2000) kvadrantmodell kan de ulike utfordringene andrespråkseleven her møter forstås som kognitivt krevende og med et behov for høy støtte. Å skulle begrunne meninger og diskutere i faglige samtaler er kognitivt krevende oppgaver, og vil ifølge Cummins (2000) kreve at andrespråkselevne har et godt utviklet skolespråk. De kognitive analyseprosessene som kreves for å lytte, forstå og selv uttrykke seg i en faglig diskusjon vil altså være for vanskelig for elever som ikke har et aldersadekvat nivå i skolespråket sitt.

Det er gjennomgående enighet rundt tolkingen av at transspråking skjer som et negativt resultat av manglende ferdigheter innen hverdagspråket. Lærerne viser til at eleven ikke klarer å formidle «enkle ting», noe jeg tolker som hverdagspråk og språk tilknyttet det grunnleggende. Helge ser likevel på transspråkingen som noe positivt, sett i sammenheng med at eleven prøver og feiler. Han ser på denne transspråking som en mulighet for å hjelpe eleven ved å tilby støtte.

## 4.2 Didaktiske tilnærminger



I denne delen av analysen vil jeg ta for meg lærernes beskrivelser av hvordan de tilnærmer seg de språklige utfordringene i klasserommet didaktisk. Jeg vil her ta for meg lærernes kommunikative tilpasning, bruk av morsmål i undervisningen, bruk av samarbeidsoppgaver og læringspartner samt bruk av multimodalitet og dramatisering. Et gjennomgående aspekt er at lærerne forenkler, både eget talespråk og undervisningsstoff. Samtidig beskriver lærerne et fokus på strategier som fokuserer på kontekstavhengig hverdagspråk og utviklingen av dette, mer enn utviklingen av skolespråket. Lærernes didaktiske tilnærming kan fortolkes i lys av Swain`s (2000) og Gibbons` (2015) teori om *stretched language* og *stillasbygging*. Fordi de ulike analysemomentene belyser ulike aspekt, gjør jeg teoriinformerte fortolkninger fortløpende. I motsetning til forrige del 4.1, er med andre ord denne delen ikke delt i en deskriptiv og en fortolkende del.

#### 4.2.1 Kommunikativ tilpasning – tilpasning av eget talespråk

Lærerne viser til flere kommunikative valg de gjør for å tilpasse opplæringen for andrespråkselever. På spørsmål om lærerne tilpasser egen språkpraksis i undervisningen, beskriver Camilla viktigheten av å være tydelig og bruke enkle begreper:

**C:** En må være litt mer tydelig, også i en slik klasseromsetting. Jeg har erfart at det å være ekstremt tydelig og bruke veldig enkle begreper hjelper. Det er uansett en fordel fordi man da favner flertallet mest. Men man må jo det ... Være mer tydelig og ikke bruke vanskelige begreper og snakke litt enklere.

Ifølge Camilla har hun gode erfaringer med å forenkle språket sitt, både i form av å utelukke vanskelige begreper, men også det hun beskriver som å «være mer tydelig», noe en kan tolke som å snakke saktere og med tilpasset volum. Camilla nevner også at «man da favner flertallet mest», noe jeg tolker dit at hun forenkler språket i så stor grad at de fleste elevene i klassen forstår hva som blir sagt. Som nevnt i den første delen av analysen, kan det være utfordrende å tolke hvilken betydning lærerne legger i ulike (fag)termer. Dette gjelder både termer med teoretisk og folkelingvistisk innhold, som ikke samsvarer. Jeg finner det utfordrende å tolke om «begreper» i denne sammenhengen betyr «ikke så mye brukte norske ord», eller om det betyr å utelukke begreper som inngår i skolespråket. Jeg velger å tolke det slik Camilla beskriver, at en utelukker komplekse begreper, noe jeg i lys av Cummins (2000) ser på som skolespråk.

I likhet med Camilla er også Helge opptatt av å fokusere å snakke rolig, litt høyt og tydelig:

**H:** Jeg trekker det jo med meg fra mottak, at det er så viktig at du snakker rolig og med ganske bra volum. Og tydelig ... Det merker man når det kommer nye lærere inn i mottak. Det går ikke lang tid før de legger om og snakker på en helt annen måte ....

Helge viser også til at dette er noe en finner naturlig hvis en har erfaring med mottaksklasser og andrespråkselever som er på et begynnernivå i norskinnlæringen.

I likhet med Camilla og Helge fokuserer også Inga på å forenkle språket sitt. Jeg tolker Ingas utsagn om å «standardisere» språket, som at hun beveger seg bort fra å bruke dialekt, og mer inn mot et bokmålsnært talemål:

**I:** Jeg standardiserer språket mitt mye mer. Forenkler setningsoppbygging. Mer bokmål, altså ... ja .... Mindre dialekt .... Det har jeg reflektert veldig mye rundt. Jeg tenker at det viktigste er at de forstår, ikke at jeg skal presse gjennom min dialekt. «sånn snakker jeg det må du bare lære deg». Vi må ha forståelse og ...

Jeg tolker at Inga mener at bokmålsnært talemål er den enkleste måten for andrespråkselevne å forstå hva som blir sagt på. Dette er i tråd med hvordan hun også beskriver hvordan det ikke er henne og hennes dialekt som er i fokus, men hvordan elevene på best mulig måten kan forstå informasjonen som blir gitt.

Som kommentar til Helges og Ingas utsagn sier Trine på sin side at hun har en annen tilnærming til hvordan hun tilpasser språket, og hun beskriver hvordan hun i motsetning til dem- ikke har noe særlig fokus på å standardisere eller forenkle språket:

**T:** Jeg har ikke vært i mottak. Og jeg prater heller ofte ubevisst med dialekt ... altså mer og med flere ord, fargelegger, og liksom i hele tatt ... der jeg kanskje mange ganger skulle tenkt at «... nå må du heller ...». Men der er det klassens behov igjen da, sant. Jeg går heller bort til den eleven og slår om ...

Det er utfordrende å tolke hva Trine legger i å «fargelegge», men en kan tolke det i den retning at hun på en eller annen måte «krydrer» språket mer enn de andre lærerne. Likevel ser vi at Trine har et fokus på andrespråkselevnes behov, men hun velger heller å hjelpe én-til-én, enn å tilpasse språket for hele klassen. Et interessant aspekt er hvordan dette står i kontrast til hvordan Camilla beskriver det å standardisere språket også kunne bli sett på som noe potensielt positivt for resten av klassen, fordi alle da forstod hva som ble sagt. Helge beskriver også at han finner det rart å skulle tilpasse og forenkle språket foran hele klassen:

**H:** Ja, har man mulighet for å gå bort til eleven, kontra å prate veldig tydelig og sakte foran hele klassen, som ville vært rart, ville det vært det beste. Det gjør man jo ikke nå i fellesklasse. Man har godt av å være i mottak en liten periode.

Det er tydelig at Helge mener erfaring fra mottaksklasse kommer godt med for lærere som har andrespråkselever i ordinære klasser. Ifølge Helge er det altså å foretrekke å hjelpe eleven én-til-én ved forenklet og tilpasset språk.

En sentral faktor ved andrespråkselevs deltakelse i ordinære klasserom er at de blir inkludert i noe felles og stilt på lik linje med alle andre i klassen. De ulike lærerne har alle dialekt, men bare en har et bokmålsnært talemål. Lærernes fokus på å tilpasse språket, enten én-til-én eller i fellesskap, kan spille inn på denne følelsen av inkludering. På den ene siden kan det tenkes at eleven vil føle seg inkludert i læringsfellesskapet ved å få støtte individuelt fordi det da kan bli etablert forståelse på lik linje med resten av klassen. På den andre siden kan det virke ekskluderende fordi det nettopp er individuelt. Trine beskriver hvordan hun ser sammenhengen mellom inkludering og tilpasning av språket:

**T:** Det er nesten så instinktet slår inn, at det er et behov for å inkludere dem, at en naturlig tilpasser, sånn som man gjør med babyer nesten. At man tilpasser fordi en vil inkludere. Det vil man jo i storklassen, men nå har vi kanskje bare én elev hvor vi gjør det. At jeg går bort og forklarer rolig og simpelt. Bruker tegnspråk og faktisk.

En kan tolke at Trine mener behovet for inkludering av andrespråkselever i fellesundervisningen kan være som et instinkt, noe som kommer naturlig, og vil føles feil om en ikke gjør det. Hun sammenlikner situasjonen med hvordan en gjør det med babyer, noe jeg tolker i den retning at hun mener språket og hvordan en forenkler språket i veldig stor grad. Å sammenlikne andrespråkselever babyer framstår som devaluerende. I lys av Trines tidligere uttalelser tolker jeg det imidlertid som en beskrivelse av at andrespråkselevne kun trenger litt ekstra hjelp. Det Trine kanskje prøver å sette ord på her, kan være en form for barnerettet tale eller et omsorgsregiseter.

I tråd med Gibbonss (2015) teori om at elevens mulighet for språklig utvikling er størst ved høyt vanskelighetsnivå og høy støtte fra lærer, kan vi se at Trine har en tilnærming som ligger nært opp mot hvordan det kan løses når elevene har veldig lite forståelse av informasjonen som kommer i undervisningen. I lys av Krashens (1985) teori om hvordan en forutsetning for språkinnlæring hos andrespråkselever var at språket de fikk presentert var på et nivå litt høyere enn hva innlæreren selv behersket, kan en tolke at det muligens ikke er stimulerende for elevens språklige utvikling og opplæring som ligger langt over deres språklige ferdigheter. Dette er tilfellet i utfordringen Trine erfarer, hvor hun beskriver arbeidet med en utfordrende tekst og en elev som ikke forstår:

**T:** Hvordan skal du gå inn i den teksten når du møter mange vanskelig ord ... Det ser jeg jo med de jentene som har gått over på 10.klasse nå, hvor det er en utfordring med å inkludere dem i klasserommet. De åpner boka og «hø» jeg skjønner ingenting. Og når vi setter oss ned en-til-en og leser og går sakte gjennom, setning for setning «ok, hva handler dette om.. Jeg forstår ikke det her ordet». Så kan de søke opp ett ord og plutselig gir hele avsnittet gi mening likevel.

Trine beskriver også inkluderingsaspektet i sammenheng med elevens forståelse og det å skulle tilpasse opplæringen, noe som kan tyde på at dette kan være et en mer felles utfordring lærere møter på. I første omgang virker fagstoffet i Trines beskrivelse utenfor rekkevidde for andrespråkseleven, noe Gibbons (2015) mener er noe av det viktigste læreren tar tak i. Er fagstoffet for vanskelig for eleven, vil det være kort veg til at hen mister motivasjon og får et negativt forhold til fagstoffet og skolen (Gibbons, 2015). Utfordringen som beskrives her kan sees i lys av hva som ble nevnt i delkapittel 4.1 – 4.3, om elevens manglende hverdags- og skolespråk. Trine beskriver hvordan hun i denne situasjonen setter seg ned med eleven, går grundig gjennom teksten («sakte gjennom, setning for setning») slik at teksten blir gjort tilgjengelig for eleven å forstå. Dette kan i tråd med Gibbons (2015) teori vise hvordan fagstoffet som her var av høy vanskelighetsgrad for eleven, ble gjort forståelig og tilgjengelig ved hjelp av høy støtte fra læreren. Videre sier Trine at eleven mangler forståelse for et ord, og at de benytter seg av å søke opp ordet for å finne betydningen. Resultatet blir at eleven oppnår å forstå et helt avsnitt av en tekst hen for kort tid siden så på som en stor oppgave.

Det viser seg å være forskjellige aspekter lærerne fokuserer på ved å tilpasse eget språk. Felles for tre av lærerne er hvordan det å forenkle språket og bevege seg bort fra dialekt og mer mot et bokmålsnært talemål, blir sett på som det beste for andrespråkselevens mulighet for å forstå. Dette innebærer å unngå komplekse begreper, ha tydelig uttale og snakke i et lavere tempo. Likevel er det blandet erfaring med å hjelpe elevene én-til-én, eller å forenkle språket foran hele klassen. Inga nevner at hun er bevisst på at det ikke er hun som har retten på hvilket språk som skal føres, siden det er elevene som skal forstå undervisningen. Dette viser hun ved å snakke om sin egen dialekt, og hvordan den ikke skal presses fram bare fordi «det er slik hun snakker».

Trine viser i motsetning til de andre at hun både bruker «flere ord», men også sin egen dialekt. Med «flere ord» tolker jeg det som at hun muligens har mer utdypende beskrivelser, bruker flere synonymmer eller generelt ikke forenkler setningsoppbyggingen i svært stor grad. Dette virker å komme av hvordan hun opplever det som et mer automatisert valg av talespråk, noe som skjer ubevisst, for å tilpasse undervisningen til «flest mulig elever» i klassen. Hun trekker fram klassens behov og viser til at hvis det er problematisk for andrespråkseleven å forstå, kan hun henvende seg direkte til eleven og endre måten hun snakker på. Trine sier også at en viktig grunn til å tilpasse språket i klasserommet er for å inkludere andrespråkselevne i fellesskapet, men problematiserer forenklingen av språket når det ikke er «nok» elever til at det føles som

verdifullt. Hun viser heller til at hun ved få andrespråkselever i klassen vil velge å gå bort og henvende seg til eleven én-til-én.

#### 4.2.2 Bruk av morsmål i undervisningen

Som tidligere nevnt i teorikapittelet kan bruk av morsmål i opplæringen ifølge flere forskere ha positiv innvirkning på andrespråkselevs språkutvikling (Hornberger and Link 2012; Garcia 2009; i Gibbons, 2015, s. 29). Cummins (2000; i Gibbons, 2015, s. 29) sier at forskning også viser at desto bedre ferdigheter andrespråkselever har i sitt førstespråk, desto mer sannsynlig vil det være at de vil utvikle adekvate ferdigheter i et andrespråk.

På spørsmål som omhandler lærernes bevissthet rundt, - og bruk av morsmål i undervisningen, kommer det til syne at de har ulikt forhold til dette. Ifølge Camilla er det noe hun sjeldent gjør, selv om hun har teoretisk kunnskap som tilsier at det vil være til fordel for eleven at læreren benytter seg av morsmål i opplæringen:

**C:** Nei, det har jeg aldri gjort. Det går sikkert litt på min kompetanse ... jeg har hatt endel elever som er tysk, som både har snakka tysk og norsk, men ikke brukt det noe her heller. Noen er fra Somalia, andre er derfra ... Man har så mange med forskjellig bakgrunn, at det ikke har vært så aktuelt ... Jeg har lest om det, at det er en fordel å kunne noe på sitt eget språk om en skal lære noen nytt. Denne isfjell-modellen eller noe sånt.

En kan tolke at Camilla opplever at det språklige mangfoldet i klassen gjør at det blir vanskelig å skulle benytte seg av morsmål i undervisningen, samtidig som hun virker å se det som en forutsetning at hun selv som lærer må kunne morsmålet for å benytte seg av det i undervisningen. Både Trine og Helge viser til at det er mer logisk for dem å ta i bruk engelsk. Helge sier at dette er på grunn av at det er noe første- og andrespråkselevne til en viss grad har til felles:

**H:** Stort sett engelsk. Det blir engelsk fordi noen alltid kan noe på engelsk. Dårlig engelsk riktig nok. Det går det og .... Men ikke morsmål, det har jeg ikke ...

**T:** Jeg har prøvd en sjelden gang men har ikke det i bakhodet når jeg legger opp undervisning. Det er ofte lett å sammenlikne med engelsk, men det er jo ofte ikke morsmålet til elevene dette gjelder. Men jeg gjør det for lite.

Ifølge Helge er det et sentralt poeng at alle stort sett kan engelsk. Hvilket nivå de engelske språkferdighetene er på, kan variere. Det er interessant å se hvordan lærerne ser på det som mer hensiktsmessig å involvere enda et språk i innlæringen av norsk, istedenfor å benytte seg av

språk elevene allerede mestrer. Inga er den læreren som skiller seg ut ved å ha et sterkt fokus og bevissthet på bruk av morsmål og at dette kan hjelpe andrespråkselevne til å lære norsk:

**I:** Mye i mottaksklassen. Vi sammenlikner mye. Vi har prøvd å finne tekster på morsmål, og at de kan lese på morsmål og forklare etterpå på norsk. Jeg har blitt mye mer bevisst på det i sammenheng med at jeg ønsker meg tilbake til ordinær klasse på et eller anna tidspunkt. Da kjenner jeg at jeg kommer til å legge inn mer av det når vi jobber med begrepsinnlæring, at man skal forklare eller skrive begrepene, og da rett og slett automatisere at hver gang skal det legges inn en kolonne på morsmål der også. Det kan være en standard ting en gjør.

Inga er tydelig bevisst på å ta i bruk morsmålet i undervisningen, og det brukes både i aktiviteter hvor elevene leser og skriver. Hun skisserer også hvordan hun vil fokusere på begrepsinnlæring og hvordan dette kan læres gjennom å innlemme morsmålet som en naturlig del av læringsprosessen. Dette er i tråd med hvordan Gibbons (2015, s. 30) mener det er essensielt at læreren lar andrespråkselever konstruere ordbøker med ord på sitt morsmål i tillegg til andrespråket som skal læres.

Lærerne har ulik erfaring med bruk av morsmål i opplæringen. Camilla føler det ikke er hensiktsmessig å ta i bruk morsmål i en klasse som har et bredt språklig mangfold, selv om hun vet at inkludering av morsmål kan være viktig for eleven i innlæringen. Dette kan sees i lys av Camillas tidligere utsagn, hvor hun indikerer at hun er opptatt av klassen som helhet, og hva som «favner flertallet mest». Helge og Trine tar i bruk engelsk som et slags fellesspråk, dette til tross for at Helge er bevisst på at elevenes engelskferdigheter kan være svært lave. Inga er den som har et godt forhold til bruk av morsmål, og sier at hun synes det er en viktig faktor i utviklingen av elevenes norskferdigheter. Det viser seg altså at det ikke er en utbredt bevissthet om å bruke morsmål i opplæringen. Med tre av fire lærere som av ulike grunner velger å ikke ta i bruk morsmålet, viser den ene læreren fra mottaksklasse stor bevissthet i forhold til resten.

#### 4.2.3 Samarbeidsoppgaver og bruk av læringspartner

Lærerne beskriver didaktiske valg i form av samarbeidsoppgaver og arbeid i par. Ifølge Gibbons (2015) kan velorganiserte og godt gjennomførte gruppearbeid tilby en bredere og sterkere andrespråksinnlæring for elevene. Inga beskriver hvordan de benytter seg av «makkergrupper» og hvordan dette gjør det mulig at elevene kan hjelpe hverandre:

**I:** Med oss sitter de i makkergrupper ... Nettopp fordi at de skal kunne bruke hverandre mer, at de skal kunne snakke sammen og hjelpe hverandre, ikke bare med ting som foregår i friminuttet, men i timen ... at før man går videre må man faktisk komme dit at alle må ha forstått.

Jeg tolker Ingas utsagn som at hun ser på arbeid i «makkergrupper» som en ressurs. Dette gjennom at elevene blir satt sammen for å hjelpe hverandre. Inga nevner at de skal kunne dra nytte av hverandre både i friminuttet og i timen. Dette tolker jeg videre som at elevene kan fungere som ressurser for hverandre i innlæringen av både hverdagsspråk og skolespråk (Cummins, 2000). Dette er i tråd med Swains (2000) teori om *comprehensible output* og hvordan elever trenger å bruke språket i muntlige, utvidede situasjoner, hvor det ikke bare er fokus på *hva* elevene sier, men også *hvordan*, for å utvikle mer avanserte språkferdigheter. Ifølge Swain (2000, i Gibbons, 2015, s. 25) vil denne formen for arbeid i klasserommet utvikle elevenes språklige ferdigheter og invitere dem til å ta del i mer avanserte samtaler. Gibbons (2015) beskriver det slik: «She (Swain) suggests that this is likely to lead to more comprehensible, coherent, and grammatically improved discourse» (Swain, 2000; I Gibbons, 2015, s. 26).

Inga er også bevisst på viktigheten av at elevene etablerer forståelse. Jeg tolker det dit hen at å sette elevene i makkergrupper er en didaktisk tilnærming som kan bidra til at elevene oppnår nettopp denne forståelsen. Camilla deler tilsynelatende Ingas syn på at elevene kan være nyttige for hverandre og sier hun også er bevisst på bruk av læringspartner eller makkergrupper:

C: I samarbeid kan ofte de som er mindre faglig sterke eller språklige sterke få litt støtte av den de sitter ved siden av».

Det er tydelig at begge lærerne er bevisste på hvordan andrespråkelevne kan dra hverandre framover i en læringsprosess. Dette er i tråd med hvordan Mercer (2000) mener at elevene her vil gå inn i den intermentale utviklingssonen, og dynamisk dra nytte av enten å måtte hjelpe, eller bli hjulpet av medelever. Camilla beskriver i tillegg til det tidligere nevnte ressursperspektivet, hvordan hun som lærer i en stor klasse finner det naturlig å bruke læringspartner og samarbeidsoppgaver når hun ikke har kapasitet til å hjelpe enkeltelever én-til-én:

C: Det jeg liker veldig godt, er jo samarbeidsoppgaver, eller at de skal sitte med læringspartner og sånn ... Fordi det som har vært utfordringen min da som lærer og hvor jeg har hatt endel flerspråklige eller minoritets elever i klassen, er at jeg alltid har hatt så mange elever. Jeg har hatt rundt tretti elever. Så det man først tenker er at "jeg kunne gått bort til de elevene og henvendt meg tydelig", men etter erfaring opp gjennom tida så har man egentlig ikke kapasitet til det. Så jeg har i slike situasjoner, satt sammen elevene litt strategisk to og to. Jeg har brukt veldig mye læringspartner, at jeg forklarer noe på tavla, diskuter med læringspartner og ber dem sette i gang.

Camilla beskriver hvordan det kan være utfordrende å ikke nå ut til elevene enkeltvis og at hun derfor lar elevene jobbe sammen, noe som igjen lar dem hjelpe hverandre. Ifølge Gibbons

(2015) vil samarbeidsoppgaver ikke bare styrke elevenes evne til å forstå hverandre, men det vil tvinge dem til å produsere språk selv. Tilnærmingen Camilla beskriver illustrerer situasjoner hvor det i tråd med Swain (2000; i Gibbons, 2015, s. 26) vil kreve at elevene bruker *stretched language* for å skape *comprehensible output* til sine medelever. Dette fordi elevene får mulighet til å bruke språket i en aktuell kontekst, en kontekst som de begge er kjent med og hvor de må løse et problem eller komme fram til et svar. I en slik situasjon kan det likevel tenkes at elevene vil få problemer med språk de ikke enda har lært. I tråd med Camillas tidligere beskrivelser av et bredt mangfold av språk i klasserommet og mangel på tilgjengelige ressurser, sier Schleppegrell (2012; i Gibbons, 2015 s. 28) at i klasserom med mange andrespråkselever er samarbeid i seg selv ikke nok for at elevene skal få utvikle skolespråket. Hun mener at hvis elevene skal utvikle de akademiske registrene i språket er lærerens rolle med å modellere språket essensiell (Schleppegrell, 2012; i Gibbons, 2015 s. 28). Som en videreføring av dette sier Gibbons (2015, s. 28):

It is likely therefore that the modeling of academic language will need to be in whole-class formats with the teacher explicitly leading the learning, or in contexts where the teacher is interacting with individual learners.  
(Gibbons, 2015, s 28)

Dette kan ses i tråd med hvordan Camilla beskriver hennes framgangsmåte når elevene skal jobbe sammen og hvordan hun «forklarer noe på tavla, diskuter med læringspartner og ber dem sette i gang». Likevel kan det være krevende for andrespråkselevne å forstå lengre instruksjoner fra læreren i fellesskap. Ifølge Gibbons (2015, s. 54) kan dette løses ved å blant annet be elevene selv gjenta eller forklare til hverandre hva som ble sagt i instruksjonene. Dette kan ses i lys av hvordan Camilla beskriver at hun gir instruksjoner, for så å be elevene diskutere med læringspartner.

Likevel mener Swain (2000; i Gibbons, 2015 s. 27) at vanskelige språksituasjoner har et stort potensial for utvikling av språklige ferdigheter hos andrespråkselever, spesielt hvis det er i interaksjon med en hjelpsom aktør. Swain (2000; i Gibbons, 2015, s. 27) sier det slik:

This is when the situation you face requires you to use language that is beyond what you know how to do. You are pushed to go beyond the language you can control well and to try out ways of saying something that requires you to use language you are still unsure of, probably using faulty grammar or inaccurate vocabulary. Yet these moments of struggle are often significant moments in language learning, especially if you are speaking with a helpful interactant.  
(Swain, 2000; i Gibbons, 2015, s. 27).



Felles for lærerne er hvordan de ser på elevene so nyttige for hverandre i læringssituasjoner som samarbeidsoppgaver eller i par. Dette kommer til syne gjennom hvordan lærerne er bevisste på hvordan sterke og svake elever kan hjelpe, og bli hjulpet av hverandre. Læringsaktivitetene lærerne beskriver legger til rette for at elevene selv kan motta input, for så å måtte produsere output, altså bruke språket i en aktuell kontekst. Å legge opp til at elevene jobber sammen kan også gi læreren rom til å gi støtte på nærere hold, enn i en situasjon hvor eleven hadde fått én-til-én hjelp. I klasseromssituasjonen beskrevet av Camilla settes det lys på hvordan læreren kan føle på at de er lite tilgjengelig i et klasserom med mange elever. Det kan da sees på som en positiv løsning å la elevene jobbe sammen, slik at det vil bli mindre grupper for læreren å gripe om i gangen. Lærerne har en generell bevissthet om at elevene lærer av hverandre, ikke bare hverdagsspråket, men og i skolespråket.

#### 4.2.4 Variasjon av språklig formidling

For at elevene skal oppnå forståelse velger noen av lærerne å ta i bruk hjelpemidler som utvider det de selv klarer å si med verbaltekst. Å ta i bruk flere modaliteter for å få frem budskapet i undervisningen er ifølge Palm og Stokke (2015) en effektiv måte for elever med mindre fartstid i den norske skolen, å koble hverdagslige ord og begreper. Det er en felles enighet blant lærerne i at bruken av bilder og video på PowerPoint er et hensiktsmessig virkemiddel andrespråksinnlæringen. Inga sier at det spesielt er bra med video i undervisningen;

**I:** Når vi bruker video, da kan elevene også høre uttalelsen på ordene, de kan se i hvilken kontekst ord og uttrykk blir brukt ... i hvert fall i større grad enn i en tekst kanskje ....

Inga er bevisst på at videoen muliggjør både å høre språket i bruk, men også for å forstå kontekst og hvordan språket er knytta til en sosial situasjon. At eleven selv skal bruke språket hen lærer, er noe Swain (2000; i Gibbons, 2015 s. 27) viser til som essensielt i innlæringsfasen. Swain (2000) mener at eleven trenger å bli satt i situasjoner som krever *stretched language*, altså at eleven må uttrykke seg på et nivå som ligger utenfor deres forståelse. På denne måte vil eleven forstå, erfare og utvikle språkferdighetene. Læreren viser til at bruken av video bringer med seg lyd, noe som vil hjelpe eleven å lytte til uttale på en annen måte enn om læreren hadde sagt ord og uttrykk selv. Dette utfordrer også eleven i til å lytte til et medium sammen med resten av klassen, noe som ifølge Gibbons (2015, s 28) vil være mer utfordrende for eleven ettersom det ikke vil være en toveis samtale mellom lærer og elev, men en monolog som må tolkes og forstås i lys av hva hen ser og hører.

At læreren tar i bruk video, bilder og verbaltekst, kan sees i tråd med hva Gibbons (2015) sier om viktigheten av å variere hvordan tekster blir framstilt på og kaller *message abundancy*. Informasjon som blir formidlet til eleven via forskjellige medier og teknikker, vil styrke elevens evne til å håndtere ukjent språklig input, og lage større grunnlag for at de kan prosessere, og deretter produsere eget språk. Dette viser seg også videre hos lærerne som praktiserer dramatisering i undervisningen.

To av lærerne er bevisste på hvilken innvirkning dramatisering har å si for andrespråkeleven. En kan anta at enhver lærer til en viss grad er klar over hvordan gestikulering og kroppsspråk spiller en rolle i pedagogikken, men i dette tilfellet er det kun de to lærerne som har erfaring med mottaksklasser som nevner dette. Både Helge og Inga forteller om hvordan de bruker dramatisering for å fremme språkets helhet og bruksnytte, både sammen med tekst, men også i enkle dagligdagse situasjoner som elevene må forstå:

**I:** Det å dramatisere underveis mens vi snakker ... Hva betyr det å spionere, å snuble, hva betyr det å gjemme seg? Det å kunne bruke meg selv og det å klare å fange dem, uten at vi må ... å bare lære ved hjelp av meg og dem, og ikke må ha inn PC hele tiden for eksempel ... Jeg har hatt stor nytte av det. Det har skjedd at elevene ofte forstår etterhvert ... «Å, ja! å skli ja!». Også viser de bevegelsen som vi har vært gjennom. Da viser det at de har forstått både ord og begreper.

Inga ser stor nytteverdi i å dramatisere, spesielt med det at eleven får knyttet handlinger til ord og uttrykk. Dramatisering er ifølge Gibbons (2015) en av de bedre undervisningsstrategiene for å gi elevene utfordrende input som de må reflektere over og prøve å gjøre nytte av. Helge beskriver at viktigheten av å være sikker på at elevene har forstått og sier at

**H:** Jeg har jobbet noen år i mottak jeg og. Og når du skal lære noe nytt er det ekstremt viktig å verifisere at de faktisk har skjønt litt av det du snakker om».

Denne bevisstheten kan være i tråd med hvordan Helge videre beskriver hvordan han spesielt fra mottak har erfaring med dramatisering som strategi for å oppnå forståelse hos elevene;

**H:** Det husker jeg også fra mottak.. Hvordan kommer du inn i et klasserom? Noen bryter opp døra og går rett inn ... Så må du nesten lage et lite skuespill «du banker på, åpner du døra, «god dag». Du må gjøre det på en veldig konkret måte ...

Helge viser her hvordan han ved bruk av det Gibbons (2015, s. 29) som tidligere nevnt kaller *message abundancy*, hjelper andrespråkeleven ut fra den nærmeste utviklingssone ved å dramatisere uttrykkets betydning. Situasjonen han beskriver tolker jeg som en hverdagslig

situasjon, noe som gjør at Helges didaktiske tilnærming er med å utvikle elevens hverdagspråk. Dette kan ses i lys av hva Gibbons (2015) sier om stillasbygging. Helge beskriver hvordan han knytter elevenes tidligere kunnskap om å åpne en dør (ved å vise de fysiske bevegelsene om åpne døren), samtidig som han knytter ordene «god dag» til denne handlingen. På denne måten vil elevene ifølge Gibbons og Vygotsky (Gibbons, 2015. s 27) se sammenhengen mellom nettopp handlingen og uttrykket, og på denne måten utvikle sitt eget hverdagspråk gjennom egen forståelse. Inga viser at hun har til dels samme forståelse for hvordan det å fysisk vise en handling, kan kobles opp mot ord og uttrykk med godt resultat.

## 5 Diskusjon og avsluttende refleksjoner

Ettersom de empiriske funnene nå er analysert og sett i lys forskningsspørsmålene vil jeg samle de ulike trådene og diskutere hovedfunnene i lys av den overordna problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærere med minoritetsspråklige elever i ordinær opplæring?* Jeg vil først gjøre en oppsummering av analysen, før jeg vil gå nærmere inn hovedfunnene som handler om lærernes mangelorientering, prioritering mellom individet og fellesskapet og hvordan tilpasning av opplæringen kan synes å gå over i forenkling. Til slutt vil jeg drøfte følgene av disse funnene i en del hvor jeg legger fram didaktiske implikasjoner.

### 5.1 Oppsummering av funn

Studien viser at lærerne har erfaringer med at andrespråkelevne møter utfordringer knyttet til hverdagspråk og skolespråk i form av mangel på ordforråd på norsk og begrepsforståelse som sådan. Det er en gjennomgående tendens til at lærerne har blick for mangler hos andrespråkelevnes ordforråd. Lærerne beskriver også utfordringer relatert til elevenes deltakelse i faglige samtaler som krever at de begrunner meningene sine gjennom argumentasjon, samt at tre av de fire lærerne ser på transspråking som et uttrykk for manglende språklige ferdigheter i norsk.

Elevene mangler norske ord som i større grad er relatert til hverdagspråket og hverdagslige begreper. Lærerne beskriver likevel at elevene kan inneha hverdagspråklige ferdigheter, men at disse i sterk grad er kontekstavhengig og av veldig enkel karakter. Studien viser at lærerne har et gjennomgående fokus på hvordan elevene mangler mengder med ord og begreper. Det fremkommer at i tillegg til mangel på hverdagspråk, ser også lærerne utfordringer knyttet til

at elevene mangler akademiske begreper. Dette kommer til syne når elevene går fra kontekstualiserte språklige interaksjoner med medelever eller lærer, til interaksjoner som krever faglig begrepsforståelse. Lærerne gir uttrykk for at de er bevisste på at et manglende skolespråk vil være et signifikant hinder for andrespråkselevne i å utvikle tverrfaglig forståelse og kunne se sammenhenger mellom skolefagene.

Et annet aspekt som kommer til syne er at lærerne kan vise til mangler ved andrespråkselevne språkferdigheter, som senere viser seg og ikke stemmer overens med hva som ble først antatt. Et eksempel på dette er hvordan den ene læreren hevder at en elev sliter med begrepsforståelse i sammenheng med hverdagsspråk. I analysen kom det fram at det ikke var mangel på begrepsforståelse som var problemet, men heller ordforrådet på norsk. Dette bygger opp under et gjennomgående moment om at lærerne har et blikk for mangler i møte med andrespråkselevne. Funnene viser at det felles for lærerne kommer frem at de har en manglorientering til andrespråkselevnes språkferdigheter, men med ulik grad. Dette baseres på gjennomgående beskrivelser knyttet til mangler av ord og begreper i både hverdagsspråk og skolespråk.

Funnene antyder også at lærerne i et forsøk på å møte de nevnte utfordringene med manglende begreper og ordforråd, tilpasser opplæringen på flere områder. Denne tilpasningen består av at lærerne tilpasser sitt eget talespråk ved å forenkle setningsoppbygging, bevege seg mot et mer bokmålsnært språk, justere volum og tempo, samt å utelate vanskelige ord og fagbegreper. Funnene antyder at denne forenklingen kommer som et resultat av at lærerne opplever at andrespråkselevne ikke forstår enkle hverdagslige, muntlige interaksjoner, så vel som komplekse skolespråklige interaksjoner. Det viser seg også at lærerne ofte velger å tilpasse undervisningen og fagstoff i form av å forenkle eller ta bort elementer som læreren synes andrespråkselevne kan finne svært utfordrende.

Studien antyder også at to av lærerne i stor grad er bevisst på hvordan variasjon i formidlingsmåter kan gjøre at elevene etablerer større forståelse for fagspesifikke temaer og terminologi. Dette kommer til syne gjennom bruken av forskjellige modaliteter og dramatisering, ofte som en del av et større informasjonsuttrykk av verbaltekst. Et interessant aspekt ved dette funnet er at det står i kontrast til hvordan det tidligere ble nevnt at lærerne forenkler og standardiserer talespråket for nettopp å oppnå forståelse hos eleven.

Lærerne finner det også utfordrende å hjelpe elevene med språklige utfordringer i felleskap. Dette kommer fram av at lærerne gjennomgående viser at de prioriterer fellesskapets eller majoritetens behov, og heller velger å hjelpe andrespråkselevne én-til-én. Studien viser at ved at lærerne på denne måten gir eleven høy støtte, sammen med tilpasningen av både eget språk, undervisning og fagstoff gjør at andrespråkselevne i stor grad får undervisning og språklige interaksjoner som er langt under nivået til resten av klassen.

Videre antyder funnene at tre av fire lærere av ulike grunner ikke benytter seg av morsmål i opplæringen. Dette kan også ses i sammenheng med hvordan tre av frie lærere har et syn på transspråking som et uttrykk for både mangel på språklige ferdigheter og psykososiale aspekter ved elevens situasjon. Samtidig har de til felles å se utfordringer med å skulle gi elevene nok støtte i situasjoner hvor det forekommer transspråking. Dette på bakgrunn av at lærerne opplever de har manglende kompetanse om morsmål og at lærerne ser det som lite hensiktsmessig å benytte seg av morsmål fordi klassen har et bredt språklig mangfold.

Det fremkommer også at mottakslæreren er den eneste som har eksplisitt fokus på hvordan morsmålet kan brukes for å utvikle de norskspråklige ferdighetene. To av lærerne tar likevel i bruk engelsk som et redskapsspråk, selv om lærerne er bevisste på at andrespråkselevnes engelskferdigheter er på likt nivå med ferdighetene i norsk. Dette blir begrunnet i at «alle kan litt engelsk», noe en igjen kan se i tråd av hvordan lærerne prioriterer det som ganger fellesskapet best.

Videre kan en se at lærerne til en viss grad har et ressursperspektiv på elevene og elevenes rolle i samhandling med hverandre i skolen. Lærerne bruker ofte «samarbeidsoppgaver» og «makkergrupper» i undervisningen. Det tyder på at dette kommer som et resultat av at lærerne ofte ikke har tilgjengelige ressurser til å hjelpe alle, og derfor velger å sette de sammen for at de skal kunne hjelpe, - og lære av hverandre. Det er felles for lærerne at de gjennom sosiokulturelle læringsstrategier, som de nevnt ovenfor, gir elevene mulighet til å utvikle språket i aktuelle og virkelighetsnære settinger.

Funnene i denne studien må likevel sees nyansert. Lærernes beskrivelser av de språklige utfordringene kan sees i lys av hvordan en lærer i et klasserom med mange elever kan finne det vanskelig å nå ut til enkelte andrespråkselever med forskjellige, særskilte behov. Lærernes tilsynelatende blikk for mangler kan ses som et resultat av at en gruppe elever med andre

språklige utfordringer enn resten av klassen vil skille seg ut i en klasse med norskspråklige elever. Samtidig kjennetegnes lærernes didaktiske tilnæringer av å være en konsekvens av tilgjengelige ressurser, effektivitet i undervisningen, egen kompetanse og et delvis syn på elevene som ressurser for hverandre. Ved å referere til egen kompetanse viser lærerne ved flere anledninger at de føler at de har utilstrekkelig kunnskap om blant annet elevenes morsmål eller hvordan de skal henvende seg til eleven uten at resten av klassen blir ventende, noe som også handler om effektiviteten som må holdes i undervisningen. Lærerne opplever også manglende ressurser i form av å være alene i en stor klasse, som gjør at visse muligheter for tilrettelegging av de enkeltes behov virker å bli borte. Lærerne ser også på elevene som nyttige for hverandre, men kun i sammenhenger hvor de selv kan avlastes.

Lærernes beskrivelser må sees i lys av hvordan jeg som intervjuer stilte spørsmålene på og hvordan caser og situasjoner ble formulert og beskrevet. Dette er ikke objektive fakta, men fortolkninger jeg har gjort meg i lys av lærenes svar og kontekst. Like fullt ender jeg på at funnene kan fortolkes som et uttrykk for at lærernes innehar en mangelorientering.

## 5.2 Forholdet mellom erfaringer og praksiser

Videre i drøftingen vil jeg ta for meg hovedmomenter av funnene nevnt ovenfor. Jeg vil se på forholdet mellom erfaringer og praksiser, ved å først redegjøre for lærernes mangelorientering og hvilke konsekvenser som kan komme av denne. Videre vil jeg drøfte lærernes erfaringer med individet og fellesskapet, og hva som tilsier at de blir trukket i retningen av å prioritere fellesskapet, før jeg vil drøfte hvordan og i hvilken grad lærerne tilpasser opplæringen for elevene.

### 5.2.1 Mangelorientering vs. Ressursorientering

Et gjennomgående aspekt i studien kan ses å være at istedenfor å motivere og stille krav, har lærerne lave forventninger og reduksjonistiske holdninger til utfordringene elevgruppen møter. Det er derfor relevant for denne studien å se på hva det innebærer å ha en mangelorientering. Ann Margit Hauge (2014) beskriver to sider ved hvordan skolen tilnærmer seg det språklige og kulturelle mangfoldet på. På den ene siden har en problemorientert tilnærming som kjennetegnes av at skolens intensjon er å raskest mulig tilpasse eleven norske forhold. Dette

kan skje i form av at norskopplæringen er pedagogisk tilrettelagt uten å utvikle eller styrke eget morsmål samtidig (Hauge, 2014 s. 24). Det kommer også til syne gjennom at skolen bruker læringsstrategier som passer inn, - og er vanlig for norsk skole, uten at elevenes tidligere bakgrunn tas hensyn til. Hauge (2014, s. 25) sier at en skole som kjennetegnes av denne tilnærmingen vil ofte se elevens problemer eller mangler, heller enn hvilke muligheter de har.

Som en kontrast til denne tilnærmingen viser Hauge (2014) til hvordan en *ressursorientert* tilnærming i skolen viser et tydelig fokus på å se alle elevers erfaringer og bakgrunn, og hvordan dette kan være med å skape utvidet innsikt og forståelse for alle. Dette er i motsetning til den mangelorienterte, en tilnærming som har som mål å tilpasse seg elevmangfoldet, ikke motsatt. En slik type skole blir av Hauge (2014, s. 25) betegnet som *felleskulturell*. Dette er også i tråd med hvordan både Cummins (2000) og Gibbons (2015) ved flere anledninger påpeker viktigheten av å se elevens bakgrunn som ressurs for videre læring. Gibbons (2015, s. 27) nevner blant annet viktigheten av å bruke elevens morsmål og ferdighetene eleven har utviklet i dette, for å utvikle sine språkferdigheter i andrespråket.

### 5.2.2 Hvordan fremstår lærerne mangelorientert og hvilke konsekvenser har dette?

Lærerne kan på flere områder vise kjennetegn av en mangelorientering i møte med andrespråkelevne og tilrettelegging av undervisningen. Som nevnt mangler elevene ifølge lærerne mengder med ord og begreper, de har *bare* hverdagspråk og ikke begrepsapparat og de kan til tider bli sammenliknet med babyer som trenger omfattende omsorg og støtte. Noen av disse utsagnene må sees i kontekst, men likevel blir det lagt fram som seriøse innspill i samtaler om elever.

Funnene viser at andrespråkelevne mangler hverdagslige begreper som ifølge læreren kan ta bort mye av essensen i informasjonen som blir gitt. Dette stemmer overens med Lie og Wolds (1991) studie hvor det kom fram at minoritetsspråklige elever hadde signifikant mindre forståelse av begreper som ble formidlet i undervisningen enn elever med norsk som morsmål. Som beskrevet av lærerne i denne studien er andrespråkelevne bedre på hverdagslig språk som bruker enkle ord og i høy grad er kontekstualisert. Dette så man også i funnene til Lie og Wolds (1991) studie, hvor elevene viste større grad av forståelse ovenfor ord som kunne relateres til objekter i klasserommet. Dette samsvarer med hva Gibbons (2015) kaller her-og-

nå-språk, som tar utgangspunkt i del A i Cummins' (2000) *kvadrantmodell*: Kontekstualisert språk med lav kognitiv vanskelighetsgrad.

Likevel viser eksempelet hvor Trine mente eleven ikke hadde begrepsforståelse og høyfrekvente ord i sammenheng med ordet «påfugl», at hun fokuserte på «feil» mangel. Mangelen her var heller at det norske ordet «påfugl» ikke var kjent for eleven, noe som kan sies å ikke være så ulogisk. Likevel ble dette betegnet som en signifikant mangel som representerte hvor mye eleven ikke kunne. Her synes jeg mangelorienteringa kommer til syne og viser hvordan læreren ikke klarte å se elevens iboende kunnskap, men heller fokuserte på hva hen *ikke* fikk til. Samtidig bruker læreren termen «høyfrekvente ord» som indikerer at dette var noe eleven burde være kjent med. Dette satt eleven i et lys av ufullkommenhet, som viste seg å ikke stemme. En slik mangelorientering kan tenkes å være skadelig for elevens selvbilde og mestringsforventning.

Mangelorienteringen kan også finnes igjen i hvordan mye av opplæringen for andrespråkselevne kan føles som kompensatoriske tiltak på siden av den ordinære undervisningen. Kompensatoriske strategier er noe Engen (2009, s. 76) betegner som strategier som tilpasser det faglige nivået i den ordinære undervisningen på en slik måte at den er tilgjengelig for andrespråkselevnes utviklingszone. I tråd med hvordan lærerne ofte forenkler sitt eget talespråk og utelater viktige begreper og vanskelige norske ord, sier Engen (2009, s. 76) at konsekvensen blir at undervisningen andrespråkselevne mottar vil være under det aldersadekvate, faglige nivået. Dette kan sees på som en faktor som vil øke avstanden mellom andre- og førstespråkselevne gjennom skoleløpet.

Sett fra Gibbons' (2015, s. 25) synsvinkel kan det virke som at lærernes mangelorientering og valg av forenkling kan ha bakgrunn i at det føres det Gibbons (2015, s. 25) betegner som en *progressiv pedagogikk*. I en progressiv tilnærming til pedagogikk blir hovedsakelig innlæreren plassert i en akademisk setting, som i klasserommet, hvor læreren skal legge til rette for at eleven selv skal kunne tilegne og utvikle språklige registre som er gjort tilgjengelige, gjennom å «være til stede» i læringssituasjoner. Denne pedagogiske tilnærmingens hovedintensjon er å utvikle og øke elevenes selvstendighet, gi bedre resultater, lærelyst og arbeidsevne (Dale, 2003, 2005; Blossing, Imsen & Moos, 2014b). Som nevnt skal eleven være i sentrum og undervisningen skal ta hensyn og utgangspunkt i elevens behov, evner og interesser.



Denne tilnærmingen har blitt kritisert av blant andre Cummins (2000) i lys av hvordan den virker inn på andrespråkselever. En kan kjenne igjen trekk fra lærernes beskrivelser som overordnet kan tyde på at de praktiserer en pedagogisk overføringsmodell. Ifølge Gibbons (2015, s. 26) har overføringsmodeller en tendens til å dominere utdanningen til såkalte elever med spesielle behov. Hun viser til at mange kompensatoriske tiltak innen den ordinære opplæringen fokuserer på å terpe elever i språklige ferdigheter på et lavt nivå som er fjernt fra en meningsfull og aktuell kontekst (Gibbons, 2015 s. 26). Dette fokuset spiller da på bekostning av å utvikle språklige ferdigheter gjennom meningsfulle og autentiske, kognitive utfordringer som inneholder kompleks refleksjon og literacy-utvikling. Carrasquillo (2004; I Gibbons, 2015) sier det på denne måten om engelske andrespråkselever:

“ELLs’ lack of oral language proficiency has often hindered their opportunity to receive cognitively stimulating and content-level appropriate instruction in school”

(Carrasquillo, Kucer, & Adams, 2004; I Gibbons, 2015 s. 26).

Dette samsvarer med hvordan lærerne ofte velger å forenkle språket i så stor grad at det er sjans for at det blir distansert fra den akademiske konteksten det hører til. Med dette mener jeg at lærernes valg om å bytte ut, fjerne og omorganisere begreper og vanskelige norske ord, vil kunne gjøre at elevene ikke blir introdusert for de språklige registrene som skolen krever, og som resten av klassen får.

Dette kan ses i tråd med hvordan Hodgson, Rønning og Tomilsons (2012) evaluering av Kunnskapsløftet viste at en dominerende praksis i norske klasserom var helklasseundervisning som baserer seg på muntlig interaksjon mellom lærer og elev. I tråd med min studies funn, fant Hodgson, Rønning og Tomilson (2012) at det i stor grad var mangel på dybde i den muntlige samhandlingen mellom elev og lærer, og at dette gjorde utslag på hvordan eleven fikk utforsket og utviklet sin forståelse av lærestoffet (s. 11). Ifølge Palm og Stokke (2015) kan denne mangelen være en stor svakhet for andrespråkselevne som trenger støtte fra læreren for å få mest ut av utforskende samtaler i fagene. Samtidig viste lærernes bruk av samarbeidsoppgaver og makkergrupper at elevene der ble utfordret til å beherske samtale-lignende kontekster uten noe spesiell innblanding fra læreren, som igjen la til rette for at konteksten ble aktuell og virkelighetsnær, men muligens for vanskelig uten lærerens støtte.

Det kan da virke som at lærernes respons på det manglende skole- og hverdagspråket er å tilby eleven høy støtte i situasjoner som for læreren, kan virke utfordrende for andrespråkseleven.

Det viser seg da at vanskelighetsgraden på hva elevene skal prosessere og oppgavene de skal løse i stor grad blir nedskalert. Spesielt er det snakk om kompleksiteten av språket elevene blir møtt med av læreren selv, noe som tidligere nevnt Hodgson, Rønning og Tomilson (2012) fikk bekreftet i sin undersøkelse. Konsekvensen av dette kan bli at mens resten av klassen snakker på *et* språklig nivå, snakker læreren og andrespråkeleven ofte på et helt annet, lavere nivå. Dette kan ses i sammenheng med hva Engen (2010) sier om at det i Norge har vært vanlig at språklige minoriteter i noen sammenhenger blir møt med forventninger som er for lave og et fagstoff som er altfor enkelt. Ifølge Wedin (2009) er det også tilsvarende tendenser i svensk skole, noe en kan tolke som at dette er en utbredt tilnærming.

Studien viser at lærerne ikke nevneverdig tar i bruk elevenes morsmål som en strategi eller støtte for språkutvikling i norsk. Tre av fire lærere opplever transspråking som et resultat av at eleven mangler språklige ferdigheter i norsk. Den ene læreren som tar i bruk morsmål i undervisningen beskriver at dette er for at elevene skal kunne knytte ny kunnskap til eventuelt tidligere kunnskap de har med seg. Dette viser at læreren har et språksyn som tilsier at den underliggende tankekilden kan hjelpe andrespråkeleven til å beherske det nye norske språket. Thomas og Colliers (2004) studie viste at elever som fikk morsmål inn i undervisningsløpet hadde signifikant større økning i utviklingen av norsk språkinnlæring. Lærerne er altså relativt fremmed for bruken av elevenes morsmål i undervisningen.

Det fremkommer at det likevel blir brukt engelsk, som et slags redskapsspråk, med begrunnelse i at «alle kan litt engelsk». Igjen så kan en se at det er fellesskapets beste som går foran, noe en kan finne logisk hvis læreren som her, ikke føler seg bekjent med elevenes morsmål. Likevel trenger ikke andrespråkeleven å dra særlig nytte av dette, fordi engelskferdighetene, som nevnt i analysen, ofte er på samme lave nivå som norskferdighetene. Bruken av engelsk i undervisningen viser likevel til at lærerne ser på språk i tråd med Cummins (2000) og hvordan det har en felles base som kan utnyttes for å lære flere språk. I lys av *terskelhypotesen* er ikke bruken av engelsk slik lærerne har beskrevet ferdighetsnivået, noe som signifikant vil hjelpe elevene videre i den norskspråklige utkilingen fordi både de engelske,- og norskspråklige ferdighetene ikke er gode nok. Videre vil jeg drøfte i hvilken grad lærernes erfaringer og praksiser tar utgangspunkt i individuelle forhold, og hva som trekker dem i retning av å prioritere fellesskapet sett i lys av denne mangelorienteringen.

### 5.3 Individ vs. fellesskapet

Lærerne beskriver ofte hvordan de erfarer utfordringer som gjør at de må ta stilling til hvor de møter eleven didaktisk. Lærerne tilpasser som tidligere nevnt talemålet sitt i møte med andrespråkseleven, men det er et gjennomgående aspekt at de ikke finner dette naturlig i undervisning foran hele klassen. De velger heller å henvende seg til eleven individuelt. Begrunnelsene for dette valget var både at det var mer hensiktsmessig i den forstand at læreren kartla enklere hva eleven forstod og eleven lettere skjønnte det som skulle forstås. En studie gjort av Jortveit (2017) antyder at fordi det høyst usannsynlig at det er noen lærere som har kompetanse eller ressurser til å lykkes i opplæring av *alle* klassens elever, vil de ubevisst bruke mer tid på elevene som gir best respons på undervisningen. Dette vil også si at de «siler ut» elevene som i mindre grad viser dem anerkjennelse og oppmerksomhet via like verdier og erfaringer. Dette kaller Lipsky (2010) devaluering. Gitz-Johansen (2006; i Jortveit, 2017, s. 67) mener dette er en praksis som viser et stort gap mellom skolens mål om inkludering, og lærernes faktisk pedagogiske, flerkulturelle kompetanse. I lys av mine funn kan dette stemme overens med hvordan lærerne gir uttrykk for at det til tider virker tilnærmet umulig å inkludere andrespråkselevne slik en har som mål.

En konsekvens av at lærerne velger å prioritere fellesskapet på denne måten vil være at andrespråkselevne potensielt ikke vil kunne følge den ordinære undervisningen i det sosiokulturelle læringsfellesskapet som klassen er og skal være, men i stedet vil bli overlatt til læring i situasjoner hvor en må være ansikt til ansikt med den som underviser for å oppnå utvikling. Ifølge Jortveits (2017) forskning kan en konsekvens at denne typen differensiering være at det skjer en diskvalifisering av elevenes erfaringer og at det vil bli vanskelig for elevene å finne gjenkjennelse i det som blir representert i klasserommet, og skolen sådan. Det å ikke kunne følge undervisningen og ikke få vist sine språkferdigheter i morsmålet kan ifølge Auerbachs (1993) studie gjøre at andrespråkselever med lite skoleerfaring utvikler en følelse av maktesløshet. Denne maktesløsheten kan ifølge Auerbach (1993) bli forsterket hvis eleven blir ekskludert fra klasserommet eller klassens språklige fellesskap.

Lærerne viser også ved bruken av engelsk som redskapsspråk, at de verdsetter en didaktisk tilnærming som ganger at alle får noe ut av økten. Lærerne presiserer selv at de engelskspråklige ferdighetene ikke er gode, men gir uttrykk for at «det er bedre enn ingenting», i form at av at de heller bruker det enn elevenes morsmål. På denne måten vil førstespråkselevne som har

vært i norsk skole siden dag én, likevel ha et sterkere grunnlag enn andrespråkselevne. Elever som har vært i norsk skole hele utdanningsløpet vil ha aldersadekvate ferdigheter i engelsk som et resultat av å ha lært dette siden de gikk på barnetrinnet. Dette gjør at andrespråkselevnes engelskferdigheter muligens vil være mye lavere, og derfor også til lite hjelp til å utvikle det norske språket. Gjengående her er at resten av klassen «blir med» på andrespråkselevnes tilpassede opplæring som et resultat av lærernes begrensede kompetanse med morsmål, men ender opp med å dra mye mer nytte av redskapsspråket enn andrespråkselevne selv.

#### 5.4 Tilpasning vs. forenkling

Som funnene viser er det flere aspekter som er gjennomgående for lærernes erfaringer. Både hva de oppfatter som utfordringer og hvordan de tilnærmer seg disse didaktisk. Tilpasning av opplæringen er noe som kommer til syne gjennom hele materialet og dette fremkommer i ulik grad. På bakgrunn av den nevnte mangelorienteringen viser studien at lærernes tilpasning i opplæringen ofte gjør overslag inn i en forenkling, mer enn en ideell tilpasning. Funnene antyder at dette stort sett er utilsiktet og skjer ubevisst når lærerne prøver å tilpasse de forskjellige delene av opplæringa. Et tydelig funn i lys av tilpasning er at det er gjentakende aspekter som nedskalering, forkortelse og redusering av omfang som går igjen i beskrivelsene lærerne har av valgene de tar.

Det kan tenkes at lærernes mangelorientering forsterker synet på andrespråkselevne som en gruppe som ikke har like ferdigheter som elever med norsk som morsmål. Sammen med lærernes egen oppfatning av utilstrekkelig kompetanse innen andrespråkselevnes morsmål og at de ikke har nok tilgjengelige ressurser, kan det tyde på at tilpasningen av for eksempel talespråket slår over i en forenkling. Dette fordi det rett og slett er slik læreren klarer å gjennomføre undervisningen på. Det tyder også på at lærerne leter etter respons på lik linje med resten av klassen. Det kan se ut som en forenkling av undervisningen er den eneste måten lærerne finner denne type respons på, en respons fra eleven som sier at «ja, dette skjønte jeg». Det som imidlertid blir konsekvensen av dette er at eleven forstår de enkle språklige ytringene fra læreren, men utvikler ikke noe utvidet samtalspråk, slik resten av klassen deltar i. At elevene ikke blir invitert ut i den *proksimale utviklingssonen* gjør også at når de plutselig skal ut i «makkergrupper» og «samarbeidsoppgaver», som lærerne viser til at de praktiserer, vil ikke de språklige ferdighetene være tilstede. Elevene vil av denne forenklingen bli vant til et

kontekstualisert språk med lav kognitiv vanskelighetsgrad, noe som vil være under det som kreves i en skolespråklig samtale med en medelev hvor de uten læreren skal løse en oppgave.

På bakgrunn av at andrespråkslevene etter kort tid i Norge følger den ordinære opplæringen for sin aldersgruppe, vil det som skjer i det ordinære klasserommet, samt de didaktiske interaksjonene som forekommer der, ha stor betydning for elevens andrespråksinnlæring. Det viser seg å være utfordrende å tilrettelegge undervisning i fag og samtidig stimulere til språklige arbeidsmåter. Funnene i denne studien er i tråd med flere undersøkelser som viser at en slik tilpassing av opplæringen ikke forekommer i tilstrekkelig grad, blant annet fordi andrespråksinnlærerne i for liten grad ikke deltar i utvidete, utforskende samtaler i ordinære klasserom (Ryen, 2010; Grimstad, 2012; Palm & Stokke, 2013; Bergem, 2012; Haug, 2012).

## 5.5 Didaktiske implikasjoner

Utgangspunktet mitt med denne studien er undersøke hvordan lærere opplever å ha minoritetsspråklige elever i ordinære klasser og hvilke erfaringer de gjør seg med det. I Opplæringsloven (1998) er det nedfelt at alle elever har rett på tilpasset opplæring: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat». Av funnene kan man se at lærernes tilpassing av opplæringen er et resultat av utfordringene de beskriver og at tilpassningen viser seg på flere didaktiske områder å gå over til en forenkling av fagstoff og undervisning som ifølge flere forskere (Cummins, 2000, Gibbons, 2015) ikke vil være læringsfremmende for andrespråksinnlærerne. Elevene i denne studien kan sies å til en viss grad motta tilpasset opplæring i skolehverdagen. Likevel blir elevens forutsetninger på mange områder møtt med lave krav som ikke vil stimulere og gi eleven mulighet til å utnytte sitt potensiale. Denne studien har norskdidaktisk forankring, noe som gjør det logisk for meg å videre diskutere hvordan skolen på en bedre måte kan legge til rette for språklig ferdighetsutvikling for andrespråkslever i det ordinære klasserommet.

En overordnet implikasjon av denne studien er at det viser seg et behov for økt bevissthet rundt viktigheten av aldersadekvat, kognitivt utfordrende opplæring for elevene. Utdanningsdirektoratet (2015) sier at det innenfor tilpasset opplæring er en sentral verdi at flerspråklighet og mangfold skal være en ressurs i opplæringen. For at dette i større grad skal kunne utnyttes mener jeg at skolen må se på språkinnlæring i lys av det sosiokulturelle

læringsfellesskapet til enhver tid. Slik lærerne beskriver undervisningen og de forskjellige eksemplifiserte situasjonene fra klasserommet, tyder det på at undervisningen i liten grad er planlagt med stor omtanke på hvordan andrespråkselevne skal ta tak i informasjonen.

Funnene av studien antyder at elevene på noen få områder får aldersadekvat opplæring, men at elevgruppen i stor grad blir møtt med lavere forventninger til mestring enn elever med norsk som morsmål. Dette strider mot hvordan styringsdokumentene sier at andrespråkselevne skal oppnå de samme målene som elever med norsk som morsmål. Konsekvensene av den lave forventningen til mestring kan være at denne elevgruppen vil ende opp med språkferdigheter som er under aldersadekvat nivå og som vil være en hindring for videre muligheter etter endt skoleløp. Med dette mener jeg at hvis elevene ikke får tilrettelagt opplæring i lys av sine evner og forutsetninger, men likevel blir målt opp mot kompetansemålene som er basert på at de får nettopp denne tilretteleggingen, vil de selvfølgelig få betydelig lavere resultater og språklig utvikling. Dette stemmer overens med funn hos Lie og Wold (1991), Kulbrandstad (2008), Golden (2006), Stenberg (2017), Dregelid (1994,1996), Thomas og Collier (2004) og Bakken (2009).

For å gi eleven tilstrekkelige muligheter for utvikling i norsk mener jeg en bør legge til rette for at oppgavene elevene skal løse skal være av høy kognitiv vanskelighetsgrad med høy støtte fra læreren og elever som sådan. Å være bevisst på at andrespråkselevne skal aldersadekvat opplæring vil kreve at læreren i større grad hjelper eleven ut i den proksimale utviklingssonen. Ifølge Cummins' (2000) kvadrantmodell vil dette være at eleven beveger seg inn i del *B* og *D*, hvor de språklige registrene av hverdag- og skolespråk krever at eleven trer ut i den proksimale utviklingssonen og løser kognitivt krevende oppgaver ved hjelp av lærere og medelever. Her kan en ifølge McKay (2006) skape optimale vilkår for språkutvikling. En kognitivt krevende oppgave elevene kan løse ved hjelp av lærerens støtte vil være en oppgave med mening for eleven. Det må være engasjerende og eleven må føle trygghet og støtte fra læringsmiljøet (McKay, 2006). Gjennom opplæringsløpet vil skolespråket i de høyere klassetrinn preges av å bli mer kognitivt krevende og dekontekstualisert (Cummins, 2000). Ved å møte fagstoff som er utfordrende i et miljø for læreren tilbyr høy støtte, kan elevene forberedes på denne utviklingen.

For å oppnå aldersadekvat opplæring for andrespråkselevne kreves det høy støtte og bevissthet fra læreren. Her vil jeg se til Gibbons (2015) og hvordan fokus på stillasbygging for eleven vil

være viktig å ta hensyn til. Istedenfor å fokusere på hvor og hva andrespråkseleven ikke får til, (ofte i denne studien sett i lys av sine medelever og kompetansemål) bør læreren heller fokusere på hvordan hen kan støtte opp under en vanskelig oppgave. Med dette mener jeg at istedenfor å ta utgangspunkt i hvordan noe må nedskaleres, så er oppgavens vanskelighetsgrad låst. En må jobbe ut ifra at oppgaven skal være på det nivået den er laget for i sammenheng med hva som kreves av aldersgruppen. Dette kan føre til at lærerne i større grad klarer å gi støtte til eleven som kan føre til språklig utvikling. Gibbons (2015) mener at i tillegg til at fagstoffet er engasjerende og kognitivt krevende, må støtten fra læreren alltid sikte mot den proksimale utviklingssonen. Dette vil si at det i lys av figur 4 (Four Zones of Teaching and Learning, s. 16) vil være naturlig å forholde seg til læringssituasjoner som er i elevens «learning/ engagement zone».

For at elevene skal kunne ta tak i informasjonen må språket være forståelig. Dette betyr derimot ikke at det skal være forenklet til et nivå som ikke er aldersadekvat, men heller at språket elevene møter i skolen skal være litt over deres eget nivå (Gibbons, 2015, s. 132). En måte å gjøre skolespråket mer forståelig og mindre forenklet på, vil være å ta i bruk ulike måter å formidle informasjonen på som for eksempel å bruke konkretiseringer eller bilder. Studien viser at det til en viss grad blir tatt i bruk multimodale ressurser for å formidle språket i klasserommet. Dette virker likevel i stor å grad være forbundet med hverdagsspråket og ikke skolespråket. Av studiens funn ser man at lærerne sjeldent henvender seg eller har lengre interaksjoner med andrespråkselevne i fellesskap, men heller tar dette én-til-én. Dette er noe jeg mener skolen bør være mer bevisst på ettersom det er essensielt at andrespråkseleven blir gitt muligheter til å ta språket i bruk gjennom aktiv språklig interaksjon med andre, og ikke bare invitert til å svare kort på enkle spørsmål.

En annen implikasjon vil være bevissthet rundt flerspråklige opplæringsmodeller og bruk av morsmål aktivt i undervisningen. Som denne studien viser føler lærerne seg ikke kompatibel nok med å ta i bruk morsmål i undervisningen. Samtidig ser en av lærerne det som lite hensiktsmessig å benytte seg av morsmål i et klasserom med bredt språklig mangfold. Likevel mener jeg at det trenger ikke være omfattende bruk av morsmål som skal kreves av læreren, men en bevissthet som kan utgjøre at hen drar paralleller og eksempler nå og da. Dette vil kunne gi minoritetsspråklige elever en følelse av mestring, inkludering og viktighet i klassefellesskapet. Ved fokus på dette vil elever i lys av Cummins (2000) ha gammel

språkkunnskap som kan knyttes til, - og styrke de nye ferdighetene. Morsmål skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2015) være en ressurs for eleven og medelever.

Mottakslæreren som inngår i studien nevnte at hun eksplisitt brukte morsmålskategorier ved læring av ord og begreper. Dette vil være til god hjelp for de elevene det gjelder, men det kan tenkes å være vanskelig å gjennomføre for lærere med større klasser.

Gjennom lærernes beskrivelser finner jeg det naturlig å tro at de føler på å bruke morsmål må være omfattende og godt integrert i undervisningen. Dette er selvfølgelig ideelt, men jeg tenker at i første omgang må en bli bevisst på nytten av det. Om denne bevisstheten kommer av utprøving og planlegging i liten skala, kan det trigge videre motivasjon og trygghet for lærerne i fremtidig bruk av morsmål.

## 5.6 Veien videre

Denne studien gir innsikt i læreres erfaringer med en spesiell elevgruppe i det ordinære klasserommet. Elevgruppen omhandler elever som har norsk som andrespråk og utfordringene disse elevene møter i innlæringen av norsk. Studien er sånn sett overførbart på grunnlag av at denne type elevgruppe finnes på stort sett alle skoler i Norge. Det skal likevel tas hensyn til at elever lærer på ulike måter og er forskjellige seg imellom. Studien får fram mønstre som er i tråd med tidligere forskning, men som stort sett er i sammenheng med studier om evaluering og kartlegging. Denne studien presenterer erfaringen lærerne har med elevgruppen, og på den måten mener jeg studien bidrar til forskningsfeltet og opplæring i andrespråk.

For videre forskning ville det være interessant å se videre på hvordan andrespråkselevne selv opplever hverdagen i et ordinært klasserom. Dette aspektet er lite kjent og noe jeg tror kunne gi stor innsikt for både lærere og politiske instanser som skal utforme skolen som institusjon. Forskning på feltet kan bidra til at det utbedres læringsstrategier som i større grad er formet for en tospråklig opplæring med elevers egne erfaringer i grunn.



## Litteratur

- Aksnes, L. M. (2016). Om mulighet som fagfelt. I K. K. (Red), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser (Doktorgrads-avhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Alvesson, M. &. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Anders Bakken, N. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosioale bakgrunn? *Utdanning 2009*.
- Barbour, R. &. (1999). *Developing Focus Groups Research: Politics, Theory and Practice*. London: SAGE Publications.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk (Meld. St. Nr. 6)*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2011-2012/inns-201112-375/11/#a1>
- Bergem, O. (2012). Arbeidsplaner, lærerstøtte og elevinnsats. I F. D. I F. Rønning, *FoU i lærerutdanning, Trondheim, 26.–27. april 2011 (s. 35–47)*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bloom, L. &. (1978). *Language development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognition*. Leeds, England: University Of Leeds.
- Braun, V. &. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research In Psychology, 3*. ISSN.
- Brautaset, A. (1996). *Inversjon i norsk mellomspråk - en undersøkelse av inversjon i stiler skrevet av innlærere med norsk som andrespråk*. Novus.
- Bøyesen, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I I. M. (red), *Flerspråklig og inkluderende opplæring (ss. 109-127)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, L. M. (2018). *Research methods in education . (8.utg)* London: Routledge.
- Cohen, M. T. (2012). *Strengthening science vocabulary through the use of imagery interventions with college students. Creative Education 3*.
- Creese, a. &. (2012). The Routledge handbook of multilingualism. I D. Warriner, *Multilingual literacies*. Oxon: Routledge.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. I I *California State Department of Education (Red) Schooling and Language Mitority Students; A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire*. Channel View Publications Ltd.

- Danbolt, A. M. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Opplandske bokforlag.
- Danbolt, K. &. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring: didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Opplandske bokforlag.
- Daugaard, L. M. (2008). At utvikle tale- og lytteærdighet på andetsproget gjennom samtaler. . I I. E. (Red), *Med språklige minoriteter i klassen*.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration* . Oslo: (Doktorgradsavhandling) University Of Oslo.
- Dregelid, K. M. (2016). Vi kan lære som vanlige folk - morsmålstøttet undervisning. *Utdanningsforskning.no*.
- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. F. (red), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Samlaget.
- Engen, T. O. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning (2. utg)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fallace, T. D. (2007). *Second graders thinking historically: Theory into practice. Journal of Social Studies Research 31*.
- Fandrem, H. S. (2009). Bullying and Victimization among Native and immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive aggressiveness. I *Journal of Early Adolescents* (ss. 899-924). Kristiansand.
- Festinger, L. (1954). *A Theory of Social Comparison Processes, Human Relations*, Hentet, 03.05.2020. Hentet fra Sage Journals: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872675400700202>
- Garcia, O. &. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillian.
- Garcia, O. &. (2019). *Transspråking, tospråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. London/ New York: Continuum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: learning English launguage learners in the mainstream classroom, 2.utg.* . Portsmouth: Heinemann.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. . *NOA – norsk som andrespråk, 2 (28)*, ss. 24-48.
- Guillemin, M & Gillam, L. (2004). *Ethics, reflexivity, and "ethical important moments" in research*. Qualitative Inquiry.
- Gutierrez, K. G. (2015). *Using Pictures Series Technique to Enhance Narrative Writing among Ninth Gade Students at Institucion Educativa Simon Arujo. English Language Teaching*.
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert.* . Oslo: Samlaget.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language In America: a study in bilingual behavio : 1 : The Bilingual community*. Philadelphia: Unversity of Pennsylvania Press.

- Hertzberg, F. &. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet (2. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2016). *Muntlige ferdigheter - hvor er vi nå? Norsk læreren, 2*.
- Hornberger, N. (1991). Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. I O. (. Garcia, *Focus on Bilingual Education*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hornberger, N. (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: *Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic*. University of Pennsylvania, USA. Hentet 15. april fra: [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/476/](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476/).
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobson, R. (1990). *Allocating two languages as a key feature of bilingual methodology*. I R. Jacobsen, & C. Faltis. (Red), *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- King, J. &. (2008). PLATE - Project in language assessment for teaching in English. I R. W. Zegers, *Realizing content and language integration in higher education*. Universitaire Pers Maastricht.
- Kling, J. (2013). *Teacher Identity in English-Medium Instruction*. (Doktorgradsavhandling). København: København Universitet.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Kulbrandstad, L. I. (1998 hentet mai, 2020). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk. (Doktorgradsavhandling)*. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132020>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet (Meld. St. Nr. 21)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T.M Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lie, S. &. (1991). *Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teachers adjustment to their*.
- McKay, P. (2006). *Assessing young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds, How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2002). Developing dialogues. I G. W. Claxton, *Learning for Life in the 21st Century* (ss. 142-155). Oxford: Blackwell.
- Monsen, M. (2014). Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver. *Doktoravhandling*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequ>

- Neumann, C. &. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven. (22.06/2012). *Særskild språkopplæring for elever frå språklige minoritetar*. Hentet fra §2-8: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers` Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research* (3).
- Pajares, M. F. (1992). Teachers` Beliefs and Educational Reserach: Cleaning Uo a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 308-335, 308-335.
- Pettit, S. K. (2013). *Teachers` and Students` Beliefs about ELLs in Mainstream Mathematics Classrooms*. *Journal of Contemporary Research in Education*.
- Postholm, B. &. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget: Norwegian Academic Press.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universtitetsforlaget.
- Puchta, C. &. (2004). *Focus Group Practice*. SAGE Publications.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet .
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud (Sluttrapport februar 2016)*. Hentet fra Utdannigdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/kasusundersokelse-innforingstilbud-for-minoritetspraklige-elever/>
- Randen, M. M. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn. En forskningsoversikt. *NOA – norsk som andrespråk*, 2(26), ss. 68-99.
- Sandberg, Y. (2017). CLIL in English in Sweden: Why, How and What? Student Perspectives. I C. M. Coonan, L. Favaro & M. Menegale (Red). *A journey through the content and language integrated learning landscape: Problems and Prospects*. (s. 30-45) Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialouge. I J. P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Languge Learning* (ss. 98-114). Oxford: Oxford University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, V. P. (2004). *The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All*. George Mason University.
- Tonne, I. &. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i 30 år. *NOA: Norsk som andrespråk*, 30, ss. 310-349.

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipper for opplærningen*. Hentet fra Hentet 12. april, 2020: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_1k06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra Hentet 12. april, 2020: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wei, L. (2017, February). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, ss. 9-30.
- Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the process of Reaching the Threshold*. Storbritannia: The Welsh Language Board.
- Øzerk, K. (2006). : i *Haugen R (red): Barn og unges læringsmiljø 2. - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet. Kap 5 og 6*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Øzerk, K. Z. (2005). *Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I Bråten, Ivar (red): Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Øzerk, K. Z. (2006). *I Bråten, Ivar (red): Barn og unges læringsmiljø 2. - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet: Kap 5 & 6. .* Kristiansand: Høyskoleforlaget.

## Vedlegg

- 1: Intervjuguide
- 2: Informasjonsskriv
- 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Opplæring i muntlige norskferdigheter

***Du skal forklare noe opppe på tavla. Elevene ser ut til å forstå hva du sier ganske godt, men to flerspråklige elever ser åpenlyst ut som om de ikke helt har forstått hva som foregår. Hva skjer videre?***

1. Hvordan kan den muntlige opplæringa for andrespråkelever skille seg fra den muntlige opplæringa for førstespråkelever?
2. Endrer du hvordan du snakker og hva du sier når du snakker med elevene?
3. Tenker du noe annerledes når det gjelder muntlig opplæring med andrespråkelever enn de øvrige elevene i klassen?
4. Hvilke konkrete tiltak gjennomfører du for å legge til rette for andrespråkelevers muntlige norskinnlæring?
  - Blir det brukt læringspartnere i klassen? I så fall, hvordan?
  - Brukes det noen alternative læringsressurser/ strategier?
  - andre?
3. Bruker du elevens morsmål som utgangspunkt når elevene skal lære muntlig norsk?
4. Korrigerer du elevens muntlige språkbruk? Hvorfor/ hvorfor ikke? Hvordan/ hva?

### Lærerens syn på språkinnlæring

***Farah skal forklare hva hun og faren har gjort på i helgen. Hun virker engasjert etter å ha ridd på hest søndag formiddag. Hun starter setningene på norsk, men det går raskt over til å være en blanding av ord på hennes morsmål og norsk. Hva tenker du som lærer om denne situasjonen?***

1. Hvordan tror du andrespråkelever tilegner seg muntlig norsk?
2. Kan du så detaljert som mulig beskrive en situasjon som har medført norskspråklig læring for en andrespråkelev?
3. Kan du fortelle om en erfaring fra klasserommet som har endret synet ditt på hvordan andrespråkelever lærer norsk?

### Refleksjon rundt læreplan om muntlige ferdigheter

**Noen mål fra læreplanen innafor muntlig kommunikasjon:**

Eleven skal kunne:

- lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
- lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering

- *delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon*
- *presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier*
- *vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier*

**(Reflekter rundt dette) virker det realistisk?**

1. Er det noen mål under muntlig kommunikasjon i Læreplanen i norsk/ lytte og tale i Læreplanen for grunnleggende norsk som er spesielt viktig for at dine andrespråkselever oppnår god muntlig norskkompetanse?

2. Hvordan jobber du med å fremme disse læringsmålene?

3. Vil/ kan andrespråkseleven nå alle målene i Læreplanen i norsk?

- Er det noen mål de andre elevene i klassen vil nå, men ikke andrespråkselevne? Hva tenker du om dette?

4. Kan du fortelle om en erfaring fra klasserommet som har endret din tolkning av læreplanen?

5. Hvilke andre faktorer avgjør hvordan den muntlige norskinnlæringa til andrespråkselever blir?



## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Muntlige ferdigheter i et flerspråklig klasserom»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *hvordan et utvalg lærere reflekterer over arbeid med muntlige ferdigheter i et flerspråklig klasserom*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*I dette prosjektet er hovedmålet å finne ut hvordan lærere tenker om, oppfatter og reflekterer over arbeid med muntlige ferdigheter i et flerspråklig klasserom. Et utvalg lærere skal intervjues og dataene blir behandlet i samsvar med relevant teori».*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*NTNU, Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet er ansvarlig for prosjektet.*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Du får spørsmål på grunnlag av at din skole og din klasse passer oppgaven godt.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Metoden jeg skal bruke er intervju. Den består av et kvalitativt intervju hvor dere gjerne kan være flere lærere som er med samtidig. Dette vil skape refleksjon og diskusjon rundt spørsmålene mine. Oppgaven skal ikke avdekke hva som eventuelt er rett eller galt, men hvordan det reflekteres. Jeg vil ta lydopptak på intervjuene. Materialet blir slettet ved endt prosjekt.*

#### **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er jeg og min veileder som vil ha disse opplysningen tilgjengelige.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.*
- *Jeg lagrer datamaterialet på forskningsserver.*

*Deltakerne skal oppgi utdanningsbakgrunn og ca. alder. Dette kan medføre at de kan bli kjent igjen av nære relasjoner.*

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. 2020. Direkte etter dette blir opplysningene slettet.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU ved Irmelin Kjelaas, 41105701.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Truls Aarøe Løvik

Irmelin Kjelaas  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Truls Aarøe Løvik  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Kvalitativt *intervju*
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg potensielt kan gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai, 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

---

### NSD Personvern

01.11.2019 15:03

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 690696 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvermlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 01.11.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!