

Aurora Hoff-Blyseth

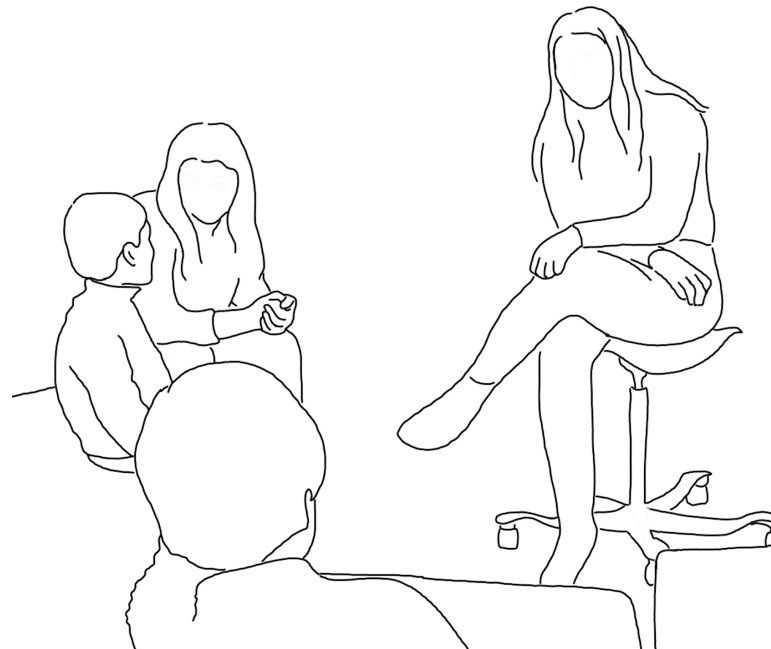
"Man kommuniserer med så mye mer enn bare ordene man sier."

To læreres medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Irmelin Kjelaas

Mai 2024



Aurora Hoff-Blyseth

"Man kommuniserer med så mye mer enn bare ordene man sier."

To læreres medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet

Masteroppgave i norskdidaktikk
Veileder: Irmelin Kjelaas
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne kvalitative masteroppgaven omhandler læreres medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet. Oppgaven er en del av INCLUSCHOOL-prosjektet, hvor inkludering er det tematiske fokuset. Inkludering har lenge vært et viktig tema innenfor forskning på utdanning, og har tradisjonelt blitt studert gjennom offentlige program (Chapman & Ainscow, 2021). Med andre ord ser man ofte på inkludering «utenfra og inn», istedenfor «innenfra». Hensikten med denne oppgaven har derfor vært å belyse to læreres inkluderende praksis i klasserommet, gjennom deres medieringsstrategier, det vil si de grepene lærerne gjør for at elevene skal forstå. Målet er altså å vise et perspektiv på inkludering «innenfra». Den overordnede problemstillingen for oppgaven er derfor:

Hva kjennetegner lærernes medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet?

For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført det som kan kalles en lingvistisk «mini-etnografi». Datamaterialet er konstruert ved bruk av videodata, intervju og observasjon. Empirien oppgaven baserer seg på består av seks videoklipp på om lag to minutter hver, valgt ut fra et større datagrunnlag. I tillegg har jeg intervjuet mine tre lærerinformanter i et gruppeintervju, hvor grunnlaget for samtalen var videoklippene de fikk se av seg selv. Målet med dette var en gjennomsiktighet overfor lærerne, i tillegg til at det var interessant å høre deres egne synspunkter om egen praksis. For å analysere det sammensatte datamaterialet har jeg formulert tre forskningsspørsmål som utgjør de tre kapitlene i analysen:

1. Hva kjennetegner kontaktlærerens bruk av dialekt og talt bokmål?
2. Hva kjennetegner kontaktlærerens bruk gester og tegn?
3. Hva kjennetegner morsmålslærerens støtte i undervisningen?

Med utgangspunkt i en tematisk analyse har jeg gjort noen hovedfunn. Det første hovedfunnet presenteres i delkapittel 4.1, og omhandler hvordan kontaktlæreren bevisst bruker talt bokmål som medieringsstrategi. I tillegg er det relevant hvordan hun skifter mellom dialekt og talt bokmål når hun mener det er hensiktsmessig. Hovedargumentet hennes for å bruke dialekt er for å forberede elevene på språklandskapet rundt seg, og dermed gi dem tilgang på en «språklig kode». Det andre hovedfunnet omhandler den samme lærerens bruk av gester og tegn, hvor tegn-til-tale utgjør en viktig del. Hun bruker disse på ulike måter, og både i undervisning og uformelle samtaler. Målet er å fremme forståelse, og selv om hun ikke eksplisitt ytrer det selv, fungerer gester og tegn som et ekstra lag i språket, som bidrar til forståelse. Det tredje og siste kapitlet i analysen representerer det tredje hovedfunnet, nemlig morsmålsstøtte. Den ene av de to lærerne jeg har filmet, har samme morsmål som noen av elevene. Den språklige støtten hun gir fungerer som en medieringsstrategi i Noras undervisning, og hun er selv bevisst på hvordan og når hun gjør dette, som er nettopp det kapitlet viser. Alle funnene knyttes opp mot det større inkluderingsperspektivet som er en overordnet tematikk i oppgaven.

Tittelen, «Man kommuniserer med så mye mer enn bare ordene man sier.», er et sitat hentet fra en uformell samtale med en av lærerne på teamet. Det gir uttrykk for lærernes praksis, og viser til hvordan kommunikasjon er sammensatt.

Abstract

This qualitative master's thesis deals with teachers' mediation strategies in an introductory group at primary school. The thesis is part of the INCLUSCHOOL project, with inclusion as the main focus. Inclusion has long been an important topic in education research and has traditionally been studied through government programs (Chapman & Ainscow, 2021). In other words, inclusion is observed "from the outside looking in". The purpose of this thesis is to shed light on the inclusive practices through mediation strategies in the classrooms of two teachers. The aim is to show a perspective on inclusion "from the inside". Therefore, the thesis's central question is:

What characterizes the teachers' mediation strategies in an introductory group at primary school?

In order to answer this question, I have conducted what can be called a linguistic "mini-ethnography". The empirical data on which the thesis is based, consists of six short videos, each about two minutes long, selected from a more extensive database. In addition to this, I interviewed my three teacher informants in a group interview, focusing on their thoughts of the contents of the short videos of themselves after having seen them. My goal was to be transparent with my study, but it was also interesting to hear how they viewed their own practice. To analyse the composite data material, I have composed three research questions that make up the three chapters of the analysis:

1. What characterises the class teacher's use of dialect and speech close to the Norwegian "bokmål"?
2. What characterises the class teacher's use of gestures and signs?
3. What characterises the native language teacher's support in teaching?

Based on the thematic analysis, I made some key findings. The is presented in section 4.1 and is based on the fact that the class teacher intentionally uses dialect as part of her role as a language teacher and language user. How she switches between dialect and a Bokmål-like speech pattern when appropriate, is also pertinent. Her main argument for the use of dialects is to prepare students for the linguistic landscape around them, thus giving them access to a "linguistic code". The second key finding concerns the same teacher's use of gestures and signs, of which sign-to-speech is important. She uses these alternative communications in various ways, both in teaching and informal conversations. The goal is to promote understanding, and although she does not explicitly state it herself, gestures, and signs function as an extra layer of the language, increasing understanding. The third and final chapter of the analysis represents the third key finding, namely native language support. One of the two teachers I filmed speaks the native language of some of her pupils. She acts as a mediating strategy in Nora's teaching, providing language support, and is aware of how and when she does this, which is supported in the following chapter. All findings can be linked to a larger perspective of inclusion, the overarching theme of the thesis.

The title, "You communicate using so much more than just the words you speak," is a quote from an informal conversation with one of the team's teachers. It expresses the teachers' practice and refers to the complexity of communication.

Forord

Å endelig levere dette masterprosjektet vekker mange følelser. Selv om det er litt vemodig å være ferdig som lærerstudent ved Nord Universitet Nesna og NTNU Trondheim, er jeg lettet og stolt over å være i mål. De siste fem årene har gått veldig fort, men samtidig vært lange. Mye har skjedd, og jeg skjønner hva som menes når mange omtaler lærerstudiet som et dannelsesstudium.

Først og fremst vil jeg takke de tre fantastiske lærerne som valgte å delta i studien, selv om videoopptak av seg selv som underviser kanskje ikke hørtes så kult ut med en gang. Dere er dyktige, og viser virkelig et eksempel på god praksis! Det var dere som inspirerte hele oppgaven, og jeg gleder meg over å kunne dele deres kunnskaper og medieringsstrategier med andre. Jeg er helt sikker på at dere vil inspirere.

Veilederen min, Irmelin Kjelaas, fortjener også en takk. Du har bidratt med en enorm faglig støtte, god oppfølging, og flere hundre veiledende kommentarer i de mange versjonene av denne oppgaven. I tillegg har du bidratt med inspirasjon og motivasjon, for engasjementet ditt rundt flerspråklighet er virkelig smittende.

Til slutt må jeg takke studievenner fra både Nesna og Trondheim for fem fine år, og ikke minst min kjære samboer og forlovede for all støtte underveis i skrivingen av denne oppgaven. Tusen takk til gode venner for motiverende ord, korrekturlesing og nyttige diskusjoner, men også for lange pauser i solveggen (når den endelig dukket opp i innspurten). Jeg er heldig som har fått bli kjent med dere her i Trondheim, og selv om de fleste av oss nå reiser til hver vår kant, vil dere alltid være en viktig del av disse årene.

Takk til dere alle for hjelp til alt mulig, jeg setter stor pris på dere, og er lettet over å endelig ha tid til å gjøre gjengjeld. Det går fint!

Trondheim, mai 2024.

Aurora Hoff-Blyseth

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	5
2. TEORI	7
2.1 SOSIOKULTURELL TEORI	7
2.2 SOSIOKULTURELL ANDRESPRÅKSDIDAKTIK	8
2.3 SAMTALE OG INTERAKSJON	10
2.4 MEDIERING OG STILLASERING	11
3. METODE	14
3.1 OVERORDNA METODISKE VALG	14
<i>Sosialkonstruktivisme</i>	14
<i>Lingvistisk «mini-etnografi»</i>	15
<i>«Å oppdage fremfor å lete»</i>	17
<i>Rekruttering og utvalg</i>	17
3.2 DATAINNSAMLING	17
<i>Forskerrollen</i>	19
<i>Forskningsetiske refleksjoner</i>	20
3.3 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE	20
<i>Transkripsjon som del av analyseprosessen</i>	20
<i>Analysearbeid</i>	21
4. ANALYSE	23
4.1 DIALEKT VS. TALT BOKMÅL	23
<i>Kontaktlærers bruk av dialekt</i>	23
<i>Skiftet mellom talemålene</i>	26
4.2 GESTER OG TEGN	28
4.3 MØRSMÅLSSTØTTE	33
<i>Språklig støtte</i>	33
<i>Timing for involvering</i>	35
5. DRØFTING	37
5.1 TALT BOKMÅL OG DIALEKT SOM MEDIERINGSSTRATEGI	37
5.2 GESTER OG TEGN SOM MEDIERINGSSTRATEGI	38
5.3 MØRSMÅLSSTØTTE SOM MEDIERINGSSTRATEGI	39
6. AVSLUTNING	41
LITTERATURLISTE	44
VEDLEGG	51

Figurer

Figur 1 Cummins ´ isfjellmodell (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 34).....	9
Figur 2 Illustrerer kameravinkel	18
Figur 3 «Har allje sammen søve gåttj?»	24
Figur 4 «... også etterpå dere svarer».....	27
Figur 5 Kontaktlærer viser tegn for "alle sammen"	29
Figur 6 Kontaktlærer legger hendene inntil hodet	29
Figur 7 Kontaktlærer viser tommel opp	29
Figur 8 Kontaktlærer viser tegn for "forgårs".....	30
Figur 9 «... ting som er litt lettere»	30
Figur 10 «Hvilken er tyngst?»	30
Figur 11 *Knyter hendene og holder de mot sin høyre side*	31
Figur 12 *Åpner en hånd og løfter den mot sin venstre side*	31
Figur 13 Kontaktlærer mimer at hun hugger med øks	32
Figur 14 Nora forklarer	34
Figur 15 Lene støtter	34

1. Innledning

«Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne formuleringen i overordnet del av læreplanverket uttrykker skolens mål om å skape et fellesskap som er inkluderende og mangfoldig. Selve ordet «inkluderende» nevnes syv ganger i overordnet del, og preger hele skolens mandat. Utdanningssystemets politiske oppdrag om å bidra til inkludering kan forankres globalt i FNs bærekraftsmål nr. 4, som understreker at god utdanning er grunnlaget for å forbedre menneskers liv og for å sikre mindre ulikhet blant annet på grunn av kjønn, kultur og sosioøkonomiske utfordringer (Skeie & Fandrem, 2022, s. 11). Det er et bredt inkluderingsbegrep som legges til grunn i både FN-målene og læreplanens overordnede del, og et viktig bakteppe for dette er Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Den ble i 1994 signert av 92 nasjoner, og er ment som en global enighet om å restrukturere skolen for å sikre inkludering av alle elever (s. iii). Å være inkludert beskrives i den nye opplæringsloven som at elevene skal kunne delta i skolens læringsfellesskap sammen med andre elever, noe som også innebærer at elevene skal oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap (NOU 2019: 23, s. 344).

Antallet elever som har innvandrerbakgrunn i grunnskolen øker i Norge for hvert år (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved utgangen av 2022 utgjorde innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 21 prosent av aldersgruppen 6-15 år i skolen (Statistisk sentralbyrå, 2023). Til tross for Norges ambisjoner om et inkluderende utdanningssystem, gjør mange minoritets elever det relativt dårlig i norsk skole, sammenlignet med norske elever på samme alder (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 7). Alt for mange minoritets elever kan derfor anses som ekskludert fra læringsfellesskapet i skolen. Elevgruppa i min forskning er en del av et innføringstilbud hvor de går i en egen såkalt innføringsgruppe i inntil to år, før de overføres til ordinære trinn. Innføringstilbudet skal altså «fungere som et overgangstilbud for nyankomne elever, der målet er å lære eleven norsk så raskt som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3). Denne organiseringen av opplæringa som er svært omdiskutert, blant annet av Kjelaas (2023), og frem til 2012 var det ikke lovlig å ha undervisning for minoritets elever i egne grupper (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 7).

Inkludering har lenge vært et viktig tema innenfor forskning på utdanning, og har tradisjonelt blitt studert gjennom offentlige program (Chapman & Ainscow, 2021). Dette kan beskrives som at man ser på inkludering «utenfra og inn», siden de statlige og kommunale instansene er utgangspunktet (Uthus & Sivertsen, 2023). Ved å flytte fokuset til «innenfra og ut», legger man hovedvekt på det som faktisk foregår i klasserommene, hva enkeltlærere tenker, og hvordan elever selv opplever inkludering. Uthus & Sivertsen (2023) har forsket på opplevelsen av inkludering ved den samme skolen som meg. Lærerinformantene i studien deres forstår inkludering som en opplevelse av å berikes i møte med mangfoldet: «Inkludering er å føle seg som en del av et fellesskap der etnisitet, kultur, språk og bakgrunn blir sett på som en ressurs og berikelse» (s. 188). Læreren her trekker frem språk som en viktig faktor. Det er en realitet at mangfoldet i skolen er en ressurs, men at det også representerer en grunnleggende pedagogisk og didaktisk utfordring, i form av inkludering (Skeie & Fandrem, 2022, s. 10). En av dimensjonene handler altså om språk, for det er ikke en selvfølge å oppleve mestring i felles læringsaktiviteter hvis man ikke behersker det norske språket (Uthus & Sivertsen, 2023, s. 193).

Ansvar for innlæring av andrespråket (eller tredjespråket) for nyankomne minoritetsspråklige elever faller i stor grad på lærere, blant annet gjennom deres *mediering*, det vil si støtten de kan bidra med i utviklingen. Ideen om mediering kommer fra Vygotskij (1978), og handler om at barnet får støtte fra en voksen for å lære/oppnå noe de ikke hadde greid på egenhånd. Denne støtten hjelper barnet å bevege seg mot den proksimale utviklingssonen, det vil si elevens potensiale for kunnskapsutvikling med støtte fra en kompetent annen (mer om dette i teorikapittelet). Læreres ansvar i denne sammenhengen innebærer en forpliktelse til å ta styring i dialogen, til å støtte barnets deltakelse i interaksjonen og til å formidle kunnskap og ferdigheter (Hølland, 2017, s. 7).

Måten jeg forstår mediering på i denne oppgaven, kan sees i lys av Gibbons' begrep for *formidlingsoverflod* (eng. message abundancy), som handler om å gjøre informasjon og kunnskap forståelig for elever som enda er i en innlæringsfase av språket. Hun beskriver det som at man istedenfor å forenkle innhold for elever som lærer sitt andrespråk, opprettholder den intellektuelle utfordringen ved å forsterke faglig innhold og gjør det viktige innholdet tilgjengelig og forståelig (2009). Elevene trenger fortsatt annen støtte enn verbalspråket alene, og lærerne støtter seg dermed på andre semiotiske ressurser for å gjøre seg forstått. Prinsippet om mediering og formidlingsoverflod ligger svært tett. Lærerne jeg studerer bruker ulike medieringsstrategier, og oppnår dermed det jeg forstår som formidlingsoverflod.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med dette som bakteppe studerer jeg to læreres inkluderende praksis i klasserommet, gjennom deres medieringsstrategier. Målet er å belyse inkludering innenfra og ut, i tråd med det som etterlyses på feltet (Amor et al., 2019; Chapman & Ainscow, 2021). Datainnsamlinga besto av videoopptak fra undervisning og observasjon i innføringsgruppa, noe som gjør at jeg studerer medieringsstrategiene lærerne faktisk bruker med elevene. Valg av metode forsterker altså målet om å ha et innenfra-perspektiv. De ulike medieringsstrategiene ble fort viktige tema i videoopptakene, uformelle samtaler, intervju, og dermed analysen min, for som den ene læreren ytret i intervjuet: «Man kommuniserer med så mye mer enn bare ordene man sier.». Jeg har derfor formulert en overordnet problemstilling med fokus på dette:

Hva kjennetegner lærernes medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet?

Da jeg var til stede i undervisningen til innføringsgruppa hadde jeg et «åpent sinn» angående hva jeg ville undersøke, men det var særlig lærernes medieringsstrategier som utpekte seg helt fra begynnelsen. Videre i oppgaven vil altså mediering innebære bruk av gester og tegn, dialekt og talt bokmål, og morsmålsstøtte. På bakgrunn av at jeg og den ene læreren, Nora, har felles dialekt, la jeg merke til hennes bevisste bruk av dialekt og talt bokmål. Når jeg skriver «talt bokmål» sikter jeg til det som av fagfolk omtales som eksempelvis *standard østnorsk*, eller som av lekfolk beskrives som å *snakke bokmål* eller *østlending* (Mæhlum, 2009, s. 13). Den varierende begrepsbruken henger sammen med at vi ikke har noen talemålsstandard i Norge (s. 13). En annen strategi Nora brukte hyppig var gestikulering og tegn, deriblant tegn-til-tale og annet kroppsspråk. Gester kan blant annet beskrives som hodebevegelser, øyekontakt og timing, og akkompagnerer talen, noe jeg kommer tilbake til i teorikapittelet (kap. 2). Tegn innebærer gjerne

bekreftende gester som «tommel opp», men også tegn-til-tale, som er bruk av tegn hentet fra norsk tegnspråk, som både kan akkompagnere talen og fungere alene. Siden jeg tok flest videoopptak av Nora, er to av forskningsspørsmålene knyttet til hennes praksis. Den andre læreren jeg tok videoopptak av, Lene, fungerte som *morsmålsstøtte* i Noras undervisning, en rolle hun syntes å være svært bevisst på. Morsmålsstøtte innebærer i denne sammenhengen den språklige støtten Lene gir elevene på deres morsmål. Jeg har derfor formulert det tredje og siste forskningsspørsmålet til å omhandle nettopp denne strategien. De følgende tre forskningsspørsmålene bidrar dermed til en tematisk analyse av medieringsstrategiene som var framtrædende hos lærerne:

1. Hva kjennetegner kontaktlærerens bruk av dialekt og talt bokmål?
2. Hva kjennetegner kontaktlærerens bruk gester og tegn?
3. Hva kjennetegner morsmålslærerens støtte i undervisningen?

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Det var gjennom arbeid i skolen at min interesse for flerspråklighet oppstod. Helt spesifikt var det en erfaring med en elev som kom til Norge fra et annet land, og måten hun ble fulgt opp på. Eller kanskje man kan si måten hun ble bortglemt på. Lærerne hennes slet med å kommunisere med henne, og brukte Google Oversetter for å gi enkle beskjeder de første månedene. Etter hvert lærte hun seg norsk, og etter ett års tid kunne hun komme bort i friminuttet og snakke tilnærmet flytende. Det endte godt for denne jenta, men jeg opplevde henne som frustrert i begynnelsen. Da jeg senere var i praksis på en annen skole, og fikk besøke innføringsgruppa deres på barnetrinnet, observerte jeg en helt annen praksis. Lærerne her brukte flere kommunikative ressurser og mye kroppsspråk. Noen elever opplevde tett språklig støtte på grunn av at en av lærerne på teamet snakket samme språk som dem. Andre hadde kun morsmålslærer til stede noen timer i uka. Lærerne brukte Google Oversetter som en ressurs, ja, men de var investert i å skape forståelse på en helt annen måte. I dette klasserommet greide lærerne å oppnå ro og god stemning, noe jeg la merke til både hos lærere og elever. De fremstod nesten som en liten familie, og undervisningen var veldig «levende». Måten lærerne i denne klassen jobbet på stakk seg altså ut som et eksempel på god praksis. Lærernes medieringsstrategier endte derfor opp som hovedfokus i oppgaven min, knyttet opp mot et større inkluderingsperspektiv. For det er jo nettopp det de arbeider for hele tiden, at elevene deres skal få en best mulig start i norsk skole, og oppleve inkludering både faglig og sosialt. Ut over min egen interesse for fagfeltet anser jeg i likhet med Høyland (2021) forskning på læreres språkpraksiser som viktige, for å samle kunnskap om det didaktiske ved læreres muntlige språkpraksiser i andrespråksundervisning.

Opgaven min utgjør en del av forskningsprosjektet INCLUSCHOOL ved Institutt for lærerutdanning (NTNU), hvor det overordna tema er inkludering. Forskningsprosjektet har som hovedmål å utvikle ny kunnskap om inkludering og inkluderende praksiser i skolen (NTNU, <https://www.ntnu.no/ilu/incluschool>). Med en brukersentrert og samarbeidsorientert tilnærming utforsker prosjektet inkludering i en skole med et stort mangfold. Prosjektet er videre delt inn i tre delprosjekt, der *inkludering som interaksjonell praksis* utgjør én, som er den oppgaven min er en del av (NTNU, Delprosjekt 2).

1.3 Tidligere forskning

For å få oversikt over det aktuelle forskningslandskapet jeg beveger meg i er det interessant å vise forskning på de konkrete formene for mediering jeg har fokus på. Jeg tar for meg forskning på talemål og språkpraksiser først, før jeg går videre til kroppsspråk og gester, og til slutt morsmål som ressurs i undervisning.

Språkpraksiser og dialekt har vært tema i flere ulike avhandlinger de siste tiårene. Øynes (1995) fant i sin studie at lærerne la bort det meste av sin dialekt i undervisning med minoritetsspråklige. Lærerne argumenterte for dette med at bruk av «bokmål» (standardisert talemål) minsker avstanden mellom skriftspråk og talemål som elevene møter i undervisning (s. 78). Reppen (2011) har undersøkt valg av opplæringspråk i lokalsamfunn med nynorsk som offisiell målform, og hvor lokalbefolkninga bruker et talemål som skiller seg fra et østnorsk/bokmålsnært talemål (s. 3). Hun finner at det er av pedagogisk hensyn at lærerinformanten hennes «snakker bokmål» i norskundervisningen, blant annet fordi det ligger nært opp mot skriftspråket som brukes i læreverk, bokmålsdistrikt elevene kan komme til å flytte til, og media (s. 48-49). Hun diskuterer hva som påvirker lærernes språkpraksiser, og finner at lærerinformanten gradvis legger inn mer og mer dialekt i språket sitt (s. 88). Dialekten er i dette tilfellet en som skiller seg fra et østnorsk/bokmålsnært talemål, i tillegg til at nynorsk er den offisielle målformen i lokalsamfunnet. Det kom også frem at innvandrerne som deltok i studien, ønsket å bli en del av lokalbefolkningen ved å forstå og bruke deres talemål, samt bruke målformen i kommunen (s. 60-62). Høyland (2021) har i sin ph. d. også gjort en undersøkelse av et utvalg læreres talespråklige praksiser i andrespråksundervisning. Målet var å forstå og få innsikt i lærernes språklige praksiser, med spesielt fokus på talespråklig variasjon i form av dialektal tale. Lærernes språklige praksiser preges av både dialektale og skriftnære trekk, noe det viser seg at de ikke er bevisste på selv. Funnet i studien skiller seg fra tidligere forskning ved at dialektal variasjon er mer dominerende enn talt bokmål. Høyland mener at studien kan ha implikasjoner for lærerutdanningen, spesielt med tanke på å øve studentenes refleksivitet til egne språklige praksiser i andrespråksundervisning.

Bruk av kroppsspråk som gester og tegn er undersøkt på flere ulike måter i forskningen. Kalstad (2023) undersøkte i sin masteroppgave hva lærere gjør i møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn. Ett av hovedfunnene hennes omhandlet *kommunikasjon uten felles verbalspråk*, hvor hun i analysen tar for seg hvordan alle lærerinformantene brukte kroppsspråk og bevegelser for å kommunisere. Her påpekte lærerne hvor vanskelig nettopp dette kan være, og de ytret at det var vanskelig å både bli kjent, forstått og å forstå (s. 27). Lærerinformantene var bevisst på hvordan kroppsspråket kan være nyttig, noe de også fortalte de andre norsktalende elevene i klassen (s. 27). Kalstad observerte at lærerne pekte, nikket, brukte miming for å illustrere ulike aktiviteter, eller brukte tommel opp for å få bekreftelse på noe (s. 27). Hun (2023) observerte også at bruk av kroppsspråk noen ganger kunne være vanskelig for elevene på 2. trinn seg imellom. Eksempelvis når en elev blåste en annen elev i øret for å få kontakt, hvor den norske eleven responderte med å rope den andre eleven i ansiktet (s. 27-28). Det krevdes påminnelser og råd fra lærere, for at elevene skulle klare å bygge relasjoner gjennom bruk av kroppen (s. 27). Gyllerfelt (2023) har i sin ph. d. undersøkt nyankomne elevers møte med sløydundervisning i Sverige, med fokus på den multimodale kommunikasjonen og interaksjonen som skjer mellom lærere og de nyankomne elevene. Funnene hennes viser at elever og lærere bruker en mengde multimodale ressurser som blant annet blikk, ansiktsuttrykk og gester, i tillegg til

materialer og redskaper, for å sammen skape mening (s. 91). Hun konkluderer med at det er behov for å anerkjenne og synliggjøre det multimodale klasserommets muligheter, spesielt for nyankomne elever. I tillegg må en vurdere det verbale språket som medierende ressurs, som en av flere mulige medieringer (s. 92). Når det gjelder tegn-til-tale og meninger om dette i undervisningssammenheng er det gjort en undersøkelse av Torbjørnsen (2020) blant barnehagelærere. De mente at metoden bidro til at barnehagebarn som kom til Norge lærte seg norsk talespråk forttere (2020). Tegn-til-tale som metode skal ifølge Elofsson (2023) sees på som en støtte og et supplement i språkutviklingen, «for å stimulere barna til samspill og kommunikasjon der de også utvikler sitt eget språk» (s. 145).

Forskning på morsmål som ressurs i språkopplæring i grunnskolen er godt forankret i flere teorier, blant annet språklæringsteori (Cummins, 2007) og læringsteori (Vygotskij, 1978). Argumentene for dette baserer seg på at et godt utviklet morsmål kan bidra til innlæring av et andre- eller tredjespråk. Her er både morsmålsstøtte og bruk av morsmål (transspråking) relevant. Atroshi, Brattland, Wahlberg og Kjelaas (2022) fant i forsknings- og utviklingsprosjektet «Erfaringsbasert språkdidaktikk» at flerspråklige lærere opplever å bli behandlet som perifere i kollegiet (s. 68). Elevene kan på grunn av dette «gå glipp av den språklige, pedagogiske og kulturelle kompetansen» de flerspråklige lærerne kan bidra med i opplæringen (s. 68). Dette begrenser elevens deltakelse og læringsutbytte (s. 68). De flerspråklige lærerne er altså ressurser som ikke utnyttes fullstendig. Palms (2021) aksjonsforskningsprosjekt på barnetrinnet hadde fokus på ulike aktiviteter der elevens språk fungerte som ressurs (s. 46). Resultatene hennes viste at transspråking har en positiv betydning for hvordan elevene ser på egen flerspråklighet og språkkompetanse (s. 46). Bruk av morsmål og eventuelle andre språk i undervisningssammenheng har altså positiv effekt på både kunnskapsutvikling, språkutvikling og syn på sin egen flerspråklighet! Til tross for at bruk av morsmål i språkutvikling og -opplæring er hensiktsmessig, viser en studie gjort av Kjelaas & Brekke (2024) at elever reagerte med «ambivalens» på å skulle bruke morsmålet sitt i tillegg til norsk i læringsarbeid (s. 1). En elev i studien hadde sagt «Jeg kan jo ikke skrive på to språk!» (s. 3), en ytring som kan tyde på at eleven ikke er vant til å benytte transspråking som ressurs i opplæringen. Scott og Fuente (2008) gjorde en studie der de fant ut at deltakere som fritt kunne verbalisere tanker på morsmålet, har et mindre press kognitivt enn deltakerne som kun brukte andrespråket. Alver og Dragelid (2016), som også har vist til den samme forskningen som jeg har her, gjennomførte en studie med utgangspunkt i et prøveprosjekt med morsmålsstøttet undervisning for voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn. Deltakerne i studien ytrer selv at en tospråklig modell er hensiktsmessig, for de er selv bevisste på at egen språkbeherskelse ikke er god nok i en læringssituasjon.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven har seks kapitler med tilliggende underkapitler. I innledningskapittelet har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling, bakgrunn og motivasjon, og tidligere forskning. Jeg vektlegger da tidligere forskning som omhandler det jeg anser som medieringsstrategier. I kapittel 2 presenterer jeg sosiokulturell teori som det teoretiske rammeverket for oppgaven, i tillegg til «verktøyteori», som benyttes i analysen og drøftingen. Teorikapittelet bidrar til å synliggjøre tematikker som knytter sammen de aktuelle forskningsfeltene. Metodekapittelet utgjør kapittel 3, hvor jeg presenterer mine overordna metodiske valg, datainnsamlingsprosessen og transkripsjons- og analyseprosessen. Jeg tar blant annet for meg oppgaven som en lingvistisk «mini-

etnografi», forskerrollen og etiske hensyn knyttet til forskning på barn, i tillegg til en leseanvisning for å forstå transkripsjonene og video- og intervjuutdragene. Kapittel 4 består av analysen, og presenterer dermed studiens funn. Dette har tre deler på bakgrunn av en tematisk kategorisering; dialekt vs. talt bokmål, gestikulering og tegn, og morsmålsstøtte. Drøftingen utgjør det femte kapittelet, og diskuterer tematisk funn fra analysen opp mot relevant teori. I det sjette og avsluttende kapittelet knytter jeg det hele opp mot inkluderingsperspektivet, i tillegg til å oppsummere refleksjoner og lufte noen tanker om veien videre.

2. Teori

Theory provides the ideas that link the data together and give them meaning; and the empirical evidence gives the theory weight. Theory alone is just an idea. Empirical data alone is just isolated experience.

(Nygaard, 2008, s. 16)

I likhet med Kjelaas (2016) benytter jeg et sitat av Nygaard (2008) for å beskrive teoriens rolle i oppgaven min. Teorien tilfører mening til datamaterialet, mens empirien gir teorien faglig tyngde. Det kan kalles et gjensidig nytte-forhold. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket, og de teoretiske prinsippene jeg legger til grunn for prosjektet mitt. Formålet er å presentere et begrepsapparat som vil være viktig for å belyse sentrale funn i analysen, og for å diskutere disse opp mot problemstillingen i drøftingskapitlet. Jeg begynner med å ta for meg sosiokulturell teori som fungerer som bakteppet for studien.

2.1 Sosiokulturell teori

Det teoretiske rammeverket for min studie er sosiokulturell teori, hvor Lev Vygotskij (1896-1934) er en grunntenker. Ut fra sosiokulturell teori ser en på læring som betinget av sosiale og kulturelle prosesser (Vygotskij, 1978). «Det er i møtet og interaksjonen mellom mennesker at læring skjer» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39). «All læring skjer innenfor en kontekstuell ramme, i et fellesskap, der deltakerne bidrar på ulike måter» (Matre & Fottland, 2011, s. 259, min oversettelse). Vygotskij (1962, 1978) bruker begrepet internalisering om måten mental aktivitet utvikler seg fra sosial aktivitet til individuell aktivitet:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level, first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). (Vygotskij, 1978, s. 57)

«Det som først er eksternt, altså sosialt, utadretta og avhengig av støtte, blir i stadig større grad internt, altså individuelt og selvstendig» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 41). Barn lærer å bruke kunnskapen, og gjør den til sin egen. På det sosiale nivået i skolen har læreren en viktig plass, for læring utvikles i samspillet mellom barnet og den voksne (Faldet et al., 2023, s. 11). Vygotskij setter interaksjonen i sentrum for læringsprosessen. Den, også kalt *den kompetente andre* (Bruner, 1986), fungerer som en støtte i utvikling av kunnskap. Det er gjennom interaksjon med mer kompetente andre, enten voksne eller medelever, at eleven lærer. Den kompetente andre fungerer som en alternativ bevissthet for eleven inntil hen er i stand til å mestre sine egne kunnskaper og ferdigheter ved hjelp av egen bevissthet og kontroll (Bruner, 1986, i Matre & Fottland, 2011, s. 259). Den mer kompetente andre fyller altså en stillasfunksjon for barnets læringsoppgave; barnet får hjelp til å forhandle og konstruere kunnskap og omdanne den til et verktøy som det er i stand til å kontrollere bevisst (Vygotskij, 1978, i Matre & Fottland, 2011, s. 259). «På denne bakgrunnen kommuniserer Vygotskijs tenkning med sentrale ideer og praksiser innenfor dagens utdanning» (Faldet et al., 2023, s. 11).

Vygotskij (1978) mener at barnet utvikler ideer og mestrer ferdigheter det ikke hadde klart alene, i interaksjon med sine omgivelser. Dette definerer han som «den proksimale utviklingszone»:

...the distance between the actual development 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 (s. 86).

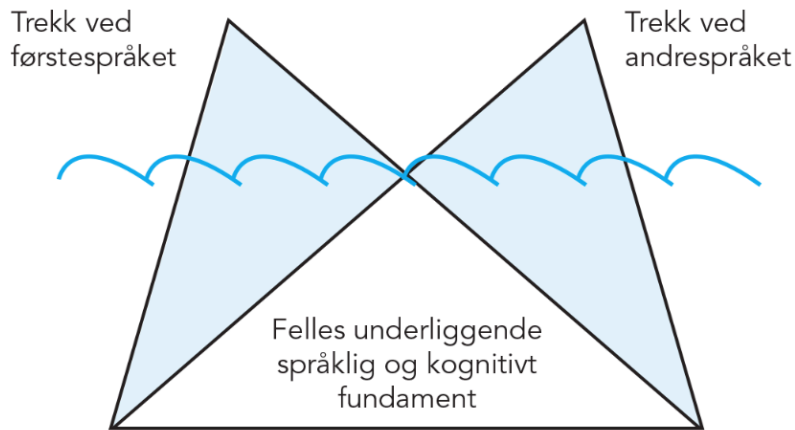
Vygotskij skiller dermed mellom et reelt utviklingsnivå; det som barnet mestrer alene og som kan måles med tradisjonelle psykologiske tester, og et potensielt utviklingsnivå; det hun mestrer i samspill med omgivelsene og med støtte fra mer kompetente andre (Hølland, 2017, s. 6). Vygotskij (1978) mener at læring som er mediert av en voksen (eller en mer kompetent annen) muliggjør utvikling, noe han understreker når han hevder at «an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development» (s. 86).

Vygotskij (1978) er opptatt av språkets medierende rolle, og at internalisering skjer ved hjelp av mediering (Vygotskij, 1978). Hans sosiokulturelle teori legger nettopp disse prosessene til grunn for menneskelig utvikling. Det finnes ulike former for mediering i internaliseringsprosessen, hvor fysisk og teknisk mediering er en type (Eun, 2016, s. 123). Her bruker man ifølge Eun (2016) eksterne verktøy, som eksempelvis oversettelsesprogram, «som forbedrer samspillet mellom individet og omgivelsene» (s. 123). En annen type mediering er symbolske verktøy, eller bruk av tegn (Eun, 2016, s. 123). Lærermediering kan altså foregå gjennom bruk av tegn. Jeg kommer tilbake til mediering i sammenheng med stillasering i delkapittel 2.4

2.2 Sosiokulturell andrespråksdidaktikk

Vygotskij introduserer «noen sentrale distinksjoner som står sentralt i den sosiokulturelle andrespråksdidaktikken» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42). Han skiller mellom et hverdagslig og skolsk språkregister, i tillegg til å skille mellom implisitte og eksplisitte språkkunnskaper (s. 42). Implisitte vil si å ha kompetanse til å bruke et språk, mens eksplisitte er evnen til å beskrive språklige trekk. Vygotskij 'språksyn er sosialt rettet, noe som har konsekvenser for andrespråksopplæringa. Denne må ifølge Kjelaas & Fagerheim (2021) «innebære mye og variert bruk av språket som skal læres, samtalen må ha en helt sentral plass i opplæringa, og opplæringa må utgangspunkt i elevens behov og oppleves meningsfull» (s. 42). I tillegg må «mindre språklige enheter som enkeltord og grammatiske strukturer betraktes som delferdigheter, og dermed som delmål på veien mot større kommunikative mål, som å delta i en samtale» (s. 42).

I overordnet del av læreplanen omtales flerspråklighet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette synet er blant annet forankret i et sosiokulturelt språksyn, og i Cummins ' (2017) teoretiske modell: isfjellmodellen (figur 1).



Figur 1 Cummins' isfjellmodell (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 34)

Denne modellen brukes for å forklare «hvordan opplæring på og med førstespråket styrker andrespråklæringa, fordi lingvistiske, begrepsmessige og pragmatiske ferdigheter overføres mellom språk» (Cummins, 2017, s. 139-140, i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 34). Modellen viser hvordan en person som snakker flere språk (toppene over vann), har en felles underliggende kunnskap og forståelse (fundamentet under vann) som støtter alle språkene de bruker. Denne felles underliggende kunnskapen i fundamentet gjør det mulig å lære og bruke flere språk, for de felles trekkene kan overføres mellom dem (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 35). For å eksemplifisere hvordan denne er gjeldende for begrepsforståelse, kan en elev som skal lære det norske ordet «sommerfugl» vite godt hva det er på sitt eget morsmål. Når eleven får se bilder av en sommerfugl, og lærer det norske ordet, brukes det felles fundamentet for å lære ordet på norsk. Eleven kjenner altså igjen at det er en sommerfugl, og knytter sin tidligere kjennskap om den til det nye ordet. Kjelaas & Fagerheim (2021) påpeker at bruk av førstespråket i andrespråklæring vil «muliggjøre større deltakelse og læring av mer aldersadekvat faglig innhold, fordi elevene lenge vil ha bedre ferdigheter i førstespråket enn norsk» (s. 35). Dette gir mer og bedre læringsutbytte, og gir elevene en «identitet som kompetent» (Cummins, 2007, s. 238).

Cummins (2008) belyste på 70-tallet problemstillingen rundt det å være andrespråksbruker opp mot faglige utfordringer, ved at han introduserte begrepene *basic interpersonal communication skills* (BICS) og *cognitive academic language proficiency* (CALP). Begrepene vi bruker på norsk i denne sammenheng er *hverdagsspråk* og *skolespråk*. Cummins (2008) benytter dette skillet for å belyse tiden det tar å utvikle språkferdigheter: det tar omtrent to år å nå samme nivå som jevnaldrende når det gjelder hverdagsspråk, men fem til sju år å utvikle et språk som gjør at man kan forstå og uttrykke begreper og ideer som er nødvendig i en skolesetting, både muntlig og skriftlig (s. 73). Å skille mellom BICS og CALP, som Cummins påpeker, er avgjørende for å sikre en rettferdig utdanning for andrespråks elever. Dette for å sikre at de får den nødvendige støtten for å utvikle språkferdighetene som er avgjørende for å lykkes i skolen.

Tenkemåten til Cummins' er videreutvikla i det som kalles *transspråkingsteori* (García & Wei, 2019). Språkpraksisen har utvidet fastsatte og tradisjonelle tanker om språk og språkopplæring (García & Wei, 2019), for alt elevene kan av språk anses som ressurser. Blackledge & Creese (2017) beskriver transspråking som den kommunikative praksisen som mennesker engasjerer seg i når de kommer i kontakt med ulike biografier, historier

og lingvistiske bakgrunner (s. 250). Det kan gjøre det mulig for mennesker å kommunisere med de ressursene som er tilgjengelige for dem (s. 250). «Med en slik forståelse har mennesket et språkrepertoar der man velger strategisk fra dette for å kommunisere på best mulig måte» (Kalstad, 2023, s. 10). Et eksempel på transspråking i praksis kan være at man bruker flere språk i undervisningen ved å oversette begreper til elevers morsmål, eller at elevene i innføringsgruppa får ta i bruk både norsk og tysk når de skal lage en presentasjon om seg selv. García & Wei (2019) mener at utvikling av språkkompetanse i lys av en transspråklig bevissthet er en dynamisk prosess, hvor man bruker hele sitt språkrepertoar for å lære nye språk (s. 31). Det er altså et viktig perspektiv i andrespråklæring.

En annen definisjon av transspråking fokuserer på hvordan andre semiotiske kilder og modaliteter enn verbalspråket også deltar i kommunikasjonen (Canagarajah, 2018, s. 31). Bruk av para- og ekstralingvistiske signaler som gester og tegn kan anses som en form for transspråking, på bakgrunn av at de inngår i en annen modalitet. García & Wei (2019) presiserer at vellykket språklig samhandling alltid har fått hjelp fra multimodaliteter som gester, objekter, visuelle signaler, berøring, tonefall og andre kommunikasjonsformer enn ord (s. 44). McNeill (1985) kategoriserer gester som verbale (s. 351). Et viktig poeng er at man ikke må se gester separat fra språket (Norris, 2004, s. 253), men som en del av det.

2.3 Samtale og interaksjon

«Innenfor sosiokulturell og dialogisk tekning forstås samtalen som en aktivitet hvor deltakerne skaper mening sammen» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 79). Linell (2011) foreslår en mer teknisk definisjonen av samtale: «Samtale kan foreløpig defineres som en interaksjon gjennom tale og kroppsspråk mellom to eller flere personer som er til stede for hverandre på samme sted og til samme tid.» (s. 17, min oversettelse). I denne formen for samtale kan deltakerne gi ytre respons til hverandre, og dermed opprettholde en kontinuerlig interaksjon (2011, s. 17). Gjennom å snakke utforsker og utvider elever og lærere ifølge Kjelaas & Fagerheim (2021) sin forståelse av et tema, sammen. Samskaping av mening og det potensialet det gir for kognitiv utvikling og læring, som Vygotskij beskriver det, vektlegges når samtalen skal beskrives i pedagogisk sammenheng (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Det skjer imidlertid mye mer i samtaler enn bare kognitiv utvikling og faglig læring, for språket brukes til så mye mer. Elever forteller historier, deler opplevelser, diskuterer og er kreative gjennom eksempelvis sang og rim. Som Kjelaas & Fagerheim (2021) påpeker, «det skjer både relasjonelle, sosiale og emosjonelle «ting» i samtalen» (s. 79).

«Samtalen er den mest grunnleggende og sentrale arenaen for faglig utforskning, ..., og for å bygge og styrke relasjoner og fellesskap» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 76). Den er også den «fremste arenaen for å artikulere og målbære erfaringer, følelser og holdninger» (s. 77). Kjelaas & Fagerheim (2021) beskriver samtalen som nøkkelen til å bli kjent med elevene – både faglig og rasjonelt (s. 77). For andrespråkelever kan samtalen anses som særlig viktig, siden den danner hele grunnlaget for innlæring av et nytt språk. Mercer & Littleton (2007) skriver at den dialogen som foregår i klasserommet fortjener mer oppmerksomhet, for det er ikke alle elever som får like muligheter til å utvikle språket som et verktøy gjennom erfaringer fra sitt hjemmemiljø (s. 2), eller sin *primærdiskurs* (Gee, 2015). Gee (2015) mener av samme grunn at ulikheter i barns primærdiskurser kan ha konsekvenser for tilegnelse av kunnskap i sekundærdiskursene (skolen). Dette tydeliggjør viktigheten av samtalen mellom lærer og elev. Elever får

gjennom samtalen i klasserommet både implisitt og eksplisitt opplæring i bruk av ord, uttrykk og begreper, deriblant tilgang til mye og variert språkbruk i både et hverdagslig og skolsk register (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Samtaler i klasserommet gir ifølge Kjelaas & Fagerheim (2021) tilgang til noe mer enn bare fagtekstens «éne stemme», og «egen skriving der elevene er prisgitt sine egne norskferdigheter» (s. 77). Dette omtales av Gibbons´ som resirkulering, og beskrives slik: «Å stille spørsmål, utveksle informasjon og løse problemer gir en kontekst der ord gjentas, ideer og problemstillinger omformuleres og betydninga blir raffinert» (Gibbons, 2015, s. 50, Kjelaas & Fagerheim 2021 sin oversettelse).

Samtaler har ei organisering, eller et *format*. Dette kan utarte seg på ulike måter, hvor samtalesirkel er ett eksempel. Dette omtales av mange lærere som «lyttekrok», og er ofte brukt på små trinn, eller i grupper med færre elever. Det er likevel en helklassesamtale. Kjelaas & Fagerheim (2021) argumenterer for at dette er en svært hensiktsmessig organisering av samtalen med andrespråkselever. Elevene ser hverandre bedre, og det skaper en mer autentisk kommunikasjonssituasjon som øker trykksfølelsen, i tillegg til at det er lettere å bruke kroppsspråk som en del av samtalen (s. 82). Dette er en form for helklassesamtale hvor alle deltar, noe som også er kritisert av de som heller argumenterer for samtaler i mindre grupper (f.eks. Matre, 2000). «Flere andrespråksforskere mener uansett at lærerstyrte samtaler har en viktig funksjon, særlig i en tidlig innlæringsfase, fordi elevene trenger mye tilpasning, modellering og interaksjonell støtte» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 83).

Mercer (2019) presenterer et sosiokulturelt perspektiv på klasseromsinteraksjon og ytrer at: «Language is our most important pedagogic tool» (s. 254). Språket er både et verktøy for å gjennomføre undervisning og læring, og det som skal læres og undervises (Mercer, 2019, s. 254). En måte å kategorisere samtale på er som konversasjonell og instruksjonell samtale: «Conversational talk», eller konversasjonell samtale, viser til uformell kommunikasjon (Sacks et al., 1974), mens «instructional talk», eller instruksjonell samtale, viser til kommunikasjon hvor målet er å gi eller motta instruksjoner (Mercer, 1995; Vygotskij, 1978). Denne inndelingen kan sees i sammenheng med Vygotskys skille mellom naturlig læring og formell opplæring, som står sentralt i andrespråksfeltet spesielt (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42). Formell opplæring kan bety planlagte og tilrettelagte læringssituasjoner gjennom en institusjon, mens naturlig læring baserer seg på barns opparbeiding av erfaringer på alle områder i livet. Linell (2011) kategoriserer undervisning som «institusjonell samtale», til forskjell fra «hverdagslige samtaler» (s. 17), selv om skillet mellom kategoriene ikke er «glasklar» (s. 101). Det finnes altså mange ulike kategoriseringer for samtaler som foregår i skolen/undervisning versus på fritiden/uformelt. Lærerens rolle er avgjørende for å støtte utviklinga av språket, siden de kan fungere som «brobyggere» mellom hverdagspråket og skolespråket. Dette kan læreren gjøre ved hjelp av *stillasering*.

2.4 Mediering og stillasering

Lærerens støtte kan omtales som *stillasbygging* (scaffolding) (jf. Wood et al., 1976), eller stillasering (Gibbons, 2015, s. 16). *Scaffolding* viser til metodiske prinsipp for instruksjon og kvaliteter ved voksenstøtte i problemløsningsoppgaver (Daniels, 2007). Mediering er et mer overordnet utviklingspsykologisk begrep (jf. Vygotskij, 1978; Wertsch, 2007) og «knyttet tettere opp mot forholdet mellom barnet i utvikling og den kulturen det vokser opp i» (Hølland, 2017, s. 8). Begrepene inkluderer alle former for støtte læreren kan bidra med, som hjelper elevene med å utvikle nye ferdigheter og forståelse. Denne

støtten, eller stillaseringen kan foregå på både mikro- og makronivå (Gibbons, 2010). Læreren planlegger og organiserer det didaktiske på forhånd, noe som kan anses som støtte på makronivå. Støtte på mikronivå handler om små grep læreren gjør for å støtte elevene. Gibbons (2010) omtaler det som «spontan støtte» (s. 220). Dette kan arte seg som gester og annet kroppsspråk. Eksempelvis kan bruk av talt bokmål anses som stillasering for elever i innføringsgrupper, siden man gjør ordene kjent for elevene på en måte som ligger tett opptil skriftspråket. Hvis dette er planlagt og gjennomtenkt, fungerer det som støtte på makronivå. Når elevene videre arbeider med oppgaver skrevet på bokmål på egen hånd, samsvarer det med lærerens talemål (skriftnærhet), og ikke mange ulike variasjoner på dialekt. Støtte på mikronivå kan i denne sammenheng være måten kroppsspråket fungerer som et uplanlagt bidrag til å forklare de begrepene som introduseres. Konstruksjon av mening kan beskrives som noe som «først og fremst skjer gjennom språklig mediering og stillasbygging rundt individet i utvikling» (Hølland, 2017, s. 6).

Gumperz (1982) forsker på interaksjonell sosiolingvistik, og presenterer en tredeling av språket som kan være nyttig for å kategorisere ulike former for stillasering. Han skiller mellom *ekstralingvistiske* signaler (nonverbale signaler), som avstand, gester og timing, *paralingvistiske* signaler som rytme og tonefall, og verbalspråkets *semantiske innhold* (s. 142). Paralingvistiske signaler akkompagnerer verbalspråket, de forekommer altså samtidig som det, mens ekstralingvistiske forekommer «utenfor». Spontane bevegelser av hendene som akkompagnerer tale kalles av Stam (2013) også «co-speech gestures» eller gestikulering (Stam, 2013; i Stam, 2018, s. 51), og kan innebære øyekontakt, hodebevegelser, bevegelse og berøring, timing og pauser i samtalen (conversational silence) (s. 50). Disse akkompagnerer talen, og brukes som et synonym til gestikulering. Gester kan også være tegn som eksempelvis «tommel opp». Disse kan kategoriseres som både para- og ekstralingvistiske signaler, avhengig av kontekst.

Cooper, Holt & Bowden (2011) beskriver kroppsspråk som en form for nonverbal kommunikasjon, hvor man bruker kroppen på ulike måter for å kommunisere. Å snakke er ifølge Stam (2018) en multimodal handling, og inkluderer de nevnte gestene som akkompagnerer talen (co-speech gestures) (jf. Goodwin, 2000; Linell, 2011). I et andrespråksperspektiv mener Stam (2018) at gester er et viktig aspekt ved språket fordi de kan gi informasjon om talerens begrepsdanning (s. 56). Det er en stor mengde begreper elever skal lære seg, og bruk av kroppsspråk kan fungerer som et ekstra hjelpemiddel i innlæringen. Eksempelvis kan læreren peke ut vinduet for å vise elevene at det er snakk om været ute, eller lukke munnen og holde fingeren foran for å vise at de skal være stille. Å omtale samtale som multimodal, som Stam (2018) gjør, flytter fokuset fra det semantiske innholdet alene, og over til å også vektlegge de para- og ekstralingvistiske signalene (Gumperz, 1982). Smotrova (2013) uttaler at «grensesnittet mellom gester og tale er et godt medieringsverktøy som gjør det mulig for elevene å visualisere detaljer i forståelsen av ords betydning, som ikke kommer fram gjennom det verbale mediet alene» (s. 397, min oversettelse).

«*Teacher talk* (lærerspråk) er lærerens språk i klasserommet, sammen med elevene» (Høyland, 2021, s. 49). Høyland (2021) beskriver det som at «læreren tar i bruk ulike språklige register etter hvem hun snakker med, og at *Teacher talk* representerer et slikt register» (s. 49). Begrepet kan referere til mange ulike aspekt ved lærerens verbalspråk, og i en andrespråkssammenheng er det vanligst at man bruker lavere tempo, forhandler om mening, forenkler ord, setninger og grammatiske strukturer (Høyland, 2021, s. 49-

50). Høyland (2021) skiller mellom læreren som henholdsvis *språklærer* og *språkbruker*. Å være språkbruker vil si at man er en del av språksamfunnet, noe som kan innebære bruk av dialekt. Som lærer opptreer man i begge rollene samtidig i klasserommet, og mange lærere kan derfor ifølge Høyland (2021) ubevisst bruke dialekt i undervisningen. «Egen språkbruk er ikke en del av lærernes didaktiske planlegging» (Høyland, 2021, s. 8).

Tegn-til-tale kan forstås som det å snakke talespråk i rolig tempo samtidig som man bruker håndtegn (håndbevegelser) til ett eller flere av ordene i setninga (Vonen, 2023, s. 20). Det beskrives av Torbjørnsen (2020) som en metode for å støtte og utvikle språk, der målet er at elevene skal lære seg talespråk. Det må ikke forveksles med språket norsk tegnspråk, som er et gestuelt-visuelt språk, og derfor har en annen struktur enn talte språk (Torbjørnsen, 2020). Ved å bruke tegn-til-tale som metode får elevene både sett, hørt og utført ordet, og ifølge Torbjørnsen (2020) er det gunstig også for elever som ikke har norsk som morsmål.

3. Metode

Den egentlige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140), og i metodekapittelet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene i forskningsprosessen. Metodekapittelets hensikt og mål er å øke oppgavens transparens (Cohen et al., 2018, s. 248), noe jeg gjør ved å vise fram hva jeg har gjort, hvordan jeg har gjort det, og hvorfor. Dette er viktig for å sikre kvalitet i forskningsarbeidet (Kjelaas, 2020, s. 46). Kapittelet starter med en presentasjon av oppgavens overordnede metodiske valg, hvor jeg blant annet går inn på den sosialkonstruktivistiske forankringen, og valget om å gjøre et prosjekt inspirert av lingvistisk etnografi. Videre presenterer jeg prosessen med å samle inn datamaterialet, og reflekterer rundt forkerrollen i den sammenheng. Å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor man inkluderer videoopptak av elever som en del av metoden bringer med seg mange etiske spørsmål, noe jeg også går inn på. Til slutt går jeg gjennom metoden for transkripsjon og analyse.

3.1 Overordna metodiske valg

Sosialkonstruktivisme

Prosjektet er forankret i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Det viser til en forståelse av sosiale fenomener som «konstruert gjennom sosial samhandling» (Cohen et al., 2018, s. 23; Kjelaas, 2020, s. 31). Det sosialkonstruktivistiske synet er også en ontologisk posisjon, som vil si en idé om den sosiale verden og hvordan den egentlig fungerer (Kjelaas, 2020, s. 31).

En epistemologisk konsekvens av det sosialkonstruktivistiske synet, altså en «følge for hva man tenker om forskning og kunnskapsutvikling» (Kjelaas, 2020, s. 31), omhandler måten forskeren konstruerer data. Kjelaas (2020) beskriver det som at «kunnskap om sosiale forhold forstås som konstruert, siden forskeren selv er med på å skape de dataene som blir grunnlag for analysen» (s. 31). Det gjøres på en abduktiv måte, som vil si gjennom å koble sammen «teoretiske antagelser og ideer og empiriske indtrykk» (Alvesson & Kärreman, 2005, s. 122). En abduktiv metode beskrives av Kjelaas (2020) som verken induktiv eller deduktiv: «framfor å basere analyse og fortolkning på empiriske funn, slik en gjør i induktiv forskning, eller å ta utgangspunkt i og prøve ut teoretiske antakelser, slik en gjør i deduktiv forskning, er abduktiv forskning kjennetegnet av en vekselvirkning mellom empiri og teori» (s. 32). Empirien er styrende, men hva som vektlegges av forskeren, og hva hun gjør med empirien, er i følge Kjelaas (2020) «i stor grad påvirket av det teoretiske utgangspunktet og den forforståelsen hun har» (s. 32). Empirien min kan derfor ikke sies å være samlet inn gjennom en ren induktiv metode, selv om jeg gikk inn i feltet med et åpent sinn vedrørende hva jeg kunne finne, noe jeg kommer tilbake til. Datamaterialet mitt kan sies å være konstruert av meg som forsker, ved bruk av den innsamlede empirien. Viktigheten av å undersøke fenomener i sin kontekst er en annen konsekvens av det sosialkonstruktivistiske synet. Å trekke situasjoner og handlinger ut av kontekst vil kunne føre til en mangelfull analyse, siden flere faktorer kunne spilt inn i resultatet av tolkningen. Strategiene for mediering som undersøkes i dette prosjektet må derfor sees i lys av konteksten de opptrer i.

Sosiale fenomener kan som nevnt ikke reduseres til en forenklet tolkning, derfor er *tykke beskrivelser* å foretrekke. Disse får fram kompleksiteten i situasjoner (Cohen et al., 2018, s. 19; Geertz, 1973), og involverer alt som kan ha betydning for tolkningen. Det vil ifølge Kjelaas (2020) si beskrivelser der en «ikke bare undersøker og fortolker enkeltstående, isolerte fenomen, men også sammenhengen de aktuelle fenomenene

inngår i» (s. 29). I dette prosjektet er lærernes synspunkter, i tillegg til innsikt i kontekstuelle forhold, helt avgjørende for å få et fullverdig inntrykk av nettopp sammenhengen fenomenene inngår i. Observasjon i klasserommet har også bidratt til en slik innsikt, for som forsker har jeg sett hva som kjennetegner undervisningspraksiser, samhandling og relasjoner der. Både handlinger, holdninger og praksiser er viktige for å få tolket og analysert strategier for mediering i sin helhet. Intervju og observasjon blir derfor en viktig del av dette lingvistisk etnografisk-inspirerte prosjektet, i tillegg til videodata, for å få nettopp tykke beskrivelser, og en forståelse av fenomenet i sin sammenheng.

Lingvistisk «mini-etnografi»

Lingvistisk etnografi er en tilnærming som kombinerer teoretiske og metodologiske tilnærminger fra lingvistikken og etnografien, for å undersøke sosiale og kulturelle spørsmål som på en eller annen måte involverer språk (Tusting, 2020, s. 1). Lefstein og Snell (2020) beskriver metoden som hensiktsmessig for å utforske dialogen i klasserommet med et utvidet fokus, utover det kognitive og strukturelle. For det skjer mer i undervisning enn det som fanges opp med et snevert fokus: blant annet forhandler elever om sin identitet og mening, håndterer relasjoner og finner «kreative måter å få tiden til å gå mens de også holder seg unna trøbbel» (Snell, 2020, s. 3-4, min oversettelse). Det er aktuelt å beskrive dette prosjektet som en lingvistisk «mini-etnografi» på bakgrunn av at språk/kommunikasjon studeres over tid (Rampton, 2014), men i et begrenset tidsrom på omtrent tre uker. «Innenfor sosiokulturell lingvistikk forstås språk som et grunnleggende sosiokulturelt fenomen» (Kjelaas, 2020, s. 36), og en etnografisk datainnsamlingsmetode er fordelaktig i situasjoner der en ønsker å studere en relasjon eller interaksjon slik den faktisk er. I dette prosjektet benyttes derfor ulike metoder inspirert av etnografien for å komme på innsida av miljøet jeg forsket i, og for å forstå de språklige fenomenene i sin sosiale sammenheng. Seks videoklipp utgjør primærmaterialet i prosjektet, i tillegg benyttes transkriberte intervju og informasjon fra mer uformelle kommunikasjonssituasjoner for å perspektivere og nyansere analysene (Solheim, 2020, s. 121). Observasjon utgjør ikke et primærmateriale som analyseres i egen rett, men det bidrar til å danne et viktig grunnlag for forståelse.

Videoopptak som datainnsamlingsmetode gir en helt unik mulighet til å fange informasjon som det ikke er mulig å dokumentere på andre måter. Matre (2000) presiserer hvordan video gjør det mulig å studere også den nonverbale kommunikasjonen. Med et syn på samtaler som multimodale (jf. Stam, 2018), er video nødvendig for å fange opp all informasjonen (Riis-Johansen, 2020, s. 100). Denne informasjonen kan eksempelvis være detaljer som gir innblikk i måten den flerspråklige læreren involverer seg i undervisningen for å støtte elever. Dette hadde vært vanskelig å oppfatte og dokumentere gjennom observasjon alene. Det kan beskrives som at video fanger opp flere lag av språket. Når språk, både verbalspråk og kroppsspråk, skal analyseres, er det hensiktsmessig å kunne gå tilbake i videoopptaket, pause det, og se det gjentatte ganger. Man får mulighet til å studere og analysere strategiene for eksempelvis mediering i detalj, og som forsker oppfatter man enda mer enn man hadde gjort ved kun observasjon. Måten jeg har samla inn de interaksjonelle dataene på er derfor i hovedsak gjennom videoopptak. Riis-Johansen (2020) påpeker nytten av å kunne vise videoopptaket til flere, og dermed ha mulighet til å diskutere egne fortolkninger med andre (s. 99). I dette prosjektet fikk både veileder og forskningsdeltakerne anledning til å se videomaterialet, og komme med innspill og kommentarer til analysen, noe som kan bidra til å validere prosjektet.

Det asymmetriske forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker kan være ubehagelig for de som forskes på, og mange etnografiske forskere opplever ifølge Kjelaas (2020) at «folk mener, tror og sier noe helt annet enn det de faktisk gjør» (s. 35). Grunnen er imidlertid at de selv ikke er bevisste på det de faktisk gjør (s. 35). I prosessen med å oppdage slike forskjeller, kan det oppstå ubehagelige situasjoner for både forsker og forskningsdeltakere. En mulighet til å få se videoklippene som benyttes i forskningen, kan bidra til økt trygghetsfølelse hos lærerinformantene. Forskningsdeltakerne i dette prosjektet fikk se videomaterialet og diskutere sin egen praksis i et semistrukturert gruppeintervju. Et grep som dette bidrar til å gjøre forskningen gjennomslutlig, også overfor forskningsdeltakerne, og de fikk derfor vite om det planlagte intervjuet med gjennomgang av videoklippene i forkant av filmingen. Intervju er en velegnet metode for å fange opp holdninger, personlighetstrekk, og erfaring hos informantene (Kvarv, 2021, s. 158; Neteland, 2020, s. 51). Kombinasjonen av videodata og intervju bidro til stadig nyansering av empirien, spesielt siden jeg fikk tak i lærernes egne refleksjoner rundt egen praksis. Jeg fikk også svar på eventuelle spørsmål om ting jeg hadde observert. En styrke ved gruppeintervju er også at intervjupersonene ikke bare samtaler med intervjuer, men også med hverandre, de kan inspirere hverandre til å komme på egne erfaringer, men også utfordre hverandre til å forklare og utdype sine holdninger og meninger (Gibbs, 2012, s. 187; Neteland, 2020, s. 56).

Observasjon er en typisk datainnsamlingsmetode i etnografisk forskning, og er i dette prosjektet viktig for å få tykke beskrivelser av lærernes strategier for mediering, siden det bidrar til et helhetsinntrykk. Etnografi er ifølge Kjelaas (2020) avhengig av god og nok dokumentasjon, og den systematiske skriftliggjøringa har derfor en viktig plass (s. 42). Jeg skrev derfor feltnotater for å dokumentere mine observasjoner og tanker underveis, gjerne samtidig som jeg tok videoopptak. Det er viktig at notatene har «noen avgrensninger og et fokus» (Kjelaas, 2020, s. 41), og jeg lagde derfor et skjema med kategorier som jeg noterte i. Rollen min i klasserommet varierte fra ett tidspunkt til et annet, men generelt kan den beskrives som semi-deltakende gjennom perioden. I noen situasjoner hvor jeg hadde en mer deltakende rolle skrev jeg kun stikkord, og fylte ut notatene etter undervisning. «Detaljer går raskt tapt i hukommelsen» (Kjelaas, 2020, s. 41), derfor er det viktig å skrive ned ting så fort som mulig etter at man har observert eller opplevd det. Som forsker får man en bedre forståelse av empirien dersom man har vært til stede i en større tidsperiode enn akkurat det utsnittet en har opptak av.

Selv om videoopptak som datainnsamlingsmetode fører med seg mange muligheter, har den også noen begrensninger det er viktig å være bevisst på. Riis-Johansen (2020) presiserer at kameraet kun fanger et utsnitt av en situasjon, både i bilde og tid (s. 100). Det kan skje ting utenfor bildet, eller det kan ha oppstått en konflikt i forkant som påvirker utsnittet man har opptak av, og tolkningen av dette. Her kommer viktigheten av observasjon og feltnotater inn, da det kan fungere som et bidrag til det som fanges på video. En kan si at video gir et ufiltrert bilde av situasjonen, siden de fleste forskningsdeltakerne etter kort tid glemmer at kameraet er til stede. Det innebærer også et større ansvar som forsker, siden man må være selektiv i hva som tas vare på og tas i bruk av videodata. Selv om metodene kan fungere fint hver for seg, gir det et bedre helhetsinntrykk om datainnsamlingsmetodene kombineres, noe også Riis-Johansen (2020) uttrykker (s. 100).

«Å oppdage fremfor å lete»

«Å oppdage framfor å lete» skriver Kjelaas (2016) i beskrivelsen av innhenting av samtalematerialet i sitt ph.d-avhandling. Hun skriver at hun var relativt åpen når det gjaldt hvilke situasjoner, samtaler og aktiviteter hun var interessert i å observere og/eller delta i (s. 65), noe også jeg var da jeg trådte inn i klasserommet i dette prosjektet. Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv som bakteppe, hvor sosial samhandling bidrar til å konstruere sosiale fenomener, er ei åpen tilnærming til forskningsfeltet hensiktsmessig. Ei slik åpen tilnærming beskrives ofte som induksjon, der empirien genererer koder og kategorier, og hvor en «tar sikte på å indusere eller bygge opp en bestemt teoretisk forståelse ut fra de empiriske analysene som gjennomføres» (Grønmo, 2004, s. 38). Men selv om man er åpen for hva man finner, så har de fleste begynt å lese seg opp på aktuell teori, og har et forhåndsbestemt interessefelt. Som Kjelaas (2016) trekker fram kan tilnærminga i prosjektet derfor beskrives som abduktiv, heller enn ren induktiv (jf. Svennevig, 2001), siden det er ei vekselvirkning mellom problemstilling, forforståelse og teori på den ene sida, og empiri på den andre. Jeg visste hvilket tema jeg var interessert i, og hadde lest meg opp på en del teori på forhånd, slik at jeg kunne kjenne igjen ulike fenomener. Jeg var altså åpen for det jeg fant, men som viste seg å være aktuelt innenfor mitt interesseområde. Jeg var for eksempel på forhånd ikke klar over den store plassen bruk av dialekt og talt bokmål skulle få i analysen min. Man kan beskrive det som at jeg gikk bredt ut i starten, men med et bestemt interesseområde, og avgrenset fokuset etter hvert som prosessen fortsatte. Dette gjenspeiles i videodatamaterialet, som i utgangspunktet består av syv halvtimes-lange videoer. Disse ble gjennomgått, og seks klipp på omtrent to minutter hver endte opp som analysegrunnlag etter arbeid med avgrensning.

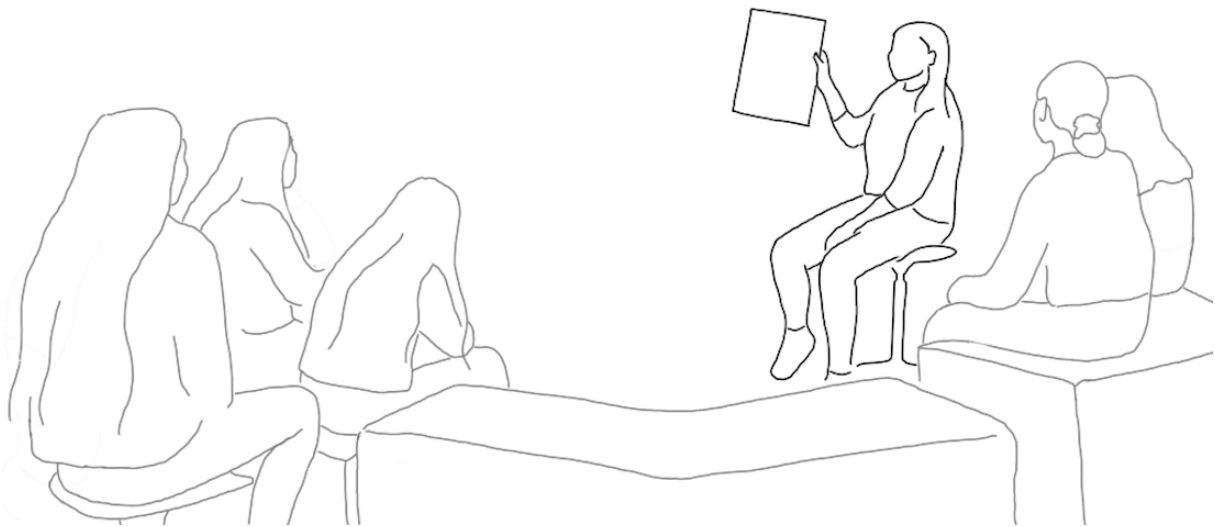
Rekruttering og utvalg

Rekrutteringen til dette prosjektet skjedde gjennom INCLUSCHOOL-prosjektet, og praksisen jeg hadde høsten 2023. Forskningsdeltakerne i prosjektet ble valgt gjennom det som kalles et strategisk utvalg, det var altså en plan bak utvalget (Mears, 2012, s. 171), i tillegg til at veilederen min hadde kjennskap til den ene lærerinformanten. Siden jeg var interessert i flerspråklighet og inkludering, var det et kriterium at forskningsdeltakerne arbeidet med flerspråklige elever. På bakgrunn av denne interessen besøkte jeg innføringsgruppa ved praksisskolen, som veilederen min hadde snakket om. Dette ble utgangspunktet for mitt prosjekt, tematisk sett, siden lærernes medieringsstrategier var det som først fanget oppmerksomheten min. Den ene av lærerne som allerede var med i INCLUSCHOOL-prosjektet, ble også med. I tillegg presenterte jeg prosjektet for to av de andre lærerne på teamet, som deretter også sa ja til å delta. Det kan være enklere å rekruttere informanter gjennom et strategisk utvalg, siden det gjerne baserer seg på folk man kjenner fra før (Neteland, 2020, s. 54). For min del var det heller ikke viktig å kunne generalisere, noe et strategisk utvalg kan påvirke (Neteland, 2020, s. 54), siden jeg var først og fremst interessert i å vise frem et eksempel på god praksis. Resultatene kan uansett anses som overførbare til andre, lignende situasjoner. Metoden for utvalg påvirket dermed ikke resultatene av studien på denne måten.

3.2 Datainnsamling

Videoopptakene utgjør primærmaterialet i studien. De ble tatt opp i løpet av to uker, den første i november 2023 og den andre i januar 2024. Totalt består datamaterialet av sju videoer på mellom 15 og 30 minutter hver. Ut fra disse sju videoene har jeg valgt ut seks relevante klipp på rundt to minutter hver, som igjen er transkribert. Kameraet ble slått

på i det læreren startet timen, enten det var oppstarten på dagen eller en mattetime midt på dagen. Så ble det igjen skrudd av når aktiviteten var ferdig. Den ene læreren ble filmet i seks undervisningsøkter, på oppstart av dagen og i matematikk. Den andre læreren ble filmet i én hel undervisningsøkt i engelsk, i tillegg til at hun deltok i noen av de andre timene som ble filmet. Kamera stod på stativ, slik at jeg kunne fokusere på observasjon og feltnotater underveis i undervisningen. Kameravinkelen varierer litt fra klipp til klipp, men det er gjennomgående at læreren er midtpunktet, og elevene er med i bildet for å kunne se dem respondere. I illustrasjonen under (Figur 2) er kontaktlæreren skissert i sort, og elevene, morsmålslæreren og møbleringen i grått – figuren illustrerer kameravinkelen:



Figur 2 Illustrerer kameravinkel

Jeg og lærerne samarbeidet tett i planleggingsprosessen, og la planen for videoopptakene sammen. På forhånd hadde vi avtalt at jeg skulle filme noen oppstartssekvenser, og noen timer i matematikk og engelsk. Selv om planen var lagt på starten av de to ukene vi filmet, visste vi at det kunne oppstå endringer. Vi la derfor opp til å være fleksible, slik at jeg alltid kunne komme tilbake ved en senere anledning. Vi var enige om å heller få tatt videoopptak i et par timer for mye, og ende opp med noen videoer som ikke ble brukt, enn å få for lite videodata. Ved et par tilfeller valgte vi å avlyse filmingen på grunn av omstendigheter som gjorde det vanskelig, og da observerte jeg og skrev feltnotater i stedet. Vi avsluttet videodatainnsamlingen på det punktet hvor jeg følte at vi hadde fått dokumentert de fenomenene jeg etter hvert la merke til, ved flere tilfeller. Slik var jeg ganske sikker på at de tingene jeg ble opptatt av ikke bare var engangstilfeller, men en praksis hos lærerne. Ut fra rammene kan man si at dette prosjektet nådde sitt empiriske metningspunkt (van Ommeren, 2016, s. 90–92), selv om en ved å avslutte datainnsamlingen «alltid risikerer at det dukker opp noe som kunne vært relevant» (Høyland, 2021, s. 148).

Den andre delen av datamaterialet, sekundærmaterialet, består av det semistrukturerte intervjuet med lærerne. Så fort jeg hadde hatt tid til å studere videodatamaterialet og valgt ut aktuelle klipp, dro jeg tilbake til skolen for å intervjuere lærerne og vise fram klippene. Vi så alle klippene sammen, og diskuterte relevante spørsmål underveis. Intervjuet kan sies å være semistrukturert, siden jeg hadde forberedt noen sentrale

spørsmål rundt de medieringsstrategiene jeg hadde sett hos lærerne i klippene. For å sikre at forskningsdeltakernes innspill og umiddelbare reaksjoner fikk plass i intervjuet, hadde jeg kun forberedt åtte spørsmål. Med på intervjuet var jeg, de to lærerne som hadde blitt filmet, og den tredje læreren på teamet deres. Den tredje læreren hadde masse erfaring, mye kunnskap og innsikt, og selv om hun ikke ønsket å bli filmet var det interessant med hennes perspektiv. Cohen, Manion og Morrison (2018) beskriver flere fallgruver en bør være bevisst på ved gruppeintervju: Hvordan dele oppmerksomheten slik at alle kommer til ordet og får presentert sitt synspunkt, hvordan håndterer man intervjupersoner som dominerer og styrer samtalen, hva gjør man dersom den eldste eller mest erfarne alltid svarer først, og hvordan bidrar man som intervjuer til å fordele ordet og gjenoppta kommentarer/poeng som ble påbegynt (s. 527). Jeg var forberedt på dette, og var innstilt på å stille spørsmål direkte til enkeltpersoner for å fordele ordet. Gjennomføringen gikk fint, og de tre forskningsdeltakerne fikk alle komme til ordet.

Forskerrollen

I prosjektet mitt har jeg tatt utgangspunkt i gode og inspirerende praksiser, og jeg har møtt lærerne og elevene med ydmykhet og respekt. Læreres perspektiv på egen praksis har vært helt sentralt, og relasjonen og den uformelle småpraten underveis har derfor vært en viktig del av prosessen. Det var for å få fram lærernes stemme at intervjuet i etterkant av videoopptakene fikk en viktig rolle.

«Den konstruktivistiske og abduktive tilnærminga innebærer at en anerkjenner forskerens situering» (Kjelaas, 2020, s. 32). Å situere betyr rett og slett å «plassere» seg i forhold til noe (Neumann & Neumann, 2023, s. 16). I prosjektet mitt var jeg som nevnt åpen for det som møtte meg da jeg først besøkte innføringsgruppa, og spesielt én av tingene som fanget oppmerksomheten min var den ene lærerens tilsynelatende bevisste bruk av dialekt og talt bokmål. Hadde det ikke vært for at denne læreren snakker en dialekt lik min egen, og at jeg selv har måttet tilpasse bruken av egen dialekt i klasserommet, er det ikke sikkert at dette hadde vekket interessen min. Dette kan beskrives som *emosjonell situering*, at «forskeren har og får et følelsesmessig engasjement til feltet og forskningsdeltakerne» (Kjelaas, 2020, s. 33). Dialekt er for mange en viktig del av identiteten, og bruken av denne kan være emosjonelt motivert. At jeg har opplevd å måtte bruke talt bokmål i møte med både minoritetsspråklige elever og elever med en annen dialekt, kan henge sammen med at dialekten min er det en på en folkelig måte kan beskrive som «bred». Den inneholder en del ord og uttrykk som ligger langt unna talt bokmål, som for mange elever er mer kjent og forståelig. Emosjonell situering er i følge Kjelaas (2020) aktuell i all forskning, men spesielt i etnografisk forskning fordi den «ofte innebærer en nær(ere) relasjon mellom forsker og forskningsdeltakere» (s. 33). Jeg og den aktuelle læreren har endt opp med å diskutere tematikken mye, og har utviklet en tett relasjon. Nielsen (1996) argumentere for dette ved at «forskeren skal ta i bruk hele seg – hun skal bruke sin menneskelighet til å gjøre forskningen mulig» (s. 9).

En annen form for situering kan beskrives som *faglig* eller *profesjonell situering*, en form for selvbiografisk situering hvor man «reflekterer over egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn» (Neumann & Neumann, 2023, s. 17). Jeg møter feltet som både lærer og student, noe som fører med seg en forståelse og respekt overfor lærerne og praksisen jeg møter. Jeg kjenner meg igjen i situasjoner eller problemstillinger lærerne står overfor, og har tanker og erfaringer som vi deler i uformelle samtaler og diskusjoner. Bruk av dialekt og det at jeg og lærerne har felles dialekt kan også inngå

under denne formen for selvbiografisk situering, siden det er en del av vår felles erfaringsbakgrunn.

Relasjonen mellom meg som intervjuer og forskningsdeltakerne, her lærerne, kan påvirke innholdet i samtaler, og forskningsdeltakernes svar på mine spørsmål. Som Kvarv (2021) påpeker, «tilpasser den som blir intervjuet seg intervjuerens forventninger, og intervjueren oppfatter informasjonen subjektivt» (s. 159), noe som gir en *forskningseffekt*. Som deltakende observatør i rundt tre uker, har jeg som forsker utviklet en relasjon til alle tre lærerne. Det er viktig å være bevisst på rollen sin og hvordan relasjonen kan påvirke datamaterialet man samler inn, samtidig vil jeg argumentere for at den tette relasjonen og de uformelle samtalene om ulike temaer underveis gjennom disse ukene har gitt viktig innsikt som utvider og nyanserer. Neumann og Neumann (2023) påstår at forskeren ikke kan unngå å inngå en relasjon til sin informant (s.11), og som Kjelaas (2020) påpeker kan «etnografiske forskere bli en selvsagt del av miljøet» (s. 41).

Forskningsetiske refleksjoner

Å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor man inkluderer videoopptak av elever som en del av metoden bringer med seg mange etiske spørsmål. Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) definerer stemme på lydopptak som en personopplysning, noe som også inkluderer videoopptak. Begge typer opptak gjør forskningsdeltakeren identifiserbar, spesielt i et prosjekt som dette, hvor den aktuelle skolen er identifisert i forskningsprosjektet INCLUSCHOOL, og det kun er ei innføringsgruppe på skolen. Det er særlig viktig å være bevisst på hvordan forskningsdeltakernes personvern ivaretas når det innebærer barn med etnisk minoritetsbakgrunn, som begge regnes som sårbare grupper i forskningssammenheng (Solbakk, 2014). Av hensyn til personvern er altså både lærerne og elevene i prosjektet anonymisert, slik at de ikke kan kjennes igjen (NESH, 2021, s. 23). Foreldrenes samtykkeskjema ble oversatt til deres morsmål for å sikre forståelse, i tillegg til at informasjonen ble formidlet muntlig med tolk. Foreldrene fikk også mulighet til å stille spørsmål med hjelp av tolk. Selv om det er foreldrene som i dette prosjektet skriver under på samtykkeskjema for å godkjenne barnets deltakelse i prosjektet og dermed videoopptakene, er barnas mening avgjørende. «Prinsippet om fritt informert samtykke innebærer at deltakerne skal få informasjon om hva forskningsprosjektet dreier seg om, og ta sin beslutning om deltakelse på bakgrunn av det» (Kjelaas, 2016, s. 61; NESH, 2021, s. 22). Det var derfor viktig å forklare elevene som skulle filmes hvordan det skulle foregå, og hva jeg skulle gjøre med videoene for å informere og betrygge dem. Jeg forklarte tidlig min rolle, viste fram kamera og brukte tid med elever før og underveis i filmingen. Jeg snakket med dem og prøvde få til en god relasjon.

3.3 Transkripsjon og analyse

Transkripsjon som del av analyseprosessen

Datamaterialet mitt består av både videoopptak og intervju, hvor begge deler er transkribert. «Transkripsjon er begrepet som brukes om å skrive ned det som sies, og ofte hvordan noe sies, i en samtale» (Riis-Johansen, 2020, s. 101). En transkripsjon vil aldri være en fullstendig gjengivelse av en samtale, på bakgrunn av at samtaler er multimodale (s. 101). Transkripsjonene er dermed selektive, og heller ikke nøytrale (Linell, 2011, s. 130). Både lærere og elever har fått fiktive navn i transkripsjonene for å anonymisere dem.

Videoklippene er som tidligere nevnt valgt ut fra et større grunnlag, basert på relevans i oppgaven. Jeg endte opp med å transkribere seks klipp på om lag to minutter hver. Når jeg transkriberte, måtte jeg velge hvor fokuset mitt skulle ligge. Da transkripsjonsarbeidet startet var ikke problemstillingen ferdig formulert, men jeg visste at det var medieringsstrategier jeg var opptatt av. Derfor lette jeg etter dette i kommunikasjonen, mens jeg transkriberte. Jeg begynte med en såkalt grovtranskripsjon (Riis-Johansen, 2020), for å få ned teksten og begynne bearbeidingen av innholdet i samtalene. Her inkluderte jeg tidspunkter for det jeg så, slik at det var lett å finne tilbake til. Videre gikk jeg i detalj, pauset videoene og spolte tilbake mange ganger for å se *hvordan* læreren kommuniserte. Dette resulterte i at jeg utformet min egen transkripsjonsnøkkel, hvor jeg inkluderte noen spesifikke para- og ekstralingvistiske signaler (Gumperz, 1982) i tillegg til verbalspråket. Helt spesifikt var dette gester, tegn og tegn-til-tale, som jeg markerte med stjerner der de forekom, i tillegg til dialektal og bokmålsnær tale, som jeg skrev ut i tekst. Et eksempel som viser både dialekt og tegn transkribert er: «Korsn dag e dæ imorro? *tegn for i morgen*». Her viste læreren tegn for «i morgen», som er markert med stjerner rett etter ordet «imorro». Bruk av dialekt er i utdragene markert i gult, mens talt bokmål er markert i blått. Lærerne har fått fiktive navn, hvor kontaktlæreren kalles Nora, morsmålslæreren Lene, og den tredje læreren på teamet som ikke er filmet kalles Sofie. Det er viktig å poengtere at Lene snakker flere språk enn bare norsk og elevenes morsmål, men siden hun er den eneste læreren som også kan morsmålet, har jeg i noen tilfeller omtalt henne som «morsmålslærer». I analysekapittelet har utdrag fra de transkriberte videoklippene fått navnene «videoutdrag», i tillegg til et nummer. Gruppeintervjuet som ble gjennomført resulterte også i en mengde datamateriale. Den nesten 60 minutter lange lydfilen ble transkribert, med utgangspunkt i verbalspråket. Her ble alt skrevet på bokmål. I analysen har utdrag fra intervjuet fått navnene «intervjuutdrag», etterfulgt av nummerering.

Analysearbeid

En grunnleggende metode for analyse av kvalitative data er tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), en metode som også har vært grunnlaget i mitt arbeid. I lingvistisk etnografi er det et metodologisk prinsipp at data er drivende for analysen, og at dataene behandles som situert interaksjon før de undersøkes som tilfeller av teoretiske konstruksjoner (Lefstein & Snell, 2020, s. 66). For min del betyr dette at jeg først studerte hvordan lærerne kommuniserte, og hvordan grepene fungerte i kommunikasjonen, med hensyn til konteksten, før jeg plasserte funnene i teoretiske rammer eller konsepter. Metoden for analyse har blitt til etter hvert som jeg samlet inn og bearbeidet empirien, noe som henger sammen med den åpne tilnærmingen jeg hadde da datainnsamlingen startet.

Det dukket opp noen hovedtematikker i møte med datamaterialet. «Et grunnleggende prinsipp for etnografisk analyse er at alt materialet ikke kan analyseres, ..., og at det er ulike trinn i og nivåer av analyse» (Kjelaas, 2020, s. 43). Etter å ha transkribert videomaterialet, gikk jeg gjennom transkripsjonene en gang til. På dette tidspunktet fargekodet jeg tekst som representerte kategoriene: bruk av dialekt og talt bokmål, gester og tegn, og morsmålsstøtte. Slik koding og kategorisering er ifølge Nilssen (2012) en sentral aktivitet i kvalitative analyseprosesser. Fargekodingen bidro nemlig til et av hovedfunnene i oppgaven; mønstre i tidspunktene for når læreren brukte og skiftet mellom dialekt og talt bokmål. Tjora (2021) omtaler slike kodinger og kategoriseringer som empirinære, siden kodene prøver å beskrive hva som faktisk framkom i datamaterialet. Dette var viktig for å få frem hva lærerne gjorde, selv om det ikke er

mulig å være fullstendig nøytral. En transkripsjon er også en fortolkning gjort av den som skriver. Jeg gjorde omtrent det samme med det transkriberte intervjuet: leste gjennom på nytt, og markerte viktige sitater basert på den tematiske inndelingen gjort tidligere. Ved å gå gjennom transkripsjonene av både video og intervju flere ganger ble funnene mine nyansert, dermed kan dette anses som en del av selve analyseprosessen. Neste steg i prosessen bestod av å knytte funnene mine opp mot teoretiske innsikter og begrep for å fagliggjøre analysen min, et resultat som er presentert i analysekapittelet mitt.

Illustrasjonene brukt i oppgaven er lagd av meg, og er basert på videodata samlet inn i klasserommet. Jeg har tatt skjermbilder av videoopptakene, lastet dem opp i et tegneprogram på iPad, og tegnet over i et nytt lag selv. Det er altså foretatt en subjektiv vurdering på hvilke detaljer som var viktige å ha med i illustrasjonene. Tegningene er ikke nødvendigvis en hundre prosent gjengivelse av virkeligheten, noe det er viktig å ta hensyn til dersom disse skulle brukes i annen forskning på et senere tidspunkt.

4. Analyse

For å belyse hva som kjennetegner lærernes medieringsstrategier undersøker jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner kontaktlærerens bruk av dialekt og talt bokmål?
2. Hva kjennetegner kontaktlærerens bruk gester og tegn?
3. Hva kjennetegner morsmålslærerens støtte i undervisningen?

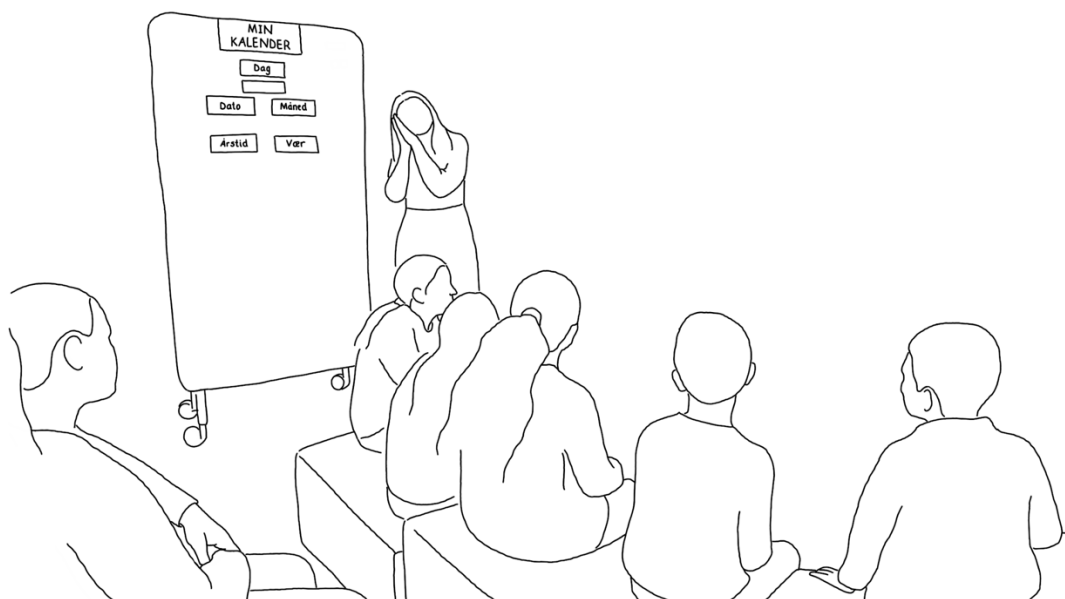
Disse tre forskningsspørsmålene utgjør kapittelets tre hoveddeler. De tre delene er videre delt inn i ulike kategorier, nemlig kontaktlærers bruk av dialekt og skiftet mellom talemålene, bruk av gester og tegn, og språklig støtte og timing for involvering. Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av flere typer empiri for å kunne vise *hva* som skjer, *hvordan* dette kan påvirke kommunikasjonen, og *hvorfor* lærerne gjør som de gjør. Videodata og illustrasjoner brukes for å presentere *hva* lærerne gjør i kommunikasjonen med elevene, og *hvordan* det fungerer. I tillegg foreslår jeg ved hjelp av intervju- og observasjonsdata årsaker til *hvorfor* de gjør det. Jeg beveger meg altså fra et *beskrivende* til et *fortolkende* nivå (Geertz, 1973) i prosessen med å analysere lærernes medieringsstrategier.

4.1 Dialekt vs. talt bokmål

Det første av de tre forskningsspørsmålene jeg skal ta for meg handler om hva som kjennetegner kontaktlærerens bruk av dialekt og talt bokmål. Kontaktlæreren bruker språket på en konsekvent måte, og det er derfor relevant å studere *hvordan* kontaktlæreren bruker talemålene, og *når* hun skifter mellom dem. Jeg har dermed delt analysen av dette første forskningsspørsmålet inn i to kategorier: lærerens bruk av dialekt, og skiftet mellom dialekt og talt bokmål.

Kontaktlærers bruk av dialekt

Nora bruker dialekten sin som en del av undervisning i innføringsgruppa. I den følgende delen er dette fokuset. Jeg presenterer ulike eksempler hvor dialekt benyttes, i tillegg til å analysere strategien, og inkludere lærernes egne tanker og innspill. I utdrag «Har allje sammen søve gåttj?» (videoutdrag 1, under) får vi innblikk i måten Nora går gjennom dagsplanen på. Figur 3 (under) med samme navn illustrerer situasjonen:



Figur 3 «Har allje sammen søve gåttj?»

Nora står plassert ved siden av en tavle som det står «Min kalender» på, som brukes for å gå gjennom dagen, snakke om dato, været, og lignende. Tavlen har små kort med navn på ukedagene, datoer og bilder som viser været. Elevene sitter i lyttekroken, noe de ofte gjør i denne klassen, og som ifølge Kjelaas & Fagerheim (2021) er en svært hensiktsmessig måte å organisere samtalen med andrespråks elever på (s. 82). Elevene sitter nært tavla og læreren, noe som gir læreren god oversikt over om elevene følger med. I tillegg til å stille spørsmål om dato og hvilken dag det er, spør læreren om elevene har sovnet godt. Som vi skal se i videoutdrag 1, er hele gjennomgangen av dagen preget av dialektbruk og bruk av tegn-til-tale.

Videoutdrag 1: «Har allje sammen søve gåttj?»

12: **Nora:** Har allje sammen *tegn* søve *tegn* gåttj? *tommel opp*

13: **Elever:** svarer i kor «ja!», *tommel opp* og *tommel til siden*

14: **Nora:** Litt halvveis, Ole? *holder tomme til siden*

15: **Ole:** *eleven nikker*

16: **Nora:** Okei .. (ser på en annen elev) Har du søve gåttj? *tommel opp*

...

29: **Nora:** Korsn dag va dæ i går? *tegn for i går*

30: **Elever:** responderer

31: **Nora:** Korsn dag va dæ i overigår? *tegn for forigår*

32: **Elever:** responderer

33: **Nora:** Korsn dag e dæ imorro? *tegn for i morgen*

34: **Elever:** responderer

35: **Nora:** Korsn dag e dæ i overimorro? *tegn for overimorgen*

36: **Elever:** responderer

37: **Nora:** Korsn dato e dæ i dag? ... Vess dåkker ikkje *tegn* veit, så kan dokker sjå *tegn* på tavlo *peker på tavlen*

På linje 12 ser vi at læreren stiller det første spørsmålet om elevene har sovnet godt. Videre spør hun hvilken dag det var i går, i morgen, og så videre. Bruk av tegn kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.2. Hele gjennomgangen er preget av dialekt, for som vi kan se er alle Noras ytringer markert i gult. Bruk av dialekt i klasserommet kan på den ene siden ses på som manglende tilpasning til nyankomne elever, på bakgrunn av avstanden

mellom skrift og tale, og fordi det innebærer å tilegne seg enda en kode/varietet av språket, som skiller seg fra talt bokmål både prosodisk, leksikalsk, morfologisk og syntaktisk. I tillegg påvirker nok føringene Opplæringsloven legger lærernes talemål: «Undervisningspersonalet og skoleledelsen skal likevel i størst mulig grad ta omsyn til talemålet til elevene i ordvalg og uttrykksmåter» (Opplæringslova, 1998). Nora mener imidlertid, på den andre siden, at det samtidig som det er viktig å tilpasse ved å snakke mer standardisert, er viktig at elever eksponeres for dialekter, og at det å bruke det noe også er en form for tilpasning:

Intervjuutdrag 1: «... for å forberede dem litt»

Aurora: Spør om tanker rundt bruk av dialekt i innføringsgruppe

Nora: Ja det er spennende. Ja, jeg tenker jo for min del, det første året jeg jobbet her så brukte jeg nesten bare bokmål. Andre året så har jeg begynt å bevisst bruke dialekt, og det er fordi at vi er i, vi bor i X kommune, som er masse dialekter i, mye og mest X dialekt, naturligvis, og det er det de møter i klasserommet når de går ut fra våres, i fra innføringsgruppa, og så går de over ordinært trinn. Da prater de dialekt, og de kan møte på mange forskjellige typer dialekter, så jeg er veldig bevisst på at de skal få bli vant med å høre dialektordet på ulike måter å snakke på for å forberede dem litt på når de går ut da.

I intervjuutdrag 1 ser vi Noras refleksjoner rundt rollen som språklærer, og at hun virker å være bevisst på bruken av de to talemålene. Strategien hennes kan ses i lys av Høylands (2021) skille mellom læreren som henholdsvis språklærer og språkbruker. Nora kan i utgangspunktet se ut til å ta rollen som språkbruker ved at hun bruker dialekt, men på grunn av sin bevissthet rundt bruken, og måten hun bruker det på for å forberede elevene på språklandskapet rundt seg, kan man si at hun også anser det som en del av språklærer-mandatet. Etter å ha brukt talt bokmål sitt første år, vurderer hun det som hensiktsmessig å bruke dialekt i kommunikasjonen med elevene, nettopp for å venne dem til det. Dette er i tråd med hvordan norsk skole og det norske språksamfunnet fungerer, fordi mange, inkludert lærere, bruker en annen dialekt enn talt bokmål. En kan se dialektbruken i sammenheng med transspråkingsteori (García & Wei, 2019), hvor mennesker kommuniserer med de ressursene de har tilgjengelige. Både med tanke på hvordan læreren bruker dialekt som en del av å være språkbruker, men også hvordan dette kan gi elever flere ressurser for kommunikasjon. Høyland (2021) beskriver lærernes språklige praksiser som inputt og som en form for språklig tilpassa norsk, som fungerer som modell for elevenes muntlige ferdigheter (s. 25). Det er en form for stillasering (Gibbons, 2015) og implisitt grammatikk-/språkundervisning (jf. Ellis, 2012). Det er vanskelig å henge med i samtaler om en ikke har hørt talevariasjonen før, og når dialektord skal introduseres er det viktig med en god strategi. Helt spesifikt var bruk av spørreord noe som påvirket Noras avgjørelse:

Intervjuutdrag 2: «for eksempel spørreord»

Nora: ... for eksempel spørreord, det var jo det første som gjorde i fjor at jeg begynte å tenke på det, for vi bruker jo «hva», «hvor», ja, men så kommer de jo til klassen, så er det «ka», «koss», «kolles» ... Og så når vi skal ut i friminuttet, «ke ska du gjær i friminutte» ... «Kem ska du vær med?», men noen ganger så bytter jeg sånn spesielt når jeg begynner den overgangen: «kem/hvem skal du gå med», så repeterer du etter hverandre, og for å spesielt hvis de har hørt mye bokmål, så begynner jeg å knyte dem sammen.

Den tydelige forskjellen på spørreordene på dialekt og talt bokmål, gjorde Nora bevisst på at det er hensiktsmessig å bruke begge deler. Nettopp dette så vi også i videoutdrag 1, hvor læreren sier alle spørreordene på dialekt. Spørreordet hun bruker oftest,

«korsn», med en tydelig k-lyd og skj-lyd, er nokså ulikt talt bokmål «hvordan», med stum h og v-lyd. En annen framtrepende forskjell er endinga på ordene «morgen» og «overmorgen». Disse har «-en» ending med talt bokmål, men «-o» ending på lærerens dialekt. Hun sier også «dæ» på dialekt, som skiller seg fra «de» som en sier med talt bokmål. I intervjuutdrag 2 sier Nora at hun bruker begge talemålene når hun begynner overgangen til dialekt. Hun beskriver det som at hun knytter ordene sammen. Slik lærer elevene som har hørt mye bokmål at dialektordet «kem» betyr det samme som «hvem». Nora har med andre ord en bestemt strategi: Hun introduserer dialektordene gradvis, og bygger bru mellom talemålene. Denne strategien gjør overgangen til og forståelsen av dialekt enklere, og er eksplisitt «språkopplærende» og språklig bevisstgjørende. Det styrker elevens språklige bevissthet. Bruk av dialekt i klasserommet kan i følge Høyland (2021) ofte være ubevisst, siden det ikke nødvendigvis er en del av lærerens didaktiske planlegging, men i dette tilfellet er det annerledes. Ved å arbeide på denne måten får jeg inntrykk av at lærerne gir elevene tilgang på en språklig kode, som de vil møte på skolen og i samfunnet rundt seg.

Skiftet mellom talemålene

I tillegg til Noras overgang fra talt bokmål til dialekt når det gjelder enkeltord, er det interessant hvordan hun skifter helt fra det ene talemålet og over til det andre underveis i undervisningen. I den følgende delen presenterer jeg ulike situasjoner hvor vi kan se dette forekomme, før jeg som i forrige del analyserer strategien, og trekker inn lærernes tanker. I videoutdrag 2: «Korsn fag har vi no?» er Nora i gang med å starte opp en undervisningsøkt i matematikk:

Videoutdrag 2: «Korsn fag har vi no?»

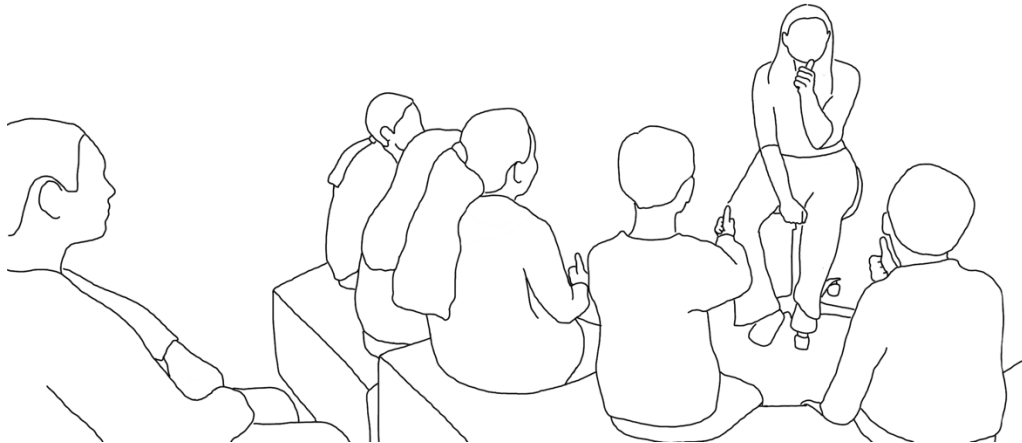
- 1: **Nora:** Korsn fag har vi no? Laila (elev)
- 2: **Laila:** Matematikk
- 3: **Nora:** Vi har matematikk! (Viser en plakat med en tabell) Husker dere den?

I dette utdraget ser vi at Nora sin første ytring er på dialekt. Det skjer et skifte mellom bruken av de to talemålene idet hun starter selve undervisningen, og sier «Husker dere den?». I videoutdrag 3: «Da blir dere med. Den e go´» sitter Nora i lyttekrok med noen få elever, og har akkurat avklart hva elevene skal gjøre den dagen, om de ville være med deres eget trinn på museum, eller om de ville være med innføringsgruppa.

Videoutdrag 3: «Da blir dere med. Den e go´»

- 18: **Nora:** Okei, da blir dere med. Den e go´. *klapper hendene sammen og reiser seg*
Så må vi sette opp dagen i dag *Stiller seg ved dagstavla* Korsn dag e dæ i dag?

Gjennom hele samtalen snakker Nora bokmålsnært, noe vi ser i hennes første ytring «Okei, da blir dere med». Så fort de har avklart hva elevene ønsker, som er å bli med deres eget trinn, sier hun «Den e go´» på dialekt. Hun sier videre at de må sette opp dagen, noe hun også gjør med talt bokmål, men resten av gjennomgangen er preget av dialektbruk. Det kan se ut til at hun skifter fra talt bokmål til dialekt i det kommunikasjonsen blir litt mer uformell. Figur 4 «... også etterpå dere svarer» (under) og videoutdrag 4 med samme navn, viser en situasjon hvor læreren forklarer hvordan elevene sier «god morgen» på et annet språk, før hun stiller dem et spørsmål med mer hverdagslig preg:



Figur 4 «... også etterpå dere svarer»

Videoutdrag 4: «... også etterpå dere svarer»

5: **Nora:** Jeg sier først (god morgen på et annet språk), også etterpå dere svarer (god morgen på et annet språk). En gang til.

6: **Elever:** (Gjentar etter læreren i kor)

...

9: **Nora:** Okei, går dæ bra i dag?

10: **Elever:** Jaa (svarer i kor)

11: **Nora:** Har allje sammen søve gåttj?

Læreren og elevene begynte gjennomgangen av alle språkene i klassen i plenum, og Nora forklarte så elevene hvordan de skal si «god morgen» på et av språkene på riktig måte. Hele forklaringen (instruksjonene) hennes foregår med talt bokmål. Så fort de er ferdige med gjennomgangen spør hun «... går dæ bra i dag?», og «har allje sammen søve gåttj?», begge spørsmålene på dialekt. Her er det tydelig at skiftet mellom talemålene skjer etter at hun har forklart noe, og det er tidspunktet for skiftet som er interessant.

Alle tre videoutdragene viser situasjoner hvor Nora benytter både talt bokmål og dialekt innenfor korte tidsrom. I videomaterialet er det to ting som utmerker seg; faglig innhold, forklaringer, eller annen instruksjonell samtale, er gjennomgående preget av talt bokmål. Konversasjonell samtale, eksempelvis når de skal gjennomgå dagsplanen, er preget av dialektbruk. Skiftet mellom talt bokmål og dialekt følger tilsynelatende skiftet mellom konversasjonell (jf. Linell, 2011; Sacks et al., 1974) og instruerende (eng. instructional) prat (jf. Linell, 2011; Mercer, 1995; Vygotskij, 1978), altså mellom uformell og formell prat. I kommunikasjonen kan det bokmålsnære talemålet fungere som en støtte i elevenes forståelse, ved at de bokmålsnære ordene ofte er lettere å forstå. Det kan diskuteres hvorvidt Nora egentlig inntreffer rollen som språkbruker i det hun bruker dialekt. Uansett, på bakgrunn av at tidspunktet for skillet mellom talemålene såpass konsekvent, og at Nora ytrer en bevissthet over det, kan man igjen si at dialektbruken i undervisning er en del av hennes rolle som språklærer. Lærerne selv reflekterer over funksjonen et skifte mellom talemålene kan ha:

Intervjuutdrag 3: «når vi går over til undervisning så bruker vi bare bokmål»

Lene: ... i hverdagsamtaler så det er veldig godt å bruke dialekt, men når vi går til undervisning så bruker vi bare bokmål fordi når de leser bok eller gjør noen oppgaver, det står bare på bokmål.

Lærerne uttrykker i intervjuet at de ofte benytter talt bokmål i undervisning, som kan forstås som et pedagogisk hensyn. Lærernes bruk av ordet «undervisning» kan forstås som at det er snakk om instruksjonell samtale. Valget om å benytte dette talemålet gjør kommunikasjonen mer skriftnær, og er et argument som taler for bruken av det. Dette kan sees i sammenheng med Øynes' (1995) funn, hvor lærerne benyttet «bokmål» med skriftnærhet som argument. Ved at lærerne i gjennomganger snakker skriftnært, forbereder de elevene på det de skal lese selv i oppgavene etterpå. Dette grepet fungerer stillaserende (Gibbons, 2015), i form av at ordene de leser er noe kjent for dem, og at de kan ha lettere for å lære og forstå dem. Også her er Høylands begrepspar *språklærer* og *språkbruker* aktuelt, for når Lene sier at det er «godt å bruke dialekt» i hverdagssamtaler, kan det forstås som at hun indirekte omtaler bruk av dialekt i rollen som språkbruker, og at det er behagelig å bruke dialekten i den sammenheng. Bevisstheten hennes rundt å «bruke bokmål» når de har undervisning kan knyttes til rollen og det didaktiske ansvaret hun har som språklærer.

Intervjuutdrag 4: «... skille mellom når det er helt nye elever og elever som har vært her lenge»

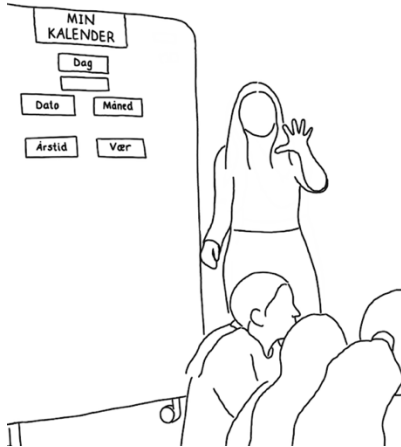
Nora: ... så jeg prøver og å skille mellom når det er helt nye elever og vi sitter i undervisningssituasjonen, så går det veldig mye over til bokmål fordi det er lettere ... er mer rent og tydelig, saktere. Mens når jeg har elever som har vært her lenge, da prøver jeg bevisst å bruke litt dialekt i undervisningssituasjonen og, hvis vi sitter i små grupper for eksempel, for å forberede dem litt og på at det er det her dere blir å høre ...

Nora uttrykker her at det er lettere, mer «rent og tydelig» å bruke talt bokmål for elever som har vært her kort tid. Hun sier også at det går litt «saktere», et grep som ifølge Høyland (2021) er vanlig i andrespråksopplæring. For elever som kan mer norsk inkluderer Nora dialekt også i instruksjonell samtale, da spesielt i små grupper. I små grupper er det nok lettere å vite om elevene har forstått det som kommuniseres, siden man har tettere dialog. Slike små gruppesammensetninger av andrespråks elever mener særlig Matre (2000) er hensiktsmessig. Lærernes egne refleksjoner støtter altså opp det vi ser i videomaterialet: at de ofte benytter talt bokmål i instruksjonell samtale, men gjerne bruker dialekt i «hverdagssamtaler», eller konversasjonell samtale. Oppsummeringsvis ser vi at en kombinasjon av dialekt og talt bokmål er bevisste medieringsstrategier hos Nora, men også delvis hos Lene.

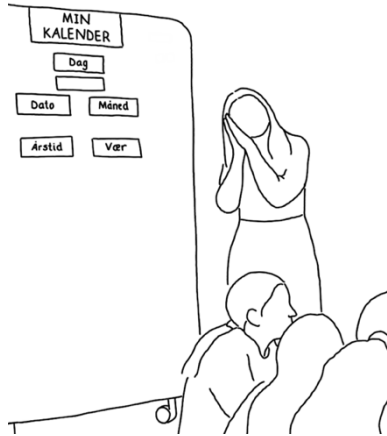
4.2 Gester og tegn

Det andre forskningsspørsmålet jeg skal ta for meg er hva som kjennetegner kontaktlærerens bruk av gester og tegn, med spesielt fokus på tegn-til-tale. Også dette forstås som en medieringsstrategi i oppgaven min. Gester og tegn kan kategoriseres som para- og ekstralingvistiske signaler (Gumperz, 1982) som akkompagnerer verbalspråket, og jeg skal nå se på hvilken kommunikatív funksjon de har. Nora bruker gester og tegn på ulike måter og i ulike typer samtaler, blant annet for å forklare begreper, og for å tydeliggjøre forskjeller.

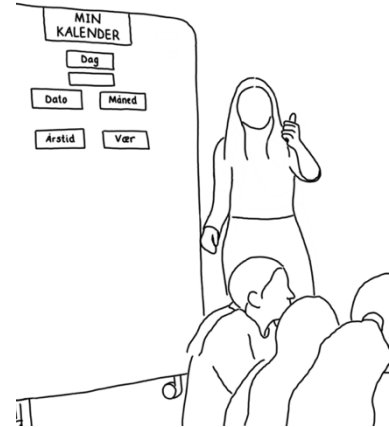
I noen tilfeller bruker Nora gester og tegn-til-tale i sammenheng med at hun skal forklare begreper. Med å *forklare* mener jeg at hun gjør ulike grep for at elevene skal forstå. Videoutdrag 5 «Har allje sammen søve gåttj?» viser som tiligere nevnt en situasjon hvor Nora går gjennom planen for dagen, og spør om elevene har sovet godt. Figurene 5, 6 og 7 illustrerer et utsnitt av denne situasjonen:



Figur 5 Kontaktlærer viser tegn for "alle sammen"



Figur 6 Kontaktlærer legger hendene inntil hodet



Figur 7 Kontaktlærer viser tommel opp

Videoutdrag 5: «Har allje sammen søve gåttj?»

12: **Nora:** Har allje sammen *tegn* søve *mimer* gåttj? *tommel opp*

...

29: **Nora:** Korsn dag va dæ i går? *tegn for i går*

30: **Elever:** responderer

31: **Nora:** Korsn dag va dæ i overigår? *tegn for forigår*

32: **Elever:** responderer

33: **Nora:** Korsn dag e dæ imorro? *tegn for i morgen*

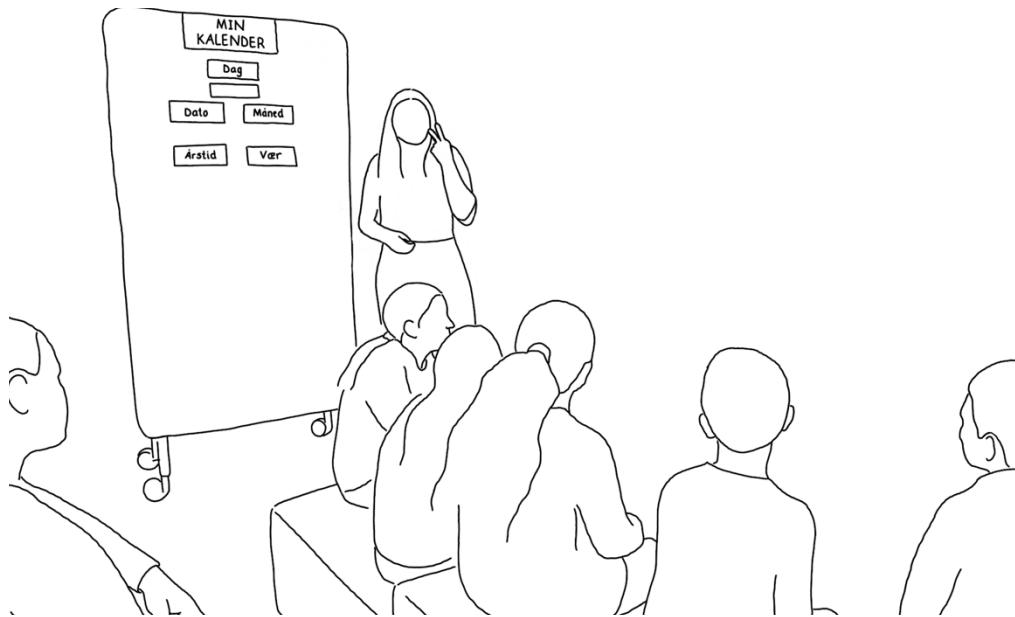
34: **Elever:** responderer

35: **Nora:** Korsn dag e dæ i overimorro? *tegn for overimorgen*

36: **Elever:** responderer

37: **Nora:** Korsn dato e dæ i dag? ... Vess dåkker ikkje *rister på hodet* veit, så kan dokker sjå *tegn* på tavlo *peker på tavlen*

Linje 12 viser spørsmålet som illustreres i figurene over. Her legger Nora til ekstralingvistiske signaler for å tydeliggjøre spørsmålet sitt: hun bruker tegn-til-tale – tegnet for «alle sammen» samtidig som hun sier det, hun bruker kroppsspråket for å etterligne noen som sover mens hun sier «søve», og viser tegnet «tommel opp» når hun sier «gåttj». Signalene akkompagnerer altså verbalspråket, og kan anses som en ressurs Nora tar i bruk for at elevene skal få flere muligheter til å forstå hva hun spør om. Som vi ser i fargekodingen bruker Nora dialekt, og siden hun har en annen dialekt enn den som snakkes der skolen ligger, kan det være vanskelig for noen å forstå. Sammen med de ekstralingvistiske signalene får elevene formidlet budskapet på mange måter, og de får dermed flere muligheter til å lære. Fra linje 29 til og med linje 37 i utdraget kan vi se en samtale der de snakker om hvilken dag det var i forgårs, hvilken dag det var i går, i morgen, og så videre. Ved hvert spørsmål viser hun tegn for den dagen hun spør om, hun bruker rene tegn-til-tale tegn som også her akkompagnerer verbalspråket. Se figur 8, under, hvor læreren er i ferd med å vise tegn for «forgårs», mens hun sier dialektordet «overigår»:



Figur 8 Kontaktlærer viser tegn for "forgårs"

De neste to utdragene, Videoutdrag 6 og 7, viser noen av Noras ytringer fra en mattetime hvor de introduserer et nytt begrep, nemlig «gram». Nora og noen elever sitter i disse utdragene sammen på gulvet i lyttekroken, som delvis illustreres i figurene 9 og 10, under:



Figur 9 «... ting som er litt lettere»



Figur 10 «Hvilken er tyngst?»

Videoutdrag 6: «... ting som er litt lettere»

1: **Nora:** (Sitter på kne i lyttekrok sammen med elever) **Du har kilo** *knyter hendene og holder de mot sin høyre side*, **kilogram** *gestikulerer med hendene*, **så har du gram** *åpner en hånd og løfter den mot sin venstre side*. **Det er gjerne ting som er litt lettere** *holder håndflatene åpne og opp, løfter de synkront oppover*. **Da bruker du gram.** *Ser ned på arket hun har i fanget*

Videoutdrag 7: «Hvilken er tyngst?»

19: **Nora:** **Da har du potet** *peker på elevens ene hånd* **og gulrot** *peker på elevens andre hånd*. **Hvilken er tyngst?** *knyter hånden og beveger den ned mot gulvet*

20: **Sara:** potet

21: **Nora:** **Poteten er tyngst** *knyter hånden og beveger den ned mot gulvet*

Læreren bruker kroppsspråket mye, og kommunikasjonen er også her kjennetegnet av para- og ekstralingvistiske signaler. Signalene er spesielt tydelige når Nora skal forklare de to begrepene «lettere» og «tyngre». Hun forklarer i videoutdrag 6 «... ting som er litt lettere» at begrepet gram brukes om ting som er litt lettere. Forklaringen preges av gestikulering, noe vi kan se i figur 9, hvor hun åpner hendene og løfter de synkront opp i lufta. I videoutdrag 7 «Hvilken er tyngst?» har Nora gitt elevene to lodd som skal illustrere poteter og gulrøtter. Idet hun sier «tyngst», knyter hun hånden og beveger den ned mot gulvet, se figur 10. Hun lager også en mørk stemme og sier ordet *tungt* sakte. Her er verbalspråket i seg selv formet av ordet hun forsøker å forklare, og kan bidra til forståelse. I videoutdrag 6 ser vi også at Nora bruker kroppsspråket for å tydeliggjøre en forskjell, *det ene* og *det andre*, noe jeg har illustrert i figur 11 og 12, under:



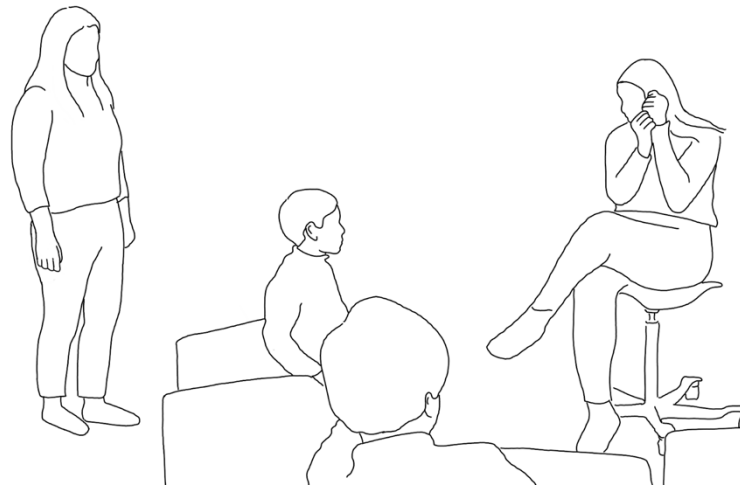
Figur 11 *Knyter hendene og holder de mot sin høyre side*



Figur 12 *Åpner en hånd og løfter den mot sin venstre side*

Nora presiserer her at gram gjerne brukes når ting er litt lettere enn kilo. Her knyter hun hendene sine og beveger de mot sin høyre side av kroppen i det hun sier «kilo» og «kilogram». Dette viser altså at det er snakk om *det ene*. Når hun sier gram beveger hun den andre hånda mot sin venstre side mens hun holder den åpen, noe som tydeliggjør forskjellen, at det er snakk om *det andre*. Det kan tenkes at hun ved å vise at det er snakk om to ulike ting på denne måten, tydeliggjør at de kan brukes i ulike situasjoner. De ulike gestene har altså en funksjon i kommunikasjonen: de bidrar til et ekstra lag i språket, og kan bidra til flere muligheter for forståelse. Bruk av tegn og gester slik jeg har vist kan anses som en form for transspråking, for de bidrar til å kommunisere i en annen modalitet. Utvikling av språkkompetanse er ifølge García & Wei (2019) en dynamisk prosess, hvor man også bruker hele sitt kommunikative repertoar for å lære nye språk (s. 31). Gester og tegn kan derfor sies å fungere medierende i språkinnlæringen.

I det neste eksempelet, Videoutdrag 8 «Husker dere ...?», skal vi se hvordan Nora bruker kroppsspråket for å formidle en viktig beskjed til to elever. Figur 13 (under) illustrerer situasjonen:



Figur 13 Kontaktlærer mimer at hun hugger med øks

Videoutdrag 8: «Husker dere ...?»

1: **Nora:** Ja og hør, det er sånn at X. trinn *tegn for X* de skal gå, og det er undervisning *gestikulerer*, så dere skal lære om middelalderen *gestikulerer*

...

3: **Nora:** Husker dere dere har lagt i kunst og håndverk, så har dere lagd sånn her øks *mimer at hun holder et økseskaft som hun hugger med*. Vet du?

I utdraget «Husker dere ...?» prøver Nora først å si hva de skal lære om på elevenes trinn, nemlig «middelalderen», før hun videre minner elevene om at de i arbeid med samme tema har lagd økser i kunst og håndverk. Nora mimer at hun holder et økseskaft og hugger med øks, og i denne sammenhengen akkompagnerer mimingen verbalspråket istedenfor å erstatte det, og dermed fungerer sammen med det i en forklaring. Det kan synes som om Nora bruker tegn og gester når hun antar at elevene ikke kjenner til det norske ordet, eller det aktuelle tegn-til-tale tegnet. Det kan også hende at hun oppfattet at elevene ikke forstod det hun formidlet basert på responsen. Gester er en viktig ressurs for å iscenesette ords betydning, der betydning tolkes som måten et ord fungerer (Smotrova & Lantolf, 2013, s. 413). Mange av Noras gester har nettopp denne funksjonen, og i eksempelet vi har sett nå iscenesetter hun ordet helt eksplisitt ved hjelp av mimingen som tillegg til verbalspråket. Kontaktlærerens bruk av tegn, gester og miming fungerer medierende i forståelsesprosessen til elevene, noe hun selv og de andre lærerne også bekrefter i det følgende intervjuutdraget, «Jeg bruker jo mye av kroppen min». Her inkluderes også et sitat fra den tredje læreren på teamet, Sofie:

Intervjuutdrag 5: «Jeg bruker jo mye av kroppen min»

Sofie: Jaa, altså, hun bruker jo enda mere tegn, men jeg gestikulerer jo, jeg bruker jo mye av kroppen min. Det vil jeg påstå ... Jeg tenker at den er veldig støttende, ja

...

Nora: ... det er derfor jeg tror det er så viktig at man bruker flere forskjellige måter å vise, at man både bruker litt ordbøker og så voksenressurs på morsmål når man har det, vise bilder og bruke kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefallet sitt. Ja det er viktig i kombinasjon tror jeg.

...

Lene: ... barna også, de lærer å bruke kroppsspråk og de forstår at det kan erstatte det språket som de ikke kan (norsk).

Både Sofie, Nora og Lene beskriver kommunikasjon preget av para- og ekstralingvistiske signaler som støttende og nyttig for elevenes forståelse. Sofie bekrefter at bruk av kroppen i kommunikasjon fungerer støttende overfor elevene. Nora beskriver «flere forskjellige måter å vise» som viktig for forståelsen, hvor hun også nevner andre ressurser som ordbøker og voksenressurser, i tillegg til kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall. Bruk av voksenressurs i form av morsmålsstøtte kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. I intervjuutdraget bekrefter Nora at bruk av tonefall, eksempelvis et mørkt og tregt tonefall når hun tidligere forklarte begrepet «tung» for elevene, er bevisst. Lene poengterer at elevene selv lærer at kroppsspråk kan erstatte noe fra et språk de ikke kan. I figur 13 forsøkte Nora å gjøre nettopp det Lene gir uttrykk for i intervjuet, nemlig å bruke kroppsspråket som en erstatning for det språket elevene ikke kan. Disse ulike medieringsstrategiene fungerer som verktøy for å oppnå det en kan forstå som formidlingsoverflod i kommunikasjonen med elevene. Elevene får forklart ting på flere ulike måter, flere ganger. Lærerne vektlegger denne måten å kommunisere på, da de både viser og ytrer at det er forståelsesfremmende.

4.3 Morsmålsstøtte

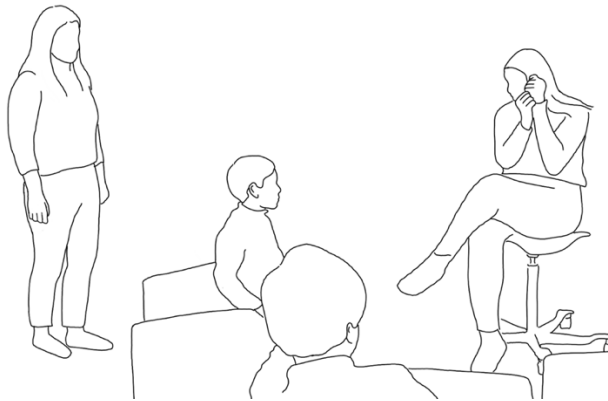
Det tredje og siste forskningsspørsmålet omhandler en medieringsstrategi som innebærer morsmålsstøtte. Timing av kroppsspråk, involvering og oversettelse, fysisk plassering og samspill med Nora er alle grep morsmåls læreren gjør, som kan få relevans for elevenes forståelse. I det følgende skal jeg vise kjennetegn på hvordan og når hun tar rollen som støttelærer, og gjør både verbalspråklige, paralingvistiske og ekstralingvistiske grep i denne prosessen.

Språklig støtte

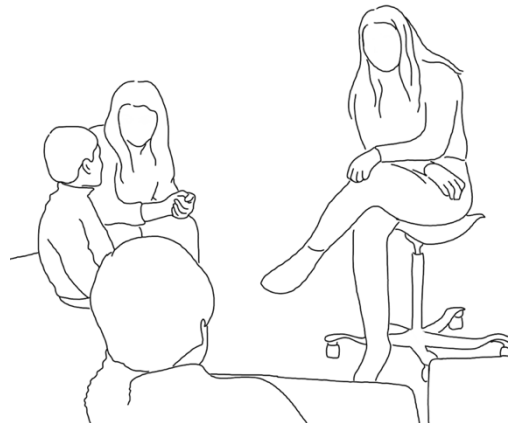
Den flerspråklige læreren, som også er morsmåls lærer, støtter elevene i undervisningen og skolehverdagen gjennom bruk av elevenes førstespråk. I Videoutdrag 10, som også er analysert i en tidligere sammenheng, ser vi Nora som forsøker å forklare for to elever hva de kan velge å være med på den dagen: enten museum med trinnet, eller være med innføringsgruppa. I denne delen er det spesielt interessant at hun snakker til Johannes og Petter på morsmålet deres, som vi ser fra linje 5:

Videoutdrag 10: Forklarer på morsmål

- 1: **Nora:** Ja og hør, det er sånn at X. trinn *tegn for X* de skal gå, og det er undervisning *gestikulerer*, så dere skal lære om middelalderen *gestikulerer*
- 2: **X. trinns-elever:** ser på Nora
- 3: **Nora:** Husker dere dere har lagt i kunst og håndverk, så har dere lagd sånn her øks *mimer at hun holder et økseskaft som hun hugger med*. Vet du? *øyekontakt med den ene eleven, Johannes*
- 4: **Johannes:** Sier noe utydelig
- 5: **Lene:** *går bort til eleven og setter seg med ned* forklarer noe på X. trinns-elevenes morsmål
- 6: **Elever:** Nikker
- 7: **Nora:** (Følger med på samtalen mellom X. trinns-elever og Lene) *Sitter lent mot dem* (Den ene eleven ser på den andre eleven, Lene spør den andre om noe, så nikker hen)
- 8: **Johannes:** (Stiller et spørsmål)
- 9: **Lene:** (Sier et navn)?
- 10: **Nora:** Navn er syk i dag, så navn er ikke *tegn* på skolen
- 11: **Lene:** Aaah, (sier noe på morsmål til elevene)
- 12: **Nora:** Nei, navn er syk, så dere kan bestemme i dag, vil dere være på mottak *gestikulerer* eller vil dere gå *tegn* med klassen til (sier noe utydelig)
- 13: **Lene:** (Forklarer på morsmål)



Figur 14 Nora forklarer



Figur 15 Lene støtter

Figur 14 og 15 illustrerer det som skjer i Videoutdrag 10. Nora forsøkte å forklare noe for elevene mens Lene stod i bakgrunnen, som vi ser i figur 14. Nora bruker miming og kroppsspråk i forklaringen. Ut fra responsen kan det virke som at de ikke helt skjønner hva hun mener, noe jeg oppfatter at lærerne også fanger opp. På linje 5 i Videoutdrag 10 går Lene bort til eleven og setter seg ned, før hun forklarer noe på elevenes morsmål, som illustrert i figur 15. Nora sitter framoverlent og har et kroppsspråk som kan tyde på at hun fortsatt er en del av samtalen med elevene og Lene. På linje 8 stiller Johannes et spørsmål på morsmål. Lene sier et navn spørrende, og Nora svarer at eleven er syk og ikke på skolen. Selv om spørsmålet blir stilt på elevenes morsmål, et språk Nora har fortalt at hun ikke snakker selv, har hun øyekontakt med eleven og Lene vekselvis.

Samspillet med Nora kan vise at Lene ikke prøver å overta undervisningen, men heller fungerer som en språklig støtte og ressurs i kommunikasjonen. Måten hun velger å involvere seg på, består av både fysisk og verbalt språk, siden hun rent verbalspråklig forklarer noe for elevene på morsmål. Ekstralingvistiske signaler som at hun beveger seg mot elevene og setter seg med dem, og paralingvistiske signaler som gester og øyekontakt (Gumperz, 1982) mens hun forklarer er alle en del av kommunikasjonen. Nora er som nevnt fortsatt en del av samtalen, som tydeliggjøres ved at hun veksler på å ha øyekontakt med de ulike samtaledeltakerne, og bruker bekræftende gester som eksempelvis nikkning. Det ser ut til at Nora følger samtalen, og jeg oppfatter det som at hun skjønner vekslingen mellom utsagnene, og når det passer at hun spiller inn (Linell, 2011). Vi kan altså se et samspill hvor Lene drar veksler på elevenes morsmål og norsk, og at hun og Nora gir plass til at de begge kan ta del i samtalen, selv om den foregår på et språk Nora ikke kan. Samtalen kan kategoriseres som polyadisk (Linell, 2011), altså at samtalen består av flere parter, siden turvekslingen mellom de fire deltakerne fremstår som «organisk». Lene avventer mellom utsagnene, og lar Nora fortsatt forklare ting på norsk, slik at elevene kan få muligheten til å opparbeide en forståelse også på norsk. Det er ingen som avbryter hverandre, for alle har «plass» i samtalen. Lene virker ut fra intervjuet å være bevisst på hvordan hennes språkkunnskaper kan brukes som en støtte for elevene, og det derfor er interessant å få oversatt hva det er hun sier for å støtte dem:

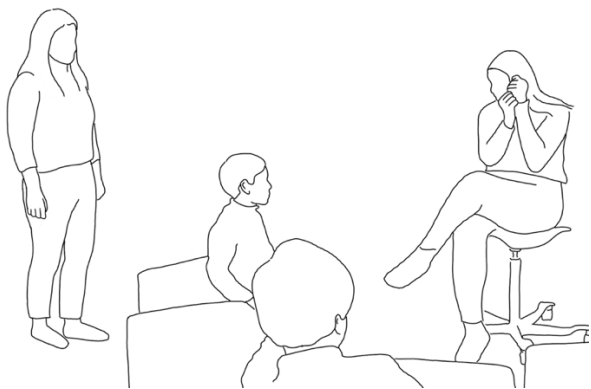
Intervjuutdrag 6: «Med en gang de forstår»

Lene: Nei, men jeg sa at fordi, de brukte å lage det også til samlingsstund og de to guttene lagde den også, så når jeg spurte "husker dere, dere har laget til samlingsstund", med en gang de forstår.

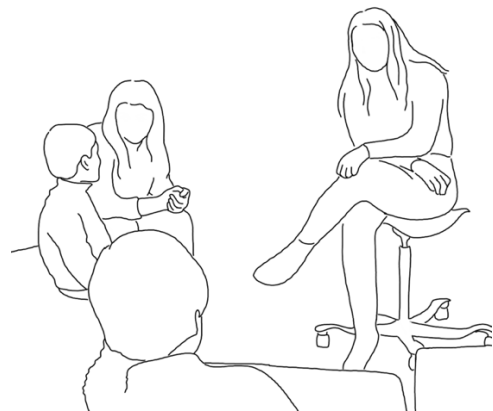
I intervjuet spurte jeg Lene hva det var hun sa til elevene da hun valgte å gå inn som morsmålsstøtte, og svaret hennes ser vi i intervjuutdraget over. Begrepet middelalder er nokså abstrakt, og det er ikke sikkert at elevene kan dette begrepet på eget morsmål heller. Lene valgte derfor å minne elevene om at de hadde lagd noe til samlingsstund, og sier selv om dette at «med en gang de forstår». Vi kan regne med at elevene husker hva det var de har jobbet med, og at det er det de bekrefter når de nikker, noe vi ser på linje 6 i Videoutdrag 10. Selv om ikke begrepet middelalder brukes, skjønner nok elevene at trinnet deres skal arbeide videre med det samme temaet. Med utgangspunkt i at Lene er bevisst sin rolle, og involverer seg i samtalen og fungerer som en språklig støtte på en organisk måte, kan man beskrive morsmålsstøtten som en medieringsstrategi.

Timing for involvering

Med utgangspunkt i den samme situasjonen (videoutdrag 10 Forklarer på morsmål), vil jeg videre vektlegge det ekstralingvistiske signalet *timing* (Gumperz, 1982), for Lenes involvering. Nora og Lene oppfatter at elevene ikke forstår hva Nora prøver forklare, når hun både fysisk og verbalt forsøker å formidle «middelalder». Det er på dette tidspunktet at Lene velger å involvere seg. Jeg bruker igjen figur 14 og 15, siden situasjonen er den samme som i forrige eksempel:



Figur 14 Nora forklarer



Figur 15 Lene støtter

Ved at Lene på et tidspunkt velger å forflytte seg fra bakgrunnen (figur 14) til å sitte i lytttekrokk sammen med Nora og elevene (figur 15), før hun videre snakker med elevene på morsmål, involverer hun seg både fysisk og verbalt. Hun lener seg framover og veksler på å ha øyekontakt med de to elevene, og Nora. Det er viktig å poengtere at Lene ikke hopper inn i samtalen så fort det er noe elevene ikke skjønner. Hun lar det også gå litt tid – hun lager en pause i samtalen, som også kan kategoriseres som en gest (Stam, 2018, s. 50). Dette gir elevene mulighet til å prosessere og dermed prøve å forstå det Nora har sagt. Læreren er selv helt bevisst på timingen for involvering, noe som kommer fram i Intervjuutdrag 7: «det var veldig viktig for dem å velge»:

Intervjuutdrag 7: «det var veldig viktig for dem å velge»

Lene: Ja, fordi det var veldig viktig for dem å velge. Fordi de hadde 2 alternativ, å være i mottak eller gå med trinn til museum, så jeg måtte gå og oversette til dem fordi det var vanskelig for dem. De måtte velge å være i mottak eller gå med trinn, så jeg bruker ikke hjelpe dem når (Nora) eller (Sofie) kommuniserer med barn som snakker arabisk, jeg bruker ikke å gå og hjelpe dem, men med en gang jeg vet når de trenger ...

Her forklarer Lene hvorfor hun valgte å oversette på det tidspunktet hun gjorde. Hun sier at "det var veldig viktig for dem å velge", og presiserer at hun ikke bruker å hjelpe når de andre lærerne forklarer ting, men at hun skjønner når det er mest hensiktsmessig. Dette avgjør timingen for involvering i samtalen. Hensikten med dette grepet kan tenkes å være at hun ikke vil involvere seg og støtte elevene på morsmålet for tidlig, i fare for at elevene går glipp av en potensiell læringssituasjon. I intervjuutdrag 8: «det er lettere for dem» reflekterer hun selv over dette:

Intervjuutdrag 8: «det er lettere for dem»

Intervjuer: Opplever du at elevene vil at du skal komme inn og forklare med en gang?

Lene: Ja, selvfølgelig, fordi det er lettere for dem, ja. Det de forstår med et ord for eksempel hvis de prøver å forklare noe de bruker for eksempel 5 minutter eller 10 minutter for å bare forklare, men jeg bruker bare ett minutt og det er sikkert at de forstår. Så det blir lettere for dem. Men første og andre uke på skolen så liker de at jeg hjelper dem, men etterpå når vi starter opp og de forstår norsk så blir de veldig selvstendige, så bruker de ikke meg så veldig mye.

Timing for involvering kan være basert på Lenas vurdering av elevens beste. I eksempelet med figur 14 og 15 var det viktig at elevene skulle få ta et valg angående dagens aktivitet. Som hun uttaler i intervjuutdraget over bruker hun mye kortere tid enn de andre lærerne på å forklare noe for elevene med samme språk. Spesielt i starten synes elevene det er godt med hennes hjelp umiddelbart. Så fort de begynner å forstå norsk benytter de seg i mindre grad av hennes oversettelse. Gjennom observasjon la jeg merke til at noen elever spurte om hjelp fra Lene ofte, selv om de hadde vært i innføringsgruppa lengre enn flere av de andre elevene. Jeg diskuterte dette med lærerne, som uttrykte at det for noen elever handlet om mangel på motivasjon for å lære seg norsk. Istedenfor å forsøke å forstå på norsk, ser elevene heller spørrende mot Lene, noe jeg forstår som at de ønsker en oversettelse til morsmålet. På bakgrunn av Lenas utsagn i intervjuutdragene oppfatter jeg henne som bevisst på dette, og at hun derfor holder igjen oversettelsen til et tidspunkt der hun mener behovet er stort nok. Lenas timing av kroppsspråk, involvering og oversettelse, fysisk plassering og samspill med Nora er alle grep som gjør at morsmålsstøtten kan anses som en medieringsstrategi.

5. Drøfting

Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse hva som kjennetegner lærernes medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet. De ulike strategiene kan forstås i et transspråkingsperspektiv, på bakgrunn av at lærerne tar i bruk både verbale og nonverbale medieringsstrategier; herunder veksling mellom ulike språkvarieteter i form av dialekter og talt bokmål, gester og tegn, og morsmålsstøtte med vekt på språklig støtte og timing for denne. I dette kapitlet drøfter jeg hvordan de ulike strategiene kan forstås som ulike former for transspråking, og hvordan dette skaper en formidlingsoverflod som fungerer medierende for elevene.

5.1 Talt bokmål og dialekt som medieringsstrategi

Et av hovedfunnene i oppgaven min baserer seg på lærernes bruk av talt bokmål i undervisningen, og at de viser bevissthet rundt når det er hensiktsmessig. Til tross for at Høylands (2021) studie viste at dialektal tale var mest dominerende blant lærerne hun undersøkte, har tidligere forskning vist at det mest brukte språket i andrespråksopplæring er talt bokmål (s. 8). Det er nok likevel ikke alle som er like bevisste på når og hvordan de bruker det, for som Høyland (2021) skriver er lærerne i hennes studie «jamnt over umedvitne om deira eigen språklege variasjon» (s. 8). Lene sier at hun selv snakker bokmål i undervisning fordi at når elevene leser bøker eller oppgaver, står det på bokmål. Hun ytrer altså en bevissthet rundt talt bokmål som en ressurs. Dette kan sees i sammenheng med Høylands (2021) funn om skriftnær tale i undervisningssammenheng, og at dette benyttes av noen lærere for å gjøre avstanden mellom skrift og tale så liten som mulig. Analysen min viser også at Nora benytter en bokmålsnær talemåte i undervisning, spesielt når hun skal forklare nye begreper eller gi viktige beskjeder. I tillegg til at det viste seg i videodataen, snakket Nora i intervjuet om hvordan hun benytter en bokmålsnær talemåte i møte med nyankomne elever, siden denne talen er mer «ren og tydelig». At talen er skriftnær kan i seg selv gjøre at den oppfattes som «renere», siden den ikke har variasjoner på samme måte som dialekt. Føringene lagt av Opplæringsloven i 1998 rundt læreres ordvalg kan ha påvirket læreres språkpraksis med andrespråkselever i lang tid, og valget om å bruke talt bokmål kan altså være uttrykk for et slikt hensyn, selv om lærerne ikke eksplisitt er bevisste på det selv. Som vist i analysen følger Noras skifte mellom talt bokmål og dialekt skiftet mellom konversasjonell og instruerende prat, uformell og instruksjonell prat. Funnet var gjennomgående i all videodataen jeg analyserte, som tyder på at dette er et bevisst valg hun tar. Så til tross for at mange lærere nok er ubevisste på sin talemålspraksis i andrespråksopplæringen (jf. Høyland, 2021), viser disse lærerne noe annet. Bruk av talt bokmål kan dermed anses som en tilpasning lærerne benytter som medieringsstrategi.

Et annet hovedfunn omhandler lærernes bevissthet rundt dialektbruk, med vekt på når det brukes, og hvordan det introduseres for elevene. Generelt viser empirien at konversasjonell samtale, er preget av dialektbruk. Dette er gjerne oppstarten av dagen, eller ved samtale før undervisningen starter, som vi har sett eksempel på i analysen. Ved at de benytter dialekt i uformelle samtaler forbereder lærerne elevene på å møte språksamfunnet rundt seg, både på trinnet sitt og i samfunnet ellers, uten at noe faglig forsvinner i dialektordene. I tillegg til at både Lene og Nora tydelig bruker dialekt i uformell samtalen, er Nora også opptatt av å innføre dialekt i undervisningssituasjoner. Spørsmålet om hvorvidt lærere burde bruke dialekt i undervisning med minoritetsspråklige elever diskuteres av både lærere i skolen og forskere. Øynes (1995) fant at lærere la bort dialekten helt i undervisning med minoritetsspråklige, og Høyland

(2021) skriver at bruken av dialekt i klasserommet ofte er ubevisst. Studien min viser noe annet, for her er Nora bevisst på sitt valg om å inkludere dialekt som en del av undervisningen. Måten hun gjør dette på viser seg å være svært bevisst. Det kan beskrives som at hun bygger bro mellom talt bokmål og dialektord, som er eksplisitt språkopplærende. Hun implementerer dialekt gradvis fordi det er utfordrende å forstå, men gjør det altså både i rollen som språkbruker og språklærer. Det er med andre ord en bevisst tilpasnings-/stillaseringsstrategi, som hun ser som hensiktsmessig for å forberede elevene på språklandskapet rundt seg.

Det er et viktig poeng at lærerne skiller mellom talemålene, og at det ligger en strategi bak innlæringen av dialekt. Dette kan ses i lys av transspråkingsteori, ettersom talemål er en ressurs som påvirker den kommunikative praksisen som mennesker engasjerer seg i når de kommer i møte med andre mennesker (Blackledge & Creese, 2017). Ved at elevene får en forståelse også for ulike dialekter de omgir seg med, åpnes det flere kommunikative muligheter i møte med mennesker. Ved å gi språkopplæring både implisitt og eksplisitt med bruk av begge de nevnte talemålene som ressurser, får elevene formidlet kunnskap og informasjon på ulike måter. Dette kan anses som formidlingsoverflod, i form av at elevene får mer enn «one bite of the apple» (Gibbons, 2009, s. 13). På denne måten er en kombinasjon av dialektbruk og talt bokmål medierende, så lenge det brukes bevisst. Lærerne synes altså å ha funnet en god løsning på dilemmaet mange forskere beskriver når det gjelder spørsmålet om talt bokmål/mer standardiserte former i andrespråksopplæringa.

5.2 Gester og tegn som medieringsstrategi

Når Nora skal forklare begreper viser empirien at kommunikasjonen i stor grad er preget av para- og ekstralingvistiske signaler, som gester og tegn. Disse har en funksjon som et ekstra lag i kommunikasjonen, og akkompagnerer verbalspråket. Det ekstra laget bidrar til flere muligheter for forståelse, og man kan tolke det som at Nora oppnår formidlingsoverflod. Med et syn på kommunikasjon som multimodalt kan denne formen for kommunikasjon anses som transspråking. Én definisjon av transspråking fokuserer på hvordan andre semiotiske kilder og modaliteter enn verbalspråket også deltar i kommunikasjonen (Canagarajah, 2018, s. 31). Dette kan innebære nettopp multimodaliteter som gester, objekter, tonefall, ol.l. Noen mener til og med at gester kategoriseres som verbale (McNeill, 1985, s. 351). Som vi så i fargekodingen i analysen bruker Nora i noen tilfeller dialekt i undervisningen, og siden hun har en annen dialekt enn den som snakkes der skolen ligger, kan det være vanskelig for andrespråkselever å forstå. Sammen med de ekstralingvistiske signalene får elevene formidlet budskapet på mange måter, de får bekreftet og tydeliggjort innholdet, noe som kan anses som formidlingsoverflod. Gestene bidrar til å *iscenesette* betydninger av ord som formidles (Smotrova & Lantolf, 2013, s. 413). Slik kan bruk av gester og tegn forstås medierende.

I tillegg til gester og tegn som «tommel opp» og peking, bruker Nora eksplisitt tegn-til-tale som en ressurs. Elofsson (2023) omtaler tegn-til-tale som en metode hvor de flerspråklige barna blir mindre begrenset i sitt samspill med andre, noe som er positivt for både språkutvikling og deres sosiale ferdigheter (s. 144). Empirien min viser noe av det samme, og lærerinformantene mine omtaler tegn og kroppsspråk som hensiktsmessig når elever uten de samme verbalspråklige ferdighetene skal kommunisere og gi beskjeder til hverandre. Bilder og kroppsspråk er det som først og fremst benyttes ved verbale språkbarrierer, men tegn-til-tale er helt konkret materiale, og kan brukes som en videreutvikling fra dette (Elofsson, 2023, s. 144). Lærerne i

studien min ytrer selv at elevene lærer å bruke tegnene, og på denne måten kan formidle ting på flere måter, eventuelt hvis de ikke husker det norske ordet.

Når det gjelder tegn-til-tale er det viktig å være bevisst på det maktkritiske perspektivet. Vonen (2023) beskriver det slik: «En majoritet, eksempelvis talespråklige, har mer makt enn en minoritet, som tegnspråklige, og selv om den enkelte talespråklige voksne kanskje ikke opplever de slik, kan det stilles spørsmål ved om bruk av tegn-til-tale er ei slags maktutøving» (s. 21). Majoritetsmedlemmet «tar for seg» av et språk hen har relativt lav kompetanse i, og i liten grad kan sies å ha eierskap til, eksempelvis norsk tegnspråk (Vonen, 2023, s. 21). Selv om det nok i få tilfeller er intensjonelt å bruke håndtegn som en maktdemonstrasjon, er det viktig å være seg bevisst når en velger å bruke det. Det er et aktivt valg en tar som lærer, og for informanten i mitt prosjekt brukes det svært bevisst av inkluderingshensyn. Nora har studert norsk tegnspråk, og kan skille mellom metoden og språket. Hun er spesielt bevisst på å skille mellom tegn-til-tale og norsk tegnspråk, noe hun tydeliggjør overfor elevene ved å vise tegn for å *skru av lyden*, i det de går over til rent norsk tegnspråk. Hun reflekterer selv rundt at det er et etisk dilemma, men på bakgrunn av at skolen har et tegnspråksenter og en stor andel flerspråklige elever, ser hun verdien av metoden som en medierende ressurs, og som et bidrag i elevenes språkopplæring.

5.3 Morsmålsstøtte som medieringsstrategi

Når jeg omtaler morsmålsstøtten som en medieringsstrategi, sikter jeg til måten Lene støtter elevene språklig, og når hun gjør dette. Timing for støtte kan kategoriseres som et ekstralingvistisk grep, altså en del av kommunikasjonen, som har betydning for hvordan støtten fungerer for elevene. Empirien viser at Lene går inn i Noras undervisning, og støtter elevene språklig. Som vist i analysen er hun svært bevisst på hvordan hun fungerer som en ressurs. Hun forklarer innhold for elevene rent verbalspråklig, og har et kroppsspråk bestående av para- og ekstralingvistiske signaler som blick og fysisk plassering, som også får en funksjon. Disse signalene bidrar eksempelvis til å involvere Nora i samtaler selv om Nora ikke kan språket. Timingen for når Lene velger å involvere seg ved å gå bort til lyttekroken og delta i samtalen, er hun selv bevisst på. Hun vurderer ut fra situasjonen om det er hensiktsmessig at hun støtter elevene med oversettelse, eller om det er viktigere at de skjønner hva Nora formidler på norsk. Lene drar veksler på elevenes morsmål og norsk, på denne måten er hun med på å bygge broer mellom elevens morsmål og norsk. Dette kan også sees i sammenheng med Cummins' (2017) isfjellmodell, spesielt dersom elevene har kunnskap om et begrep eller tema på eget morsmål fra før, og får hjelp fra Lene til å koble på det norske ordet. I tillegg er det relevant å anse det hele som en form for transspråking, for Lene bidrar med kommunikasjon på flere språk, og elevene kan gjøre det samme. Det åpner seg opp en mulighet for å kommunisere på som elevene ikke kan med de andre lærerne. Det kommer altså frem at Lene er bevisst på at hun fungerer som en språklig støtte, og hvordan hun gjør det – med hele det samlede språkrepertoaret.

Argumentene for støtte på morsmål i klasserommet baserer seg på at et godt utviklet morsmål kan bidra til innlæring fag og et andre- eller tredjespråk. Alver & Dragelid (2016) beskriver argumentene som godt forankret i flere teorier, blant annet i Cumming språklæringsteori og Vygotskij læringsteori. Til tross for de faglige argumentene, oppfatter jeg at det i mange tilfeller er tilfeldig i hvilken grad elevene får støtte på morsmålet. Informantene mine diskuterte det faktum at Lene, som tilfeldigvis snakker noen av elevenes morsmål, er mye til stede i klasserommet. Selv om hun har

undervisning i et annet fag og ikke undervisning i morsmål, er hun en stor ressurs for elevene med felles morsmål. Elever med andre språk har kanskje kun den morsmålsstøtten de har krav på gjennom eksempelvis særskilt språkopplæring. Selv om alle elevene får det de har krav på, er Lene bevisst på hvordan hun fungerer som en ressurs – særlig for noen av elevene.

Nora nevner at elevene kan støtte hverandre språklig, altså fungere som den kompetente andre. Hun presiserer uansett at det er verdifullt med voksenstøtte, særlig på morsmål. Dette kan sees i sammenheng med Gibbons (2015) mening om at tett lærerstøtte er viktig for andrespråksinnlærere, siden jevnaldrende elever i denne situasjonen ofte ikke tar rollen som språklig støtte. Nora nevner at morsmålsstøtte er nyttig for språklæringen, men også med tanke på trygghet. Skolens og lærernes mandat handler om et ansvar for at alle elever skal ha et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998). Når det gjelder elever i innføringsgrupper, er trygghetsfølelsen spesielt viktig. Elever som kommer til Norge og ikke har noen garanti for å møte noen på skolen som snakker sitt språk, trenger støtte fra de voksne. Ved å bidra med morsmålsstøtte slik som Lene gjør, fungerer hun som et godt «verktøy» i undervisningen. Ved at Lene har velger å involvere seg i Noras undervisning der det er hensiktsmessig, bidrar hun til formidlingsoverflod, som overfor elevene kan fungere medierende.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt to læreres medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet. I tillegg til disse to lærerne har en tredje og erfaren lærer på teamet, Sofie, bidratt med sine tanker og refleksjoner. Problemstillingen «Hva kjennetegner lærernes medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet?» har vært utgangspunktet, i tillegg til de tre forskningsspørsmålene, som har bidratt til å sortere empiriske funn. Rammene for oppgaven min er INCLUSCHOOL-prosjektet, hvor inkludering er det store tematiske bakteppet.

Empirien viser et eksempel på såkalt *god praksis*, en praksis jeg har oppfattet som hensiktsmessig gjennom hele prosessen. Utvalget er strategisk, i form av at én av lærerinformantene mine allerede var deltakende i INCLUSCHOOL-prosjektet. Inntrykket jeg fikk i klassen var at undervisningen fungerte godt, og at gruppa generelt hadde en ro og en avslappet stemning. I ei innføringsgruppe vil gruppesammensetningen variere og kan endre seg fort, siden dette påvirkes av ytre faktorer som hendelser rundt om i verden. Krigen i Ukraina er et eksempel som førte til at flere innføringsgrupper brått fikk mange ukrainske flyktninger. I den perioden jeg samlet datamateriale var elevgruppa ganske lita (12 elever), i tillegg til at gruppa i den perioden hadde mye praktisk-estetisk undervisning med sine egne trinn. Dette er tilfeldigheter som førte til høy lærer-elev tetthet, noe som kan ha påvirket inntrykket mitt av undervisninga og medieringa. Lærerne fortalte historier om hvordan gruppedynamikken varierer i stor grad, for det er ikke uvanlig at de tar imot elever med store traumer eller andre erfaringer som påvirker atferden deres. Selv om gruppedynamikken var spesielt god i perioden jeg var der, har jeg inntrykk av at lærernes praksis er bevisst og derfor konsekvent.

Funnene mine har noen didaktiske implikasjoner det er verdt å løfte fram. Det er for det første viktig at gester sees på som en del av språket, og dermed også får en plass i språkopplæringen til minoritetsspråklige elever. Nora viser stor bevissthet og fokus på å inkludere dialekt i både den formelle og uformelle språkopplæringen på en måte som virker å fungere godt. Planlagt og intensjonell bruk av gester påvirker tydelig elevs læring, fant Smotrova (2013) om L2-undervisningssamtaler i matematikk og naturfag. Dette bidrar lærerinformantene i denne oppgaven med, for som empirien viser benyttes kroppsspråket hyppig. Som nevnt fortjener samtalen i klasserommet mer oppmerksomhet, og Linells (2011) definisjon av samtale inkluderer kroppsspråket helt eksplisitt. Ved at lærerne medierer gjennom bruk både verbale og nonverbale ressurser, lærer de minoritetsspråklige elevene at dette er en ressurs de selv kan benytte i kommunikasjonen. Dette kommer som en direkte følge av at lærerne benytter variasjoner av gester og tegn som medieringsstrategi. Når det gjelder morsmålsstøtten er det et poeng at det ikke benyttes ubegrenset, selv om læreren er til stede, men at læreren som bidrar med denne ressursen er seg bevisst på hensikt og timing.

Overordnet del av læreplanverket uttrykker skolens mål med å skape et fellesskap som er inkluderende og mangfoldig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skeie, Fandrem & Ohna (2022) beskriver mangfold som en utfordring som alltid har eksistert i klasserommene, selv om det snakkes om at globalisering og migrasjon har gjort elevmangfoldet enda mer sammensatt (s. 10). Kjernen i utfordringen er måten man arbeider med elevmangfoldet slik at det «omdannes fra å være en samling individer med ulik bakgrunn, ulike verdier, interesser og mål, til å bli et læringsfellesskap der alle kan delta på lik fot og på egne premisser» (s. 10). Dette læringsfellesskapet mener jeg at

lærerne i innføringsgruppa jeg har undersøkt, har fått til å skape. Skeie og kolleger (2022) påpeker at både de som arbeider i skolen og de som utdanner lærere og driver forskning som skal bidra til økt kunnskap om utdanning, «har et ansvar om å legge til rette for at en mangfoldig elevgruppe skal få en god skole» (s. 9). Ansvaret ligger altså på systemer rundt skolen, i tillegg til de som jobber i den. Forskning gjort på inkludering har ofte et utenfra og inn-perspektiv (Chapman & Ainscow, 2021), som fører til at en ikke får sett lærernes praksis, og elevers syn på hvordan inkludering faktisk oppleves. I denne oppgaven har jeg undersøkt to læreres praksis i et klasserom, hvor målet har vært å komme på innsiden av skolen som instans. De ulike medieringsstrategiene lærerne bruker i skolehverdagen er alle begrunnet av at lærerne ønsker at elevene skal forstå, og føle seg som en del av fellesskapet, noe som kan anses som inkludering på mikro-nivå.

Med utgangspunkt i den gode praksisen jeg har vært så heldig å få innsyn i, ønsker jeg å løfte fram viktigheten av en variasjon av strategier for mediering i kommunikasjonen, og hvordan dette kan påvirke elevers opplevelse av inkludering. De ulike medieringsstrategiene bidrar sammen til en mer overordnet formidlingsoverflod for elevene, for – slik Sofie uttrykker det - man kommuniserer tross alt med så mye mer enn bare ordene man sier.

Litteraturliste

- Alonso, R. (Red.) (2018). *Speaking in a second language*. John Benjamins
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels forlag.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. I *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 121–144). Hans Reitzels forlag.
- Alver, V. R., & Dragelid, K. M. (2016). «Vi kan lære som vanlige folk»—Morsmålsstøttet undervisning. *Bedre skole, 1*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/vi-kan-lare-som-vanlige-folk---morsmalsstottet-undervisning/>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education, 23*(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Atroshi, G., Brattland, S., Wahlberg, I., & Kjelaas, I. (2022). Flerspråklige læreres rolle i opplæringen for nyankomne elever. Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism, 14*(3), 250–268. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Reaserach in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bugge, E. (Red.) (2023). *Tegn-til-tale i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics, 39*(1), 31–54. <https://doi.org/doi:10.1093/applin/amx041>
- Chapman, C., & Ainscow, M. (Red.). (2021). *Educational Equity: Pathways to Success*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Cooper, H., Holt, B., & Bowden, R. (2011). Sign Language Recognition. I T. B. Moeslund, A. Hilton, V. Krüger, & L. Sigal (Red.), *Visual Analysis of Humans: Looking at People* (s. 539–562). Springer London.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de*

- linguistique appliquée*, 10(2), 221–240.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2. utg., s. 71–83). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. I J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge university press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley.
- Elofsson, M. (2023). Tegn som alternativ og komplementær kommunikasjon som arbeidsmetode i en flerspråklig barnehage. I E. Bugge (Red.), *Tegn-til-tale i barnehage og skole* (s. 141–153). Universitetsforlaget.e
- Emstad, A. B. (Red.) (2023). *Samskapt kunnskap i skole og lærerutdanning: Der praksis og teori møtes*. Universitetsforlaget.
- Eun, B. (2016). The culturally gifted classroom: A sociocultural approach to the inclusive education of English language learners. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), 122–132. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1116060>
- Faldet, A.-C., Skrefsrud, T.-A., & Somby, H. M. (2023). Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringssyn? I H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 9–17). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch1>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking, språk, flerspråklighet og utdanning*. Cappelen Damm AS.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gibbons, P. (2009). *English learners academic literacy and thinking, Learning in the challenge zone*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tankandet: Språk og larande*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. I L. V. Hedges (Red.), *Research Methods & Methodologies in Education* (s. 186–192). SAGE publications.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge university press.

- Gyllerfelt, E. (2023). *Slöjdundervisning med nylända elever. Om multimodal interaktion och kommunikation i slöjdklassrum* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Hornberger, N. H. (Red.) (2008). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston.
- Hølland, S. (2017). *Samspill i læringsdialoger. En studie av interaksjon, dominansmønstre og mediering*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Høyland, B. (2021). *Lærarars talespråklege praksisar i møte med andrespråkselevar* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Jølle, L., Larsen, A. S., Otnes, H. & Aa, L. I. (Red.) (2021). *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Kalstad, S. G. (2023). «Vi har ikke gjort det før, så vi må trå litt varsomt, prøve oss frem og gjøre vårt beste.» *Tre læreres møte med ukrainske elever med flyktningbakgrunn—En kvalitativ studie*. [Masteravhandling] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kjelaas, I. (2016). *Barns deltakelse i institusjonelle samtaler: En studie av samtaler mellom enslige asylbarn og miljøarbeidere på omsorgssenter* [Doktorgradsavhandling] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
<http://hdl.handle.net/11250/2381994>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 26–49). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2023). Linearity, delay, and lost language learning opportunities. Newly arrived adolescent students' experiences with school segregation in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250383>
- Kjelaas, I., & Brekke, A. L. (2024). «Uvant og litt flaut å bruke morsmålet i skolesammenheng». Læreres refleksjoner om elevers ambivalens til bruk av flere språk i opplæringen. *ELLA*, 2(1). <https://doi.org/10.58215/ella.31>
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (Red.) (2022). *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal akademisk.

- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2020). Linguistic Ethnographic Analysis of Classroom Dialogue. I L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 63–75). Routledge.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. (Bd. 1). Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings iniversitet.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Det norske samlaget.
- Matre, S., & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together: Using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31, 258–274.
- McNeill, D. (1985). So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, 92(3), 350–371.
- Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. I L. V. Hedges (Red.), *Research Methods & Methologies in Educatioon* (s. 170–176). SAGE publications.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk Amongst Teachers and Learners*. Multilingual matters Ltd.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Routledge
- Mercer, N. (2019). Language for teaching a language. I *Language and the Joint Creation of Knowledge* (s. 243–257). Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Routledge.
- Moeslund, T. B., Hilton, A., Krüger, V., Sigal, L. (Red.) (2011). *Visual Analysis of Humans: Looking at People*. Springer London.
- Mæhlum, B. (2009). Standardtalemål? Naturligvis! *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 7–25.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Forskningsetikk
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Aa, L. I. (Red.), Neteland, R., *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R., Aa, L. I. (Red.) (2020). *Master i norsk metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2023). *Forskeren i forskningsprosessen* (2.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, F. S. (1996). *Nærmere kommer du ikke ... Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction. A methodological framework*. Routledge.
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- NTNU. (u.å.a). *Delprosjekt 2. Inkludering som interaksjonell praksis*.
<https://www.ntnu.no/ilu/incluschool/delprosjekt-2>
- NTNU. (u.å.b). *INCLUSCHOOL*. <https://www.ntnu.no/ilu/incluschool>
- Nygaard, L. P. (2008). *Writing for Scholars. A practical Guide to Making Sense and Being Heard* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen—Pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46–65). Universitetsforlaget.
- Rampton, B. (2014). Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics & the study of identities. *Urban Language & Literacies*, 43.
https://www.academia.edu/6464759/WP43_Rampton_2007._Linguistic_ethnography_interactional_sociolinguistics_and_the_study_of_identities
- Reppen, I. A. (2011). «Det viser seg at du er ekte nordmenn i stedet.» *Andrespråksbrukere, sted og tilhørighet*. [Upublisert masteravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 90–113). Universitetsforlaget.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50, 696–735.
<http://dx.doi.org/10.2307/412243>
- Scott, M., & de la Fuente, J. (2008). What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks. *The Modern Language Journal*, 92(1), 100–113.
- Skeie, G., & Fandrem, H. (2022). Mangfold, inkludering og utdanning. I S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 9–23). Fagbokforlaget.
- Skeie, G. (Red.), Fandrem, H. (Red.), Ohna, S. E. (Red.) (2022). *Hvordan arbeide med elevmangfold?* Fagbokforlaget
- Smotrova, T., & Lantolf. (2013). The Function of Gesture in Lexically Focused L2 Instructional Conversations. *The Modern Language Journal*, 97(2), 397–416.
- Solbakk, J. H. (2014). *Sårbare grupper*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare->

- grupper/
- Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I L. I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 114–137). Universitetsforlaget.
- Somby, H. M. (Red.) (2023). *Læring I et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stam, G. (2013). *Second language acquisition and gesture*. Blackwell.
- Stam, G. (2018). Gesture and speaking a second language. I R. Alonso (Red.), *Speaking in a second language* (s. 49–67). John Benjamins.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Tabell 13055: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter statistikkvariabel, alder, landbakgrunn og år*.
<https://www.ssb.no/statbank/table/13055/>
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft*, 103, 1–22.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk forlag.
- Torbjørnsen, B. (2020, 14. februar). *Teikn-til-tale skapar tryggleik og inkludering i barnehagen*.
<https://sprakprat.no/2020/02/14/teikn-til-tale-skapar-tryggleik-og-inkludering-i-barnehagen/>
- Tusting, K. (2020). General introduction. I *The Routledge handbook of linguistic ethnography* (s. 1–9). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Tusting, K. (2020). *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. NOU.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* [Sluttrapport]. Rambøll.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*.
<file:///Users/aurora/Downloads/Innf%C3%B8ringstilbud%20til%20nyankomne%20minoritetsspr%C3%A5klige%20elever.pdf>
- Uthus, M., & Sivertsen, K. I. H. (2023). Samskapt kunnskapsutvikling om inkludering i en mangfoldig skole—Med eleven i sentrum. I A. B. Emstad (Red.), *Samskapt kunnskap i skole og lærerutdanning: Der praksis og teori møtes* (s. 180–199). Universitetsforlaget.
- van Ommeren, R. (2016). *Den flerstemmige språkbrukeren: En sosiolingvistisk studie av*

- norske bidialektale* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Vonen, A. M. (2023). Teiknspråk, talespråk og teikn-til-tale. Grensedragingar og møtepunkt. I E. Bugge (Red.), *Tegn-til-tale i barnehage og skole* (s. 19–39). Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge university press.
- Wertsch, J. V. (Red.) (2007). *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge university press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øynes, A. (1995). *Talemål i undervisninga av norsk som andrespråk—En sosiolingvistik individstudie* [Masteravhandling]. Universitetet i Trondheim.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: INCLUSCHOOL: Meldeskjema for behandling av personopplysninger, Sikt

Vedlegg 3: INCLUSCHOOL: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærerinformanter

Vedlegg 4: INCLUSCHOOL: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foreldre og elever

Semistrukturert intervjuguide masteroppgave (utgangspunkt)

– medieringsstrategier i en innføringsgruppe

(Viser videoklipp underveis, stiller relevante spørsmål til de aktuelle klipp)

Problemstilling:

Hva kjennetegner lærernes medieringsstrategier i ei innføringsgruppe på barnetrinnet?

- Hvordan er dere bevisst på kroppsspråket deres i undervisning?
- Hva tenker dere rundt bruk av dialekt i en innføringsgruppe?
Når bruker dere det, og tror dere det er bevisst?
- Kan dere alle tegn-til-tale?
Når bruker dere det?
- Hvilken rolle tror dere kroppsspråk, gestikulering og tegn-til-tale spiller i kommunikasjon med elevene i innføringsgruppa?
- Tror dere elevene skiller mellom gestikulering og tegn-til-tale?
Tror dere det er vanskelig for dem?
- Hvilken rolle har bruk av tegnspråk i klasserommet deres?
- Når går Lene inn og oversetter til elevene?
Hvordan vurderer du timingen og behovet?

Vedlegg 2: INCLUSCHOOL: Meldeskjema for behandling av personopplysninger, Sikt

22.05.2024, 08:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

860767

Vurderingstype

DPIA

Dato

09.11.2023

Tittel

Nye perspektiver på inkludering som en prosess i en mangfoldig skole (INCLUSCHOOL)

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Felles behandlingsansvarlige institusjoner

NTNU Samfunnsforskning AS

Prosjektansvarlig

Marit Uthus

Prosjektperiode

01.08.2023 - 01.06.2028

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

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

Personopplysninger som det er åpenbart at den registrerte har offentliggjort (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav e)

Arkivformål i allmenhetens interesse, eller for formål knyttet til vitenskapelig eller historisk forskning eller for statistiske formål (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2028.

Meldeskjema [↗](#)

Kommentar

Behandlingen av personopplysninger i prosjektet gir høy risiko for de registrertes rettigheter og friheter. GDPR krever da en vurdering av konsekvensene (DPIA).

Personverntjenester har gjort en slik vurdering, sammen med prosjektansvarlige og personvernombudene ved NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS (felles behandlingsansvarlige).

Vi mener at tiltakene i DPIA reduserer risikoen i tilstrekkelig grad. Vår vurdering er at behandlingen kan gjennomføres i samsvar med personvernforordningen, uten forhåndsdrøfting med Datatilsynet.

Felles behandlingsansvarlige er enige i vurderingen. Godkjent DPIA og epost bekreftelser er lastet opp til meldeskjema.

HVIS DET SKJER ENDRINGER

Hvis dere endrer behandlingen av personopplysninger, kan det bety at DPIA må oppdateres. Ta kontakt med oss hvis du er i tvil om endringen må meldes.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Underveis (hvert annet år) og 30 dager før prosjektslutt tar vi kontakt med prosjektansvarlig for å høre om behandlingen av personopplysninger pågår i tråd med det som er dokumentert/avsluttes som planlagt.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: INCLUSCHOOL: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærerinformanter

Vil du delta i delprosjekt 2 om samtaler i klasserommet i forskningsprosjektet: «INCLUSCHOOL»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om inkludering og inkluderende praksiser i skolen. I dette brevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil bety for deg.

Formål

Med dette prosjektet ønsker vi å få ny kunnskap om hvordan ulike aktører i skole og lærerutdanning forstår, erfarer og praktiserer inkludering i skolen. I delprosjekt 2 vil vi undersøke samtaler i klasserommet – både mellom lærer(e) og elever, og mellom elever. Data som involverer deg som ansatt ved Huseby barneskole – AC Møller tegnspråksenter, består av observasjoner i klasserommet, filmopptak og refleksjonssamtaler.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi sender informasjon til deg fordi du er ansatt ved Huseby barneskole – AC Møller tegnspråksenter og fordi skolen deltar i prosjektet INCLUSCHOOL.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Vi en gruppe forskere fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning som er ansvarlige for behandlingen av personopplysninger i prosjektet. Marit Uthus, ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, er prosjektleder, marit.uthus@ntnu.no, mobil 92650438. Irmelin Kjelaas leder delprosjekt 2 om samtaler i klasserommet (kjelaas@ntnu.no, telefon 41105701).

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Hvis du velger å delta, kan du når som helst ombestemme deg uten å måtte oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller hvis du velger å trekke deg underveis. Du kan melde fra til prosjektansvarlig, Marit Uthus, om du ikke ønsker å delta. Du kan si at du ønsker å delta ved å fylle ut samtykkeerklæringen på neste side i dette brevet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse for deg innebærer at du deltar i observasjon og filming i klasserommet, og i refleksjonssamtaler. Hvis det blir aktuelt å be deg delta i andre former for datainnsamling i prosjektet, vil du få mer informasjon om dette.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi beskriver i dette brevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på siste side i dette brevet.

Med vennlig hilsen Irmelin Kjelaas,
NTNU Samfunnsforskning og Institutt for lærerutdanning, NTNU

Forskningsprosjektet «INCLUSCHOOL»

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «INCLUSCHOOL» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjoner i klasserommet
- å delta i samtaler med elever som tas opp på film
- å delta i refleksjonssamtaler

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er helt avsluttet, ca. juni 2028.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Prosjektansvarlig, Marit Uthus

Utdypende om ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

I hele prosjektiden vil prosjektansvarlig lagre en scannet utgave av samtykkeskjema med ditt navn. Originalen vil slettes. For å holde oversikt over alle som deltar i prosjektet kobler vi navnet ditt til et tall som benyttes i det videre arbeidet. Det er ingen andre personopplysninger om deg som lagres. Det kan imidlertid være mulig å forstå at du er deltaker i prosjektet, fordi det er tilknyttet Huseby barneskole AC Møller tegnspråksenter. Det er opparbeidet en egen hjemmeside for prosjektet på internett.

Alle data inklusive samtykkeskjema og kodeark for navn vil slettes når prosjektet er ferdig. Data blir lagret på NTNU sin Microsoft Office arbeidsplassen vår, NTNU sin server, og det er kun deltakere i forskergruppa (interne medarbeidere) som har tilgang til data. Vi vil ikke bruke data til andre formål enn vi har fortalt om i dette brevet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. På oppdrag fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

Avslutning av forskningsprosjektet

Planlagt prosjektslutt er ca. juni 2028. Vi vil da slette alt som gjør at du kan gjenkjennes i datamaterialet og vil kun beholde data hvor det ikke er mulig å finne ut hvem som har sagt hva.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Marit Uthus: prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, marit.uthus@ntnu.no, mobil 92650438
- NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, mobil 93079038
- Datatilsynet, telefon 22396900

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt's vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73984040.

Vedlegg 4: INCLUSCHOOL: Informasjonsskriv og samtykkeskjema foreldre og elever (Ikke inkludert: alle oversettelsene til ulike språk)

Vil du delta i forskningsprosjektet INCLUSCHOOL?

Dette er et spørsmål til deg og dine foresatte om å delta i et forskningsprosjekt der vi ønsker å finne ut mer om hva som er viktig for elevene i skolen, for at de skal ha det bra og lære der.

Vi som er studenter og forskere i prosjektet, ønsker å finne ut mer om hvordan elever snakker sammen i ulike fag.

Mål

Målet med dette prosjektet er å få ny kunnskap om samtaler i skolen. I Norge er det bestemt at skolen skal være et sted der alle elever skal ha det bra og lære. For å ha det bra og lære er det viktig å snakke sammen, både med andre elever og med lærerne. Derfor ønsker vi å undersøke hvordan samtaler på din skole foregår. Vi er spesielt interessert i hvor mye og hvordan dere elevene deltar i samtaler i fagene (det vil si at vi ikke vil undersøke samtaler i friminuttene).

Hvem leder forskningsprosjektet?

Vi er en gruppe med forskere og studenter. Lederen for gruppa heter Irmelin Kjelaas og jobber i lærerutdanninga på NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du er elev på skolen og kan hjelpe oss å finne ut hvordan skolen kan bli et sted der alle elever kan ha det bra og lære. Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men en lærer på skolen din gir deg dette brevet fra oss.

Hva betyr det for deg å delta?

- At en eller flere studenter og/eller forskere er med i timene for å se, høre på og ta opp samtaler som foregår der.
- At du er med i samtaler som blir filma.
- At studentene og/eller forskerne snakker med deg om hvordan du synes det er å være med i samtaler.

Vi vil ta opp film av samtaler fordi det er viktig både å høre og se hvordan du og de andre elevene snakker sammen. I samtaler med deg som bruker tegnspråk, er dette spesielt viktig, men i alle samtaler trenger vi å kunne se hva du og de du snakker med, gjør samtidig som dere snakker; hvordan dere sitter, beveger dere og bruker kroppen, hendene og ansiktet, hva dere jobber med av skolearbeid, hvordan dere jobber (i bøker, på PC/I-Pad eller lignende) osv.

Vi kommer til å gjennomføre filminga i klasserommet på litt forskjellig måte ut fra hva vi ønsker å undersøke. Vi vil kombinere videoopptak som tar opp store deler av klasserommet,

opptak av elevsamtaler i grupper og par, og opptak av samtaler mellom elev og lærer. Noen ganger vil vi filme korte samtaler, andre ganger lengre perioder med flere samtaler. Til sammen vil vi filme fra 5-10 timer i din klasse.

Elever som ikke ønsker å være med på film, vil ikke bli filma i noen situasjon, heller ikke i filming av hele/store deler av klasserommet. Vi kommer ikke til å vise filmene til noen. Vi kommer ikke til å skrive ned navnet ditt, eller navnet til noen andre. Vi vil ikke dele noe av det du forteller oss med læreren din, hvis ikke du ønsker det selv.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge for deg, men siden du er under 16 år, må også en av dine foresatte være enig i at du skal delta. Dere kan si at dere er enige ved at en av dine foresatte fyller ut samtykkeerklæringa på neste side i dette brevet.

Hvis du velger å være med, kan du når som helst ombestemme deg uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å ikke delta lenger. Det vil heller ikke påvirke forholdet ditt til skolen eller lærerne.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke filmene med deg og informasjonen om deg til det vi har fortalt om i dette brevet.

- Det er bare vi studentene og forskerne som har tilgang til filmene og informasjonen.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver om det vi har sett og hørt i masteroppgaven, artikler og lignende. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om samtaler der du er med.
- Vi lagrer all informasjon på NTNU og NTNU Samfunnsforskning sin Microsoft Office skylagring og sletter alle film- og lydopptak når prosjektet er ferdig.
- Vi følger loven om personvern.

Kort om personvern

Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på siste side i dette brevet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Planlagt prosjektslutt er ca. juni 2028. Vi vil da slette alt som gjør at du kan gjenkjennes i datamaterialet og vil kun beholde data hvor det ikke er mulig å finne ut hvem som har sagt hva.

Dine rettigheter

Du og foreldrene dine har rett til å få se hvilken informasjon om deg vi samler inn. Dere kan også protestere og be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Hvis det er noen opplysninger som er feil, kan dere si ifra og be oss rette det. Dere vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi dere en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandla opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. På oppdrag fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

▪ Irmelin Kjelaas, prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, kjelaas@ntnu.no, mobil 41105701

Marit Uthus: prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, marit.uthus@ntnu.no, mobil 92650438

▪ NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no, mobil 93079038

▪ Datatilsynet, telefon 22396900

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73984040.

Med vennlig hilsen Irmelin

Samtykke

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet INCLUSCHOOL, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg som barn ønsker å være med i prosjektet.

Som foresatt samtykker jeg med dette på vegne av _____ til deltakelse i dette prosjektet.

Samtykket innebærer

- at studentene/forskerne kan være med i klasserommet og se og høre på samtaler
- at samtaler barnet mitt er med i, blir filma
- at barnet mitt deltar i en samtale med studentene/forskerne om hvordan hun/han synes det er å være med i samtaler

For deg med behov for tolk:

Jeg bekrefter at tolk har vært involvert



