

Avdeling for lærerutdanning og pedagogikk

Ingrid Martine Bratseth

Læreres påvirkningskraft på nyankomne elevers muntlige aktivitet

Teachers' Influence on Oral Activity of Newly Arrived Students

Om nyankomne elever og deres muntlige deltakelse
i grunnleggende norskopplæring og i klasserommet
– et lærerperspektiv

Master i norsk, grunnskolelærer 1-7

2023

Forord

For en opplevelse og erfaring dette har vært. Takk til alle dere livlige, modige, nysgjerrige og fantastiske andrespråkselever som jeg har hatt gleden av å bli kjent med. Uten dere hadde jeg aldri villet lære mer, og utfordret meg selv til å bli en bedre lærer for dere. Stå-på-viljen dere viser hver dag, i klasserommet, i skiløypa, i svømming, i garderoben og inn i møte med nye omgivelser – jeg tar av meg hatten. Hver og en av dere har inspirert meg til å utvikle ny kunnskap på feltet.

Jeg vil takke alle dere fantastiske lærerne som delte alle sine erfaringer, perspektiver og synspunkter på nyankomne elever – og ikke minst velviljen til å delta på mine intervju. Uten dere hadde ikke dette blitt til så mange gode refleksjoner. Jeg vil takke veilederen min, Gunhild Tveit Randen, for mange gode innspill og oppklaringer. En stor takk til alle de flotte studievennene mine – så glad for at vi heier på hverandre. Og da spesielt Camilla som har bidratt til at presset og rådvillheten som har meldt seg under denne perioden har blitt mindre – sammen klarte vi dette. Takk til mamma som har svart på alle spørsmål, og vært en god støttespiller gjennom hele skriveperioden. Og takk til Mari som var til stor hjelp under korrektur lesing.

Jeg vil takke alle de som har hjulpet meg med å finne nye innfallsvinkler, og gjort meg oppmerksom på upresise formuleringer ved oppgaven min. Og mest av alt tusen takk til Bjarte. Tusen takk for at du alltid er støttende, oppmerksom og tålmodig i alt jeg gjør.

Setermoen, 23. mars 2023

Ingrid Martine Bratseth

Norsk sammendrag

Formålet med denne studien har vært å søke kunnskap rundt læreres tilrettelegging av taletid hos andrespråkselever. Det er generelt sett behov for mer kunnskap om andrespråkselever og lærerens rolle i et flerspråklig klasserom, dette for å styrke undervisningen og bistå elevene i møte med et nytt språk. For å undersøke dette tema nærmere ser jeg i denne utredningen på følgende problemstilling: *Hvordan legger læreren til rette for taletid for nyankomne elever i klasserommet?*

Studien baserer seg i hovedsak på det teoretiske rammeverket til Bonny Norton (2013) om investeringsteori, med hovedvekt på begrepene makt, identitet og investering. I tillegg benyttes Pauline Gibbons (2002, 2015) sin teori om stillasbygging for å belyse lærerens rolle. Som supplement kommer jeg inn på Vygotskij (1934), Kjelaas & Fagerheim (2022) og Ellis (1994, 2012) med flere. Fenomenologi og hermeneutikk er den vitenskapsteoretiske basen for studien.

Problemstillingen blir belyst gjennom tre kvalitative lærerintervju, hvorav ett av intervjuene er et pilotintervju. For å gi fylde til studien supplerer jeg med mine observasjoner av lærerne fra hovedintervjuene. Utvalget består av to kontaktlærere på grunnskolen, og en lærer på særskilt norskopplæring. Samtlige intervjuobjekter har lærerutdanning i bunnen uten videre utdanning i andrespråksopplæring.

Studien ønsker å utforske lærerens metoder for å gi tilstrekkelig andrespråksopplæring i form av fokus på taletid og muntlig aktivitet i klasserommet. Funnene indikerer forskjeller i undervisningen mellom de to klassene, men samtidig likheter i prinsippene lærerne legger til grunn for sin undervisning. Studien viser at for begge klasser fører trygghet i undervisning til mer muntlig aktivitet.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study has been to seek knowledge regarding teachers' facilitation of speaking time for second language learners. Title of the study is: Teacher's Influence on Oral Activity of Newly Arrived Students. In general, there is a need for more knowledge about second language learners and the teacher's role in a multilingual classroom, with the aim to strengthen teaching methods and to assist students in the best possible way when encountering a new language. To further investigate this topic, I will examine the following research question in this paper: How does the teacher facilitate speaking time for newly arrived students in the classroom?

This study is based mainly on the theoretical framework of Bonny Norton's (2013) investment theory, with particular emphasis on the concepts of power, identity, and investment. Additionally, Pauline Gibbons' (2002, 2015) theory of scaffolding is used to illuminate the teacher's role. To supplement this, I also draw on the works of Vygotsky (1934), Kjelaas & Fagerheim (2022), Ellis (1994, 2012), among others. Phenomenology and hermeneutics form the epistemological basis for the study.

The research question is clarified through three qualitative teacher interviews, one of which is a pilot interview. To add depth to the study, I additionally conducted observations in the classroom of the teachers from the main interviews. The interview objects consist of two class teachers in regular primary school grades and one teacher in special Norwegian language training. All interview objects have teacher's education, but no further education about second language teaching except for their experiences and perceptions.

The study aims to explore the teacher's methods for providing adequate second language education in terms of focus on speaking time and oral activities in the classroom. The results indicate differences in the teaching methods between the two classes, but at the same time similarities in the principles that teachers base their teaching on. The study demonstrates that for both classes, a sense of security in teaching leads to more oral activity.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Norsk sammendrag	II
Engelsk sammendrag (abstract)	III
1. Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn for studien.....	1
1.2 Lovverk og læreplaner.....	1
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.4 Tidligere forskning	4
1.4.1 Trygghet i klasserommet	4
1.4.2 Strategier for andrespråksopplæring	5
1.4.3 Investering og identitet som påvirkning på språkopplæring	6
1.5 Oppbygning av oppgaven og begrepsavklaringer.....	6
2. Teoretisk rammeverk	9
2.1 Sosiokulturell læringsteori	10
2.2 Maktposisjoner, investering og identitet	11
2.3 Muntlig interaksjon og lærerens rolle.....	15
3. Metode og forskningsdesign	22
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring.....	22
3.1.1 Fenomenologi.....	23
3.1.2 Hermeneutikk	23
3.2 Forarbeid og planlegging	24
3.2.1 Kvalitativt intervju som metode	25
3.2.2 Intervjuguide og intervjuets struktur	25
3.2.3 Utvalg av informanter	26
3.2.4 Pilotintervju	27
3.2.5 Deltakende-systematisk observasjon som metode	28

3.2.6 Observasjonsguide og observasjonens struktur.....	29
3.3 <i>Innsamling og bearbeiding av data</i>	30
3.3.1 Gjennomføring av intervju	30
3.3.2 Transkripsjon.....	31
3.3.3 Gjennomføring av observasjon	32
3.3.4 Analysestrategier	33
3.4 <i>Refleksjoner rundt studiens kvalitet</i>	35
3.4.1 Reliabilitet og transparent	36
3.4.2 Validitet	36
3.4.3 Forskningsetiske betraktninger.....	37
4. Analyse, funn og drøfting	40
4.1 <i>Innledning</i>	40
4.2 <i>Taletid</i>	41
4.2.1 Taletid i klasserommet	42
4.2.2 Taletid og læringspotensialet.....	46
4.2.3 Utfordringer knyttet til taletid i klasserommet	50
4.3 <i>Identitet og investering</i>	53
4.3.1 Investering i muntlig aktivitet og taletid hos elevene.....	54
4.3.2 Hovedpunkter i undervisningsmetode.....	58
4.3.3 Deltakelse av språklæringsaktiviteter i klasserommet	59
4.3.4 Bruk av andre språk i undervisning.....	60
4.4 <i>Stillasbygging</i>	63
4.4.1 Lærerens metoder for å veilede	64
4.4.2 Spørsmålsstilling og teacher questions.....	66
4.4.3 Konkrete grep for å gi økt taletid hos andrespråkselever	68
4.4.4 Bistand rundt andrespråkselever	70
5. Sammenfatning.....	74
5.1 <i>Trygghet i undervisning for å øke taletiden i klasserommet</i>	74
5.2 <i>Mangel på god og riktig utdanning i møte med andrespråkselever</i>	75
5.3 <i>Utfordre elevene på kjente og rutinebaserte aspekt</i>	75

<i>5.4 Sammenfatning av funn i møte med problemstilling</i>	<i>76</i>
<i>5.5 Videre forskning</i>	<i>77</i>
Litteraturliste.....	78
Vedlegg	82
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	<i>82</i>
<i>Vedlegg 2: Observasjonsguide</i>	<i>87</i>
<i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema</i>	<i>90</i>

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Denne masteroppgaven tar for seg andrespråkelever i grunnskolen, med fokus på den muntlige deltakelsen til elevene. Dette for å få kunnskap om hvordan læreren tilrettelegger for andrespråkelever i klasserommet og i særskilt norskopplæring. Jeg ser nærmere på hvordan læreren legger opp sin undervisning for å gjøre det enklere for elevene å være muntlig aktiv, og hvilke faktorer som må ligge til grunn for å øke taletiden hos elevene.

Bakgrunnen for denne studien og valg av tema er min interesse for andrespråkelever. Mitt inntrykk fra praksis er at andrespråkelever ofte blir usynlig i klasserommet, selv om de har mye å bidra med fra egen kultur og erfaringer. Jeg synes det er veldig spennende å se på hvordan man kan bruke andrespråkelever som en ressurs i klasserommet, og hvordan man som lærer kan tilrettelegge for at eleven tilegner seg det norske språket. Andrespråk og flerspråklighet er veldig samfunnsaktuelt ettersom Norge har vært preget av mye innvandring de siste tiårene. Dette skyldes arbeidsinnvandring der barn blir med en eller begge foreldrene og innvandring fra krigsutsatte områder uten mulighet til å være igjen i landet. Det siste året har vi fått flere elever fra Ukraina som har kommet til Norge som flyktninger på grunn av krig. Spesielt tilknytningen til flyktninger fra andre europeiske land har styrket interessen min for andrespråkelever. Barn som kommer som krigsflyktninger har ofte med seg traumer og krever andre tilnærminger enn barn uten traumer. Når det er sagt vil kulturforskjellene mellom hjemlandet og Norge være en stor forandring, og krevende nok for et barn å ta innover seg. Det å være lærer for andrespråkelever vil kreve god og riktig kompetanse. Dette er for å gi elevene de nødvendige norskkunnskapene de trenger for å kunne bli gode samfunnsborgere i Norge. Lærere med god kunnskap om å håndtere flerspråklig klasserom, kan gi et bedre læringsmiljø for elevene og samtidig tilrettelegge for god norskopplæring i timene elevene er inne i klasserommet.

1.2 Lovverk og læreplaner

I forbindelse med forskning på språkopplæringen hos minoritets elevene er det naturlig å se på lover og regler knyttet til andrespråkelevers rettigheter. I opplæringsloven §2-8 (1998) står det:

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

Den særskilte norskopplæringen skal vedvare til eleven har et tilstrekkelig språk for å kunne følge undervisningen i klassen. Definerings rundt begrepet «tilstrekkeleg dugleik» er opp til læreren selv, da det ikke er opplyst om hva det innebærer i praksis. En slik avgjørelse vil være forskjellig fra lærer til lærer, og man kan stille spørsmålstegn til den ordinære opplæringen og om den er tilstrekkelig. Å måle språk er en vanskelig oppgave, med tanke på at det ikke finnes entydige normer om hva en språkferdighet er. Det å vite når en elev har «tilstrekkeleg dugleik» og dermed kan gå videre til ordinær opplæring blir dermed en krevende jobb for lærere, og da basert på lærerens synspunkt og opplevelse.

I læreplanen for grunnleggende norsk, kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020) står det:

Elevene skal utvikle muntlige ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i læring. De skal lytte etter og gjenkjenne lyder, forstå norsk tale og utvikle ordforråd og begrepsapparat. Elevene skal få erfaring med å kommunisere på norsk i ulike sammenhenger, og reflektere over muntlig språkbruk.

For at elevene skal ha mulighet til å tilegne seg erfaring rundt kommunikasjon på norsk, er det essensielt at de får bidra muntlig i klasseromssettinger, men også blir inkludert i lek og sosiale sammenkomster. Andrespråkselevne skal få de samme mulighetene som andre, og for at de skal bli integrert i det norske samfunnet er det avgjørende å ha tilegnet seg det norske språket. I forhold til at loven krever at elevene skal ha erfaring med å kommunisere på norsk i ulike sammenhenger, må læreren tilrettelegge for at andrespråkselevne også snakker med målspråkstalere. I en interaksjon med andre elever eller voksne, kan det være utfordringer knyttet til usikkerhet rundt kommunikasjon på et nytt og utrygt språk. Generell usikkerhet i å bruke et nytt språk, både rundt uttale og grammatikk, men også å samhandle med andre, er en utfordring der læreren må sørge for at det er trygghet rundt andrespråkselevne.

Elevstemmen ble mer aktuell og sentral i forbindelse med artikkel 12 og 13 i Forente Nasjoner sin barnekonvensjon fra 1989 (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12). Artikkel 12 sier at et barn har rett til at deres stemme kommer frem og blir hørt. Det skal skje i alle situasjoner som påvirker eleven selv. Som lærer og voksen er det viktig at det legges til rette for at barna danner

sine egne synspunkt, og at disse kommer frem og blir gitt uttrykk for. I rettslige og administrative saksbehandlinger skal slike synspunkt bli lagt frem enten av en representant eller et eget organ. Videre omhandler artikkel 13 ytringsfrihet og hvordan et barn har rett til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer i hvilken som helst form (Forente nasjoner, 1989, artikkel 13). Ytringsfriheten kommer imidlertid med noen begrensninger i form av at man må ta hensyn til andre og nasjonen vedrørende det som er fastsatt ved norsk lov. Uttrykksmåten et barn velger skal ikke ha påvirkningskraft, men man har rett til å uttrykke seg både skriftlig, muntlig, på trykk eller gjennom en mer kunstnerisk form.

I forbindelse med FN sin artikkel 12 er det blant annet forsket på et barns mulighet for å bli hørt. Forskningen viser at dersom det er skrevet ned at et barn har rett til å bli hørt, blir barnet også oftere gjenkjent som et menneske som kan bidra fritt i sosiale settinger (Freeman, 1996, s. 37). I skolesammenheng blir barn ofte ikke hørt i form av å si deres mening i møte med oppgaver eller prøver, eller vedrørende andre elementer som påvirker dem. I henhold til artikkel 12 har ethvert barn rett på å bli hørt og respektert av skolen og andre instanser. Eksempelvis skal man som lærer alltid ta en ytring på alvor og lytte til barn som ønsker endring, men læreren skal også ta elevens alder og modenhet med i betrakningen. Dette gjelder også artikkel 13 i forhold til ytringsfrihet. Selv om alle har ytringsfrihet etter norsk lov gir ikke det frihet til å diskriminere andre.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan læreren tilrettelegger for nyankomne elevers muntlige aktivitet i skolehverdagen. Studien kartlegger lærerens erfaringer, tanker og kunnskaper rundt andrespråksopplæringen i Norge i dag. Studien baserer seg på lærerens perspektiv, samtidig som den ser på elevenes rolle i et norskspråklig klasserom og hvordan de forholder seg til å ikke kunne språket som blir brukt i undervisning fra lærer. Elevene er en naturlig stor del av lærernes hverdag og vil påvirke studien deretter.

Problemstillingen for denne utredningen er derfor følgende:

Hvordan legger læreren til rette for taletid for nyankomne elever i klasserommet?

For å besvare problemstillingen er det formulert 3 forskningsspørsmål:

- I. *Hvordan kan læreren på tvers av SNO-timene og klasserommet legge til rette for nyankomne elevers muntlige aktivitet i timene?*
- II. *Har lærere nok tid og kunnskap rundt nyankomne elever, og hvordan skal man tilrettelegge for de i et klasserom?*
- III. *Hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?*

1.4 Tidligere forskning

Andrespråksforskning er et relativt nytt område som har blitt mer aktuelt de siste tiårene. Forskningen som er gjort på feltet er dermed forholdsvis fersk, og blir stadig oppdatert med ny og utbedret forskning. Det er relevant for min masteroppgave for å styrke eller svekke mine forskningsspørsmål, og samtidig gjøre studien min mer troverdig for leseren. Det er også viktig å legge frem forskning som allerede er gjort på feltet, på den måten vil leseren alltid være oppdatert og dermed også ha bedre forutsetninger for å sette seg inn i innholdet.

1.4.1 Trygghet i klasserommet

I en rapport fra NIFU (2022) om forskning på nyankomne elever med fokus på sosial og faglig utvikling, kommer viktigheten av trygghet i klasserommet frem som en sentral del. De innleder med at det er vell dokumentert at det finnes en sammenheng mellom den psykiske helsen, og å tilegne seg kunnskap hos alle elever. «For at nyankomne elever opplever at de kan delta i undervisningen og at de er verdt å lytte til, må det tilrettelegges for at de kjenner seg trygge i klasserommet.» (NIFU, 2022, s. 81). Trygghet, som det kommer frem her, er den bærende faktoren i å integrere og inkludere en nyankommen elev.

Behovet for trygghet kan også ses i sammenheng med Darwin og Norton (2017) sitt poeng om at det alltid vil være et asymmetrisk maktforhold mellom de som lærer et språk og de som behersker et språk, slik vi beskrev i kapittel 2 (NIFU, 2022, s. 81).

Dette asymmetriske maktforholdet vil jeg komme tilbake til i oppgaven min, da jeg anser dette som svært relevant for den generelle oppfatning av nyankomne elever. Hamre & Pianta (2001) uttaler at elever som kjenner seg trygge og velkomne i klasserommet, presterer på et bedre akademisk nivå, enn de som ikke gjør det. «Children who experience positive relationships with

teachers in the early elementary school years are more likely to show gains in achievement across subject areas (...)» (Hamre & Pianta, 2001, s. 625).

1.4.2 Strategier for andrespråksopplæring

I følge Engen (2007) er det tre ulike strategier for andrespråksopplæring. Den første går ut på en kvantitativ differensiering, og vil i praksis si at elevene jobber med det samme læringsstoffet som resten av klassen, men får færre oppgaver eller enklere oppgaver. Den andre er en andrespråkstilnærming. Her tar man hensyn til de flerspråklige elevene i klassen, og man går ut ifra at ikke alt av innhold er kjent for hele klassen. Den siste og tredje strategien er tospråklig tilnærming. Her skal elevens morsmål trekkes inn i opplæringen, slik at det fungerer som tospråklig fagopplæring. Hvordan man velger å gjøre det er opp til hver enkelt lærer, men det er hensiktsmessig å få en tospråklig fagopplæring i møte med norskopplæringen.

Forskerne Wayne Thomas og Virginia Collier (2001) viser at den opplæringsmetoden som fører til dårligst resultat hos minoritetsspråklige elever, er når man kun benytter seg av majoritetsspråket til eleven. Den samme forskningen kan man se at forskeren Anders Bakken (2007) har gjort, der det også kommer frem at en slik opplæringsmetode på andrespråket har liten effekt på elevenes faglige og sosiale utvikling. Han sier også at det hittil ikke finnes noen studier som kan dokumentere at førstespråksopplæring generelt gir minoritetselever dårligere norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner. Det vil heller være hensiktsmessig å kunne se førstespråket og andrespråket sammen i opplæringen.

Flere forskere har argumentert for betydningen av muntlig interaksjon i andrespråksopplæring (Swain, 1985; Pica, 1994; Mackey & Goo, 2015). Ifølge Swain (1985) kan muntlig interaksjon føre til økt forståelse og språkutvikling for andrespråkselever. Mackey og Goo (2015) understreker at den muntlige interaksjonen kan bidra til elevenes mulighet for å bruke språket i reelle situasjoner, som kan være med å øke de muntlige ferdighetene og selvilliten deres. I forhold til motivasjonen og interessen rundt egen språkopplæring, mener Pica (1994) at muntlig interaksjon også kan være med på å styrke det.

1.4.3 Investering og identitet som påvirkning på språkopplæring

Forskning har vist at investering og identitet kan spille en viktig rolle i andrespråksopplæring (Peirce, 1995; Dörnyei, 2005). Peirce (1995) mener at andrespråks elever sin investering i språkopplæringen kan være påvirket av deres identitet og erfaringer. Ifølge Dörnyei (2005) er elevenes selvoppfatning og identitet med på å påvirke andrespråksopplæringen, i form av at deres investering i språkopplæringen påvirkes av oppfatningen de har av seg selv.

1.5 Oppbygning av oppgaven og begrepsavklaringer

Oppgaven min er bygd rundt begrepet om nyankomne elever. Nyankomne elever i den norske skolen i dag kan være «nyankomne» i flere år, og i disse årene vil de bli sett på som «noen andre» enn de «vanlige» elevene. Et slikt syn vil bidra til fremmedgjøring og fremme distansen i samfunnet og klasserommet (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 15). Ved observasjonen av lærere var alle andrespråks elever i klasserommet ny i Norge. Og de som hadde vært der lengst hadde kommet for et år siden. Dermed velger jeg å bruke begrepet nyankomne elever istedenfor «andrespråks elever». Selv om jeg tidvis bruker de om hverandre for å variere språket og synet. UDIR definerer «nyankomne» elever som elever som har kort botid i Norge, og som trenger særskilt tilrettelegging i opplæringen på grunn av begrensede norskkunnskaper eller manglende skolebakgrunn. «Nyankomne elever er barn og unge som nylig har kommet til Norge og som har rett til å gå på skole.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I denne sammenhengen er begrepet «nylig» et vidt og ubestemmelig begrep, der det ikke er en klar grense for hvor lenge en elev kan være nyankommen. Dette er et tolkningssspørsmål som skolen og læreren selv må ta en avgjørelse på.

Det mest essensielle begrepet i oppgaven min er taletid. Taletid kommer frem allerede i problemstillingen min, og er derfor et sentralt begrep for resten av oppgaven. Taletid blir definert som «Den tiden en taler får lov til å ha ordet» i bokmålsordboka (Språkrådet, 1986). I denne oppgaven vil taletid bli vektlagt i form av hvor lenge en andrespråks elev er muntlig aktiv i løpet av en skoletime. Jeg ønsker å ha et lærerperspektiv i studien, og derfor vil jeg se på hvordan lærer tilrettelegger for muntlig aktivitet hos andrespråks elever.

Begrepet *språklig repertoar* brukes i oppgaven min. I forbindelse med at førstespråk og morsmål ikke er 2velfungerende begrep å anvende når man omtaler et barn med forståelse for

flere språk, vil jeg gå bort ifra å bruke disse. Dette er på bakgrunn av forskning som er gjort, blant annet av Steien (2021, s. 29-44). En elev kan ha mer kunnskap, å føle seg nærmere et annet språk enn sitt førstespråk, etter definisjonen: «Termen førstespråk betegner rekkefølgen språk er tilegnet i, men er nøytral i den forstand at termen ikke sier noe om hvor godt språket beherskes, eller i hvor stor grad en person identifiserer seg med språket» (Busterud, 2019). I flere afrikanske kulturer er det for eksempel vanlig å lære flere språk, og bruke disse selv om det ikke er det første språket man lærte som liten. Det er også vanlig at foreldrene kan et annet språk enn barnet og begrepet morsmål blir dermed heller ikke tilstrekkelig nok. Begrepet morsmål har blitt byttet ut med førstespråk, og er dermed ikke aktuell å bruke, selv om det brukes i styringsdokumentene. Styringsdokumentene er ikke en referanse for hvilken språkbakgrunn de egentlig har, og ei heller en vitenskapelig referanse. En definisjon skal være universell, og i denne sammenhengen er det store forskjeller på det globale nord og det globale sør når det kommer til hvordan vi opplever og tolker begrepet førstespråk (Steien, 2021, s. 29-44). I oppgaven min kommer også forkortelsen SNO frem ved flere anledninger. Her refereres det til særskilt norskopplæring, og jeg tenker da på en form for mottaksklasse, og ikke bare enkelttimer med enkeltelever. Dette vil bli forklart ytterligere senere i oppgaven. For å presisere forskjellen på SNO-klasserom og et vanlig klasserom, velger jeg å benytte begrepet ordinære klasserom når jeg referer til klasser på 1-7. trinn.

Oppgaven er bygd opp slik at kapittel 2 inneholder det teoretiske rammeverket jeg har valgt for denne studien. Teorien henger sammen med problemstillingen på en slik måte at man ser på muntlig aktivitet hos andrespråkelever. Jeg ønsker å undersøke om en andrespråkelev er muntlig aktiv i klasserommet, og om det kan komme frem differanser i hvor eleven er muntlig aktiv. Kunnskapsgrunnet mitt er fra Nortons (2013) investeringsteori. Begrepene fra Bonny Norton vil komme tydelig frem gjennom hele oppgaven. Her har jeg valgt å legge vekt på investering og identitet. Videre kommer jeg inn på Pauline Gibbons (2002, 2015) formulering om *scaffolding*, dette begrepet blir ofte oversatt som *stillasbygging* på norsk. I teorikapitlet vil jeg bruke stillasbygging, da det er en allmenn forståelse for at stillasbygging og scaffolding er to likeverdige begrep.

I metodedelen, kapittel 3 i studien, vil jeg presentere den vitenskapeteoretiske forankringen jeg har valgt, og hvordan jeg har valgt å gjennomføre denne studien. Jeg vil forklare, drøfte og begrunne de metodiske valgene som er tatt når det gjelder rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervjuer og observasjoner, behandling av data og valg av analysestrategier. Avslutningsvis vil jeg reflektere over studiens begrensninger, kvaliteter og foretrukne valg. Jeg

valgte å sette fokus på hermeneutikk, fenomenologi, reliabilitet, transparens og validitet som begrep i metodedelen. Disse begrepene blir tatt i bruk for å redegjøre og underbygge valgene mine. På tross av at reliabilitet og validitet ofte brukes i sammenheng med statistikk, har jeg valgt å ta de med, for å kunne belyse hvordan jeg ønsker å sikre oppgavens validitet og reliabilitet, og eventuelle mangler eller potensialet den har. Begrepene vil bli gjort rede for og satt i perspektiv under kapittel 3.

I kapittel 4 vil analyse av funn og drøfting komme frem i samme kapittel. Slik blir det færre gjentakelser og oppgaven får en mer sammenhengende struktur uten å komme på kompromiss med kvaliteten. Under dette kapitlet kommer begrepet SNO til uttrykk. Dette er referert til særskilt norskopplæring som i praksis vil si en mottaksklasse der andrespråkelevnene møtes på tvers av klassene (1.-4. klasse og 5.-7. klasse), og har norskundervisning i 2 timer hver dag. På SNO praktiserer de en aktivitet som kalles *dagens fjell* som vil bli nevnt i studien. Dette handler om å ha en samtale rundt et fjell i verden. Elevene er med på å bestemme hvilket fjell de skal snakke om, før de finner informasjon om det fjellet. De leter sammen etter svar på spørsmålene de har, og læreren finner fjellet på Wikipedia slik at elevene får lese selv for å finne svar. For eksempel hvor ligger det, hvor høyt er det og hva heter det. Denne aktiviteten skaper aktivitet og engasjement hos elevene, og er grunnen til at lærer velger å starte timen med det. Strukturen som kommer frem i kapittel 4 er bygd opp på samme måte som resten av studien. Jeg kommer til å dele inn etter de fire hovedbegrepene: taletid, investering og identitet, og stillasbygging. Jeg har valgt å ha investering og identitet i samme delkapittel for at det skal bli mindre gjentakelser. Disse to begrepene går over i hverandre, og er dermed enklere å se i sammenheng. Under hvert delkapittel, trekker jeg frem de mest sentrale funnene fra intervjuene. For å komplementere intervjufunnene og forankringen i teori, vil jeg vise til observasjoner som er gjort på bakgrunn av observasjonsguiden (vedlegg 2).

I siste og femte kapittel i studien ønsker jeg å sammenfatte studiens funn. Svar på problemstillingen og forskningsspørsmål vil også komme frem i dette kapitlet. Til slutt vil jeg oppsummere funnene, og trekke frem hovedpunktene fra argumentasjonen min.

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven, og formidle den teorien som er hensiktsmessig for min studie. Med et sosiokulturelt blikk i oppgaven har begrepene taletid, investering, identitet og stillasbygging blitt avgjørende. Disse teoretiske begrepene er alle basert på sosiokulturell læringsteori, og vil være med å støtte mine funn i studien. De fire begrepene har vært avgjørende inn i møte med datainnsamling og hypotesene som ble dannet i forkant. Denne teorien kommer til å gå igjen i oppgaven, og har bidratt til å strukturere intervjuguiden (vedlegg 1) og observasjonsguiden (vedlegg 2).

For å finne svar på problemstillingen min er det viktig at teorien er med på å støtte eller bryte ned funnene fra datainnsamlingen. Ved å ha utfyllende teori på feltet, vil oppgaven øke troverdigheten og samtidig bli mer suppletiv for en leser. Som hovedelement vil Norton (2013) sin teori om maktposisjoner i samfunnet, identitet og investering være viktige, slik jeg oppfatter at Norton legger det til grunn i sin teori. I intervjuguiden og datainnsamlingen vil begrepene investering og identitet fra Norton komme frem, sammen med taletid og stillasbygging. Det er derfor naturlig at maktposisjoner blir presentert først og deretter investering og identitet. Med tanke på lærerens tilrettelegging, vil jeg bruke Gibbons (2002, 2015) sin teori om stillasbygging. Stillasbygging vil være hensiktsmessig å bruke for å se konkret på hva læreren gjør i klasserommet når det kommer til andrespråkelever. Til slutt vil jeg redegjøre for Halliday (1978), Lantolf (2000), Palm (2014) og Ellis (1994, 2012) som jeg kommer inn på under kapittel 3.3 muntlig interaksjon og lærerens rolle. Jeg ønsker å se disse i forhold til hverandre for å belyse begrepet om taletid, og få en dypere forståelse for muntlig aktivitet for andrespråkelever.

Valg av teori er tatt på bakgrunn av mine hypoteser rundt andrespråklærere og elever. På denne måten kan man si at jeg er farget av et syn og dermed også ensidig. Dette vil jeg komme inn på i metoddelen. Mine hypoteser sier at det er forskjell på å være lærer i en mottaksklasse og i et adekvat klasserom, fordi elevene i en mottaksklasse skal lære et nytt språk samtidig som de lærer fag. Jeg antar at en lærer ikke alltid har mulighet til å fokusere på taletiden til andrespråkelever i klasserommet, fordi det er mange andre tilretteleggelser å ta, og tiden og ressursene strekker ikke til. Når det er sagt har jeg også antakelser om at taletid for andrespråkelever er viktig, og at det kan lette skolehverdagen og språklæringen hos eleven. I forhold til dette ligger hypotesen om at forutsetningen for å lære et språk ligger i om man får

muligheten til å praktisere målspråket. I studiene Norton har gjort, får man også et inntrykk av at hun har en underliggende antakelse om dette (Peirce, 1995, s. 14).

2.1 Sosiokulturell læringsteori

«Sosiokulturell teori kan beskrives som en grunnlagsteori (...), herunder hvordan språk utvikles og læres og hvilken rolle språk har i og for utvikling og læring» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39). Vygotskij (1934) har lagt frem teorien som handler om den proksimale utviklingszone, og dermed faller under sosiokulturell læringsteori. Den proksimale utviklingszone vil si at læring skjer i samhandling med andre. Han ønsker at innlærere blir utfordret på språket, men uten at utfordringen blir for stor. Det skal være utfordrende nok til at innlærer kan lære nye ting ved hjelp av en mer kompetent person. Denne formen for tenkning har både Norton (2013), Gibbons (2002, 2015), Ellis (1994, 2012) og Lantolf (2000) bygget videre på, noe som vil komme frem i møte med funnene i kapittel 4.

Læring i henhold til sosiokulturelt syn er ikke noe som ligger i individet som resultat av dens motivasjon, men som noe grunnleggende sosialt. Et samspill mellom elever og lærer og elev (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk har tre ulike retninger. Den første er den variasjonistiske retningen som handler om variasjon i andrespråksferdigheter. Dette er et resultat av ulikheter i sosial kontakt, og sosiale bakgrunnsfaktorer som botid, kjønn og utdanning. Mer sosial kontakt, vil gi bedre ferdigheter i andrespråket. Her er det avgjørende å ha kunnskap om mengden av sosial kontakt med andre, og arten av tilkobling og forutsetning som ligger for den (Svendsen, 2018, s. 82).

Den andre retningen er den interaksjonelle retningen. Den omhandler at språklæringen kommer som et resultat av samhandling. Når innlærer må forhandle om mening blir effekten av input større, for eksempel ved kommunikasjonsstrategier for å oppnå gjensidig forståelse. En sosial samhandling i gitte rutinepregede aktiviteter for å oppøve kommunikative kompetanse (Svendsen, 2018, s. 85). Under denne retningen kommer også Norton sin teori om maktposisjoner i samfunnet. Dette kommer jeg tilbake til i underkapitlet 3.2, og vil også knytte det videre opp til funn om taletid i kapittel 4.2.

Den siste er den neo-vygotskianske retningen. Vygotskij er teoretikeren bak denne retningen og legger i hovedsak vekt på den proksimale utviklingssone som vil komme frem ved flere anledninger i kapittel 4, da dette er sentralt i min studie. Språklæring er underordnet de generelle læringsprosessene som man har i annen læring. Ved å ha handlingsrettede oppgaver som aktivitet vil ord læres bedre. Et språk læres best når innlærer kommer sammen med andre i situasjoner der språket brukes aktivt. For eksempel rollespill, tenke-høyt oppgaver, samproduksjon av (digitale) fortellinger eller språktreff (Svendsen, 2018, s. 90-92).

Vygotskij mente at utvikling av både tanke og språk kommer frem gjennom deltakelse i sosiale fellesskap, slik som med familien, i nærmiljøet, barnehagen, på skolen og arbeidsplassen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 40). Slike sosiale fellesskap vil komme frem i studien min som klasserom. I forhold til Vygotskijs proksimale utviklingssone er utgangspunktet at en innlærer er kapabel til mer avanserte ting med støtte enn det man klarer alene. Med støtte kan man utføre nye situasjoner og aktiviteter og gjennomføre nye, mer avanserte oppgaver (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42-43).

2.2 Maktposisjoner, investering og identitet

Teorien til Norton er bygget på bakgrunn av det hun definerer som maktbegrepet. Herifra bygger Norton videre på begrep som investering, identitet og aktørskap. Når Norton bruker maktbegrepet viser hun til maktforholdene som finnes i samfunnet, og hvordan det påvirker investering og identiteten til mottaker. Slike maktforhold vil ses igjen i funnene mine fra klasseromssituasjonene i ordinær klasse. En person vil bli påvirket av hvilket miljø man er i, og hvordan maktforholdet er i dette miljøet. Et fiendtlig eller utrygt miljø vil ikke være hensiktsmessig for videre utvikling, verken språklig, personlig eller faglig. Slike ugunstige miljø kommer ofte av et skjevt maktforhold.

Norton legger makt og maktens konsekvenser til grunn for teorien sin. Jeg kommer til å gå inn på begrepene identitet, investering og motivasjon. Flere teoretikere har gitt gode bidrag til forståelse rundt å bruke andrespråket, selv om de ikke problematiserer urettferdigheten rundt maktrelasjonene i klasserommet både i forhold til andrespråksinnlærere og målspråkstalere (Norton, 2013, s. 55-56, 149 og 154). I klasserommet vil det være forskjeller i maktposisjonene både i forhold til lærer-elev, men også når det kommer til elevene imellom, for eksempel

gjennom status, økonomi i familien eller andre forhold. Dette vil jeg problematisere i drøftingskapitlet mitt.

Investering dreier seg på si side om den innstasen eleven legger i å delta i fellesskap og på arenaer der språket brukes – der er «language learner commitment». Denne investering vil avhenge av hvilke identitet eleven opplever at hen bli tilskrevet og kan innta (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 50)

Investeringen en andrespråkselev legger ned i møte med språklæringsaktiviteter vil være sentral gjennom drøftingen min, men komme tydeligst frem i kapittel 4.3. Ifølge Norton & Toohey (2001, s. 165-166) vil språkinnlærere utveksle informasjon under samtale med andrespråkstalere, men også konstant organisere og reorganisere følelsen av hvem de er og hvordan de ønsker å være. Darwin og Norton (2015, s. 37) argumenterer med at innlærere som er investert i et språk, også ønsker å tilegne seg både symbolske og materielle ressurser, og derav også øke deres kulturelle kapital og sosiale makt i samfunnet. Innlærere må kunne tilegne seg den norske kulturen slik at de har større sjanse til å forstå de sosiale normene, og dermed også kan praktisere normene og integrere seg i samfunnet.

Ved hjelp av språket får eleven tilgang til – eller blir nektet tilgang til – «powerful social networks that give learners the opportunities to speak» (Norton, 2013, s. 45). Identiteten som kommer frem gjennom språk kan være i samsvar eller konflikt med identiteten eleven ønsker å ha. Det å være annerledes, utenfor eller på siden av fellesskapet er sjeldent noe et barn ønsker, og ved å være «den nye», «utlendingen» eller «andrespråkseleven» kan det påvirke hvordan man ser seg selv, og hvordan identiteten vil fortsette å utvikles og endres. Dette ses i sammenheng med maktposisjonene i klasserommet, for å få en dypere innsikt i hvorfor andrespråkselevne har den plassen de har i klasserommet.

Når en innlærer, investerer i språket skal den få tilgang til identitet. Identiteten til en andrespråkselev vil komme frem i møte med språket og man vil formes på bakgrunn av det. I møte med språkopplæring vil en innlærer prosessere både produksjonen av egne ord, og reflektere over språk i møte med andre. Samtidig som dette skjer vil en innlærer også finne sin identitet og konstruere en virkelighet om hvordan den vil være på bakgrunn av språkopplæringen (Norton, 2013). For Norton handler det om hvordan en person forstår sitt forhold til verden på, hvordan forholdet er skapt, og hvilke muligheter det gir for framtida (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 50).

Ifølge Norton er aktørskap elevenes evne og mulighet til å handle (Peirce, 1995, s. 15). Et handlingsrom er essensielt for at eleven skal ha muligheten til å investere. Dette handlingsrommet må bli til gjennom forbindelsen mellom enkeltindividet og gruppen man befinner seg i, for eksempel et klasserom. For andrespråkselever handler det om å finne trygge omgivelser i sosiale kontekster der man kan bruke andrespråket. «Familiar, friendly, intimate environments where people were patient (...)» (Norton, 2013, s. 148)

Høy motivasjon, høy selvtillit, godt selvbilde, lavt angstnivå og ekstrovertsjon gjør elever bedre rustet til å lykkes i andrespråksinnlæring hevder Krashen. På den andre siden reagerer Norton på disse antakelsene om at karaktertrekk er det som er av betydning for den språklige framgangen (Norton, 2013, s. 6). For Norton (1995) handler disse antakelsene om funnene hun gjorde med innvandrerkvinnene i Canada som skulle tilegne seg engelsk som andrespråk. Her mener Norton at høy motivasjon hos kvinnene ikke førte til god språklæring (Norton & Toohey, 2011, s. 420). En mangel på deltakelse i klasserommet kommer ofte som reaksjon på ekskludering i læringspraksisene i klasserommet, eller for å utøve motstand mot den begrensede opplæringen (s. 421), men kan tolkes som lav motivasjon for å tilegne seg det nye språket. I forhold til motivasjon understreker Ortega (2013, s. 189) at å være motivert kan styrke andrespråklæringen, men også hvordan å mestre andrespråklæring gir motivasjon til å ønske å lære mer. I min studie vil dette komme frem i møte med SNO-klasserommet.

Flere andrespråksinnlærere kan tidvis ha et ambivalent forhold til å lære og praktisere språk. Det å besitte høy motivasjon som et karaktertrekk fører ikke alltid til god fremgang hevder Norton (Peirce, 1995, s. 17). Innlærer kan være motivert for å lære andrespråket, men vedkommende kan likevel la være å investere i språklæringsaktiviteter. Grunnen for det kommer av at eleven opplever miljøet som fiendtlig, for eksempel rasisme eller diskriminering (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Slike fiendtlige miljø vil man møte i samfunnet og det er aktuelt å se om det finnes i klasserommet også. I Nortons (2013, s. 148) studie opplevde sjeldent innvandrerkvinnene å bli snakket til av målspråkstalere, noen kviet seg for i det hele tatt å snakke andrespråket av frykt for å bli stemplet som innvandrer.

Språkmiljøene som innlæreren er en del av, er essensiell for å forstå investeringsbegrepet. Innsatsen som vedkommende legger ned, vil bli påvirket av hva miljøet tillater. Innlærerens investering i språklæringsaktiviteter avhenger av hvordan de opplever posisjonene og maktforholdet i miljøet de omgås i. Disse maktdimensjonene i et læringsmiljø vil bli påvirket av alle partene i fellesskapet. Det vil si at i en skolesetting står eleven i et maktforhold med

medelever, lærere og andre. Dersom man ikke tar hensyn til maktforholdene slik at elevene opplever relevans, eierskap og respekt for ytringer, kan innlærerne falle ut av undervisning og dermed også melde seg ut av klasserommiljøet, og på den måten virke umotiverte (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Å ha arbeidsoppgaver og metoder som virker meningsfulle for elevene, kan det bidra til å øke både motivasjon og investering i språket. Slike arbeidsoppgaver og metoder ønsker jeg å se etter i studien min for å kunne etablere et svar på problemstillingen.

Norton sin teori bygger i hovedsak på investering, identitet og forestillinger rundt samfunnet og identitet. Målet er å øke elevenes aktørskap. Hun viser gjennom tidligere forskning på kvinner med innvandrer bakgrunn i Canada at en innlærer kan være motivert, men likevel ikke klare å tilegne seg kunnskapen. Motivasjon og investering er i dag to komponenter som nyttes for å forstå hvordan personer kan engasjere seg i, og forplikte seg til andrespråksinnlæring. Motivasjon peker som tidligere nevnt mer mot karaktertrekkene til en person, og investering ser på den sosiale praksisen som er påvirket av maktrelasjonene (Darvin, 2019). I Nortons studie kommer det tydelig frem at andrespråksinnlærere må hjelpe andre i samme situasjon til å anføre retten til å tale utenfor klasserommet (Peirce, 1995, s. 26). Gjennom aktørskap kan innlærere finne sin plass på tross av den sosiale etableringen. Det er flere eksempler som Norton henviser til, rundt hvordan individet kan oppleve forskjellige grader av selvsikkerhet og motivasjon i ulike situasjoner. En kontekst og de sosiale maktforholdene vil gjøre enkelte identitetssider tydeligere og synligere. Det kommer til uttrykk ved å se på eksemplet rundt kvinnene som på tross av å være motiverte for å lære og praktisere engelsk, valgte å være stille i mange situasjoner hvor de følte seg underlegne og latterliggjort (Norton, 2013). I min studie er det essensielt å gå inn i studien med forståelse rundt elevenes investering og hvordan lærerens eventuelle manglende tilrettelegging kan påvirke det.

For min studie er motivasjon viktig i sammenheng med andrespråklæringen, men begrepet er ikke tilstrekkelig nok for å dekke essensen av hvordan en elev på best mulig måte kan tilegne seg et nytt språk. Derfor har jeg valgt å benytte meg av begrepet investering i større grad enn motivasjon. Investering handler om hva eleven selv gir og legger ned av innsats sett i sammenheng med maktposisjonene, i motsetning til motivasjon som i større grad kan omtales som en iboende egenskap.

2.3 Muntlig interaksjon og lærerens rolle

Andrespråkselever blir utfordret på å være muntlige aktive ved mange situasjoner i skolen. Det forventes at de skal kunne formulere seg tilstrekkelig ved fremføringer, samtaler i hel klasse og i par, og under samarbeid med medelever. For flere andrespråkselever oppleves muntlige situasjoner krevende. Slike krevende og ugunstige forhold kan skyldes flere ting. Det kan være faglig, språklig eller sosial usikkerhet som gjør at opplevelsene blir dårlig i møte med muntlig aktivitet (Myklebust, 2019, s. 78-79). I studien min vil alle forhold som påvirker muntlig aktivitet være gunstig å se på, på den måten kan man finne ut hva som er relevant for mine funn.

Når det kommer til lærerens rolle for den muntlige aktiviteten som foregår i skolesituasjoner og undervisningssammenheng, er det særdeles viktig å skape et godt klassemiljø. «Det handler om å skape en klasseromskultur som bekrefter alles identitet og ressurser, og det handler om eksplisitt undervisning om ord, begreper og samtalemåter.» (Myklebust, 2019, s. 106). Dette setter lys på identitet og ressurser, og hvor viktig det er å ta hensyn til hver enkelts identitet. Identitet blir tatt frem på nytt under Norton, intervjuguiden min (vedlegg 1) og observasjonsguiden min (vedlegg 2).

I et flerspråkligklasserom viser det seg at hvordan læreren legger til rette for språklæring, har mye å si for utbytte av læringen (Palm, 2014, s. 190). Det vil si at utbytte av en undervisningsøkt ligger i hendene til læreren. For å sikre et godt utbytte av læringen er det viktig at læreren tar hensyn, og tilrettelegger for alle i klasserommet. Det gjelder elever med ekstra vansker i forhold til adferd, lesing eller skriving, men også for minoritetsspråklige elever som skal lære seg norsk.

Forskning viser at språkopplæringen til andrespråkselever gir mindre muligheter til aktiv deltakelse blant elevene. De får dermed også færre muligheter til faglig og språklig utvikling (Palm, 2014, s. 190). Dette er sett i forhold til majoritetselevne i klasserommet, sier ingenting om hvor mye aktiv deltakelse det legges opp til generelt i klasserommet. Det er forsket på og dokumentert at minoritets elever sitter med oppgaveløsning mer eller mindre alene. Her sitter de langt mer enn resten av klassen, det vil si 50% mer av tiden brukes til oppgaveløsning istedenfor interaksjon mellom elevene (Palm, 2014, s. 191). Dette kan nok ses i sammenheng med ressurs spørsmålet i skolen, og vil være nyttig å tenke over i møte med observasjoner i det ordinære klasserommet.

Halliday (1978) mener at språk og samfunn er tett knyttet sammen, og at språket reflekterer og reproducerer sosiale relasjoner. Han argumenterer for at språket ikke bare er et verktøy for å

formidle informasjon, men også et verktøy for å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner og uttrykke verdier og holdninger. «Language is not just a means of social interaction; it is an integral part of the social process itself.» (Halliday, 1978, s. 3). Språkets grammatiske strukturer reflekterer og reproducerer sosiale relasjoner, og språket kan være et verktøy for å uttrykke verdier og holdninger, og etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Halliday (1978) hevder at språkets grammatiske strukturer kan gi informasjon om sosiale relasjoner. For eksempel kan valg av pronomen eller verbform indikere om en person er i en posisjon med makt eller underordnet i en sosial relasjon. Pronomen som «vi» og «oss» kan antyde inkludering og samhörighet, i motsetning til «jeg» og «meg» som kan antyde individuelle perspektiver. Dette vil være et perspektiv å ta med seg inn i møte med maktbegrepet til Norton (2013), og for å se hvordan læreren i klasserommet anvender pronomene.

Lantolf (2000) er kjent for sin sosiokulturelle teori om andrespråksopplæring som fokuserer på sosial interaksjon og kommunikasjon, som en viktig faktor for å lære et andrespråk. Lantolf (2000) argumenterer for at andrespråksopplæring bør fokusere på å skape et miljø som støtter sosial interaksjon og kommunikasjon. Lantolf bygger på Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori, som hevder at læring skjer gjennom sosial interaksjon, og at sosiale relasjoner er viktige for å utvikle kognitiv kapasitet. Lantolf (2000) hevder at andrespråksopplæringen bør fokusere på å skape et miljø som støtter sosial interaksjon og kommunikasjon, slik at andrespråks elever kan utvikle kognitiv kapasitet og lære et andrespråk med bedre forutsetninger. I min studie vil dette komme frem som en sentral del av funnene i kapittel 4.

I tråd med det sosiokulturelle synet er det viktig å la samtalen få en stor plass i undervisningen (Kjelaas & Riis-Johansen, 2022). Gibbons (2015, s. 94) beskriver samtalen i undervisningen som en svært avgjørende aktivitet for læring. For en andrespråks elev er dette hensiktsmessig på bakgrunn av innputt og utputt. En elev blir da eksponert for muntlig språk av medelever og lærer. En slik innputt vil være viktig for eleven, og også ha god kvalitet i form av en samtale (Monsen & Randen, 2017, s. 27). Når eleven selv får mulighet til å bruke språket, oppleves det også utputt som gjør at eleven kan få stor utbytte av undervisningen (Gibbons, 2015, s. 25). I andrespråksopplæringen må det være et variert språk som skal læres, og samtalen må ha den mest sentrale delen i opplæringen. Denne opplæringen burde i størst mulig grad også ta utgangspunkt i elevens behov og oppleves meningsfull for eleven (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42). Samtalen er en sentral del i opplæringen hos både Johanne og Kari, og vil komme frem som en gjennomgående faktor i drøfting av funn (kapittel 4).

For å fremme aktiv deltakelse i den formelle klasseromssettingen er det viktig at man etablerer et klassemiljø som oppleves trygt for alle elevene i det (Eek, 2021, s. 130-131). Ved å ha en sosial distanse mellom andrespråksinnlærere og målspråkstalere kan dette virke negativt på utbytte av undervisningen. En slik sosial distanse kan komme av ulikheter mellom gruppene når det kommer til status, dominans og innflytelse, gruppenes ønske om assimilering, akkulturasjon eller avgrensning, om kulturene har likheter og hvilke typer holdninger som representeres mot hverandre (Schumann, 1976, s. 135-136).

Rod Ellis har utviklet en teori som fokuserer på hvordan sosiale og kulturelle faktorer påvirker læring og utvikling. Ellis (1994) argumenterer i likhet med Vygotskij at læring skjer gjennom samhandling med andre. Han støtter seg også til stillasbygging, slik som Gibbons (2002) argumenterer for. Teorien til Ellis fokuserer på betydningen av symboler, språk og andre representasjoner av kultur i læring og utvikling. Han argumenterer også for at læring skjer gjennom deltakelse i samfunnet og i sosiale praksiser. Det er en aktiv prosess der individet engasjerer seg i sin egen læring, og dermed konstruerer sin egen kunnskap gjennom samhandling med andre mennesker. Til slutt understreker Ellis (1994) betydningen av kontekst i læring og utvikling. Det må ses i sammenhengen med de sosiale og kulturelle kontekstene som individer befinner seg i, og læring og utvikling kan derfor ikke forstås isolert fra den konteksten de skjer i. Det er flere faktorer som påvirker andrespråklæringen, slik som alder, motivasjon, språklig bakgrunn og undervisningsmetoder. Undervisningsmetoder burde være tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetning. Det er også viktig å legge til rette for samhandling og kommunikasjon mellom elever og mellom elever og lærer (Ellis, 1994).

Ellis (1994) bruker «task-based language teaching», og argumenterer for at læring skjer gjennom å utføre oppgaver som krever kommunikasjon i andrespråket. Han hevder at tradisjonell grammatikkbasert undervisning ikke alltid er den beste måten å lære et andrespråk på. Læring skjer best når elevene er engasjerte i aktiviteter som krever kommunikasjon i andrespråket. TBLT-metoden er basert på antagelser om at læring skjer gjennom å utføre oppgaver som krever kommunikasjon i andrespråket. Oppgavene kan være av forskjellige typer, for eksempel å løse et problem, løse kryssord, eller å utføre en aktivitet som ligner på en aktivitet som kan skje i virkeligheten. Slik oppgavetyper vil komme frem i studien min, igjennom andrespråkslærer sin undervisning.

I min studie er det relevant å se på læreren i klasserommet, og spesifikke punkt læreren gjør i møte med elevene. Ellis (2012) bringer flere aktuelle begrep frem i møte med lærerens rolle i

klasserommet. I min studie er det relevant å trekke frem «corrective feedback», «teacher-talk» og «teacher questions». Med tanke på correctiv feedback er det en fremgangsmåte for å gi eleven bistand i møte med en oppgave. Det handler om måten læreren går frem for å hjelpe. Det kan for eksempel være ved direkte korrigerende, gi hint, ledetråer eller ved å stille spørsmål som kan hjelpe eleven til å løse oppgaven. Formen for feedback varierer etter situasjonen, eleven og faget (Ellis, 2012, s. 135-137). Teacher-talk handler om hvordan læreren bruker sitt språk i møte med elevene. Ellis ramser opp flere punkter på hvordan en lærer opptrer språklig i klasserommet. For eksempel ved at en lærer bruker lengre pauser når man snakker med andrespråkselever, eller at lærere ofte repeterer seg selv med andrespråkselever (Ellis, 2012, s. 117). Til slutt handler teacher questions om hvordan en lærer stiller spørsmål i klasserommet. Her er hoveddelene åpne og lukkede spørsmål, der åpne spørsmål krever et lengre og dypere refleksjon fra elevene, og lukkede spørsmål gir konkrete svar (Ellis, 2012, s. 122-127). Å anvende denne teorien gir meg muligheten til å vise hvilke undervisningsmetoder lærerne bruker i klasserommet.

I tillegg til disse teoriene har forskning vist at det er viktig å ta hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn, og å inkludere deres førstespråk i undervisningen. Dette kan bidra til å gjøre læringen mer relevant og meningsfull for elevene, og kan også hjelpe dem med å overføre kunnskapen de har fra deres førstespråk til andrespråket. Forskning viser at å inkludere førstespråket i undervisningen kan ha en rekke positive effekter for andrespråkselevens læring og utvikling. Ved å bruke førstespråket som utgangspunkt, kan elevene lettere forstå nye begreper og uttrykk på andrespråket. De kan også bruke førstespråket som en støtte for å uttrykke seg på andrespråket, og for å utvikle en dypere forståelse av faglige emner (García, 2014). En tilnærming der flere språk blir bruk i undervisningen for å styrke innlæringen av norsk kommer sterkt frem på SNO-undervisningen i studien. Aktiv bruk av det språklige repertoaret til elevene er gjennomgående som en metode i undervisningen hos andrespråklæreren i min studie.

SNO-lærer baserer undervisningen sin på at elevene skal bruke det språklige repertoaret de har for å tilegne seg norsk. Transspråkingspedagogikk defineres som: «elevene bruker de språkene de vil og trenger i læringsarbeidet og/eller de ferdige produktene.» (Berthelin, 2022, s. 169). Transspråking handler om å ta i bruk flerspråklige ressurser for å tilegne seg kunnskap, bruke ord og uttrykk man behøver for å kommunisere uten en begrensning om å kunne bruke ett språk av gangen (Berthelin, 2022, s. 170). Ved å nekte elevene å jobbe med språket de behersker best, vil oppgavene bli dobbelt så utfordrende, og ikke tilrettelagt godt nok av lærer (s. 171). Ved å tilrettelegge for elevenes transspråking er det større muligheter for læring, fordi elevene får

forståelse for hva de leser og en mulighet til å resonnere og drøfte fritt rundt det (s. 171). Forskning viser at det er enklere å tilegne seg et nytt begrep på andrespråket, om man allerede har kjennskap til det på førstespråket (s. 173). I timene viser elevene en glede for å få ta i bruk et språk de behersker godt i skolearbeidet. De får en mestring rundt oppgavene, og deltar aktivt i timene (s. 184).

Begrepet *scaffolding* blir gjerne oversatt til norsk som *stillas* eller *stillasbygging*. Man kan si at det er et bilde på hvordan barn løser utfordringer som i utgangspunktet ligger utenfor deres mestringsområde ved hjelp av en voksen (Skodvin, 2001, s. 15). Stillasbygging kan med andre ord sies å være en metafor for de midlertidige støttestrukturene en lærer bruker, som en hjelp til å utvikle ny lærdom og karakter. Etter hvert som elevene tilegner seg kunnskapen, kan lærere gradvis fjerne stillasene (Hammond & Gibbons, 2001, s. 2). Målet er at elevene skal gjennomføre lignende oppgaver uten de gitte stillasene (s. 3). Man kan se på stillas som den støtten man gir elevene for at de skal strekke seg fra et nivå til et høyere (s. 10). Støtten kan være synlig i flere former, for eksempel verbale oppfordringer, modellering av språk, og bruk av visuelle hjelpemidler. Denne måten å hjelpe på er designet for å gradvis avta etter hvert som eleven blir mer selvstendig. Utbytte av muntlig aktiviteter er gode ressurser for andrespråkelevne, både med tanke på læring av språk og fag, men også i forhold til at samtale er viktig for stillasbygging (s. 49). Gibbons (2002) fokuserer på viktigheten av at stillasbygging lager et suksessfullt språklæringsmiljø, og at lærere kan gi dette til elevene sine. Disse fokusområdene ser man igjen hos Vygotskij (1934), gjennom den proksimale utviklingszone. Det man lærer må være vanskelig nok til at man må reflektere og strekke seg, men ikke så vanskelig at eleven ikke oppnår mestring gjennom oppgavene. Lærere kan bruke stillasbygging på flere ulike måter. Ved å ta i bruk konkreter, bryte ned komplekse oppgaver til mindre biter, eller gi elevene gode læringsstrategier. Slik kan elevene lære hvordan de skal organisere og strukturere informasjonen. Hovedessensen i ideen til Gibbons (2015) er å finne ut hvordan elevene lærer, og hvordan man som lærer skal lage et godt arbeidsmiljø som vil optimalisere elevens læring (Gibbons, 2002). Å kunne produsere språklig utputt gjennom å bruke språket, er den måten læring skjer på, ifølge Gibbons (2015, s. 25).

I praksis er det nyttig å skille mellom stillasbygging og god hjelp fra voksenpersoner. Stillasbygging er blant annet ment som en hjelp til elevene for å håndtere de fremtidige utfordringene de vil møte, å hjelpe de med hvordan man kan løse en oppgave, uten at de gir svaret. Stillasbygging vil for eksempel være å oppmuntre eleven til å tenke over hvordan et ord skrives, og hvilke fonem og grafem som er i ordet. På den andre siden kan man si at hjelp er å

gi svaret på hvordan ordet skrives (Hammond & Gibbons, 2001, s. 8). Man kan dermed ikke si at stillasbygging er alle former for hjelp læreren gir, men en spesifikk type hjelp som gjør eleven oppmerksom på hvordan den kan tenke for å løse utfordringer de vil støte på (Sharpe, 2001, s. 31). Ved å presentere læring på denne måten, vil refleksjonen øke hos eleven å bidra til at eleven tenker over kunnskapen den skal tilegne seg.

Vygotskijs proksimale utviklingssone som handler om at elever lærer best når de får støtte, og veiledning fra en mer kompetent person kan også knyttes opp mot stillasbygging. Vygotskij (1934) argumenterer for at læreren skal tilby støtte som gradvis reduseres etter hvert som eleven blir mer selvstendig. Dette er det Gibbons (2002) argumenterer for gjennom stillasbygging. «Slik tilrettelegging er basert på Vygotskijs teorier om den nærmeste utviklingssonen, og kan for eksempel beskrives som stillasbygging (Gibbons, 2002), tilpasset input (Ellis, 2012), flerspråklige praksiser eller transspråking (Garcia, 2008).» Slike perspektiver kan ses i sammenheng med lærerens rolle i klasserommet, både for å styrke andrespråkelevne, men også for å tilrettelegge for målspråkstalere.

Kjelaas & Riis-Johansen (2022, s. 24) argumenterer for at samtalen bør ha en sentral rolle i andrespråkopplæringen. «Samtalen er den beste måten å bli kjent med elevene på, og det er en god arena for å få et innblikk i deres erfaringer, kunnskaper, aspirasjoner og ønsker, noe som er vesentlig når målet er mestring og myndiggjøring.» Her påpeker de at dette spesielt gjelder for elever som ikke har skriftspråklige ferdigheter, da det kan bidra positivt med tanke på at de sjeldent involveres i aldersadekvate læringsaktiviteter skriftlig. Dette synet er basert på sosiokulturell læringsteori med blant annet Vygotskij og Gibbons.

Når det kommer til lærernes kompetanse rundt andrespråkelever, er variasjon i undervisningen stor. 32 prosent av lærere som underviser elever med vedtak om særskilt språkopplæring, har ikke relevant kompetanse (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 16). Dette påvirker elevenes utbytte av undervisningen og kan ha en sammenheng med at elever forblir «nyankomne» over en lengre periode enn ønskelig. Ettersom begrepet «nyankommen» er sentral i studien min er det viktig å ha bakgrunnskunnskap rundt hvordan det blir praktisert i skolen, og hvorfor det blir praktisert som det gjør.

I teorikapitlet kommer teoriene som er knyttet opp til hovedbegrepene i oppgaven min frem. De viktigste begrepene taletid, investering, identitet og stillasbygging blir underbygget i teori fra blant annet Halliday (1978), Lantolf (2000), Norton (2013) og Gibbons (2002, 2015). Disse

begrepene og denne teorien blir en rød tråd gjennom studien min. Teoriene disse personene har er grunnlaget for intervjuguiden (vedlegg 1) og observasjonsguiden (vedlegg 2), og kommer dermed naturlig til uttrykk i analyse- og drøftingsdelen. Videre kommer metodedelen og begrunnelser rundt mine valg i møte med valg av metode.

3. Metode og forskningsdesign

Studien vil omhandle lærerens tilnærming i møte med andrespråkselever. Ettersom hovedfokuset blir på læreren og dens valg i et flerspråklig klasserom er det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. En slik metode gir dybdekunnskap og gjør det mulig å få en dypere innsikt i lærerens metoder i klasserommet. Jeg har derfor foretatt en innsamling og analyse av data med intervju og observasjon som metode. I dette kapitlet gjør jeg rede for den vitenskapelige forankringen i valgene jeg har tatt, både metodisk og analytisk. Til slutt vurderer jeg studiens kvalitet i form av reliabilitet, transparens og validitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ forskning er en metode som bidrar til å generere nye teorier og forståelser, ved å samle inn data gjennom metoder som intervju, observasjon og dokumentanalyse (Yin, 2019). Den fremskaffer et datagrunnlag som ikke kan systematiseres i tall eller skjemaer, men som vil etterstrebe en grundighet. Kvalitative studier brukes ofte til å søke en dypere innsikt og forståelse for et tema. Her vil det være naturlig å se på kompleksiteten og nyansene i forskningsspørsmålene. Et viktig prinsipp i den kvalitative forskningen er at forskeren må være transparent, og dermed legge frem hvordan man finner svar og resultat på studien (Bryman, 2016, s. 396). Dette kommer jeg videre inn på under kapittel 3.4.1 Reliabilitet og transparent.

Målet med studien er å undersøke hvordan læreren legger opp sin undervisning for å sikre at taletiden til andrespråkselevne blir ivaretatt. Når det er snakk om kvalitative studier er det naturlig å se datagrunnlaget i studien i lys av fenomenologi og hermeneutikk, som vil si fortolkning av tekst og menneskelige erfaringer. Jeg ønsker å finne svar på hvordan en lærer oppfatter og forstår miljøet man har skapt i klasserommet. Ved å gjøre det er intervju den mest lønnsomme metoden, og for å skape mer dybde er det relevant å gi mer fylde ved bruk av observasjon. For å gjøre det mulig er jeg avhengig av å få dybdekunnskap rundt tema, og det vil ikke være hensiktsmessig med en annen metode. For å sikre objektivitet og nøyaktighet vil samspillet mellom fenomenologien og hermeneutikken være avgjørende.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en metode for filosofisk og vitenskapelig undersøkelse som fokuserer på menneskelige erfaringer og bevissthet. Målet med en fenomenologisk undersøkelse er å forstå hvordan mennesker opplever og forstår verden omkring seg. Ved hjelp av fenomenologisk metode sørger jeg for at de menneskelige erfaringene kommer frem slik de oppleves, både i analysen og beskrivelsen av dem (Mortensen et al., 2011). I min studie vil dette komme til uttrykk gjennom intervjuene jeg gjennomfører. Funnene baserer seg på erfaringene hver enkelt lærer har dannet seg gjennom sin karriere i læreryrket, og virkeligheten de forholder seg til i løpet av en skoledag. Jeg vil sørge for at disse erfaringene kommer frem gjennom en nøyaktig transkripsjon og fremhevning av enkelte sitat i analysen min. Ved å ha så nøyaktige sitat som mulig, vil det være mulig for leser å danne seg et sannferdig bilde av intervjuobjektene. Dette representerer igjen ønske mitt om å ha en transparent oppgave der intervjuobjektene skal føle at deres meninger og opplevelser kommer riktig frem.

Under observasjonene i klasserommet var det vanskelig og ikke bli farget av min forsker bakgrunn, og la lærerens erfaringer og bevissthet rundt tema komme til uttrykk. Derfor var det gunstig å ha en observasjonsguide (vedlegg 2) der jeg kunne se etter konkrete spørsmål jeg hadde dannet på forhånd. Derav fikk jeg muligheten til å se på hvordan lærerens bevissthet kommer til uttrykk i klasserommet på bakgrunn av konkrete spørsmål, uten at mine tanker og erfaringer ville farge observasjonen for mye.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en teori om forståelse og tolkning av tekster. Dette kan være skrifter, kunstverk, symbolske handlinger, eller andre former for kulturuttrykk. En viktig del av hermeneutikk er å undersøke hvordan mening produseres i tekster, og hvordan den kan tolkes og forstås av ulikt publikum (Thagaard, 2013, s. 37). I denne masteroppgaven blir hermeneutikk som metode benyttet for å sikre at tolkningen blir så objektiv og nøyaktig som mulig. Anvendelsen av det vil være på en systematisk og metodisk måte gjennom hele forskningsprosessen. Hermeneutikken blir brukt i samsvar med fenomenologien. Det vil si å se de fenomenologiske beskrivelsene på en mer grundig og kompleks måte. De fenomenologiske beskrivelsene kommer til uttrykk gjennom erfaringene til informantene, i form av svarene de gir på intervjuguiden. I forbindelse med intervjuet og transkripsjonen vil jeg gjøre mitt beste

for at tolkningen av transkripsjonen vil være så objektiv og presis som mulig. Slik at det informantene forteller kommer frem tydelig, uten videre tolkning eller konstruksjon fra meg.

Anvendelsen av hermeneutikk i min oppgave kommer frem som en objektiv og presis gjenfortelling av datamaterialet. I tråd med hermeneutikken vil jeg ikke la mine subjektive meninger komme til uttrykk før drøftingen og analysen av eventuelle funn. En slik tilnærming faller seg naturlig å se i sammenheng med fenomenologien, slik at studien både blir transparent, oppriktig og presis. Dette er både for studien sin del, men også for å ivareta informantene som har sagt ja til å delta i studien. Jeg ønsker å få frem at jeg har valgt å høre deres opplevelser, og at deres erfaringer fra skolen skal bidra til å utvikle kunnskap hos andre.

3.2 Forarbeid og planlegging

En kombinasjon av et fenomenologisk og hermeneutisk forskningsdesign som vitenskapelig forankring gjør det naturlig å velge kvalitativt intervju og observasjon som metode for datainnsamlingen. Nedenfor vil jeg gjøre greie for planleggingsfasen av studien, og reflektere rundt de ulike synspunktene jeg fremlegger. Et godt forarbeid og derav grunnlag for studien har vært veldig gunstig for strukturen. Planleggingsfasen har vært omfattende fordi det var nødvendig å finne relevant teori. Det var avgjørende at forarbeidet ble gjort skikkelig slik at strukturen ble sammenhengende i alle delene av studien.

Ved å legge vekt på et godt forarbeid har jeg fått en god struktur helt fra intervjuguide, til teoridel og videre inn i analysen. Teorien studien er basert på ble bestemt tidlig i planleggingsfasen og la grunnlaget for det videre arbeidet. Teori og datainnsamling er basert på Norton (2013) og Gibbons (2002, 2015) metode. Ved å ha teori som ligger til grunn er det naturlig å få hypoteser basert på den teorien, og dermed også lete etter svar på disse hypotesene igjennom funnene. I løpet av hele oppgaven har det vært avgjørende å stille seg nøytral til utsagn, teori og tidligere studier, slik at man kan få et oppriktig og gyldig svar på problemstilling.

Intervjuguiden (vedlegg 1) og observasjonsguiden (vedlegg 2) er utarbeidet etter samme oppsett og bygger på teoridelen og begrepene beskrevet i kapittel 1.5. Analysen er utarbeidet etter samme struktur og oppsett, der alle funnene fra intervju og observasjon er strukturert etter hvert begrep. Det gjorde det enkelt å begrunne funnene i teoretiske prinsipper og se sammenhenger.

3.2.1 Kvalitativt intervju som metode

Formålet med denne studien er å få frem lærerens synspunkter på andrespråkselevs muntlige aktivitet i klasserommet. For å gjøre det mulig er studien avhengig av at den realiteten menneskene oppfatter, er den reelle realiteten – med utgangspunkt i den fenomenologiske tanken (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ved å ta i bruk intervju er målet å oppnå et godt empirisk grunnlag der deltakernes egne beskrivelser kommer frem. Ved å oppnå det vil man også kunne få et reelt inntrykk av erfaringer, meninger og følelser (Thagaard, 2013).

Det er framsatt kritikk mot intervju som metode som blant annet påpeker hvordan intervjuet foregår i form av spørsmål, subjektivitet og desirabilitet. Intervjuer kan være subjektiv siden dens egne holdninger og fordommer kan påvirke hvordan intervjuet gjennomføres og tolkes. Når det kommer til ledende spørsmål, vil det kunne påvirke respondentene til å gi et bestemt svar. Dette bringer meg inn på sosial desirabilitet, som handler om at man kan få uærlige svar. Respondenten kan føle seg presset til å gi svar som er sosialt akseptable istedenfor ærlige. Det er viktig å være bevisst på sin egen subjektivitet for å unngå å gå på kompromiss med deltaker og dens erfaringer. For min del betyr det å ikke la den forforståelsen jeg sitter med, på bakgrunn av praksis og teori, påvirke hvordan intervjuet gjennomføres. Med tanke på å stille ledende spørsmål er det viktig at jeg har laget en god intervjuguide som jeg kan forholde meg til gjennom intervjuet. Det er derfor også nyttig å ha et pilotintervju for å se om man leder samtalen eller svarene på noen måte. Sosial desirabilitet er avgjørende for at kommunikasjonen mellom deltaker og intervjuer er god. Ved å sikre at deltaker har tillitt vil man kunne være mer fortrolig med at svarene er troverdige og ekte. Dette understreker også viktigheten av et symmetrisk maktforhold mellom deltaker og intervjuer, slik at det ikke påvirker dialogen og relasjonen dem imellom, og på den måten også innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Datainnsamler må alltid være forberedt på at det underveis i intervjuet vil fremtre tema eller nyanser ved tematikken som ikke er ønsket eller planlagt (Postholm, 2012, s. 40).

3.2.2 Intervjuguide og intervjuets struktur

Det har vært mest hensiktsmessig for meg å starte med intervju for å få en bredere forståelse ved å legge til observasjon. Jeg har også lagt til rette for å ha et oppfølgingsintervju om det er

noe jeg trenger å få avklart etter observasjonene. Kvalitativt intervju som metode blir ofte brukt i sammenheng med å finne informasjon om menneskelig erfaring, eller i forbindelse med å høre noens refleksjoner, kunnskap og holdninger rundt et tema (Neteland, 2020, s. 51). Formålet med å bruke intervju som forskningsmetode er å få en lærers førstehåndserfaring på nyankomne elever i et norsk klasserom. For min oppgave vil det være formålstjenlig å høre de menneskelige erfaringene lærerne i klasserommet sitter med, og dermed også få et bredere datagrunnlag med større reliabilitet.

En god planlegging av hvordan jeg tenker å gjennomføre intervjuene er avgjørende for å få et tilstrekkelig resultat. Det er viktig å tenke over praktiske spørsmål rundt gjennomføringen av intervjuet. Her har jeg tatt valg som hvem, hva, når og hvor i forkant av intervjuet. Hvem jeg ville intervjuet ble tatt på bakgrunn av at jeg ville ha noen med kunnskap på feltet. En andrespråklærer, som jobber med flerspråklige elever hver dag var et naturlig valg. I tillegg til å få erfaringer og betraktninger fra kontaktlærerjobb på ordinære trinn. Ved bidrag fra veileder ble taletid og muntlig aktivitet det tema som var aktuelt å forske på for min del. I forhold til tidspunkt for intervjuet ble det gjort i samråd med informantene, der rammene rundt intervjuet også ble presentert. Det samme gjelder også lokasjon for intervjuet. Det var naturlig å ta det et rolig sted for å sikre best mulig kvalitet på lydopptaket, og uten unødvendige forstyrrelser fra andre.

Slike avgjørelser har vært gunstig å ta i forkant for å få et bedre utgangspunkt under intervjuet, og det har vært en nyttig grunnstein i det ferdige produktet. Et plettfritt intervju vil være nærmest umulig å oppfylle, men å få et rikt, dekkende og informativt datamateriale vil være avgjørende for å kunne svare på problemstillingen min (Neteland, 2020, s. 53). Den gode planleggingsfasen i forkant av innsamlingen av data har vært nyttig i form av å kunne være godt forberedt i møte med informantene. Samtidig som det har utviklet meg og gjort meg kritisk og reflekterende til egne valg og metoder.

3.2.3 Utvalg av informanter

Med tanke på å velge ut informanter har det alltid vært klart at å intervjuet lærere har vært det mest aktuelle for min oppgave, da det er lærerperspektivet som står i fokus. I og med at det er andrespråklærer som møter flerspråklige elever mest i sin hverdag er det naturlig å ha intervju med den som en base. På den andre siden vil alle lærere møte andrespråkelever på sitt trinn,

og det vil derfor være formålstjenlig å høre om deres erfaringer og refleksjoner rundt klasselederrollen. Når det gjelder å velge informanter har det vært et strategisk utvalg (Mears, 2012, s. 171). Datainnsamlingen har vært enkel å utføre med tanke på nærhet til skolen, og jeg har fått være en del av en mottaksklasse med egne andrespråklærere. Her har jeg også muligheten til å se en mottaksklasse og andrespråklærere i forhold til ordinære trinn og kontaktlærer. Ved å ha en slik mulighet vil man også kunne se på om erfaring og kunnskap på feltet utgjør en forskjell i måten man lærer bort, og tilpasser seg andrespråkselever i klasserommet. Her vil man ha muligheten til å få et bredere perspektiv på hverdagen til en lærer, og hvilke kontraster som finnes i en mottaksklasse sett i kontrast med et ordinært trinn. Jeg vil strebe etter å gjøre en teoretisk generalisering i form av å kunne underbygge mine funn i teori og tidligere forskning på tema (Thagaard, 2013, s. 210-214). Dette vil komme frem i analysen og drøftingen senere i oppgaven, ved for eksempel å legge vekt på maktposisjoner fra Norton (2013) og se det sammen med viktigheten av trygghet i klasserommet.

Jeg har valgt å ha semistrukturert intervju, der det også er åpent for å fortelle ting man ikke blir spurt om, men likevel ha en struktur og sikkerhet rundt at man får et datagrunnlag som treffer problemstilling. For å strukturere intervjuet har jeg laget en intervjuguide (vedlegg 1) med bakgrunn i de teoretiske perspektivene i oppgaven. Et semistrukturert intervju gir meg også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Denne muligheten har jeg benyttet meg av, både i pilotintervju og ved hovedintervju.

3.2.4 Pilotintervju

Intervjuobjektet fra pilotintervjuet vil komme frem under pseudonymet *Sofie*. Hun er en utdannet lærer, og har praktisert som lærer i 25 år. Hun har ingen utdanning som er rettet mot andrespråkselever. Det var et bevisst valg fra min side å velge en lærer uten utdanning i norsk som andrespråk å ha pilotintervju med. Dette gjør at jeg får sammenligningsgrunnlag i forhold til intervjuet med andrespråklærer, og et innblikk i hvordan det er å være lærer for andrespråkselever uten utdanning på feltet.

Jeg gjennomførte pilotintervjuet med Sofie en uke før det egentlige intervjuet. Ved å fullføre et pilotintervju fikk jeg både testet ut intervjuet, men også få betydningsfulle data til studien min. Pilotintervjuet var en god erfaring å ta med seg inn i intervjusekvensen senere. En slik erfaring ga meg selvtillit på hvordan intervjuguiden funket, hva jeg burde omformulere av spørsmål og

hva som var relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte å bruke lydopptaker på pilotintervjuet også, det var for å se at det funket og bli kjent med den, men også for at jeg skulle konsentrere meg om intervjusituasjonen. I forhold til innholdet ble det gjort noen justeringer i etterkant. Noen av spørsmålene var formulert for likt, slik at det ble oppfattet som gjentakende for både meg og Sofie. Det ble justert til intervjuene senere, selv om det også kunne vært nyttig å få flere synspunkter på samme forhold, ettersom dette også kan berike materialet ved å få flere synsvinkler. Flere av de teoretiske begrepene i intervjuguiden er lignende og noen overlappinger vil derfor være naturlig.

3.2.5 Deltakende-systematisk observasjon som metode

Formålet med observasjonene er å underbygge og kaste lys over intervjuene mine. Ved å få oppleve ulike tilfeller fra praktiske situasjoner selv, vil det gi et nytt element til studien min. Det er hensiktsmessig å legge frem fra flere synsvinkler for å gjøre oppgaven interessant å lese, og for at oppgaven skal gi tilstrekkelig med datamaterialet. Det er kritikk rundt observasjon som metode når man ikke bruker det sammen med andre metoder. Det kan være vanskelig å trekke generelle konklusjoner fra kun observasjoner, ettersom de kan gi en overfladisk forståelse av et fenomen. Kuhn (1962) argumenterer for at det er viktig at forskere er bevisst sine egne forutsetninger, og åpen for å revurdere sine teorier når ny informasjon blir tilgjengelig. Jeg hadde egentlig tenkt å bare ha observasjon som metode, men etter jeg fikk forståelse av at observasjon alene ikke ville være like fordelaktig for min studie revurderte jeg det. Kuhn (1962) hevder også at vitenskapelige teorier ikke er entydige sannheter, men heller subjektive konstruksjoner av verden. Dette betyr at forskernes forutsetninger og oppfatninger vil påvirke hvordan de ser og forstår fenomener.

Det var viktig å gjøre seg opp noen tanker på forhånd om hvordan jeg skulle være i observatørrollen. Postholm & Jacobsen (2018) legger frem ulike observatørroller og ut ifra disse er det observatør som deltaker som passer best til mitt formål. Det vil si at jeg ikke deltar i aktivitetene jeg observerer, men det vil være unaturlig å ikke gi informasjon rundt hvem jeg er og hvorfor jeg er i klasserommet.

Som et tillegg til observatør som deltaker rollen jeg inntar har jeg valgt et strukturert observasjonsskjema til å måle bestemte komponenter ved undervisningen. Dette gjør jeg for å sikre at jeg får observert de ulike faktorene som min studie er basert på. Jeg har derfor valgt å

lage en observasjonsguide (vedlegg 2) som er bygd opp på samme måte som intervjuguiden, men med andre formuleringer under hvert begrep. Jeg har skrevet opp noen spørsmål til hvert begrep som jeg skal se etter i løpet av observasjonen (Krogtoft & Sjøvoll, 2018).

Det er viktig for meg å ha en god relasjon til deltakerne og oppnå en nærhet for å forstå virkeligheten til lærerne, men det er også avgjørende å ha avstand for å kunne sette oppfatninger inn i et bredt perspektiv. Man må ha avstand for å kunne sette observasjoner i perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 107). En objektiv og profesjonell rolle er dermed viktig å gå inn i under observasjonene, men samtidig sette seg inn i virkeligheten til lærerne.

3.2.6 Observasjonsguide og observasjonens struktur

Observasjonene ble gjort på bakgrunn av intervjuene jeg hadde tatt i forkant. Her kunne jeg valgt å bare ha intervju, slik at fokuset mitt kun hadde dreid seg om lærernes erfaringer og synspunkter alene. Jeg hadde likefult fått bredde og dybde i oppgaven, men ikke fått et like godt inntrykk av erfaringene til lærerne. Forståelsen for lærerens erfaringer hadde ikke blitt like god og forståelsen er det som har fått meg til å reflektere rundt jobben som legges ned i et flerspråklig klasserom. En ting er å høre om hvordan det er og oppfattes for lærere, men det er en annen erfaring å være i klasserommet å selv tilegne seg erfaringer og opplevelser. Jeg kunne også laget et spørreskjema der jeg har laget flere spørsmål og engasjert flere lærere samtidig. Dette kunne gjort studien min større og mer valid. Formålet med å bruke observasjon som forskningsmetode er å kunne få oppleve og erfare hvordan lærere gjør det i praksis. For min oppgave er det fordelaktig å se om det lærere ønsker skal skje i klasserommet, er det samme som faktisk skjer. Det å få se hvordan lærer forholder seg til ulike situasjoner som gjør seg gjeldende i løpet av noen timer, vil være med på å styrke oppgaven min ved å få et bredere datagrunnlag. Observasjonene vil være med på å avkrefte eller bygge under intervjuene som er tatt, og det å ha flere perspektiver og mer data vil gi større reliabilitet.

Det har kommet opp flere praktiske spørsmål rundt hvordan jeg skal gjennomføre observasjonen. Hvem jeg ville observere var noe av det første jeg tok stilling til. Det var viktig for meg å se på begge lærerne fra hovedintervjuene, slik at jeg fikk en rød tråd mellom observasjon og intervju. Det var også nyttig med tanke på å få observere i SNO-undervisning og i en ordinær klasse. Hvilken periode og tidspunkt for observasjonen ble bestemt ut ifra intervjuene mine. Det var naturlig for meg å ha observasjonen etter intervjuene. Her var jeg

også i dialog med lærerne når det gjaldt å finne et tidspunkt som passet for dem, og for å være sikker på at de hadde en normal dag på skolen. Jeg ønsket å se læreren som klasseromsleder, og dermed hadde det ikke vært hensiktsmessig å observere en skidag.

Slike praktiske avgjørelser har vært nyttig å ta i forkant for å sikre et best mulig utgangspunkt under observasjonen, og det har også vært et godt grunnlag å ta med seg inn i det ferdige produktet. En perfekt observasjon vil i likhet med intervju ikke være mulig å oppnå på bakgrunn av menneskelige feilmarginer, og begrensninger som ligger i observasjonsverktøy. Selv om observasjonen kan være nøyaktig innenfor dens begrensninger, vil den ikke gi en fullstendig beskrivelse av hendelsen. Bacon (1620) argumenterte for at det var viktig å gjøre mange observasjoner og å bruke systematisk tilnærming for å redusere feil i observasjoner og forbedre forståelsen av naturen. Han la vekt på at subjektivitet og personlig bias kan påvirke observasjoner, og at det er viktig å være bevisst på disse begrensningene når man forsker. Ved å ha kunnskap om begrensningene ved studien i forhold til subjektivitet gir det meg et fortrinn inn i datainnsamling. Jeg vet hva jeg må holde fokus på og hvordan jeg kan tilnærme meg observasjon som metode på best mulig måte. De kritiske spørsmålene og refleksjonene rundt hvert valg jeg har tatt har vært med å forme meg, men også skape trygghet rundt datainnsamlingen.

Observasjon kommer frem som sekundærdata i denne studien, da det legges mest vekt på intervjuene som blir primærdata. Observasjonene som er gjort er gode til å supplementere funnene fra intervjuene, og komplimenterer og belyser perspektivene som kommer frem i intervjudataene. Observasjon er med for å styrke eller svekke funnene jeg fikk fra intervjuene og dermed ikke som eget funn. Funnene fra intervjuene kan derimot komme til uttrykk som funn alene, uten videre sammenheng med observasjoner.

3.3 Innsamling og bearbeiding av data

3.3.1 Gjennomføring av intervju

Ved gjennomføring av intervjuene hadde jeg allerede levert samtykkeskjema (vedlegg 3), og hatt en samtale om gjennomføringen med intervjuobjektene i forkant. Samtykkeskjema (vedlegg 3) fikk jeg tilbake med underskrift før jeg startet intervjuene. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på et grupperom der vi ikke kunne bli forstyrret, og hadde satt av en time og tjue

minutter til gjennomføring. Selve gjennomføring ble utført ved hjelp av lydopptak, og sporadisk notering av ting jeg syntes var ekstra relevant og interessant. I oppgaven kommer intervjuobjektene frem under pseudonymene *Johanne* og *Kari*. I etterkant av gjennomføringen har jeg reflektert over spørsmålene. Jeg har kommet frem til at spørsmålene mine på den ene siden var veldig åpne, og dermed førte til at informantene hadde behov for å få det spesifisert. På den andre siden var noen av spørsmålene veldig lukket, dette førte til at svarene jeg fikk fra alle informantene hadde en likhet ved seg. Når spørsmålsstillingen blir lukket har jeg også innsett at jeg leter etter et bestemt svar, og dermed legger opp til at de ikke kan svare på andre måter.

3.3.2 Transkripsjon

Transkripsjon refererer til prosessen med å konvertere tale eller lyd til skrevet tekst. Det er viktig å sørge for at transkripsjoner er nøyaktige og pålitelige, for å sikre at informasjonen blir formidlet på en korrekt måte. I en intervjusetting uten lydopptak eller videoopptak er det mye som går tapt. Det er vanskelig for et menneske å prosessere alt som blir sagt, notere og samtidig være profesjonell i intervjusettingen. Det var viktig for meg å være til stede i spørsmålene og samtalen, både for å sikre utbytte av intervjuet, men også for å ivareta intervjuobjektene slik at maktforholdet i intervjuene ble så likeverdig som mulig. I en transkripsjon fra en muntlig samtale til en skriftlig tekst er det også mye som går tapt etter hvor man velger å legge sitt fokus. Studiens formål må derfor være hovedfokuset i transkripsjonen, slik sikrer man at meningsinnholdet i materialet blir dekket. Det vil si transkribert i tråd med korrekt norsk grammatikk og ortografi. Dette virket mest hensiktsmessig for meg med tanke på at det språklige aspektet ikke blir vektlagt i oppgaven, kun det faglige og erfaringsbaserte innholdet. Slik som latter, sukk og pauser blir ikke trukket frem i oppgaven, ettersom det ikke har en betydning for funnene i intervjuene. Jeg valgte å auto-transkribere gjennom dikterfunksjonen i Word. For å sikre at det ble korrekt gikk jeg over og rettet opp feilene etter Word selv. Når jeg velger å gjøre en transkripsjon, tar det hensyn til etiske problemstillinger. Etiske problemstillinger i denne sammenhengen er at stemmen til informanter ikke blir hørt og uttrykt på riktig måte. Dette sikrer jeg ved å transkribere det de har sagt, og dermed er det heller ingenting som blir glemt eller endret. Fremstillingen av intervjudata i skrift er det som er mest fornuftig og hensiktsmessig i min studie, fordi det er meningsinnholdet som er det essensielle i oppgaven.

Måten man transkriberer vil fremheve noe og utelukke noe annet, og denne måten kan dermed kalles en nyttig transkripsjon for formålet med studien. Samtidig er jeg klar over at man mister noe av innholdet i form av tonefallet, nøling, sukk eller latter. I forbindelse med studiens formål har jeg valgt å legge bort elementer som kan trekke oppmerksomheten fra meningsinnholdet, som dialekt eller grammatiske feil. På den andre siden er det viktig å vise bevissthet rundt lojaliteten til studien og intervjuobjektene. For å gjøre mitt ytterste for å imøtekomme dette har jeg transkribert intervjuene suksessivt, dagen etter eller samme dag som intervjuet. På den måten sikrer jeg at jeg har god hukommelse rundt opplevelsen, og derav husker mye av følelsene jeg satt med under samtalen. Dette ga meg også muligheten til å notere ned tanker jeg hadde gjort meg under intervjuene. Som et siste forsøk på å forholde meg lojal har jeg lyttet gjennom opptakene flere ganger underveis i transkripsjonen, men også ved noen senere anledninger for å ivareta alle involverte og deres meningsinnhold.

Etter å ha lyttet til lydopptaket fra pilotintervjuet flere ganger ble det veldig tydelig at min rolle som intervjuer har forbedringspotensialet. Jeg ble bevisst rundt måten jeg stilte oppfølgingsspørsmålene mine på. På den måten er jeg glad jeg ventet en uke med å ha det første hovedintervjuet slik at jeg hadde gjort meg opp disse tankene rundt det. Bevisstheten rundt formuleringen av oppfølgingsspørsmål gjorde at det ble bedre. Under dette intervjuet ble jeg veldig fokusert på og unngå å lede intervjuobjektet med spørsmålene, og glemte å gi nok tid til å svare før jeg stilte oppfølgingsspørsmålet. Det siste hovedintervjuet gjennomførte jeg et par måneder etter det første, noe som ga meg tid til å gjøre endringer med tanke på min rolle som intervjuer. Gjennomføringen av dette intervjuet ble litt bedre enn første hovedintervju, men her ble jeg for passiv i form av at informanten fikk fortelle mer rundt hvert spørsmål, selv om det ikke alltid var like sentralt. Hadde jeg skulle hatt enda et intervju hadde jeg vært bevisst på å gi nok tid, men ikke for mye tid, slik at informantene ikke snakker seg ut av spørsmålet, men likevel får muligheten til å tenke og svare. Når det er sagt var det veldig nyttige erfaringer å ta med seg inn fra pilotintervju til siste intervju. Jeg er takknemlig for at jeg fikk muligheten til å justere og forbedre intervjueteknikken mellom hvert intervju.

3.3.3 Gjennomføring av observasjon

I forkant av observasjonen hadde jeg gjennomført intervju og gikk dermed inn med mange antakelser, og forutinntatte signal som påvirket synet mitt under observasjonen. Det påvirket

meg både positivt og negativt i form av at jeg var veldig klar over hva jeg skulle se etter. Det kan føre til at jeg overser viktige observasjoner, men samtidig er jeg sikker på at jeg får noe ut av observasjonen. Jeg var opptatt av å gå inn med et åpent sinn og forholde meg til observasjonsguiden (vedlegg 2), selv om jeg hadde åpnet opp for å kunne notere observasjoner utenfor observasjonsguiden også. Å sortere sanseinntrykk slik man gjør ved å strukturere det til en observasjonsguide er en forutsetning for å skape en mening å gi en helhet til det jeg observerte. Dette vil igjen virke inn på persepsjonene mine (Gjøsund & Huseby, 2020, s. 30).

De fysiske og psykiske tilstandene vi har, påvirker det vi ser. Når det kommer til førsteinntrykk har man en tendens til å lete etter noe som kan bekrefte det man så. Ved å lete etter signaler for å bekrefte førsteinntrykket er det også naturlig at man sorterer ut signaler som ikke går overens med det bilde man har opparbeidet seg. Derfor er det spesielt viktig å se på ting som avkrefter inntrykk vi sitter med, og ikke bare bekrefter det vi først så og har sett for oss. I forhold til sisteinntrykket er det viktig å legge like mye vekt på hele observasjonen, selv om det ofte er slik at man husker best det som skjedde til slutt. Ved å huske det siste best, vil man naturligvis også legge mest vekt på de observasjonene (Gjøsund & Huseby, 2020).

3.3.4 Analysestrategier

I denne studien har jeg valgt å ha intervju og observasjon, og lage en intervjuguide (vedlegg 1) og observasjonsguide (vedlegg 2) som legger føringene for datainnsamlingen. Intervju- og observasjonsguiden min er basert på teori som betyr at valget av analysestrategi allerede er tatt. Datainnsamlingen skal bygge på teori jeg er opptatt av, og den kommer tydelig frem. Selv om det er induktiv analyse som blir utgangspunktet for analysen min, er det få analyser som er rent induktiv i nåtidens forskning. Man vil alltid ha med seg forskningstradisjonen sin, og man har alltid et formål med de spørsmålene man stiller. Generelt sett vil flere undersøkelser også være abduktiv i tillegg til induktiv. Prosessen vil være en vekselvirkning mellom teori og empiri, en komposisjon av induktiv og deduktiv metode (Thagaard, 2013, s. 184). Det er naturlig at min oppgave vil være deduktiv i form av at strukturen er bygd på teori. Denne teorien ble lagt til grunn både under utforming av intervju- og observasjonsguide. Når datainnsamlingen er ferdig vil jeg analysere den for å se om den underbygger eller motbeviser de opprinnelige antakelsene mine, i tråd med induktiv metode. Ved å kombinere disse teoriene ønsker jeg å oppnå en dypere forståelse av emne, og oppdage nye og uventede sammenhenger på tross av teorien jeg har lagt

til grunn for oppgaven. Jeg er bevisst på at intervjuguiden bygger på det teoretiske grunnlaget i oppgaven, men samtidig vil jeg at dataene som er hentet inn skal komme tydelig frem. Det er viktig for meg at informantene blir hørt og at deres synspunkt kommer frem i oppgaven.

I en slik studie mener jeg at det er mest fordelaktig å se til en tematisk analyse som metode, angitt av Miles & Huberman (1994). I en tematisk analyse identifiserer, analyserer og rapporterer man mønster eller tema i datamaterialet. Tematisk analyse er en iterativ prosess som tillater forskeren å identifisere mønster og mening i et datamateriale. Det er ofte brukt til å drøfte transkripsjoner fra fokusgruppe og intervju, observasjoner og skriftlig dokumenter. Miles & Huberman (1994) lister opp fem punkter som en tematisk analyse inneholder, men nevner også at det er mange forskere som har ulike variasjoner av prosessen. I de fem punktene går man fra å bli kjent med datamaterialet til å identifisere tema og videre til å evaluere og raffinere temaene (Miles & Huberman, 1994). I min studie har jeg forholdt meg til disse punktene til en viss grad. Jeg har systematisert hva jeg ønsker å oppnå med datamaterialet allerede fra starten av. Intervju- og observasjonsguiden min er systematisert etter begrepene taletid, investering, identitet og stillasbygging, noe som fører til at materialet allerede er systematisert i grove trekk etter transkripsjonen. Ved å ha en slik intervju- og observasjonsguide har jeg allerede imøtekommet punkt nummer to, generere koder. Transkripsjonen fra intervjuene er delt inn etter de fire hovedpunktene, og dermed også generert etter meningsfulle segment i min oppgave. Det samme gjelder observasjonene som ble gjort i klasserommet. Kritikken som fremkommer i møte med tematisk analyse er ofte den begrensede generaliserbarheten i forhold til at fokuset blir lagt på noen spesifikke tilfeller, og dermed begrenser muligheten til å generalisere funnene til en bred populasjon. Når det er sagt er ikke primær målet til en kvalitativ studie å være generaliserbar, men å oppnå en dypere forståelse av de komplekse sosiale fenomenene som undersøkes. Thagaard (2013, s. 171) viser også til at elementene blir tatt vekk fra sin autentiske kontekst. Bevisstheten min rundt å koble elementene opp mot konteksten i drøftingen blir dermed vektlagt.

Når det gjelder det praktiske arbeidet rundt formålet med materialet besto det i å sammenligne utsagnene jeg fikk fra begge hovedintervjuene og pilotintervjuet. Det jeg fant av interessante og relevante sitater grupperte jeg og satt inn i et eget Word-dokument, deretter satte jeg notatene fra observasjonen under de ulike sitatene som komplementerte hverandre. Dette er de samme gruppene som jeg har delt inn intervjuguide (vedlegg 1), observasjonsguide (vedlegg 2) og teoridelen i. Gruppene er derfor begrepene taletid, investering, identitet og stillasbygging. Ettersom jeg hadde forhåndsstrukturert intervju- og observasjonsguiden var det enkelt å

gruppere sitatene under de relevante begrepene. Videre fant jeg tematiske sitater som gjenspeilte sitatene til begrepene. Målet var å gruppere det sammen slik at drøftingen fikk en logisk struktur der underoverskriftene skal beskrive temaene best mulig. Dette vil legge til rette for å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. I tillegg har jeg stadig sett tilbake til teorien for å kunne trekke linjer fra den inn i drøftingen.

3.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Kvaliteten på studien kommer av hvordan kunnskapen blir produsert og hvor godt man klarer å være transparent og kritisk til egen studie. Jeg er opptatt av at studien min skal ha en begrunnelse gjennom hele prosessen, slik at alle valg og vurderinger som er tatt underveis blir gjort rede for. Utgangspunktet for studien min var andrespråkselever, og hvordan man som lærer kan bidra til å hjelpe de i størst mulig grad. Det har vært viktig for meg å sette tankene mine inn i en vitenskapelig sammenheng, slik at dette er en del som kommer frem gjennom forskning, og dermed også bidra til å gjøre feltet mer aktuelt.

Ved å komme frem til en mulig inngang til studien satte jeg krav til at læreren ble satt i fokus. Didaktiske praksiser blir et fokusområde i oppgaven min, og da er det naturlig å velge et lærerperspektiv. Slik kan man inspirere andre lærere til ulike innfallsvinkler, og gi innsikt til hva som fungerer bra og ikke. Ved å ha samtaler med lærere rundt lunsjbordet innså jeg at nyankomne elever i skolen var noe som alle savnet kunnskap om. Ingen gjorde det likt, og ingen følte de hadde kompetanse og kunnskap til å veilede de på riktig måte. Det inspirerte meg til å fremme kvalitet i andrespråksundervisning i skolen.

Kvaliteten til min analyse blir lagt på bakgrunn av kvaliteten på mine intervju og observasjoner som ble gjort i timene på bakgrunn av observasjonsguiden (vedlegg 2). Alt avhenger av intervjueren, måten man behersker spørreteknikk, men også i forhold til kunnskapsnivået og sensitiviteten til intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Gjennomgående blant alle intervjuene mine viser det seg å være korte spørsmål og lange, utdypende svar som går igjen. Deltakerne mine kom med mange gode og utdypende refleksjoner rundt hvert spørsmål. En utfordring var at de snakket seg litt videre, og ut fra det jeg innledningsvis spurte om. Generelt tenker jeg at dette bare er positivt, det hjalp intervjuet til å bli en samtale mer enn en utspørring, og viser engasjement rundt tema. De utbroderte og kom med minner og erfaringer rundt alle spørsmål som ga fylde til intervjuet. Selv om dette også førte til at de snakker seg ut av

spørsmålet, og inn i noe som ikke var relevant for min studie. Det var veldig fint å sitte ansikt til ansikt med dem, og det ga en bedre dynamikk enn over internett.

3.4.1 Reliabilitet og transparent

Reliabilitet er forbundet til om vurderingene i en studie er tillitvekkende, troverdig og pålitelig (Thagaard, 2013, s. 187). Alle valgene som er gjort i denne studien burde derfor være troverdig og tillitvekkende, slik at studien samlet sett blir pålitelig. Dette har jeg prøvd å etterfølge ved å søke til Sikt for å sikre personvern, pseudonymer til informantene og gjengivelse av intervju i form av transkripsjon. Ved å ta hensyn til det vil oppgaven være sterkere sammenlignet med annen forskning, og man vil kunne bruke forskningen som er gjort videre til klasserommet. En metode anses som reliabel dersom den gir tilnærmet likt resultat når den gjentas under lignende omstendigheter. Dette ønsker jeg dermed å sikre ved å gjøre observasjon på bakgrunn av intervjuet. Her kunne jeg også ha sikret større reliabilitet ved å ha flere intervjuobjekter enn bare den ene jeg bruker i min oppgave. Det er ikke vanlig med mange deltakere på kvalitative studier, så på premisser fra kvalitative studier er studien min reliabel. Studien har få deltakere, men fokuset ligger i de individuelle opplevelsene og perspektivene til informantene. Med tanke på at de er lærere med godkjent utdanning og flere år med erfaring, vil studien bli troverdig og tillitsvekkende på bakgrunn av informantenes bakgrunn.

En reliabel undersøkelse kan knyttes opp mot en transparent undersøkelse. Begge begrepene handler om pålitelighet og er viktig for å sikre kvaliteten i forskningsprosessen og resultatene. I min oppgave er det viktig å trekke inn transparent på grunn av at selv om noen bruker min intervjuguide, vil de ikke nødvendigvis finne lignende funn som jeg gjorde. Dermed er ikke studien min nødvendigvis etterprøvable slik reliable studier er, men studien er likevel transparent i forhold til at det er åpenhet rundt hele forskningsprosessen. En slik transparent forskning vil også øke reliabiliteten til studien.

3.4.2 Validitet

Validitet dreier seg om gyldigheten til materialer, og forskerens tolkninger på bakgrunn av materialet. Det refereres også til hvor nøyaktig metoden måler det den er ment å måle. En metode anses som valid dersom den faktisk måler det den er ment å måle og ikke noe annet. I

min studie vil jeg måle lærerens tilrettelegging i klasserommet for nyankomne elever, og for å finne svar på det har jeg funnet gode informanter og underbygger deres erfaringer med opplevelser fra observasjonen (Johannessen et al., 2016, s. 71). For å sikre dette har jeg valgt å kombinere flere metoder herav både observasjon og intervju. Videre har jeg også tatt i bruk teori som et rammeverk for oppgaven. For å kunne øke validiteten i oppgaven hadde jeg kunne sett på kvantitative metoder i samhandling med de kvalitative metodene, eller som nevnt tidligere hatt et bredere spekter av informanter. Denne studien er likevel valid i form av prinsippene som ligger til grunn for kvalitative studier. Dataene jeg samler inn vil være gyldige på bakgrunnen av mine metoder gjennom transkribering og lydopptak. Tolkningene som blir gjort vil være på bakgrunn av datamaterialet som innhentes, sett i sammenheng med de teoretiske perspektivene på feltet.

Med tanke på at validitet og reliabilitet er begrep som ofte blir knyttet opp mot kvantitative studier, velger jeg derfor å legge frem begrunnelsen for at det får plass i oppgaven min. For meg er det viktig å være transparent og pålitelig igjennom oppgaven. Ettersom reliabilitet og validitet er to kjente begrep for å stille seg kritisk til egen oppgave, er det naturlig for meg å ta i bruk disse for å vise refleksjon rundt valgene som er tatt. Begrepene vil ikke få mye plass i oppgaven, men jeg synes det er naturlig å anvende og introdusere de.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Hele forskningsprosessen består av å ta et standpunkt til ulike etiske valg som gjør seg gjeldende. Det må tas hensyn som er regulert gjennom retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora. Denne studien favner om personopplysninger, og det var derfor avgjørende å søke prosjektet inn til Kunnskapssektorens tjenesteleverandører (Sikt). De vurderte at både intervjuguide og samtykkeskjema (vedlegg 3) til studien var i tråd med personvernregelverket de forholder seg til.

Når man innhenter personopplysninger slik at man må overholde konfidensialitet og personvern, vil man alltid være nødt til å reflektere rundt sentrale forskningsetiske spørsmål. Det er for å sørge at man overholder personvernet til informantene. Det er viktig å være profesjonell på dette tema slik at personopplysningene ikke kommer på avveie. For å være sikker på at personvernet ble tatt hensyn til på en forsvarlig måte, var det viktig for meg å få godkjenning fra Sikt før jeg tok kontakt med deltakerne. Jeg ville også forsikre meg om at både

samtykkeskjema (vedlegg 3) og informasjonen rundt studien var tydelig formidlet før de takket ja. For å sikre at deltakerne hadde god tid til å sette seg inn i studien fikk de med seg samtykkeskjema hjem, og hadde muligheten til å lese det grundig hjemme før de skrev under og takket ja til å være med. Deltakerne godtok forespørselen om deltakelse i studien på grunnlaget av den informasjonen de fikk om formålet og metoden. Det vil si informert samtykke (Johannessen et al., 2016, s. 94). Dette samtykke skal være tatt på bakgrunn av rikelig informasjon og uten ytre press, derav valget om å sende med samtykkeskjema hjem (Thagaard, 2013, s. 23).

Et informert samtykke betyr at deltakerne har sagt ja til forespørselen om å delta i studien på bakgrunn av informasjonen de fikk rundt formål og metode (Johannessen et al., 2016, s. 94). Dette samtykket skal være bekreftet på bakgrunn av tilstrekkelig informasjon og uten et press fra ytre faktorer (Thagaard, 2013, s. 23). Informert samtykke med detaljert informasjon kan skape en begrensning hos deltakerne, ved å sette smale rammer for studien. En slik fleksibilitet som ofte forekommer under kvalitative studier, vil være en utfordring i møte med et informert samtykke. Jeg opplevde at informasjonen min rundt studien var noe for detaljert, ettersom begge intervjuobjektene påpekte flere ganger at jeg måtte si ifra om svarene de ga ikke var det jeg var ute etter. Dette følte jeg også ga meg som intervjuer mer makt enn jeg var ute etter å ha, med tanke på at jeg ble oppfattet som en forsker som var ute etter riktig eller gale svar.

Når det kommer til anonymitet og konfidensialitet ovenfor deltakerne, settes det krav til å ta gode valg og riktig overveielser for å sikre at deltakernes identitet blir beskyttet (Postholm, 2010, s. 150). Dette mener jeg at jeg har gjort i stor grad ved å gi deltakerne hvert sitt pseudonym, og ved å se bort fra å presentere bostedskommune og arbeidsplass, sammen med andre faktorer som kan være gjenkjennelige.

En viktig faktor i studier er å ha et kritisk blikk til egen analysetolkning. Ifølge hermeneutiske tanker er nøytralitet nærmest umulig å oppnå, og dermed bør man aspirere etter objektivitet i studien. Objektiviteten kan komme frem ved at forskerens subjektive, individuelle teori, som kommer fra erfaringer og opplevelser, må komme til uttrykk (Postholm, 2010, s. 127). Ved å synliggjøre subjektiviteten kan man legge den bort og stille seg i en objektiv posisjon i møte med deltakerne og datamaterialet. Man vil alltid ta med seg forståelsen sin inn, men man kan iallfall være bevisst på objektivitetsposisjonen.

Andre etiske overveielser som pålitelighet i studien er også viktig å trekke frem. Det er viktig at forskningsresultatene ikke er tilfeldige eller tilbakevendende, men heller konsekvente og reproducerbare. Et pålitelig forskningsresultat er nødvendig for at man skal kunne stole på og generalisere resultatene til en større populasjon. Å oppnå pålitelighet krever nøyaktighet i design, gjennomføring og rapportering av forskningsstudier (Cochran, 2017). Jeg har etterstrebet å organisere informasjonen på en logisk og oversiktlig måte, samtidig som jeg har valgt det jeg mener er relevant informasjon og kilder til min oppgave. I forkant av oppgaven produserte jeg en prosjektskisse som en plan for oppgaven min. Ved å referere til kilder i henhold til apa 7th stil, og korrigere feil og uklare setninger har jeg prøvd å etterkomme pålitelighet i min studie.

For å gjennomføre intervju har jeg tatt hensyn til noen problemstillinger knyttet til personvern. Jeg har valgt å søke til Sikt om å kunne ta opp lyd, og begrunnet valget i at det vil være større utbytte av intervjuet om jeg har et opptak av det. Funnene vil dermed bli både mer nøyaktig og mer konkret ved å ha et opptak å lytte på i etterkant. Dette er også faktorer Kvale & Brinkmann (2015, s. 205-206) viser til når det kommer til etterprøvbareheten til studien. Ettersom jeg har valgt å søke til Sikt i henhold til personvernloven har jeg også hentet inn et skriftlig samtykke i form av et samtykkeskjema fra informantene.

Til slutt er det viktig å vise til det etiske ansvaret jeg har ovenfor lærerne. Kollegers integritet handler om å handle i tråd med etiske standarder og verdier i lærerpraksisen. En høy standard for profesjonalitet, ærlighet og respekt, for å unngå handlinger som truer tilliten og integriteten til deres yrke og arbeidsmiljø. Måten informantene mine blir fremstilt på er helt og holdent opp til meg, og det er min plikt å fremstille de på en så riktig måte som mulig. Som kollega er det mitt etiske ansvar å bidra til å opprettholde integriteten til mine kollegaer, og håndheve de etiske standardene på en respektfull måte.

I denne studien kommer kvalitative undersøkelser frem, der metodene som er valgt er intervju og observasjon av lærere med godkjent utdanning. I forbindelse med det har jeg utarbeidet en intervju- og observasjonsguide som er formet med bakgrunn i en induktiv analyse. Studien vil dermed bli sett ut ifra teoretiske perspektiver, og datainnsamlingen vil være sett i lys av de samme teoriene. For å systematisere dataene har jeg transkribert intervjuene og lagt funnene inn i eget dokument sammen med observasjonene fra klasserommet. Deltakerne i studien er et utvalg av 3 lærere med godkjent lærerutdanning og lang erfaring i lærerjobben. Disse informantene vil videre bli omtalt som Sofie, Johanne og Kari.

4. Analyse, funn og drøfting

4.1 Innledning

Denne studien utforsker lærerens tilrettelegging i klasserommet med fokus på gjennomføringen av en undervisningsøkt og lærernes ivaretagelse av andrespråkelevne. Metoden som er benyttet er intervju og observasjon. For å belyse tematikken blir dataene fra intervjuene og observasjonene presentert og drøftet i lys av studiens teoretiske grunnlag. Dataene blir analysert opp mot de opprinnelige antakelsene og hypotesene som dannet grunnlaget for forskningsspørsmålene. Dataene er samlet inn fra tre intervju av lærere: Johanna (lærer på SNO), Kari (lærer i ordinær klasse), og Sofie (pilotintervju, lærer i ordinær klasse). For å supplere datagrunnlaget fra intervjuene, har jeg observert Johanne og Kari i klasserommet.

Drøftingen baserer seg på de fire teoretiske begrepene: taletid, identitet, investering og stillasbygging. *Taletid* er et gjennomgående begrep både i forskningsspørsmålene og problemstillingen, derfor starter jeg med å drøfte dette begrepet. I kapittel 5.2 tar jeg for meg forskningsspørsmålet: *hvordan kan læreren på tvers av SNO-timene og klasserommet legge til rette for nyankomne elevers muntlige aktivitet i timene?* Taletid omhandler hvor mye en elev bidrar muntlig i løpet av en periode, og blir undersøkt ved å se på lærerens rolle i klasserommet. Det er liten tvil om at læringspotensialet øker med muntlig aktivitet i klasserommet, spesielt under tilegnelsen av et nytt språk. På bakgrunn av mine teoretiske perspektiver viser det seg at å bruke språket er en sentral del av å tilegne seg kunnskap i et nytt språk.

Identitet og *investering* handler om hvordan læreren oppfatter at eleven jobber med språket. I kapittel 5.3 vil jeg undersøke forskningsspørsmålet: *har lærere nok tid og kunnskap rundt nyankomne elever, og hvordan man skal tilrettelegge for de i et klasserom?* For å operasjonalisere identitet og investering er det naturlig å vinkle det mot elevene. Identitet i klasserommet kommer i mange former: både gjennom etnisitet, kjønn, kulturell bakgrunn og religion, men også egenskaper og interesser hvert individ har. Det er viktig å anerkjenne og respektere elevenes identitet i klasserommet for å lage et trygt læringsmiljø. Ved å verdsette mangfold vil elevene føle seg sett, og de får hjelp til å oppnå den kunnskapen det blir satt krav til. Verdsettelse kan øke engasjementet, motivasjonen og den akademiske suksessen. Dette bygger videre på investering i klasserommet og hvordan det kommer til uttrykk. Investering i klasserommet referer til å legge ned tid og innsats for å øke læringsmiljøet for elevene. Dette vil si å variere undervisningen, inkorporere teknologi og andre faktorer til læring, og fostre opp

en positiv og trygg klasseromskultur. Investering i klasserommet har vist å gi en positiv innvirkning på elevmiljø, motivasjon og innsats. Investering handler derfor både om hvordan læreren legger til rette, men også hvor mye elevene legger i læringssituasjonen. Det må være et samspill med lærer og elev, men det er læreren som tilrettelegger for at investeringen hos elevene skal være tilstrekkelig.

Stillasbygging kommer fra hvordan læreren utøver læringen i klasserommet (Skodvin, 2001, s. 15), og er det siste av de fire begrepene jeg tar for meg. I kapittel 5.4 vil jeg drøfte forskningsspørsmålet: *hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?* For å operasjonalisere stillasbygging må man se på læreren i klasserommet. Stillasbygging kommer av hvordan en lærer opptrer i klasserommet, hvilke valg som blir tatt og hvordan læreren forholder seg til situasjonene som oppstår. Stillasbygging er det eneste begrepet jeg har inkludert som omhandler lærerens praksis, og ikke hvordan læreren styrker elementet hos eleven. Det er læreren sin jobb å gi elevene gode metoder og teknikker som de kan bruke. Disse teknikkene må være gode nok til at elevene kan anvende de i møte med en utfordring. For andrespråkslever vil disse metodene også hjelpe de i møte med en ny kultur og et nytt språk. Da er de godt rustet til å tilegne seg kunnskap både i skolesituasjoner, men også i livet generelt. Stillasbygging handler om hvordan læreren går frem i møte med elever som trenger hjelp. Det handler om å gi gode verktøy, slik at elevene opplever mestring i oppgavene.

I tråd med valget om å gjennomføre en tematisk analyse, vil tema kommet frem fra datamaterialet sett i sammenheng med det empiriske materialet stå som underoverskrifter.

4.2 Taletid

Taletid i klasserommet for nyankomne elever ble nevnt som et vanskelig tema fra alle tre lærerne. I et adekvat klasserom er det ingen tvil om at de etnisk norske elevene har mest taletid, ifølge intervjuobjektene. For å undersøke hvordan læreren tilrettelegger for muntlig aktivitet på tvers av SNO-klasserom og ordinære klasserom (forskningsspørsmål 1) valgte jeg å stille spørsmål om fordeler og ulemper med økt taletid i klasserommet. Samt om taletid er hensiktsmessig for å øke læringspotensialet til elevene (intervjuguide, vedlegg 1). For å underbygge disse spørsmålene valgte jeg å observere lærerne ved hjelp av en observasjonsguide

(vedlegg 2). I observasjonsguiden så jeg blant annet på hvordan læreren tilrettela for muntlig aktivitet, og på hvilken måte de jobbet med den muntlige ferdigheten.

I dette avsnittet velger jeg å trekke frem tre ulike funn i forbindelsen med taletid. Jeg presenterer synspunktene til alle tre lærerne på ett og ett spørsmål. Det første funnet jeg vil presentere er hvor mye taletid elevene har i de ulike klasserommene, og tankene til lærerne rundt fordelingen av taletid. Som funn nummer to kommer synspunktene om hvor vidt taletid kan øke læringspotensialet til elevene. Siste og tredje funn handler om ulempene ved taletid i klasserommet, og hvordan lærerne stiller seg til det. Alle funnene fra intervjuene blir underbygget med funn fra observasjonene.

4.2.1 Taletid i klasserommet

På bakgrunn av observasjonene som er gjort i klasserommet var det tydelig at elevene hadde ulik tilnærming til den klassen de var i. Elevene viste muntlig engasjement på SNO, men i ordinær klasse ble de stille og tilbaketrukket. Disse observasjonene sammenfaller med intervjudataene. Johanne fortalte om sine erfaringer rundt jobben som lærer i SNO-klasserommet, og trakk paralleller til hvordan hun opplevde å jobbe i ordinære klasser tidligere. For hennes del var det ingen tvil i at de etnisk norske elevene hadde mest taletid i det ordinære klasserommet. Hun påpeker her at dette er veldig ulikt fra SNO-klasserommet. Denne erfaringen som Johanne presiserer så jeg eksempler på i klasserommet til Kari. Det er tydelig at de etnisk norske elevene er mer frempå når det kommer til taletid. Når det er sagt ble jeg positivt overrasket over noen andrespråkselever som ved flere anledninger rekte opp hånden for å svare. På SNO kan de som oppfattes som stille i ordinære klasserom komme frem som muntlig sterke. Dette er gunstig siden et språk best læres i muntlig aktivitet med andre (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42-43). I henhold til sosiokulturell læringsteori er læring noe som skjer i samspill mellom elever, og mellom lærer og elev (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 39). Dette samspillet oppnås når elevene gir av seg selv på den måten at de uttrykker sin kunnskap og erfaring muntlig. Ved å skape et fellesskap som øker den muntlige aktiviteten slik SNO-klasserommet gjør, vil læringspotensialet øke for elevene på grunn av at de deltar muntlig og tør å bruke språket i situasjoner.

I SNO-klasserommet observerte jeg at alle ble oppmuntret til å si noe på norsk i løpet av timen. De elevene som har vært der lengst var mest frempå, og da tryggere i norsk enn de nyankomne

elevene. Andre elever er sterke i norsk muntlig, men ikke like frempå. Johanne er bevisst på det og spør de direkte når hun vet de kan svaret. Samtlige elever tør å stille spørsmål på norsk. Den ene eleven stiller spørsmål om leksene under observasjonen. «Hva betyr faktasetninger?». Det viste seg at ingen elever visste hva en faktasetning er. Johanne viser og forklarer på tavla, og skriver ned flere faktasetninger om Norge, på samme måte som de skal gjøre. Flere av elevene svarer med «Ah, jeg vet hva det er.», og viser dermed at de har forståelse begrepet, men ikke kan betydningen av det. Ved å modellere slik Johanne gjør i dette eksemplet vil forståelsen til elevene i klasserommet øke. Slike situasjoner viser at språket er den barrieren som gjør at de ikke mestrer leksene, men at de egentlig har kunnskapen til å forstå hvordan man skal løse oppgaven. Dette underbygger at det er enklere å lære seg et begrep om man allerede har kjennskap til det på sitt språklige repertoar (Berthelin, 2022, s. 173).

På bakgrunn av mine funn er det muntlige samspillet mer overkommelig å få til i SNO-klasserommet. Nettopp på grunn av de likhetene som skapes i et klasserom der alle har et felles mål. Det er jevnere fordelt med taletid sett opp mot det ordinære klasserommet. De stille elevene oppnår ikke de samme gode relasjonene. Disse sosiale relasjonene vil reflekteres i språket mener Halliday (1978), og er viktig for å etablere og vedlikeholde de gode sosiale relasjonene. Dermed er det avgjørende å ha gode sosiale relasjoner under opplæringen av et andrespråk. Slik kan man ha bedre forutsetninger for å tilegne seg det nye språket.

Nei, jeg ser at de som er stille i klasserommet, og som ikke tør å si noe, som kanskje ikke har venner en gang i det klasserommet. De kommer sammen i SNO-gruppa, og har hverandre fordi de har et fellesskap der alle er nye. (Johanne)

Under observasjonen av Johanne kommer samholdet på SNO tydelig frem. Elevene har et fellesskap som står sterkt, og de virker tryggere i SNO-klassen enn i ordinær klasse der flere av elevene ikke er like muntlige aktive. Det å ha et godt fellesskap i klassen er viktig for den muntlige aktiviteten i klasserommet. Myklebust (2019, s. 106) legger vekt på viktigheten av å skape en god klasseromskultur, som gjenspeiler og tar høyde for alle elevenes identitet og de ressursene hver og en bringer med seg inn. Johanne fokuserer på elevenes ressurser, identitet og trekker de frem i naturlige situasjoner. Når hun gjør det, lager hun en inngang for eleven til å være muntlig aktiv på norsk og jeg oppfatter at elevene blir tryggere i seg selv og sin situasjon. Hun skaper samtidig trygghet ved å gi noe kjent for eleven. Johanne er tydelig på at elevene har med seg språket og kulturen fra hjemlandet, og at anerkjennelsen av deres identitet er viktig. En slik tankegang har Kari også med seg inn i undervisningen. Når noe ved en annen kultur blir

lagt merke til, tar hun seg tid til å forklare og vise. Dette er spesielt viktig når det er kulturer noen elever i klassen kjenner til. Åpenhet rundt det vil minske fremmedfrykten og skepsisen man kan ha i møte med andre kulturer.

Selv om Johanne forteller at det er enklere å få andrespråkselever til å snakke i SNO-klasse rommet kommer det også frem at det er forskjell på elevene her. Elevene kommer fra ulike bakgrunner og noen trenger mer tid enn andre på å dele erfaringer og inntrykk de sitter med. «Også jobber jeg mye, ikke sant, med det her å tørre å leke, og å slippe taket, å være litt barnslig. Vi har mye fokus på å få de til å slippe taket i det her trasige, som de ofte har vært igjennom.» Johanne fortalte mye om traumene og erfaringene elevene ofte tar med seg til Norge. Når hun forteller at de skal slippe tak å tørre å leke, sikter hun til de traumene og erfaringene noen elever kommer til Norge med. Krigsflyktninger har spesielt sett og opplevd mange skumle og forferdelige ting. Slike erfaringer ønsker hun at de skal legge bort, og bare være et barn uten bekymring igjen. Bakgrunnen til elevene kan føre til at de blir innesluttet og stille, og hvert barn er forskjellig i forhold til hvordan man håndterer traumer reaksjonene rundt det. Dette gjelder ikke alle elevene i SNO-gruppa og kan dermed skape forskjeller her også. Likevel oppfatter jeg at Johanne uttrykker seg positivt i møte med elevene, uavhengig av deres tidligere opplevelser.

Trygghet nevnes som en base for læring hos alle lærerne. Jeg observerte at elevenes muntlige aktivitet er mye større i SNO-gruppen enn i den ordinære klassen. Her kan flere faktorer enn trygghet spille inn, slik som personligheten til elevene. Den måten Johanne fremtrer på som lærer i klasserommet legger opp til at muntlig aktivitet er forventet. Johanne gir samtalen i klasserommet en stor rolle i opplæringen, som er i tråd med det sosiokulturelle synet. Allerede før elevene kommer inn i klasserommet skal de lese begrepene på døra høyt for henne. Gibbons (2015, s. 94) beskriver samtalen i undervisningen som svært avgjørende for læring. Eleven eksponeres for muntlig språk av både lærer og klassekamerater, og denne innputten vil ha god kvalitet (Monsen & Randen, 2017, s. 27). For å delta muntlig krever det at eleven bidrar ved å selv bruke språket (Gibbons, 2015, s. 25). Når språket brukes, opplever eleven utputt.

Kari har begynt å innføre bruk av læringspartnere aktivt i undervisningen. Hun opplever at klassen og enkeltelevne blir tryggere av å støtte seg på en læringspartner før de blir spurt eller trekt tilfeldig til å svare. Ved å skape en god relasjon til en læringspartner gir det bedre forutsetninger for en andrespråkselev å lære seg norsk. Sosiale relasjoner er viktig for å utvikle kognitiv kapasitet. Et godt miljø vil utvikle kognitiv kapasitet for å lære et andrespråk (Lantolf,

2000). Læringspartnere og små grupper fungerer godt i klassen til Kari. Elevene begynner å få en forståelse av hvordan de skal bruke hverandre, og det virker som elevene har godt utbytte av det for å øke den muntlige aktiviteten og taletiden til hver enkelt elev. Selv om Kari ikke har plassert andrespråkselevne med samme språklig repertoar ved siden av hverandre, er de plassert i nærheten. På den måten skaper hun trygghet for elevene, både ved at de har mulighet til å søke trygghet til hverandre gjennom samtaler på det språklige repertoaret deres, men også gjennom et likestilt maktforhold (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 50). Selv om det er fordeler ved å sette de sammen, er det også ulemper forbundet med at terskelen for å benytte norsk i undervisningssammenheng blir høyere. Slike erfaringer hadde Kari gjort seg ved en tidligere anledning.

Ved bruk av læringspartnere opplever jeg at det blir mye ekstra lyd, og Kari må bruke mye energi på å fortelle at de kun skal snakke når de får ordet. Å sitte flere sammen er nok en vanesak. Ut ifra den muntlige aktiviteten i klasserommet virker det som Kari har oppnådd målet ved å la flere elever være delaktige i den muntlige undervisningen.

Vi så at det var noen elever som var mer aktiv enn andre, i form av at de oftere rekker opp hendene. Og det kan hende at det er mer utrygt å bli spurt når du ikke rekker opp hånda, enn når det trekkes tilfeldig etter de har fått muligheten til å diskutere med læringspartner. (Kari)

Under observasjonen av Kari merket jeg hvordan aktiv bruk av læringspartnere bidrar til økt trygghet hos elevene. I løpet av en time hørte jeg samtlige si noe høyt. For de nyankomne elevene merket jeg at læringspartneren tilrettela for å øke deres taletid. Dette underbygger påstanden om at samtalen øker taletiden i klasserommet og tryggheten til hverandre. Samtidig utvikles språk ved å delta i det sosiale fellesskapet som skjer på skolen i følge Vygotskij (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 40). Ved at elevene er muntlig aktive i timen, og tør å bruke læringspartner gir det muligheten til å skape et vennskap og samhold med noen i klassen. Kari ruller på hvem som sitter sammen, noe som åpner for at andrespråkselevne blir kjent med flere i klassen. Dermed får de en større trygghet til miljøet de er i, som kan være positivt for språkinnlæringen (Hamre & Pianta, 2001, s. 625).

Sofie forteller at det er henne som har mest taletid i klasserommet sitt, men at målet hennes er at alle elevene skal komme til ordet i løpet av en dag selv om det ofte er de som er mest frempå som får snakke mest. Lærerens taletid vil naturlig variere avhengig av undervisningsform. Sofie

forteller at hun bruker læringspartnere aktivt i undervisningen, slik kan hun gjøre det tryggere for elevene. Tilrettelegging i klasserommet er avgjørende for å sikre et godt utbytte, og alle elevene skal bli tatt hensyn til i fellesskapet (Palm, 2014, s. 190). Når jeg spurte Sofie angående læringspartnere et par måneder senere hadde hun bestemt seg for å flytte de fra hverandre igjen. Hun ville fortsatt vektlegge gruppearbeid og sparring, men i en mer kontrollert form. Hun opplevde at klassen mistet konsentrasjonen til faget og undervisningen når de fikk sitte sammen. De blir mer opptatt av hverandre og det er flere av elevene som sliter med å konsentrere seg. På den andre siden syntes hun at den muntlige aktiviteten økte i klasserommet, og elevene var flinkere til å delta. Hun ønsket å videreføre mye av den muntlige undervisningsmetoden, men hun gikk bort ifra læringspartnere. Videreføringen av muntlig aktivitet vil være i henhold til Gibbons sine tanker rundt hvordan en andrespråkselev blir gitt en ressurs som bidrar til læring av både språk og fag ved å tilføre det muntlige aspektet (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 49). Gibbons (2015, s. 25) påpeker at samtalen er en viktig form for stillasbygging og produseringen av språklig utputt er den måten man tilegner seg kunnskap.

Alle tre intervjuobjektene oppfatter at etnisk norske elever har mest taletid i det ordinære klasserommet. De sier at det ofte tar tid før andrespråkselever rekker opp hånden og melder seg på. Det første de ofte melder seg på er rutiner, slik som dag, dato og været. Dette gjør de i stand til å forbedre den kommunikative kompetansen (Svendsen, 2018, s. 85). Elevene i mottaksklassen er muntlig aktive på SNO, men ikke i samme grad i den ordinære klassen. Det vedrører ikke alltid personligheten til elevene, men andre forhold kan også virker inn. For eksempel medelever, tilrettelegging av lærer og trygghet i klasserommet.

4.2.2 Taletid og læringspotensialet

Alle lærerne i denne studien var god til å bruke språket i undervisningen. Det var mange muntlige samtaler og diskusjoner i den ordinære klassen til Kari, men også på SNO hos Johanne. Elevene får muligheten til å jobbe muntlig i hel klasse, med læringspartner og lærer. Johanne forteller at hun velger å jobbe med den muntlige ferdigheten fordi hun ikke ser hvordan den dype læringen skal oppnås uten å snakke språket. Dette er utgangspunktet for sosiokulturell læringsteori med bakgrunn i innputt og utputt hos Gibbons (2015, s. 25). Ved å bruke språket, vil man oppnå læring. Dette har Ellis (1994) kommet frem til, med sitt begrep «task-based language teaching». Han sier at læring skjer når man gjennomfører oppgaver som krever

kommunikasjon på andrespråket, og at grammatikkbasert undervisning ikke alltid er den beste formen for å tilegne seg et andrespråk. Under observasjonen la jeg merke til at Johanne hadde fokus på begrep og å bruke språket muntlig. De startet alltid timen med finskriftsbok i 10 minutter. Dette var en fin måte å få elevene til å finne roen etter friminuttet, samtidig som de fikk muligheten til å øve på forming av bokstaver. Flere av elevene har ikke hatt skolegang før, og trenger øving på å holde blyanten riktig og forming av bokstavene. Johanne var flink til å gå rundt å rettlede og motivere de til en oppgave de oppfattet som ensformig.

Tilegnelsen av skriftspråket er nyttig. Det gir bedre forutsetningene for å lykkes med skole og utdanning, men det er også viktig å legge vekt på det muntlige aspektet. Mestring av muntlig språk gjør dagligdags situasjoner rundt kommunikasjon enklere.

Den dype læringen får du ikke med å bare lese det. Du må liksom si det, og gjenta det (...) sånn at de får den rette uttalelsen. Jeg tror ikke du klarer å lære et språk uten å prate. De øker forståelsen etter hvert i klasserommet, også fordi at de er mye med norske elever som prater, men de får ikke øvd seg på samme måte som om de prater selv. (Johanne)

Johanne påpeker viktigheten av å bruke språket, og hvordan det kan øke utbytte av undervisningen. Språket læres best når elevene kommer sammen og språket kan brukes aktivt (Svendsen, 2018, s. 90-92). Å jobbe med den muntlige ferdigheten i et vanlig klasserom handler om å få andrespråkelevne til å forstå hva man gjør, forteller Johanne. Hennes erfaring er at det ikke er mye muntlig aktivitet av andrespråkelever i et adekvat klasserom i starten. Hele undervisningen handler her om å få til det fonologiske systemet, tilegne seg begreper og få en forståelse for språkssystemet. De oppnår det gjennom muntlig aktivitet i form av samtaler og aktiviteter, legger Johanne til. Dette er utgangspunktet for sosiokulturell læringsteori med bakgrunn i Vygotskij (1934). Læring skjer i samspill med andre og med omgivelsene. En elev kan med støtte av andre få til mer avanserte oppgaver enn den kan alene. Ved å ha støtte fra andre vil eleven kunne delta i nye situasjoner med aktiviteter og oppgaver som er mer kompleks og krevende enn det eleven kunne håndtert alene. Dette handler om den proksimale utviklingszone (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42-43).

Ressursspørsmålet i skolen er sentral i møte med observasjonene mine. I ordinær klasse er lærertettheten lavere enn på SNO. Det fører til at oppfølgingen av enkeltelever blir dårligere fordi man ikke har nok tid som lærer. Klassen til Kari har utfordringer som gjør at det er utfordrende å strekke til som lærer.

Skal jeg være så ærlig å si at vi nå har en klasse som strever litt. Men, det er ikke nødvendigvis med de elevene som er nyankomne. Men dem kan nok ende opp med å lide litt på grunn av at andre ting tar oppmerksomheten akkurat nå. (Kari)

Som Kari nevner kan og vil det gå utover de elevene som trenger ekstra oppfølging, slik som de nyankomne elevene i klassen. Johanne forklarer at hun har både mer tid til hver enkelt elev, og en enklere oppgave i form av at hun skal kun lære de det norske språket og kulturen. I motsetning til lærere i den ordinære klassen som også skal gi innsikt i samfunnsfag, matematikk, engelsk, kroppsøving, KRLE og naturfag, i tillegg til at de skal lære elevene og skrive og lese i norskfaget. Johanne har selv vært lærer i ordinære klasser, og har dermed den nødvendige innsikten til å uttale seg om dette, selv om det ikke er en enkel rolle å lære elevene på tvers av språklig repertoar, alder og forutsetninger, et nytt språk heller.

Utfordringene knyttet til utfoldelsen av det muntlige språket kan det settes opp mot §12 og §13 i barnekonvensjonen (Forente nasjoner, 1989). Om en elev har vanskeligheter med å gjøre seg forstått og bli hørt i starten, kan det gå på bekostning av menneskerettighetene. For å sikre at det ikke skjer bruker de flere verktøy i skolene. Her er bilder og kroppsspråk to viktige elementer. Når disse ikke lenger strekker til er det fint å bruke verktøy som «Google translate» eller «Google lense», om ikke tolk er tilgjengelig. Slike oversettingsverktøy er selvfølgelig ikke alltid like gode. Johanne forteller at det fungerer til korte og konsise spørsmål og svar, men ikke til å bruke for lengre samtaler da hun opplever at det som kommer ut er usammenhengende og uten kontekst. Selv om det er vanskelig å gjøre seg forstått på et språk man ikke selv snakker, har jeg inntrykk av at lærere gjør sitt ytterste for å imøtekomme elevene selv om det ofte ikke er tid til å sette seg ned for å prøve å forstå. Dette kommer fra observasjoner gjort både i praksis, men også i forbindelsen med datainnsamling til masteroppgaven. Johanne forteller om en hendelse der en elev ikke hadde det bra og de slet med å forstå hva han mente ved hjelp av oversettingsverktøyene. De brukte hele timen på å kontakte en tolk. Til slutt spurte de renholderen på skolen om hun kunne bistå i oversettingen. Det løste seg når hun hjalp til, men det understreker svakhetene ved oversettingsverktøyene.

I observasjonene mine underbygges visjonen til Johanne med at hun har mye muntlig aktivitet i timene. Ved flere anledninger under timene hennes driver samtalen videre fra et tema til et annet. Når hun holder samtalen i gang blant elevene er flere elever som melder seg på i konversasjonen. Dette er en god måte å gi elevene anerkjennelse av at deres tanker og spørsmål er viktig. Hun anerkjenner elevenes spørsmål og hjelper de med å finne riktig svar. Ved at hun

gjør dette beholder hun engasjementet og interessen hos elevene. For å holde samtalen gående varierer Johanne mellom åpne og lukkede spørsmål. Slik at elevene må reflektere på noen av spørsmålene, men også være mer konkret i svarene (Ellis, 2012, s. 122-127). På denne måten får elevene bidra til læring og svar på spørsmål som for deres del er sentrale. Variasjon i språket gjennom samtale er sentral for andrespråksopplæringen. Den burde ta utgangspunkt i det elevene oppfatter som meningsfylt og det de har behov for (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42). Johanne oppnår muntlig aktivitet gjennom samtaler og skaper engasjement og interesse hos elevene. Ellis (1994) nevner at problemløsning og utførelsen av aktiviteter som er virkelighetsnære er eksempler på oppgaver som kan styrke språket. Disse oppgavene kan man se at Johanne praktiserer. Elevene har realistiske aktiviteter ved at de for eksempel går til butikken og finner frem det de har skrevet på handlelisten.

«Språklig trygghet er alfa omega for å lære seg noe. Du klarer ikke å lære noen ting hvis du ikke forstår språket. Du kommer ingen vei hvis du ikke føler deg trygg og trives.» forteller Kari. Hun understreker at taletid kan øke læringspotensialet, men ikke uten trygghet og trivsel i klasserommet. Fra NIFU-rapporten (2022, s. 81) ser man at denne vinklingen kommer frem som en bærende faktor. Det må tilrettelegges for trygghet i klasserommet før en nyankommen elev kan utvikle seg språklig. Trygghet kommer frem som det mest elementære i innlæring av et andrespråk med bakgrunn i lærerne sine erfaringer fra skolen. En andrespråkelev trenger et klassemiljø som oppleves trygt samtidig som det er lønnsomt å bygge på den proksimal utviklingszone (Eek, 2021, 130-131). På bakgrunn av mine observasjoner er både Kari og Johanne flinke til å jobbe mot et godt læringsmiljø, mye fordi de vektlegger trygghet i klasserommet. Kari har mange samtaler og ulike former for gruppearbeid i sine timer, spesielt etter at de økte fokuset på læringspartnere i klassen. Hun er tydelig i beskjedene. Hvis elevene skal jobbe stille i sin bok, skal de spørre læringspartner om hjelp før de rekker opp hånda. Dette er en fin måte å trygge elevene på bruken av læringspartnere, og en fin måte og ta det i bruk på andre måter enn ved muntlig aktivitet i form av samtaler i klassen. Johanne har også mye gruppearbeid, og legger opp til at de alltid har muligheten til å snakke med de rundt seg for å finne ut av ting (Swain, 1985; Pica, 1994; Mackey & Goo, 2015). Dette er spesielt nyttig for de som snakker samme språk, slik at man kan hjelpe hverandre med å forstå det norske språket gjennom å diskutere på sitt språklige repertoar.

Kari nevner at hun har opplevd elever prate med medelever og voksne, uten at de vil prate høyt i klasserommet. Her påpeker hun at hvis taletid regnes som å jobbe aktivt i klasserommet, og ikke nødvendigvis muntlig tale i hel klasse, vil hun si at taletid er viktig for læring og utvikling.

Jeg tolker taletid som all muntlig aktivitet i et klasserom fordi målet til nyankomne elever er å lære det norske språket. Det kan være alt fra å spørre om å få gå på toalettet, til spørsmål som omhandler undervisningen (Gibbons, 2015, s. 25).

Sofie nevner at ved å bruke taletid har de muligheten til å styrke de muntlige ferdighetene sine. Her kan de lære å begrunne, snakke, fortelle og gi uttrykk for hva de tenker. Hun opplever at elevene har nytte av å snakke om tankene sine, og at det er viktig at de får muligheten til det. Muntlige ferdigheter er en av de grunnleggende ferdighetene som læreplanverket definerer. Barn har i henhold til barnekonvensjonen (Forente nasjoner, 1989) rett til å ytre seg og må derfor få et tilstrekkelig språk og ordforråd. Elevene får muligheten til å lære hvordan de uttrykker seg på ulike måter, som vil komme godt med i livet. Ved å gjøre eleven i stand til å uttrykke seg, vil den lettere kunne be om hjelp og ytre bekymringer som er kritisk for andrespråkselever.

Johanne nevner at taletid gjør elevene i stand til å ta plass. Det skal være trygt og det skal være trygt å gjøre feil. Dette bekreftes av observasjonene. Hun jubler når elever prøver å fortelle noe på norsk, selv om det ikke er grammatisk riktig. Kari understreker at trygghet er viktig for å kunne oppnå muntlig aktivitet i klasserommet. «Det er der jeg ser at det kanskje er letter på SNO-gruppa, fordi der har alle det samme utgangspunktet som deg. Det er lettere å prøve der, mens i det øyeblikket du kommer inn i klasserommet, er tryggheten avgjørende for om du tør å prøve.» De konkrete fordelene med taletid mener både Kari, Sofie og Johanne er diskusjonen sammen med andre.

4.2.3 utfordringer knyttet til taletid i klasserommet

Alle lærerne var enig i at det fantes ulemper på lik linje som fordeler ved taletid i klasserommet. Muntlig aktivitet fører til engasjement blant elevene. Engasjementet fører til høy stemmebruk og forglemmelser av reglene, for eksempel håndsopprekning. Johanne påpeker at utfordringene ved taletid kommer tydelig frem i SNO-gruppa hun har i dag.

Vi må legge opp til at de skal prate mest mulig og det blir bråk av det. Det er vanskelig å få de til å skille mellom det å kunne få lov til å prate, og det å ta av. Det er også veldig store kulturforskjeller i klasserommet. En elev i klassen strever med å respektere reglene, og dermed dominerer han veldig i timene. Dette ble tatt opp på

utviklingssamtalen med eleven, der far forteller at det er normalt i deres kultur at den eldste broren skal få prate når den vil. Dette går på rang. Så i klasserommet forventer han at de andre elvene skal stoppe å prate når han starter å prate, fordi det er det han er vant med fra sin kultur. Så spesielt guttene kan ta veldig av, og fort tenke at det er lov å herje, når det er lov til å prate. (Johanne)

Det blir raskt et stort engasjement i gruppa, og det er vanskelig for noen av elevene å forstå hvilken stemmebruk man skal ha inne. Engasjement er ikke nødvendigvis en ulempe, men det kan føre til uorden i klasserommet. Johanne har jobbet mot muntlig aktivitet i timene, og denne tilretteleggelsen skaper også engasjement. Derfor er nok uro og bråk en reaksjon av frie samtalegrenser. Det betyr ikke at man må akseptere det, men legge om føringene for samtale og den muntlige aktiviteten. Her er det viktig at elevene lærer seg å vente på sin tur til å snakke, noe de kan bli bedre på. Jeg forstår at det er vanskelig for Johanne å sette tydelig grenser når det kommer til muntlig aktivitet, fordi man risikerer at elevene mistolker poenget og dermed ikke tør å prate mer. Jeg synes Johanne kontrollerer det bra ved å minne de på å rekke opp hånden og ikke prate i munnen på hverandre. Andrespråkselevne kommer fra andre kulturer med andre normer og tror at de skal få prate uansett. Dette jobber Johanne med for at eleven skal kunne tilegne seg de sosiale normene i skolehverdagen.

I møte med ny skole, klasse, språk og land, må trygghet ligge i grunnen. Kari hadde en opplevelse med sin egen sønn på en skole i utlandet der et utrygt miljø preget investeringen til sønnen i forhold til andrespråket.

Det å prate med andre har veldig sjeldent ulemper, men du vil aldri begynne å prate hvis du ikke føler at den du prater med vil høre på deg, eller gir deg rom for å prøve og feile. Det er viktig å ikke fremmedgjøre de nyankomne elevene. Vi må tåle at ikke alle kan si alle ord riktig, eller ikke klare å uttrykke alt like godt. Det er ikke noen ulemper med taletid, men det kan være vanskelig å få det til, fordi ikke alle barn vil snakke før de føler seg trygg og sett av andre. Om man da legger til rette for mye taletid før de er klare for det, så blir de til en som ikke vil snakke med andre. Det blir ikke noe tryggere for de nyankomne elevene ved å tvinge frem muntlig aktivitet. (Kari)

Eleven kan være motivert til å lære seg andrespråket, men oppfatter at miljøet rundt er fiendtlig og derfor ikke ønsker å praktisere det (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Dette kan gå på bekostning av elevens identitet, ved å bli oppfattet som en utenfor miljøet, «den nye»,

«utlendingen», eller «andrespråkseleven». Slike merkelapper kan være avgjørende for hvordan man ser på seg selv, og hvordan identiteten formes videre (Norton, 2013, s. 45). Kari går inn i skolen for å være en visuell trygghet for sønnen. Hun er tydelig på at hun ikke er der for sønnen, men for å hjelpe andre elever med faglig utfordringer. Da bidrar hun med å ufarliggjøre han for resten av klassen, og samtidig skape trygghet gjennom tilstedeværelse. Dette gjør at sønnen til slutt begynner å prate og blir en del av klassemiljøet i større grad enn før. I denne situasjonen hadde Kari mulighet til å bistå på denne måten, men det er ikke noe enhver forelder har mulighet til. Derfor er det avgjørende at lærer styrker klassemiljøet og øker tryggheten i klassen. Læreren må sørge for å bygge rundt de nyankomne elevene slik at den kan føle seg som en del av klassen og ikke på siden av klassen.

Sofie forteller om de samme ulempene som Johanne påpeker i forhold til taletid i klasserommet. Hun har inntrykk av det kan bli uro, og at elevgruppa ikke klarer å holde fokuset. Hun legger til at det er helt normalt med tanke på at noen er sterkere auditivt enn andre. Til slutt forteller hun at elevene ikke oppfatter muntlig aktivitet som skolearbeid. «Noen lurte på om vi skal starte snart, når vi har muntlig aktivitet i klasserommet, der også det muntlige er faglig rettet.» Inntrykket mitt er at elever ofte har en tanke rundt at alle aktiviteter skal være målbare. Disse tankene kan komme fra skolesystemet ved at alt man gjør i skolen skal kunne måles og vurderes. Dermed er det heller ikke rart at disse tankene ligger både bevisst og ubevisst hos elevene. Ved målbare muntlige ferdigheter er det ofte snakk om en presentasjon eller et fremlegg. Samtaler eller diskusjoner vil ikke da passe under denne kategorien, og dermed ikke virke som en måte å tilegne seg kunnskap på.

Den mest fremtredende utfordringen med taletid er at engasjement fører til støy. «Det kan bli uro, og noen elever kan slite med å holde fokuset og dermed også rote seg litt bort og videre fra tema.», påpeker Sofie som sin erfaring fra ordinære klasserom. At elevene ofte kan bevege seg bort fra tema og skaper uro merket jeg meg under observasjonene. Noen elever er veldig komfortable med å prate og kan ofte starte på et annet tema istedenfor å svare på det læreren spør om. Eller så kan de svare på det læreren spør om også fortsette inn i noe det svare minner de om. For eksempel: «Hesten har fire ben. I fjor ridde jeg og onkel på hest. Den hesten var veldig snill, og jeg håper jeg kan ri på den igjen.» (observasjon fra klassen til Kari). Når det er sagt er både Kari og Johanne flinke til å hente elevene inn og forklare at nå skal de ikke snakke om ting man gjorde i fjor, men nå er det matematikk. Timene til Johanne er preget av slike digresjoner, men ofte med et tilhørende spørsmål til slutt. På den måten er det naturlig for Johanne å gå videre inn på det tema eleven tar opp for å kunne besvare spørsmålet til eleven.

Kari drar inn begrepet trygghet i taletid i klasserommet. Dersom en elev ikke føler seg trygg i muntlige situasjoner vil de heller ikke snakke. «Hvis man legger opp til mye muntlig aktivitet, så skal det være lov å være stille også.» I klasser med mye muntlig aktivitet kan det være elever som har behov for å være stille. Ved flere anledninger unnlater Kari å spørre de elevene som ikke rekker opp hånda. I timene til Kari er det kun ved bruk av læringspartnere at alle elevene kan blir spurt, og selv da legges ikke presset på en person, men på læringsparet eller gruppen. Sofie legger til at: «Noen er en svamp og venter lenge, også plutselig prater de masse. Og andre barn tør å prøve, og det skal være rom for begge deler.» Dette hadde Johanne og jeg en samtale rundt også. I forbindelse med at noen elever kan vente lenge med å bruke norskspråket, men at de da plutselig kan snakke mye når de først begynner.

På bakgrunn av mine funn fra kapittel 4.2 blir svaret på forskningsspørsmål 1: *hvordan kan læreren på tvers av SNO-timene og klasserommet legge til rette for nyankomne elevers muntlige aktivitet i timene?* Trygghet inn i klasserommet, uavhengig av hvilket klasserom det er snakk om, virker å være det viktigste. Samtidig som god kommunikasjon mellom andrespråklærer og kontaktlærer kan gjøre hverdagen tryggere. Ved å ha god kommunikasjon på tvers av opplæringen vil man kunne bruke kjente aspekt fra undervisningen til hverandre. På den måten vil de nyankomne elevene få flere rutinebaserte og velkjente oppgaver og aktiviteter. Alle lærerne fra denne studien var enig i at elevene meldte seg på rutinebaserte aktiviteter muntlig først, og her fortalte samtlige at de trodde dette var på grunn av trygghet til aktiviteten. Ved å få flere slike aktiviteter som er gjentakende vil det gjøre det enklere for elever å bidra aktivt i timene.

4.3 Identitet og investering

Taletiden hos andrespråkelevne er høyere i SNO-klasserommet enn i det ordinære klasserommet ifølge informantene. Dette kan handle om trygghet, maktposisjoner eller andre faktorer. Både identitet og investering henger tett sammen med maktbegrepet til Norton. Det er vanskelig å beskrive det ene uten å fortelle om det andre. Som beskrevet tidligere er maktposisjoner i samfunnet grunnsteinen i Norton sin teori, og dermed relevant å vise til i funnene. Fra begge deltakerne kom det frem at om en andrespråklig elev er muntlig aktiv er drevet av flere faktorer, der både personlighet og lærerens dyktighet ble nevnt som to punkter. Videre fortalte Johanne at hun hadde opplevd stor forskjell fra å være kontaktlærer i et vanlig

klasserom, til å gå til å være kontaktlærer i en mottaksklasse. Tryggheten en nyankommen elev opplevde i en mottaksklasse var større, og elevene kom raskere inn i et fellesskap og fant en tilhørighet. Dette kan man se igjen i Norton (2013, s. 146) hvor maktposisjoner har en betydningsbærende effekt på det enkelte individ i en sosial interaksjon. Viktigheten av å finne et miljø som er positivt er avgjørende for å kunne prestere godt i språklæring, og ved å ha et trygt og læringsfremmende miljø vil man også ha grunnmuren for å tilegne seg språkkunnskaper.

For å undersøke hvordan læreren oppfatter at undervisningen av andrespråkelever er, ønsker jeg å se etter hvordan læreren opplever at undervisningen for nyankomne elever er (forskningsspørsmål 3). For å belyse dette skal jeg se på fire funn fra intervjuene, som vil underbygges med observasjonene gjort av lærerne. Strukturen blir den samme som på taletid, der jeg tar for meg et og et spørsmål fra intervjuguiden (vedlegg 1), og fletter inn observasjoner når det er hensiktsmessig. Det første funnet går på investering og muntlig aktivitet fra elevenes side. Funn nummer to handler om hva læreren vektlegger i sin undervisning. I funn nummer tre kommer det frem hvordan elevenes deltakelse på språklæringsaktiviteter er. Fjerde og siste funn handler om elevene bruker sitt språklige repertoar som en ressurs i timene, og hva lærerne gjør for å tilrettelegge for det.

4.3.1 Investering i muntlig aktivitet og taletid hos elevene

De fleste andrespråkelevne har et ønske om å lære seg norsk. De gjør sitt ytterste for å mestre aktivitetene på skolen og jobber leksene hjemme. Det er store forskjeller innad i elevgruppa når det kommer til personlighetstrekk. Noen er utadvendte og elsker å prate, mens andre er mer innadvendte og foretrekker stillhet. Slike differanser må man regne med i en gruppe med barn. Elevene på SNO er generelt interessert i å lære. De som ikke deltar har typisk andre utfordringer utenfor skolen, er preget fra hjemlandet sitt og er ikke trygge nok til å by på seg selv. Mange legger sin identitet inn i kulturen de er i oppvokst i, noe som kan gi utfordringer inn i møte med en ny kultur.

Veldig forskjellig. Noen ønsker gjerne ordet, andre ikke, men de slipper ikke unna. Det kommer veldig an på personlighet og hvor utadvendte de er. Noen vil prate minst mulig til de forstår mer. (Johanne)

Både Darwin og Norton (2015, s. 37) argumenterer for at innlærere som er investert i språket, ønsker å øke deres kulturelle- og sosiale kapital. Det kan man se igjen hos de elevene som investerer i det norske språket. De ønsker en større sosial makt i samfunnet, men også i klasserommet. De vil være en del av fellesskapet klassen har, og de vil passe inn slik som de andre gjør. I SNO-klasserommet slipper ingen unna muntlig aktivitet. Hver time består av mye muntlig aktivitet og det kommer tydelig frem på slutten av timen når elevene har blitt komfortable med den muntlige aktiviteten, hvem som naturlig er utadvendt og ikke. Selv om ikke alle elevene investerer i taletid på samme måte, blir de presset til å være aktive og bruke språket i løpet av timen. På denne måten ser man at de ofte har noe å tilføye til samtalen, men at det er høy terskel å rekke opp hånda. For noen elever er det bare slik, uten en dypere mening i forhold til maktposisjoner, investering, trygghet eller lignende. Johanne forteller videre at det er enklere for elevene å finne plassen sin i SNO-gruppa. De fleste andrespråkselevne har ikke venner i ordinær klasse og kan ofte føle seg litt alene. Dette kom tydelig frem i friminuttene der elevene fra SNO finner hverandre ute, istedenfor de som er like gamle og i samme klasse som dem selv. Identiteten som kommer til uttrykk gjennom språket trenger ikke være den eleven ønsker å ha. Klassen vil danne seg en mening om de nyankomne elevene basert på blant annet deres språkferdigheter. De kan bli stemplet som den eleven som ikke ønsker å prate, eller ikke ønsker å lære seg norsk. Et barn ønsker sjeldent å være utenfor fellesskapet, det å bli stemplet som «den nye» eller «utlendingen» kan påvirke måten man ser på seg selv. Slik kan identiteten til barnet formes (Norton, 2013, s. 45). Det er aldri enkelt å komme inn som ny, uansett alder og nasjonalitet. Det krever tid å finne sin plass, og slik vil det nok alltid være. Men det er læreren og elevene i det etablerte klassemiljøet sitt ansvar å hjelpe elevene inn i fellesskapet. Identiteten til enhver elev vil formes i møte med investeringen i språket og påvirke andrespråklæringen (Dörnyei, 2005). Under språkopplæringen vil innlæreren reflektere over egen produksjon av ord og språk. Samtidig som denne prosessen foregår, vil identiteten bli til på bakgrunn av hvordan eleven oppfatter språkopplæringen (Norton, 2013).

Jeg synes ikke det er greit at de ikke har noen i klasserommet, men det tar også lang tid for norske elever som flytter på seg. En elev bruker ofte lang tid på å komme inn i et etablert klassemiljø. (Johanne)

Den språklige fremgangen hos enkeltindivider som sliter med å komme inn i klassemiljøet kan være dårligere (Norton, 2013). Norton (2013, s. 6) hevder at en innlærer kan være motivert til å lære språket, men å la være å investere i språklæringsaktivitetene. Innlærer kan unnlate å investere i språklæringsaktiviteten dersom miljøet oppfattes fiendtlig. Dersom maktforholdet i

klasserommet ikke blir hensyntatt vil eleven kunne falle utenfor undervisningen, melde seg ut av klassemiljøet og fremstå umotivert (Norton & Toohey, 2011, s. 421). I SNO-klasserommet er det en elev som ikke ønsker å ta del i undervisningen. Dette kan ha sammenheng med opplevelsen av relevans og eierskap. Eleven har ikke fått svar på asylsøknad og dermed oppleves ikke innlæringen av norsk som relevant. Fra et lærerperspektiv kan det være vanskelig å skille mellom umotivert og fiendtlig miljø. Likevel er det lærerens ansvar å sørge for at elevene på skolen inkluderer og tar ansvar i integreringen av de nyankomne elevene. Høy motivasjon fører ikke nødvendigvis til god språklæring, og ofte blir elevs manglende deltakelse i klasserommet beskrevet som motivasjonsmangel. I slike situasjoner kan det like gjerne handle om ekskludering fra læringspraksisene i klasserommet, eller å fremme en motstand mot marginaliserende praksis (Norton & Toohey, 2011, s. 420-421). Det er selvsagt vanskelig, og Sofie forteller at elevene er flinke og interesserte i starten, men at det ofte dabbet av med tiden. Den samme erfaringen har Kari. Hun forteller at de minner elevene på å inkludere alle i leken og på den måten hindrer at elevene faller utenfor fellesskapet i større grad.

Fra tidligere opplevde Kari at krigsflyktingene hadde med seg traumer. Erfaringene deres gjorde at de ble stillere i undervisningssammenheng. Videre forteller hun at disse traumene ofte gjør at de er mer krevende i sosiale sammenhenger. Nettopp fordi at traumene fører til at de ikke alltid forstår alle lekpregete situasjoner. Med dette som bakgrunn legger hun til:

I forhold til å være aktiv muntlig så krever det at vi har god særskilt norskopplæring som kan hjelpe dem med å ha et språk å kommunisere med. Det er ikke alltid at denne opplæringen er tilstrekkelig, og godt nok tilrettelagt. De havner gjerne i grupper med mange ulike språk, og du skal klare å undervise sånn at de kan gjøre seg forstått, og det er ikke alltid like enkelt. (Kari)

Det er krevende å være lærer for nyankomne elever, i form av at det er store variasjoner blant elevene. Både i forhold til kultur og språk, men også i form av hva de tar med seg av opplevelser og erfaringer. Flere elever trenger tilrettelegging i form av opplæring i skolehverdagen og hverdagslige aspekter. Flere av elevene som kommer til Norge har ingen erfaring med skole og hva det vil innebære. Kari forteller videre om en situasjon hun hadde for flere år siden, der hun strekte seg litt lengre enn man normalt vil gjøre.

Den her jenta var tydelig preget av de opplevelsene hun hadde med seg, så vi prøvde å bruke elevgruppen rundt for å bygge en sosial relasjon. Det medførte at jeg faktisk

involverte med litt på fritida også. Fordi jeg ønsket å bidra der, slik at når elevene i klassen var invitert i bursdagsselskap, så var jeg til stede for å være en trygghet for de norsktalende elevene og for denne andrespråklige jenta. Og det hadde faktisk veldig positiv virkning. Hun ble plutselig ikke så skummel lenger. Hun ble en helt vanlig jente med sine følelser og sitt språk, og de lærte å tolke hennes kroppsspråk. (Kari)

Hun legger til at dette ikke er noe man kan gjøre med alle elevene man får inn i klassen sin i løpet av lærerkarrieren. Likevel ser det ut at dette er med på å styrke miljøet, og minske fremmedgjøringen av de nyankomne elevene. Kari gjorde det samme med sin sønn da de flyttet til et annet land der det hadde positive konsekvenser for det språklige og sosiale for sønnen. Dette er et eksempel på ulike maktposisjoner mellom andrespråkselev og målspråkselevne. På den måten ble det enklere for eleven å uttrykke seg når omgivelsene ble trygge, og hun ikke lenger ble forbundet med å være annerledes (Norton, 2013, s. 45). På den måten ses relevansen av hvordan et godt fellesskap og klassemiljø påvirker de språklige opplevelsene elevene får. Det skal ikke så mye til før elevene slipper de nyankomne elevene inn om man som lærer øker fokuset på integrering i perioden eleven ankommer klassen.

Alle tre lærerne nevner begrepet trygghet, og at det er avgjørende i møte med muntlig aktivitet i klasserommet. Dette gjelder ikke bare de nyankomne elevene, men også de etnisk norske som har kontroll på det norske språket. Et trygt klassemiljø skaper større rom for å prøve. Kari understreker viktigheten av at læreren skal være pådriver for å skape et slikt miljø. Hun forteller om hvordan det var å være forelder i møte med det sønnen følte var et utrygt klassemiljø, der han ikke ønsket å prate fordi han ikke følte seg trygg nok i det andrespråklige klasserommet. «Men det å bli trygg, bli sett av sine medelever, og bli sett for den gutten han var, og ikke som en raring som ikke snakket engelsk. Det var viktig for han. Da begynte han plutselig å snakke.» forteller Kari. Et ujevnt maktforhold skaper en sosial distanse og hindrer andrespråkselever å praktisere språket (Norton, 2013, s. 55-56). Den graden av sosial distanse som oppstår bestemmes ut fra en rekke faktorer, slik som: status, dominans og innflytelse, lignende kulturer og hvilke holdninger det er i gruppen (Schumann, 1976, s. 135-136). Ved å ha denne erfaringen påpeker hun viktigheten av å ikke gjøre barn om til et fremmed element, men å la de få vise klassen at de har mange likheter og er bare barn de også. I dette scenarioet var det heller ingen mottaksklasse eller SNO-klasserom der eleven kunne finne et fellesskap. Det vil ikke finnes et ujevnt maktforhold på samme måte i en mottaksklasse, fordi det ikke er målspråkstalere i slike klasserom.

4.3.2 Hovedpunkter i undervisningsmetode

Lærerne er flinke til å variere undervisningen. De varierer den muntlige aktiviteten i klassen ved å opptre ulikt som lærer. Det er mye fokus på det muntlige ved språket og samtalen står sterkt i fokus hos både Johanne og Kari som er i tråd med Kjelaas & Riis-Johansen (2022) sine perspektiver. «Jeg vektlegger at vi skal ha det gøy. At de skal ha gode dager på skolen og på SNO. De skal ha lyst til å lære seg norsk.» forteller Johanne, før hun videre legger til at hun rent faglig har fokus på tale og forståelse. Når elevene har blitt tryggere i språket går de videre inn i den skriftlige delen, skrive enkeltord og setninger, grammatikk og setningsoppbygging. Forskning viser at dette er en god fremgangsmåte, og at grammatiske strukturer ikke nødvendigvis er det som gir best læring i andrespråket (Ellis, 1994). Ved å ha fokus på at undervisning skal være gøy, virker det som fellesskapet og klassemiljøet blir sterkt. Det er viktig at klasseromskulturen bekrefter og støtter alle elevenes identitet og bygger under deres ressurser (Myklebust, 2019, s. 106). Elevene er en gruppe med forskjeller både i alder, nasjonalitet og interesser, og likevel fremstår de som en sammensveiset gruppe med stor toleranse for hverandre. De er flinke til å hjelpe hverandre og det er mye latter i timene på SNO. Elevgruppen har gode samtaler og er ikke redd for å stille spørsmål på ting de lurer på. Om Johanne ikke har svaret søker de det opp sammen, før elevene selv leser om det. Dette er også god læring i bruk av internettet. Johanne har vist og repetert hvordan de kan få sidene oversatt til et språk av deres valg, og dermed tilgjengeliggjort informasjonen.

Kari er usikker på hva hun vektlegger mest i løpet av en skolehverdag, men sier til slutt at hun er fokusert på å få en god start på dagen. Starten skal være så tydelig som mulig, og rammene for dagen skal stå på tavla. Dette er en god inngang for alle elevene i klasserommet og vil bidra til forutsigbarhet. Under observasjonen av Kari er struktur og tydelighet to ord som beskriver henne som lærer. Hun har tydelige rammer gjennom hele dagen og gir klare beskjeder med tydelige forventninger til elevene. Sannsynligvis er dette ikke bevisste valg hun tar, men en godt innarbeidet rutine. I selve undervisningssituasjonen observerer jeg at Kari gir tydelig instruksjoner til elevene, samtidig som introduksjonen av tema og oppgaver er informativ og konkret. Hun bryter ned bitene til enkle deler før elevgruppen får jobbe individuelt, det gjør at mange av elevene kan gå i gang med oppgavene på egen hånd. Dette er en fin måte å legge til rette for elevene, slik at de har forutsetningene til å lykkes med oppgavene. Hun legger opp til at elevene kan lykkes med oppgavene på egen hånd eller ved hjelp av læringspartner, på denne

måten bruker hun prinsippet om den proksimale utviklingssone (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42-43). Ved å ha tydelige instruksjoner i forkant sparer hun seg for spørsmål knyttet til oppgaven. Elevene virker selvgående og det er sjeldent spørsmål om rundt gjennomføring av oppgaven.

Sofie svarer at hun vektlegger relasjonsbygging i sin undervisning, og at det er viktig for å styrke læringsmiljøet i klassen. «Uten et godt læringsmiljø fungerer ingenting.» Et fiendtlig eller utrygt miljø er ikke hensiktsmessig for elevens utvikling. Den språklige, personlige eller faglige fremgang vil ikke være like god ved ugunstige miljø, og ofte kommer slike ugunstige miljø fra skjeve maktforhold (Norton, 2013). Dette er en faktor som hver og en av lærerne vektlegger svært høyt, og som derfor gjentas flere ganger i oppgaven min. Ut ifra datainnsamlingen kommer et godt læringsmiljø og trygghet frem som to særdeles viktige aspekter. På bakgrunn av de teoretiske perspektivene mine kan dette ses igjen her, både i Norton (2013), Vygotskij (1934) og Gibbons (2002, 2015), men også i doktoravhandlingen til Marianne Eek (2021) og masteroppgaven til Kjersti Ree Skrefsrud (2021)

4.3.3 Deltakelse av språklæringsaktiviteter i klasserommet

I SNO-klasserommet starter alltid dagen med *dagens fjell*. Dette skaper engasjement og muntlig aktivitet allerede som første aktivitet. Alle elevene engasjerer seg muntlig for å bidra med å finne ut noe om dagens fjell. Dette er en god start på dagen ved tidlig å skape taletid hos elevene, samtidig som det gir elevene en tverrfaglig kunnskap i SNO-undervisningen.

De er mest ivrig når vi gjør det sammen. De er veldig glade i dagens fjell. Vi starter med å snakke om et fjell, og da skal de komme med forslag til fjell rundt omkring i verden. Det liker de veldig godt. (Johanne)

Slik jeg opplever gruppen til Johanne er det mange elever som deltar mye muntlig på eget initiativ, men noen er mer tilbaketrukket. Dette tyder på at maktforholdet i klassen er ganske jevnt, og at det er trygt for alle elevene å bidra med muntlig innspill.

Kari forteller at elevene er muntlig aktive og deltar i aktivitetene hun har i timene. Det er mange elever som rekker opp hånda og ønsker å bidra muntlig. Samtidig som det ofte er stort engasjement rundt muntlig aktivitet. Dette viser at elevene investerer i egen språkopplæring, og generelt investerer i skolehverdagen og læring. De er engasjerte i undervisningen og ønsker å tilegne seg mer kunnskap. Ifølge Norton (2013, s. 148) opplevde innvandrerkvinnene i hennes

studie at de sjeldent ble snakket til av målspråkstalere, dette er noe jeg ikke anser som en utfordring i klassen til Kari. Målspråkstalerne og andrespråkselevne må ofte ha bistand fra voksne for å ha en samtale, men om målspråkstalerne tar initiativ snakker de norsk. Sofie deler den samme erfaringen som Kari, og forteller at de er flinke til å delta muntlig i timene hennes. På den andre siden opplever jeg ikke at det er like mange av de nyankomne elevene som bidrar i like stor grad. De nyankomne elevene er ofte muntlig aktive i læringspar, eller om lærer spør dem direkte. I min observasjon var det ingen nyankomne elever som rakk opp hånda for å svare i norsktimene, selv om det i mattetimen var flere som prøvde seg på å svare. Dette kan si noe om at de ikke føler seg trygge til å snakke i læringskontekster, men at omgivelsene er tryggere i par eller grupper med venner (Norton, 2013, s. 148). Det kan kobles til at norskfaget er mer muntlig krevende enn matematikk, samtidig som matematikkfaget er mer uniformt og vil oppleves kjent ved tidligere skoleerfaring.

4.3.4 Bruk av andre språk i undervisning

Johanne ønsker at elevene skal bruke sitt språklige repertoar aktivt i undervisningen. Tekster som allerede er skrevet på norsk oversetter SNO-gruppa gjennom Google Lens. Dette er for å oversette dokumentene til språket elevene forstår, slik at de kan lese det på sitt språk for å forstå innholdet. Dette fungerer godt i klassen til Johanne, og elevene er drillet på hvordan de bruker appen og hva de skal gjøre når hun deler ut ukeplan. Johanne lar alltid elevene få bruke andre språk enn norsk i sin undervisning, uansett om det handler om informasjon, aktiviteter eller å tilegne seg kunnskap (Thomas & Collier, 2001; Bakken, 2007). Dette er i tråd med transspråking, og vil gjøre oppgavene enklere for andrespråkselevne. Ved å nekte elevene å jobbe med det språket de behersker best tilrettelegger ikke lærer på en tilstrekkelig måte (Berthelin, 2022, s. 171). Noen språk er ikke støttet på appen de bruker, og da er det et mye større problem forteller Johanne. En slik app kan alle ha tilgang til og den er veldig enkel å bruke. Ved å bruke appen i den ordinære klassen kan elevene få mer ut av undervisningen. Her kan de oversette oppgavene til det språket de ønsker og dermed ha like muligheter som resten av klassen til å løse de. Dette åpner for bedre muligheter til læring i form av at elevene forstår det de leser, og dermed får like muligheter som resten av klassen (Berthelin, 2022, s. 171).

I hver periode har SNO-klassen et tema knyttet til perioden med begreper som hører til. Disse begrepene blir hengt opp i klasserommet og øvd jevnt på gjennom hele perioden. Ordene står

med stor skrift på norsk med et bilde vedsiden av. Under begrepet står det med liten skrift på alle språkene som elevene i klasserommet bruker. I dette tilfelle er begrepet oversatt til kinyarwanda, arabisk, swahili og russisk. På den måten kan elevene få muligheten til å øve på begrepet på norsk, men også få det oversatt på det språket de har bedre forståelse i. Det virker som elevene synes det er stas å ha sitt språk der også, og ville gjerne at jeg skulle lære meg noen av begrepene på deres språk når jeg var på observasjon. Elevene foretrekker å bruke språket sitt i undervisningen og det fører til at de mestrer oppgavene (Berthelin, 2022, s. 184). Ved å ha spesifikk begrepsundervisning som inkluderer både norsk og det språklige repertoaret til eleven, vil man øke sannsynligheten for at klasseromskulturen bekrefter alles identitet og ressursene de har med seg (Myklebust, 2019, s. 106).

Disse begrepene blir lest minst en gang om dagen og er de samme begrepene elevene har med seg gjennom hele perioden. Begrepene er også med hjem i lekse og til slutt som et diktat på skolen. Under observasjonen ble begreper om Norge introdusert, som fjord, fjell, kommune, landsdel og fylke. Inntrykket mitt er at det hjelper elevene med å koble seg på tema, undervisning og norsk muntlig. Flere av disse elevene snakker verken norsk i friminuttet eller hjemme, derfor er undervisningen på skolen avgjørende for å praktisere det norske språket. Ved å ha disse begrepene som en rød tråd gjennom all form for undervisning, blir elevene tryggere på begrepene og tør å prøve seg muntlig i andre situasjoner enn undervisningssammenhengen. Her kan man se forbedring fra dag til dag. Elevene er usikre i starten, titter opp på Johanne, før de sier ordet på den første dagen. På slutten av uka sier de ordene tydelig, selvsikkert og raskt. Johanne må innimellom gå tilbake for å be de være nøye på uttalen og gjenta begrepet igjen. Det er tydelig at å ha temabasert undervisning over en periode gir elevene muligheten til å bli trygge på tema, slik at begrepene sitter godt i slutten av perioden. Gjennom kontinuitet og fordypning i temaet skapes det rutiner. Ved å skape flere rutiner enn dag, dato, år og været, åpner det for at elevene får repetert nok til at de føler seg trygge. For at de nyankomne elevene skal ønske å delta i undervisningen må de føle på trygghet i klasserommet (NIFU, 2022, s. 81).

Denne skolen tilbyr ikke morsmålsopplæring, som kan styrke utbytte av andrespråksopplæringen. «Vi har bare særskilt norskopplæring, i byene får de tak i folk som kan tale, som kan jobbe med morsmålet deres. For det er da de lærer best. Når de får jobbet med morsmålet parallelt.» sier Johanne og legger til at selv om ikke alle ønsker å bruke morsmålet sitt, utfordrer hun de til å gjøre det. Johanne er veldig god på å legge til rette for at elevene skal jobbe med det språklige repertoaret sitt. I hver time får de muligheten til å jobbe parallelt, selv om noen av elevene ikke kan å lese eller skrive på andre språk. Om elevene ikke

har lært seg å lese eller skrive på et av språkene i det språklige repertoaret sitt, lytter de til et valgfritt språk som de kan og bruker det auditivt istedenfor. Ved å tilrettelegge for å bruke flere språk skaper man en transspråkspedagogikk som ikke setter begrensninger i antall språk, men gir mulighet for å tilegne seg kunnskap ved hjelp av flere språk (Berthelin, 2022, s. 170). Det er forsket på at andrespråkselevne har store fordeler med å koble andrespråket til det språklige repertoaret sitt når de skal lære seg et nytt språk (Berthelin, 2022, s. 173).

«Ja, man kan bruke det som en ressurs, men jeg har ikke veldig mange elever som har valgt å bruke det aktivt.» forteller Kari. Her velger Kari i motsetning til Johanne å la elevene få velge selv hvorvidt de ønsker å bruke det språklige repertoaret sitt. Hun forteller at hennes erfaringer er at det ofte blir engelsk som gir en støtte, og som blir et støttespråk for de nyankomne elevene og de andre elevene. Dette forutsetter selvfølgelig at elevene har lært engelsk før de kom til Norge. I klassen til Kari er det aktuelt å bruke det som et støttespråk nå, fordi de har andrespråkselever som kunne litt engelsk da de kom til Norge. Det vil kunne virke positivt for elevene å inkludere det språklige repertoaret sitt i undervisningen (García, 2014). Noen nyankomne elever har med seg litt engelsk fra hjemlandet sitt, slik at elevene som allerede er i klassen kan utfordres på å tørre å bruke det. På den måten kan de kommunisere med hverandre. Under observasjonen av Kari la jeg merke til dette. De nyankomne elevene snakket en del engelsk og de andre elevene tør å prøve seg på noen enkeltord for å kommunisere og forklare ting for dem. Kari bruker aktivt engelsk for å forklare for de nyankomne elevene hva som skjer og hva de skal gjøre i timene. Hun har forstått at de kanskje kan mindre engelsk enn de først trodde, men det fungerer likevel fint å bruke engelsk som støtte. Jeg legger merke til at hun forenkler engelsken sin og forklarer med enkeltord eller korte setninger. Ellis (2012) viser til punkter om forenklet lærerspråk og at det er gunstig for elever som skal lære et nytt språk. Dette fungerer godt om elevene ikke forstår hva som skjer, eller lurer på noe i timene.

Sofie legger til rette for at de kan bruke sitt språklige repertoar, med den forutsetningen at de kan å skrive og lese. Hun forteller om at det er en god hjelp for å styrke det språklige, og at selv om det ikke fungerer direkte på tilegnelsen av norsk så styrker hun ordforrådet til elevene. Ved å styrke ordforrådet på det språklige repertoaret, vil det være enklere å lære det norske språket (Berthelin, 2022, s. 173).

I det ordinære klasserommet er det kanskje ikke like store muligheter for å bruke det språklige repertoaret til elevene som en ressurs. Det er mange det skal tilrettelegges for, der alle har ulike forutsetninger og utgangspunkt. I et SNO-klasserom vil alle elevene være der for å tilegne seg

det norske språket, og det er hovedmålet til lærere. Når det er sagt så tror jeg det er mulig å legge til rette for at elevene kan få bruke sitt språklige repertoar i ordinær undervisning også. Som lærer kan man prøve å trekke inn språket til elevene som små drypp i den felles gjennomgangen. Her kan man lære klassen å si god morgen på alle språk som er tilknyttet klassen, eller sette opp timeplan på andre språk enn norsk. I form av å bruke oversettingsverktøy aktivt i klassen er dette en god mulighet for elevene. De får muligheten til å være mer selvstendig, og samtidig følge samme undervisning som de andre elevene i klassen. Dette er nok et aspekt Kari kan bli flinkere til å bruke. Hun forteller selv at elevene ikke vil bruke det, men at de har fått muligheten. Ut ifra forskningen man har, er det liten tvil om at transspråking styrker elevenes mulighet til å tilegne seg viten. Og at man som lærer må vise elevene hvordan man kan bruke det språklige repertoaret sitt for å tilegne seg norsk.

På bakgrunn av mine funn fra identitet og investering blir svaret på forskningsspørsmål: har lærere nok tid og kunnskap rundt nyankomne elever, og hvordan man skal tilrettelegge for de i et klasserom? Elevene er i stor grad villig til å lære seg norsk, og investerer i språklæringsaktivitetene som foregår i klasserommet. Lærerne tilrettelegger etter de forutsetningene de har, ved å variere undervisningene og tilrettelegge for at de nyankomne elevene skal ha like muligheter som resten av elevene. Lærerne uttrykker selv at de ikke har nok kunnskap rundt andrespråkelever, og at tiden heller ikke strekker til for å bistå så godt som de kan. Det er mange elever som trenger oppfølging og støtte og det er ikke nok ressurser inn i klasserommet til å strekke til. Dette dreier seg om ressursspørsmålet i skolen, ikke om elevenes motivasjon og investering rundt egen læring.

4.4 Stillasbygging

Under stillasbygging er læreren i sentrum, og jeg har mulighet til å se spesifikt på hva læreren gjør i en undervisningssituasjon. Hvordan læreren løser de ulike situasjonene og hvilke tanker de har fra undervisningspraksisen deres. Stillasbygging handler om å slippe til eleven for å løse egne utfordringer i møte med undervisningen. Forskningsspørsmål tre kommer frem i dette delkapitlet: *hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?* Dette spørsmålet skal jeg forsøke å belyse ved hjelp av funnene fra intervjuene og observasjonene som er gjort i etterkant.

Jeg ønsker å belyse fire ulike funn. Alle funnene er på bakgrunn av intervjudataene, med relevante observasjoner. Det første funnet handler om hva læreren gjør når en elev spør om hjelp. Funn nummer to handler om spørsmålsstilling i klassen. Det tredje funnet går på hva læreren vil gjøre for å øke taletiden til andrespråkelever. Og siste funn handler om når læreren opplever at en andrespråklig elev trenger mest bistand.

4.4.1 Lærers metoder for å veilede

For å veilede og hjelpe en andrespråkelev er det flere metoder lærerne har i skolehverdagen. «Vi bruker bilder, kroppsspråk, app (oversettingsverktøy), eller andre elever. Det kan være vanskelig. Spesielt om en elev er lei seg, eller har slått seg.» forteller Johanne. Hun forteller at hun gjør alt hun kan for å forstå, men at det er vanskelig når man ikke har samme språk. Om språket ikke lenger er problemet, men det faglige aspektet ved oppgaven, vil Johanne gjøre en oppgave hvor de får muligheten til å samarbeide. På denne måten kan Johanne hjelpe elevene å oppleve mestring med innlæring av andrespråket, som kan gi elevene motivasjon til å lære mer (Ortega, 2013, s. 189). Dette er hun flink til å praktisere og elevene får ofte muligheten til å løse utfordringene de møter sammen, både på norsk og ved hjelp av andre språk (Peirce, 1995, s. 26).

Kari forteller at hun vil gå i dybden av oppgaven, bryte den ned og finne ut hvor misforståelsen, misoppfatningen eller mangel på forståelse er. Både med eget- og elevens språk, ved hjelp av et oversettingsverktøy. Dette ser ut til å fungere godt i klassen til Kari, og det er tydelig at flere av elevene får en dypere forståelse når man får en mindre oppgave å forholde seg til. Ellis (2012, s. 135) introduserer begrepet corrective feedback. Det handler om å gi en konstruktiv og støttende tilbakemelding. Når Kari bryter ned en oppgave på denne måten legger hun til rette for elevene. Hun hjelper eleven med å løse en oppgave ved å gjøre den mindre og enklere å forholde seg til. Mengden informasjon som blir gitt blir mer konsis og hun tilpasser dermed etter den individuelle læringsbehov og nivå. Hun går inn med en direkte korrigerende ved å ta tak i oppgaveteksten.

I mange situasjoner så tror jeg kanskje oppgaven kan bli for stor til at den blir forståelig nok. Så det å bryte den ned og ta steg for steg kan være en innfallsvinkel. Man må bare prøve å møte eleven der den er. (Kari)

«Det å bruke færre ord på å forklare seg, og gi en tydeligere forklaring på oppgaven, er det første jeg vil gjøre uansett om det er en nyankommen elev eller en etnisk norsk elev som trenger hjelp», legger hun til. Dette la jeg merke til i observasjonen av Kari også. Hvordan hun alltid finner nye ord når hun forklarer for andre, eller tredje gang. Hun bruker andre ord, men også enklere og slik hun sier selv, færre ord. Ofte løser det utfordringen eleven har møtt, og dette gireleven muligheten til å løse oppgaven selv med bistand fra lærer. Ellis (2012, s.117) viser til begrepet teacher-talk, som sier noe om språket til læreren i klasserommet. Lærerens språkbruk har stor innvirkning på forståelsen og utbytte elevene har av undervisningen. Når Kari forenkler og bruker færre ord blir hun automatisk mer tydelig og klar i språket. På denne måten kan repetisjon hjelpe elevene med å forstå oppgaven eller konseptet bedre. Jeg og Kari hadde en samtale rundt dette under intervjuet. Vi snakket om at lærere er glade i å bruke mange ord når man skal forklare eller gi instruksjoner til noe. Kari forteller at når hun bruker for mange ord i slike situasjoner er det ikke mer en halvparten av gruppa som har fått med seg hva man skal gjøre. Jeg synes Kari er god på å være kort og konsis i sin undervisning.

Noen trenger bare et hint i riktig retning, forklarer Sofie. «Jeg ser an hvem jeg hjelper, og tilrettelegger deretter.» Tilrettelegging på tvers av forutsetninger er viktig, og Sofie gjør helt rett i å velge sine innfallsvinkler ut ifra hvor eleven er i faget. Dette faller rett innunder den proksimale utviklingszone. Utgangspunktet for den proksimal utviklingszone er at en innlærer skal kunne lære mer avanserte ting med støtte fra andre, enn det man kan få til alene (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42-43). «Innimellom holder det å forklare oppgaven på nytt, eller bare lese oppgaven en gang til sammen med eleven.» forteller Sofie. I likhet med både Kari og Johanne velger Sofie å forklare med andre ord, eller å gå inn med en annen innfallsvinkel.

Alle lærerne forklarer at de vil prøve å la eleven komme frem til et svar selv. Dette er ifølge Gibbons (2002) en god måte å utvikle elevens kunnskap på. Under observasjonen la jeg merke til at Johanne og Kari var god til å omformulere seg, finne nye ord og forklaringer på oppgaveteksten. Ofte løste problemet seg og ved noen anledninger måtte de prøve andre metoder. Kari ga konkreter til noen av elevene i matematikkundervisningen, der elevene kunne regne med konkretene istedenfor å bruke papir og blyant. Ved å gi disse konkretene fikk elevene en støtte som satt de i stand til å løse oppgaven. Dette varet visuelt hjelpemiddel som er en måte stillasbygging (Gibbons, 2002) kan komme til uttrykk ved. Johanne velger også slike visuelle hjelpemiddel, ved for eksempel å søke opp ting de lurte på sammen med elevene, før de selv søker det opp og leser det.

4.4.2 Spørsmålsstilling og teacher questions

Generelt sett varierer alle lærerne i studien måten de stiller spørsmål på. De tilpasser sine spørsmål til elevgruppen, slik at noen spørsmål er åpne og noen er lukket. Noen har et faglig høyt nivå og noen har et mer grunnleggende nivå. På den måten har alle elevene mulighet til å bidra muntlig i timene og mestre oppgavene. Lærerne gir elevene muligheten til å tenke før de svarer, og venter ofte med å la elevene svare til flere har rekt opp hånden. Dette gir elevene som trenger mer betenkningstid muligheten til å svare.

Nei, ikke alltid. Jeg begynner helt grunnleggende, men så går vi på en måte videre da. Plutselig snakker vi om preposisjoner. Noen forstår det, men for noen er det altfor tidlig. Likevel så snakker vi om norske ord, så alle elevene vil ha en forståelse for det. (Johanne)

Forteller Johanne, og legger til at de ofte sporer av i undervisningen, men at det ikke spiller en rolle, fordi de skal lære seg norsk. Så lenge de snakker norsk, har det ingen betydning om hvor samtalen går. Fokuset til Johanne er tydelig, og det at elevene er muntlig aktive i timene hennes er veldig viktig. Ellis (2012, s. 147) viser til flere ulike måter å stille spørsmål på. Han skiller mellom åpne og lukkede spørsmål, og i tråd med det sosiokulturelle perspektivet er det viktig å kombinere begge typer spørsmål. Slik vil man holde elevene engasjerte og stimulere til kritisk tenkning. Johanne kombinerer disse spørsmålstypene og det er nok derfor hun klarer å holde elevene engasjerte i samtalen over en lengre periode. Elevene kan ha samtaler som varer en hel skoletime, uten at engasjementet eller refleksjonene blir dårligere. I timene hennes er det alltid mange spørsmål. Innimellom stiller Johanne spørsmål som er rettet mer mot formidlingsevnen hennes. Slike spørsmål er det ofte mange som svarer på. Det er mange som svarer på spørsmål som handler om rutiner, slik som dag, dato, måned, vær og dagens fjell. Johanne forteller at temaene de kommer inn på fort kan bli utfordrende for de nyankomne elevene. Slik må det være for å utfordre og tilrettelegge for de som har mer kunnskap og erfaring med norsk. Det å starte på et basisnivå slik at alle elevene kobler seg på er sentralt. Dette kan ses i sammenheng med den proksimale utviklingszone og stillasbygging, i forhold til at man tilpasser til den enkeltes nivå. Både ved å stille spørsmål som er på et lavere nivå, men også ved å stille åpne spørsmål med flere svar og refleksjoner (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42-43).

Ved observasjonen av Johanne var mange samtaler på siden av pensum. Samtalene hadde likevel relevans for elevenes forståelse av det norske språket og den norske kulturen. Et eksempel på dette var når de snakket om *dagens fjell*. En av elevene valgte et fjell som lå i Storbritannia. Ingen av elevene visste hvilke land som lå i Storbritannia, Johanne forklarte dette og det ble snakk om Skottland. Johanne spurte om noen hadde hørt om Lock Ness. Da ingen hadde det, ble de neste 10 minuttene satt av til at elevene skulle lese om Lock Ness på valgfritt språk. Ved andre anledninger kan Johanne fortelle om noe, også stille et spørsmål på slutten. Hvis ingen svarer på det, spør hun på en annen måte eller forenkler spørsmålet. Som for eksempel ved leksen om faktasetninger. Johanne har tatt utgangspunkt i at elevene vet hva faktasetninger er, og spør om noen kan fortelle henne en av setningene de har skrevet. Det viser seg at ingen vet hva faktasetninger er, så det å fullføre leksen med å skrive 10 faktasetninger er utfordrende. Johanne må tilpasse lærerspråket (teacher-talk) til elevenes nivå, forenkle og forklare med andre ord. Hun endrer også toneleie sitt, for å tydeliggjøre budskapet. Alle disse strategiene gjør hun sannsynligvis ubevisst (Ellis, 2012, s. 117).

De samme tankene har Kari rundt spørsmålsstilling i klasserommet. Hun forteller at hun må variere nivået på spørsmålene, men at hun i løpet av en time stiller spørsmål som skal treffe alle. Hun legger til at faglig aspekt ikke alltid treffer alle, men for å forenkle det har de tatt i bruk læringspartner i større grad. Ved å støtte seg på læringspartner har man muligheten til å kunne svare på noe man egentlig ikke visste fra før. «Men om spørsmålet mitt ikke treffer alle, så kanskje du kan få litt hjelp fra læringspartner, fordi at de alltid skal diskutere sammen før de svarer høyt i klassen.» Dette handler om å bruke de rundt deg til å selv øke kompetansen din. En elev lærer bedre når man får diskutere og samtale med andre som er på et høyere stadige enn seg selv (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42-43).

Klassen til Kari er satt sammen i små grupper nå, med 4-5 elever på hvert bord. Denne ordningen gjør det enklere å ta i bruk læringspartnere, og elevene har alltid flere å spille på når de skal diskutere sammen om et tema eller spørsmål. Kari er flink til å ta i bruk læringspartnere og det virker som det har god effekt i klassen hennes, de det øker variasjonen i taletid hos elevene. Når det kommer til de nyankomne elevene, er de på SNO den første delen av dagen, og får dermed ikke vært med på de daglige rutinene sammen med klassen. Kari fortalt på intervjuet at de bruker mye læringspartnere på starten av dagen og at det er synd at de nyankomne elevene går glipp av det. De andre elevene blir likevel tryggere på å bruke hverandre, og det er tydelig at de vet hva de skal gjøre selv om de nyankomne elevene ikke alltid er til stede. Når de kommer og er med i klassen er de likevel flinke til å prøve å prate med

dem og inkludere de i samtalen. Elevene er både inkluderende og flinke til å tilrettelegge for hverandre i klasserommet. De gjør sitt beste for å hjelpe til, og kan innimellom hviske svaret om den som har fått ordet står fast. Tilsynelatende virker det som at det er en trygghet for de andrespråklige elevene. De er muntlig aktive, og deltar på de små gruppene i stor grad. Ved å åpne for bruken av læringspartnere får de muligheten til å forstå spørsmålet som blir stilt av lærer. Dette gjør de mer trygge på medelevene og tvinger de til å bli en del av klasse miljøet. Selv om de ikke er komfortable med å være deltakende og muntlig aktiv på norsk, får de en støtte og en mulighet flere ganger i løpet av en dag til å prøve. Dette er fint slik at de kan delta når de føler seg klar og det blir likevel ikke synende at de ikke har deltatt muntlig. Det kan være en negativ side ved bruken av grupper og par slik. Det vil ikke være like enkelt å se hvem som bidrar muntlig og faglig, og hvem som trekker seg tilbake og lener seg på resten av gruppen. For andrespråkelevne vil det være en ekstra negativ effekt på grunn av at de ikke får praktisert andrespråket i like stor grad. Når det er sagt kan man ikke garantere at de ville tatt det i bruk uansett.

Alle lærerne varierer hvordan de stiller spørsmålene i løpet av en time, både i tråd med teacher questions og teacher talk (Ellis, 2012), men også i tråd med den proksimale utviklingszone (Vygotskij, 1934). Gjennom variasjon i språket sikrer man at de nyankomne elevene har mulighet til å svare, men elever med høyt læringspotensialet vil sannsynligvis ikke bli utfordret. Ifølge Hammond & Gibbons (2001, s. 10) er det viktig å hjelpe elevene til å løse utfordringene som ligger utenfor deres mestringsområde. Ved å stille noen mer krevende spørsmål, vil man bidra til å løfte elevene opp på et høyere nivå. Spesielt hvis læreren kan gi støtte, for å hjelpe elevene til å oppnå mestring.

4.4.3 Konkrete grep for å gi økt taletid hos andrespråkelever

Lærerne har mange innfallsvinkler i møte med andrespråkelever. De gjør sitt ytterste for å skape trygghet i skolehverdagen, de tilrettelegger språket sitt, de legger til andre språk som elevene har tilknytning til. Til enhver tid prøver de å bidra for å øke taletiden hos elevene. «Ofte må de sitte litt med egne ting». Oversette, lytte og gjenta er ting Johanne tenker er hensiktsmessig helt i starten for en andrespråklig elev. Konkrete grep Johanne kommer med er at lærere kan sette opp stikkord fra temaet man skal ha om på tavla, slik at de andrespråklige elevene kan skrive inn disse stikkordene i et oversettingsprogram å få en forståelse for hva som

blir gjennomgått. Dette handler om å tilrettelegge for elevene, og la de få bruke sitt språklige repertoar som en ressurs. Gjennom og oversette noen ord vil de få en anelse om hva som blir gjennomgått i timen, og dermed føle en tilhørighet i form av å gjøre det samme som de andre. «Men de må på en måte læres opp i et sånt system, og det krever så mye, for vi får ikke noen ressurser. Det er læreren som skal følge opp alt i klasserommet, ikke bare de andrespråklige elevene.» Ressursspørsmålet i skolen er et stort og krevende spørsmål som ofte blir tatt opp i politikken. Det ser ikke ut til at det vil bedre seg med det først, og det er viktig at man gjør så godt man kan med det man har. Her tenker jeg at det kan være lønnsomt for læreren å lære opp de nyankomne elevene til et slikt system. På den måten vil man sikre den faglige fremgangen hos elevene samtidig som de vil ha muligheten til å tilegne seg norske ord på egenhånd. Johanne avslutter med å si at lærere må være flinke til å inkludere de. Ved at man som lærer prøver å inkludere de nyankomne elevene i klassen, vil man jevne ut noen av maktforholdene som er i klasserommet. Det vil gjøre det mulig for de nye elevene å føle seg mer hjemme og trygge med resten av klassen og minske fremmedgjørelsen av de nyankomne elevene. Ved å jevne ut maktforholdene vil man kunne få et bedre arbeidsmiljø, deretter styrke de nyankomne elevenes investering til å lære norsk (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Kari nevnte at for flere år tilbake lærte hun klassen sin å si «God morgen» på tyrkisk. Dette gjorde den nyankomne eleven overrasket og glad. Det er en måte å inkludere og styrke samholdet på tvers av språk og kulturer. Og det viser hvordan man kan skape samhold og være en enhet med små enkle grep.

Johanne bruker oversettingsverktøy og dermed det språklige repertoaret til elevene sine som en ressurs i timene i større grad enn Kari. Om eleven står fast på en oppgave kan man gå inn å oversette til det språket den selv føler mestring på. Ved å gjøre det slik kan man bryte ned språket, som ofte blir problemet, og faktisk se på kunnskapene elevene allerede besitter. Elevene kan i større grad være selvstendige og følge det samme undervisningsopplegget som resten av klassen. Ved å ha denne muligheten forteller Johanne at man kan be elevene lese oppgaven på nytt, og stimulere til at eleven selv prøver å finne svaret. Ved å ha en slik tilnærming brukes stillasbygging, og lærerens fremgangsmåte blir å tilrettelegge for elevens læring uten å si svaret eller gjøre oppgaven (Sharpe, 2001, s. 31). Johanne legger vekt på samarbeid mellom medelever i stor grad i undervisningen. «Også må de hjelpe, i mye større grad hverandre. De må samarbeide hos oss, fordi det er så mange som er på så lavt nivå at noen forstår noe, og andre forstår noe annet.» I timene til Johanne er det sjeldent individuelt arbeid. Elevene har alltid muligheten til å spørre andre medelever om hjelp og selvsagt også spørre Johanne. Flere elever har samme språklig repertoar. De snakker sammen for å finne svar på

oppgaver og hjelpe hverandre. Dette åpner opp for at elevene bruker det språklige repertoaret sitt i større grad, men også at de tør å spørre om hjelp og samarbeide med hverandre. Elevene veksler mellom ord fra sitt språklige repertoar, dette viser at de har tilegnet seg et godt ordforråd på norsk, som de føler seg komfortable med å bruke.

Kari forteller at trygghet er det viktigste begrepet. «Gjør dem trygge nok. Uten tryggheten så er det ingen av dem som kommer til å prate. Så de må ha tryggheten med seg.» Trygghet har kommet frem blant alle lærerne som det viktigste aspektet å ta med seg inn i møte med nyankomne elever. Det er viktig å skape et trygt miljø både for å styrke språklæringen, men også for å styrke det sosiale i klassen (NIFU, 2022, s. 81). Still spørsmål som øker refleksjonen til elevene: «Hva om det var du som var ny? Hadde du likt om noen hadde gjort det mot deg?» Videre kommer Kari med noen eksempler på aktiviteter som kan øke den muntlige aktiviteten til nyankomne elever. Lekpregete aktiviteter der de må bruke stemmen sin, det vil si korøvelser. «Ofte har man slike aktiviteter i engelsk, å implementere de i flere fag vil være hensiktsmessig.», forteller Kari. Den tryggheten som Kari snakker om kan komme av likestilte maktforhold i klasserommet, slik som jeg beskrev i avsnittet over. Dette er selvfølgelig bare en måte man kan oppnå trygghet hos elevene, og et trygt klassemiljø. Flere faktorer spiller inn for å oppnå trygghet hos elevene, både medelevene, lærere og andre forutsetninger.

Sofie påpeker at ressursspørsmålet i skolen er en utfordring i møte med muligheten for god tilretteleggelse. «Det er vanskelig når jeg er alene i klasserommet, å tilrettelegge godt nok.» Sofie forteller at hun gjerne skulle hatt mer tid til de nyankomne elevene. Både i form av at de skal få muligheten til å delta i ordinær undervisning, uten at de blir satt på læringsbrett eller med andre oppgaver alene, men også når det gjelder å kunne støtte og hjelpe til med språket i en større grad. Hun påpeker at det er flere elever i klassen som trenger støtte i møte med ulike utfordringer, både når det gjelder lesing, skriving og regning. Kari påpekte at det ofte kan være andrespråkelevne som ender opp med å lide av at det er lite ressurser, og mange elever som trenger støtte i løpet av timene. Dette er selvfølgelig en uheldig situasjon, men jeg forstår at det er mangfold i klassen og flere tilretteleggelser enn bare andrespråkelevne.

4.4.4 Bistand rundt andrespråkelever

De nyankomne elevene trenger bistand med alt når de kommer til Norge. De må lære seg hvordan skolen fungerer: kroppsøving, svømming, oppførsel og regler, garderobe og

brannrekker. Alle lærerne forteller at slike praktiske aspekt er det som krever mest tid i starten. Når det kommer til vokalene trenger nesten alle hjelp, forteller Johanne. «Jeg har bedt om hjelp fra logoped, for hvordan jeg kan hjelpe dem med vokalene. Samtidig har vi også alltid bokstavene i rulling hele året, fast to bokstaver i uka som de skal fokusere ekstra på.» De har ikke sitt hovedfokus i bokstavene som 1-4. trinn har. Likevel er det en viktig del av undervisningen til Johanne, da bokstavene er inkorporert i leksen og har rulling hele året. Johanne legger til at norske elever som begynner i førsteklasse har rundt 8000 ord i sitt vokabular, og at det sier noe om hvor langt etter en nyankommen elev er. Det ligger mye jobb og mange år bak de 8000 ordene en førsteklasse elev kommer inn med, og det er viktig å huske at det ikke er enkelt for de nyankomne elevene. Det at Johanne er klar over utfordringene en andrespråkelev møter, gjør at man minsker sjansene for å få ugunstige opplevelser med muntlig aktivitet hos andrespråkelever. Det stilles krav om muntlig aktivitet i flere ulike situasjoner i skolen, flere andrespråkelever oppfatter disse muntlige situasjonene som krevende. Det er viktig at læreren gjør en god jobb med å skape positive erfaringer rundt muntlig aktivitet, slik at det ikke oppstår faglig, språklig eller sosial usikkerhet i møte med muntlig aktivitet (Myklebust, 2019, s. 78-79). I timene til Johanne virker det som elevene har mange positive opplevelser underveis. Elevene har mye godt humør og viser et stort engasjement.

Da trenger de hjelp til ganske mye. De trenger hjelp til dagsrytme, klær, svømmetøy, såpe og håndkle. Det å forstå at du er en del av den gruppa her. Vi skal gjøre det samme som alle de andre. Det hjelper mye. Så mange ting faller raskt på plass. (Johanne)

Kari forteller at mye av det praktiske rundt dagsrytme og klær blir tatt på mottakssamtalen og at det er viktig fordi foreldrene til eleven ofte ikke har skolebakgrunn. Flere foreldre er analfabeter, noe som gjør det vanskelig å kommunisere skriftlig gjennom informasjonsark og tekstmeldinger. Flere kommer fra noe som ikke minner om norsk kultur eller norsk skole. Omstillingen de har fra den virkeligheten de er vant med er vanskelig og utfordrende, og det er viktig at de får nok støtte fra voksne i skolen når de er der. Denne støtten mener jeg er viktig for tryggheten de får ovenfor skolesystemet og den norske kulturen. De vil få et førsteinntrykk som gir trygghet eller skaper redsel, og om man ikke skaper trygghet er det vanskelig å gjenvinne det senere.

Alle de samme punktene blir tatt opp av Sofie. Hun nevner friminutt, garderobe, klasserom og at det handler om å forklare hvordan ting fungerer, både i livet og på skolen. Det å huske at man skal danne samfunnsborgere, som skal bli kjent med livet i seg selv, og ikke bare skolen og

skolesystemet. Gi forklaring rundt hvordan man i Norge lever livet sitt, og hva som er de kulturelle forskjellene fra det landet de opprinnelig kommer fra. Ved slike tilfeller kan det være lurt å bruke det språklige repertoaret til elevene, både for å bistå rent praktisk, men også for at de skal føle på noen elementer som ikke er helt ny. På skolen jeg har utført datainnsamlingen har de tatt i bruk alle språkene som elevene har forhold til og oversatt flere ord til alle disse språkene. Det er laget plakater av dette som henger rundt om på hele skolen. Her har de brukt begreper som god morgen, tusen takk, hei og hade. Dette er en fin måte å inkludere andrespråkselevne, og en måte å få de til å føle seg verdsatt.

Ut ifra mine observasjoner i klasserommet til både Kari og Johanne har jeg merket meg at de legger vekt på tålmodighet og grundighet. Spesielt i forhold til dagsrytme, og grundig gjennomgang rundt overgangssituasjonene i klasserommet. I klasserommet til Johanne er dette litt annerledes fordi alle er nyankomne elever, og det faller mer naturlig å forklare alt grundig. Samtidig kommer det tydeligere frem når de ikke forstår noe og det er ofte flere som ikke forstår det samme. I et ordinært klasserom vil det kanskje ikke komme like godt til uttrykk, da det er færre nyankomne elever og de resterende elevene allerede har innarbeidet en rutine på overgangssituasjoner. Samtidig er det utfordringer rundt overgangssituasjonene der også, ved for eksempel at det er flere spørsmål og samtaler som foregår mellom de etnisk norske elevene som kan skape støy. Jeg opplever likevel at Kari er flink til å gå bort til andrespråkselevne, spesielt de nyankomne, for å forklare hva som skjer. Kari forteller selv at hun opplever at det er overgangssituasjonene som er de mest utrygge situasjonene for de nyankomne elevene. «Overgangssituasjonene, som man ikke alltid klarer å forklare godt nok. Bytte mellom oppgaver, oppryddingsfase. Det blir fort veldig urolig.» I begge observasjonene mine la jeg merke til at elevene generelt blir lett forvirret og uoppmerksom i overgangssituasjonene. Likevel innretter de nyankomne elevene seg raskt etter de andre, og de faste rutine som foregår i løpet av en dag. Elevene forstår at når de andre begynner å gjøre noe, skal de gjøre det samme. Slik at når det er friminutt og de andre begynner å rydde, ser jeg at de andrespråklige elevene titter for å se hva de gjør og hermer etter. De forstår at når man rydder etter at det har gått en stund skal man ut, når man er på slutten av siste time så vet de at de skal hjem. Da tar elevene sekken på ryggen og er nesten på tur ut døren før læreren rekker å si takk for i dag.

Tredje og siste forskningsspørsmål er: *hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?* Lærerne varierer sitt eget språk for å treffe andrespråkselevne, samtidig som de tilrettelegger ved ulike spørsmål og bruker læringspartnere aktivt i undervisningen. De sørger for å skape et trygt og stabilt miljø rundt

eleven, slik at man på den måten kan invitere eleven til å være muntlig aktiv. Det er felles enighet om at andrespråkselevne først deltar i rutineoppgaver, og at disse er en fin inngang for elevene til å bruke språket. Lærerne legger til rette for at de nyankomne elevene skal ha muligheten til å svare, og prøver å inkludere deres språk, kultur og identitet i undervisningen.

I dette kapitlet har jeg presentert og drøftet de mest relevante funnene fra datainnsamlingen. Jeg har avsluttet hvert underkapittel med svar på et forskningsspørsmål, og forankret i de teoretiske perspektivene som tidligere ble presentert. Funnene vil bli sammenfattet i kapittel 5.

5. Sammenfatning

Gjennom denne studien har jeg hentet data fra lærere i ulike klasserom for å undersøke tilretteleggingen for taletid hos andrespråkelever. Datamaterialet består av to hovedintervju og et pilotintervju av tre forskjellige lærere, samt observasjon i klasserommet av lærerne fra hovedintervjuene. Det teoretiske rammeverket for min studie er Nortons (2013) teori om investering og identitet og Gibbons (2002, 2015) teori om stillasbygging. I dette kapitlet vil jeg forsøke å sammenfatte hovedfunnene fra studien, for å besvare problemstillingen: *hvordan legger læreren til rette for taletid for nyankomne elever i klasserommet?*

Sammenfatningen min blir delt opp etter begrepene taletid, investering og identitet og stillasbygging. I delkapittel 6.1 vil jeg oppsummere det jeg mener er hovedfunnene fra dataene om taletid. Deretter vil jeg i delkapittel 6.2 se på hovedfunnene fra dataene om investering og identitet. I delkapittel 6.3 tar jeg for meg hovedfunnene fra stillasbygging. Ved å se på hovedfunnene fra hvert begrep vil forskningsspørsmålene også bli repetert under hvert delkapittel. Videre vil jeg formulere et svar på problemstillingen under delkapittel 6.4. For å avslutte kapitlet har jeg delkapittel 6.5 om videre forskning.

Denne kvalitative studien har blitt formet på bakgrunn av den fenomenologiske tanken om at virkeligheten et menneske oppfatter, er den absolutte virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). På bakgrunn av denne tanken vil min studie ikke ha allmenngyldige svar. Mennesker vil ha varierende oppfattelser på bakgrunn av de samme erfaringene. I min studie hadde lærerne likevel noen felles referansepunkt om hva som må ligge til grunn for å ha fremgang som lærer i et mangfoldig og flerspråklig klasserom. I tråd med tematisk analyse har jeg forsøkt å fremme de aspektene lærerne mener er viktig for å tilrettelegge andrespråkelevers taletid i klasserommet.

5.1 Trygghet i undervisning for å øke taletiden i klasserommet

For å besvare forskningsspørsmål 1 vil jeg se på funnene fra kapittel 5.1 Taletid. Forskningsspørsmål 1: *hvordan kan læreren på tvers av SNO-timene og klasserommet legge til rette for nyankomne elevers muntlige aktivitet i timene?* Hovedfunnet som var gjennomgående for hele studien var trygghet i undervisningen. Trygghet rundt andrespråkelevene vil øke sannsynligheten for at de bidrar muntlig i timene. Dette innebærer både å utjevne

maktposisjonene i klasserommet, men å inkludere de i klassen og med medelevene. Ut ifra dataene som ble samlet inn var det tydelig at det var forskjeller i fellesskapet på SNO og i den ordinære klassen. Det kan være flere grunner til det, blant annet likestilte maktposisjoner på SNO. Lærerne i studien var enig i at trygghet måtte ligge til grunn for at læring skal ta sted, og de prøvde å tilrettelegge for at elevene skulle få uttrykke seg på lik linje som resten. Her ved å ta i bruk oversettingsverktøy for å bidra til forståelse.

5.2 Mangel på god og riktig utdanning i møte med andrespråkelever

For å finne svar på forskningsspørsmål 2 har jeg sett på funnene fra kapittel 5.2 Identitet og investering. Forskningsspørsmål 2: *har lærere nok tid og kunnskap rundt nyankomne elever, og hvordan man skal tilrettelegge for de i et klasserom?* Lærerne fra studien er ærlige på at de synes undervisningen for andrespråkelever er krevende, men at det ikke handler om elevene, men om ressursene og kunnskapsnivået deres. Som Kjelaas & van Ommeren (2022) påpekte er utdanning om andrespråkelever kun et fåtall av lærere som har. Lærerne opplever at mange av elevene som kommer er motiverte for å lære seg språket, og interesserer seg for språklæringsaktivitetene. Ut ifra mine funn gjør lærere det de kan for å sikre læringen til alle elevene i klasserommet, men at tid og kunnskap ikke alltid strekker til. Dette kommer av lite forskning på andrespråksfeltet. Med mange andrespråkelever i klasserommet og med et stort trykk av krigsflyktninger fra Ukraina burde det settes fokus på å styrke utdanningen hos de nyankomne elevene. Som Kari påpekte kan generelle utfordringer i klasserommet gjøre at tiden ikke strekker til og at andrespråkelevne blir nedprioritert fordi andre forhold stjeler oppmerksomheten.

5.3 Utfordre elevene på kjente og rutinebaserte aspekt

For å besvare det siste forskningsspørsmålene vil jeg se på funnene fra kapittel 5.3 stillasbygging. Forskningsspørsmål 3: *hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?* Som både Johanne, Kari og Sofie forteller er det mulig å utfordre elevene på rutinemessige spørsmål, og elevene selv er flinke til å prøve seg på å svare når de føler at det er kjente oppgaver. Ved starten av dagen er elevene kjent med at det blir spørsmål om været, dag, dato, måned og år. Disse rutinene er en god start på dagen for å melde

elevene på undervisning og språket. Mange av elevene har mest sannsynlig ikke snakket norsk før de kommer på skolen den dagen. På SNO har de tatt i bruk aktiviteten *dagens fjell* som et rutinemessig spørsmål, dette fenger elevene og skaper engasjement og muntlig aktivitet.

5.4 Sammenfatning av funn i møte med problemstilling

Problemstillingen min er: *hvordan legger læreren til rette for taletid for nyankomne elever i klasserommet?* Funnene fra studien har vært fylt av nye aspekt og innsikt fra lærere med mye kunnskap og erfaringer. For å kunne svare på problemstillingen er det tre faktorer som kommer frem som tydelige ut ifra funnene. Trygghet, tilrettelegging sett i sammenheng med inkludering, og gjennom oversetningsverktøy. Samtlige lærere legger trygghet til grunn, både bevisst og ubevisst. De nevner alle trygghet eksplisitt når vi har samtaler rundt nyankomne elever, og det er tydelig at dette er et fokusområde. Med «tilrettelegging sett i sammenheng med inkludering» mener jeg at de er flinke til å tilrettelegge ved å gi elevene egne oppgaver, men at de i størst grad gir elevene mulighet til å bli inkludert i oppgavene som resten av klassen gjør (Engen, 2007). I SNO-klasserommet er inkludering og fellesskap noe som ligger mer til rette, fordi det er et samlepunkt for alle nyankomne elever på skolen. I det ordinære klasserommet er dette fellesskapet mer opp til læreren å bygge, og ut ifra mine funn er det noe lærerne er bevisst på, men også noe som er utfordrende. Kari og Sofie forteller at de nyankomne elevene ofte er interessante og spennende i starten, men at det etter stund går over, og klassekameratene ofte må minnes på å ta de med i leken. For å styrke samholdet setter lærerne samarbeid og bruken av læringspar høyt i undervisningen. Til slutt er lærerne flinke til å bruke oversetningsverktøy for å gjøre seg forstått, men også for å la elevene få ytre seg. Dette legger til rette for at elevene kan fortelle alt de tenker på, og at det er mulig å ha en form for kommunikasjon i løpet av en skoledag. Sett bort ifra disse punktene, er ressursspørsmålet i skolen en faktor som kunne endret hverdagen til lærere og samtidig fokus på mer og bedre utdanning og kunnskap om andrespråkelever. Disse to faktorene er aspekt jeg ikke har brukt mye tid på i oppgaven, på grunn av at realiteten i dagens samfunn og i hverdagen til lærere i hele Norge er: lav lærertetthet og manglende kunnskap om andrespråkelever.

5.5 Videre forskning

Å se på andrespråkelever i et elevperspektiv, slik som Kjersti Ree Skrefsrud (2021) gjorde på sin masteroppgave, hadde vært en interessant vinkling for videre forskning. Her kunne man se om noen av de samme perspektivene som lærerne kommer opp med samhandler med det elevene føler rundt egen opplæring. Et annet aspekt som kunne vært interessant å se nærmere på er ordinær klasse opp mot særskilt norskopplæring. Studien min er lagt opp på en slik måte at man kan se lærere opp mot hverandre for å belyse de ulike undervisningsmåtene i de ulike klasserommene. Det kunne vært spennende å se mer på likhetene og forskjellene rundt opplæringen i ordinær klasse kontra særskilt norskopplæring gjennom et lærerperspektiv. Som en siste innfallsvinkel på mulig videre forskning er trygghet i klasserommet. Etter denne studien har måter å oppnå et trygt miljø i klasserommet på gjort meg nysgjerrig. Trygghet i klasserommet sett i sammenheng med de erfaringene og opplevelsene elevene kommer til Norge med, gjør at det er utfordrende, men spennende å møte og tilrettelegge for.

Litteraturliste

- Bacon, F. (1620). *Novum organum*. William Stansby.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. (NOVA, 2007:10). NOVA.
<https://oda.oslomet.no/odaxmlui/handle/20.500.12199/4953>
- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet: Å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas & R. Van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 169-184). Fagbokforlaget.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Cochran, J. (2017). *Methods in Observational Epidemiology*. Oxford University Press.
- Darvin, R. (2019). *Language learning and teaching as social interaction*. Oxford University Press.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press*, 35, 36–56.
- Darvin, R., & Norton, B. (2017). *Identity and a pedagogy of possibility*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Engen, T. O. (2007). Kompetanse for tilpasset opplæring. *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv*, s. 69-82.
<https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>
- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Freeman, D. (1996). Renaming our students: A beginning of deconstructing colonialism in the

- schools. *Harvard Educational Review*, 66(2), 297-318.
- Garcia, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gjørund, H. & Huseby, R. (2020). *Læringsstøttende vurdering for nyankomne elever*. Universitetsforlaget.
- Guro Busterud. (2019, 7. januar). Førstespråkstilegnelse. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/førstespråkstilegnelse>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? I J. Hammond (red.) *Scaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education (s. 1-14)*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. Doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.)*. Abstrakt.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring: for nyankomne andrespråkelever*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & Riis-Johansen, M. O. (2022). Samtale i andrespråksopplæringa. I I. Kjelaas & R. Van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring (s. 105-122)*. Fagbokforlaget.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). Innledning. I I. Kjelaas & R. Van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring (s. 11-23)*. Fagbokforlaget.
- Krogtoft, M., & Sjøvold, E. (2018). *Sosiologiske perspektiver på utdanning og utdanningspolitikk*. Universitetsforlaget.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Gyldendal akademisk.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.

- Mackey, A., & Goo, J. (2015). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. I B. VanPatten & J. Williams (Red.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 69-94). Routledge.
- Mears, C. L. (2012). In-depth interviews. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe & L. V. Hedges (Red.), *Research Methods & Methodologies in Education* (s. 170-176). SAGE publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Sage.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: En innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Mortensen, K., Frøseth, M. W., Nortvedt, P., & Holen, A. (2011). Informed consent in clinical psychiatry: A review. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 15(4), 279-285. doi: 10.3109/13651501.2011.594653
- Myklebust, J. P. (2019). *Skolens utfordringer og muligheter: Et sosiologisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju I norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- NIFU. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner - er det mulig på samme tid?* (2022:26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. utg.). Bristol: Multilingual Matters.
- Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing Perspectives om Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307-322.)
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching: the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, 44(4), 412-446.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Palm, K. (2014). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: - i forskning og praksis* (s. 183-200). Cappelen Damm Akademisk.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31. <https://doi.org/doi:10.2307/3587803>
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Anerkjennelse i skolen: En analyse av relasjoner mellom lærere og elever*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, H. (2018). *Forskning på praksis i skolen: Bidrag til profesjonsfaglig utvikling*. Universitetsforlaget.
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135-143. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00265.x>
- Sharpe, T. (2001). Scaffolding in action: Snapshots from the classroom. I J. Hammond (red.), *Scaffolding: A focus on teaching and learning in literacy education* (s. 31-48).
- Skodvin, A. (2001) Forord. I Vygotskij, L. S. Tenkning og tale. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skrefsrud, K. R. (2021). "Hver dag på skolen så var det sånn - du kommer til å klare det!": Om nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk - et elevperspektiv [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Språkrådet. (1986). Taletid. I *Bokmålsordboka*. Hentet 17. januar 2023 fra <https://ordbokene.no/bm/search?0=t&1=a&2=l&3=e&4=t&5=i&6=d&7=a&q=taletid>
- Steien, G. B. (2021). Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og transspråking: om språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I V. Pàjaro & M. Monsen (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 29-46). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 76-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. I S. Gass & C. Madden (Red.), *Input in second language acquisition* (s. 235-253). Newbury House.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thomas, W. P. & Collier, C. (2001). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students? Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz, California: University of California, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). Henta fra: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02> (06.05.22).
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Nyankomne elever i grunnskolen. Hentet 6. mai 2023, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/inntak-og-overgang/nyankomne-elever/>
- Vygotskij, L. S. (1934). *Thought and language*. MIT Press.
- Yin, R. K. (2019). *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford Publications.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Prosjektets tittel: *Læreres påvirkningskraft på nyankomne elevers muntlige aktivitet – et lærerperspektiv*

Problemstilling: *Hvordan kan en lærer tilrettelegge for nyankomne elevers muntlige aktivitet i klasserommet?*

Forskningsspørsmål:

- I. *Hvordan kan læreren på tvers av SNO-timene og klasserommet legge til rette for nyankomne elevers muntlige aktivitet i timene?*
- II. *Har lærere nok tid og kunnskap rundt nyankomne elever, og hvordan skal man tilrettelegge for de i et klasserom?*
- III. *Hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?*

Mål med intervjuet:

Formålet med intervjuene er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for muntlig aktivitet i klasserommet for nyankomne elever. Hvilke faktorer spiller inn i undervisningen med tanke på de nyankomne elevene i klasserommet? Har læreren ressursene og kunnskapen til å tilrettelegge for taletid hos de nyankomne elevene? Jeg velger å gjennomføre et semistrukturert intervju – individuelt.

Intervjuene kommer til å være med lærere på skolen. Gjerne to-tre ulike lærere, både på tvers av trinn og fagområder. Jeg ønsker å intervju en andrespråklærer, en kontaktlærer på småtrinnet, og en kontaktlærer på mellomtrinnet. Slik sikrer jeg et bredere spekter av informasjon og ulike synspunkt i forhold til ulike trinn og alder på elevene.

Denne intervjuguiden er laget på bakgrunn av teoriene til Bonny Norton, Pauline Gibbons og Ron Darvin, og vil dermed inneholde begrepene investering, motivasjon, identitet, og *scaffolding*. Jeg har valgt intervju og observasjon som mine primære metoder for prosjektet.

Hva ønsker du å finne ut av? Hva er målet med intervjuet?

Bakgrunnsopplysninger	<ul style="list-style-type: none">- Hvor lenge har du undervist som lærer?- Hvilken utdanning har du?- Kan du si litt om dine erfaringer rundt andrespråkselever i skolen?- Hva er de største utfordringene du møter i et klasserom?
Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Takk! Takke respondenten for at de stiller opp- Hvorfor? Fortelle hva formålet med intervjuet er

	<ul style="list-style-type: none"> - Anonymitet? Fortelle hvordan dataene blir behandlet. Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet. - Innhold – kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om. - Tid – hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar.
Teoretiske begreper	<p>Konkrete faktorer</p> <p>Spørsmål <i>Still åpne og nøytrale spørsmål som ikke leder intervjuobjektet.</i></p>
Taletid	<p>Ethvert utbytte som kommer av en læringsøkt, ligger i hendene til læreren.</p> <p>For å sikre et godt utbytte av læringen er det viktig at læreren tar hensyn og tilrettelegger for alle i klasserommet.</p> <p>Andrespråkselever får ofte mindre sjans til å være muntlige aktiv i klasserommet, sett i forhold til majoritetselevne.</p> <p>Ofta sitter minoritetselevne alene med oppgaveløsning istedenfor å være muntlig aktiv.</p> <p>I barnerettighetene står det at alle barn har rett til å bli hørt, og anerkjent som et menneske. Videre står det at et barn har ytringsfrihet, selv om det er noen begrensninger rundt den i tråd med Norges lover.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvem tenker du har mest taletid i ditt klasserom? - Hvordan velger du som lærer å jobbe med den muntlige ferdigheten til en elev? - Hvordan velger du som lærer å jobbe med den muntlige ferdigheten til en nyankommen elev? - Hvordan velger du som lærer å jobbe med den muntlige ferdigheten til en andrespråklig elev? - Tenker du at taletid kunne vært hensiktsmessig for å øke læringspotensialet? - Ser du forskjeller i taletid i klassen? Hvorfor/hvorfor ikke? - Hvilke fordeler tenker du at økt taletid i klasserommet har? - Hvilke ulemper tenker på at økt taletid i klasserommet har? - Hvor hensiktsmessig tenker du at økt taletid er? - Hvordan opplever du elevene når de er muntlige aktive i forhold til skriftlig arbeid?

<p>Investering</p>	<p>Forholdet mellom sosialt og historisk konstruerte forhold blir omtalt som investering.</p> <p>En språkinnlærer utveksler informasjon med andrespråkstalere ved hjelp av samtale og dermed også organiserer og reorganiserer hvem de er.</p> <p>En innlærer som er investert i språk ønsker også ressurser og kulturell kapital og sosial makt i samfunnet.</p> <p>Investeringa i språkaktivitetene er betinget av hvordan de opplever maktposisjonene i miljøet God motivasjon er ikke ensbetydende med fremgang.</p> <p>En innlærer kan være motivert uten å investere i språklæringsaktiviteter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan investerer elevene i taletid og muntlig aktivitet i klasserommet? - Hvordan føler du at andrespråkselever finner sin plass i klasserommet? - Hvordan påvirkes klassen av nyankomne elever i klasserommet? - Hvilke hovedfaktorer blir vektlagt mest i din undervisningspraksis? Hva vektlegger du i undervisningssammenheng? - Hvordan tolker du at miljøet i klassen er? - I hvilken grad kommer toleranse til uttrykk i timene? - Hvilken rolle har lærer på klasseromsmiljøet? - Opplever du at elevene deltar i språklæringsaktivitetene du gjennomfører? - Hvor investerte oppfatter du at elevene er i andrespråksinnlæring? - I hvilken grad opplever du at elevene har interesse rundt egen muntlig norskopplæring? - Oppfatter du at elevene er mer dedikerte i det muntlig i timene dine, eller har de et større ønske om å gjøre skriftlig arbeid? - Hvilken innsats tenker du andrespråkselevne har i timene dine? - Er de selvstendige i sin språkopplæring, eller krever de at du motiverer de?
--------------------	---	---

<p>Identitet</p>	<p>Identiteten som kommer til uttrykk i språket, må være i samsvar med identiteten man ønsker å ha.</p> <p>«Powerful social networks that give learners the opportunities to speak»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du andrespråkselever i klasserommet? - På hvilken måte kommer en andrespråklig elev til uttrykk i ditt klasserom? - Føler du at andrespråkselevne bruker sitt førstespråk som en ressurs? Hvorfor/hvorfor ikke? - Har du noen tanker/eksempler på hvordan de kan bruke førstespråket sitt som en ressurs? - Om du skulle reflektert rundt å slippe til andre kulturer inn i klasserommet, hva tenker du da? - Tenker du at det er trygt å komme inn i et klasserom i Norge som en andrespråklig elev? Hvorfor/hvorfor ikke?
<p>Stillasbygging</p>	<p>De støttestrukturene lærere bruker for å gi eleven muligheten til å tilegne seg ny kunnskap og karakter.</p> <p>Oppgaveløsning som ligger utenfor et barn sitt mestringsområde.</p> <p>Eleven skal etter hvert kunne gjennomføre lignende oppgaver uten slike støttestrukturer.</p> <p>Læreren skal bygge stillaset slik at eleven strekker seg til neste nivå.</p> <p>Det ligger en forskjell i stillasbygging og god hjelp.</p> <p>Læreren skal bistå med å gi verktøy eleven kan bruke inn i møte med utfordringer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva gjør du om en elev spør om hjelp? - Hvordan hjelper du elevene i din klasse? - På hvilken måte hjelper du elevene til å reflektere rundt egen læring? - Hvordan hjelper du elevene dine til å løse utfordringer de står ovenfor? - Hva kan en lærer gjøre for å tilrettelegge for mye muntlig aktivitet i klasserommet? - Spør du spørsmål som treffer alle elevene i klassen? Der alle elevene har en forutsetning for å kunne svare? <ul style="list-style-type: none"> o Hvis ja: Hvem tenker du ofte svarer? Og hvorfor svarer disse? o Hvis nei: Hva kan du gjøre annerledes som lærer for å tilrettelegge for at alle elevene skal ha mulighet til å svare? - På hvilken måte har man muligheten til å være muntlig aktiv i timene dine?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hva kan du som lærer gjøre for å øke taletiden til andrespråkselever i klasserommet? - Legger du til rette for andrespråkselever i klasserommet? I så fall på hvilken måte? <ul style="list-style-type: none"> o Hvis ja: På hvilken måte? o Hvis nei: Hva gjør du som hindrer dette? - Gjør du forskjell på måten du hjelper en andrespråklig elev og norskspråklig elev? - På hvilken måte opplever du at en andrespråklig elev trenger bistand? - I hvilke situasjoner er en andrespråklig elev mest utrygg i klasserommet? - Hva trenger en nyankommen elev mest hjelp til i klasserommet?
<p>Er det til slutt noe du har lyst til å tilføye?</p>		

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Prosjektets tittel:

Læreres påvirkningskraft på nyankomne elevers muntlige aktivitet – et lærerperspektiv

Problemstilling:

Hvordan kan en lærer tilrettelegge for nyankomne elevers muntlige aktivitet i klasserommet?

Forskningsspørsmål:

- I. *Hvordan kan læreren på tvers av SNO-timene og klasserommet legge til rette for nyankomne elevers muntlige aktivitet i timene?*
- II. *Har lærere nok tid og kunnskap rundt nyankomne elever, og hvordan skal man tilrettelegge for de i et klasserom?*
- III. *Hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?*

Målet med observasjonen:

Jeg skal være med i en SNO-klasse og i et ordinært klasserom, for å se på hvordan læreren tilrettelegger og legger opp undervisningen for de nyankomne elevene. Denne observasjonen har et klasseromsperspektiv, og jeg ønsker å se på hvilke forskjeller som finnes fra det ordinære klasserommet til SNO-klasserommet. Har læreren en ulik tilnærming til andrespråkselever i et ordinært klasserom, og hvordan tar læreren hensyn til de muntlige ferdighetene for andrespråkselever i samspill med norskspråklige elever.

Kategori	Observasjonsspørsmål
Taletid	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan tilrettelegges det for muntlig aktivitet i klasserommet?2. Hvordan jobber man med den muntlige ferdigheten?3. Er det forskjeller på taletid i klasserommet?4. Hvilke fordeler har muntlig aktivitet?

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Hvilke ulemper har muntlig aktivitet? 6. Hvordan oppleves elevene ved muntlig aktivitet i forhold til skriftlig arbeid?
Investering	<ol style="list-style-type: none"> 1. Legger lærer til rette for et godt læringsmiljø? 2. Hvordan går lærer aktivt inn for å trygge elevene? 3. I hvilken grad er det tilrettelagt for god læringskultur? 4. Hvordan finner elevene sin plass i klasserommet? 5. Hvordan påvirkes klassen av nyankomne elever i klasserommet? 6. Hvilke hovedfaktorer vektlegger lærer i undervisning? 7. Hvilken rolle har lærer i læringsmiljøet? 8. Hvor investert er elevene i norskopplæring? 9. Er elevene selvstendig i sin språkopplæring?
Identitet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bruker andrespråkselevene sitt førstespråk som en ressurs? 2. Legger lærer til rette for at elevene får bruke førstespråket som en ressurs? 3. Hvordan bruker de i så fall førstespråket som en ressurs? 4. Virker det trygt å komme inn i denne klassen som andrespråkselev? 5. Hvordan blir andre kulturer representert i klasserommet?

Stillasbygging	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan går læreren frem når en elev spør om hjelp?2. På hvilken måte hjelper lærer elevene i klasserommet?3. Hvordan tilrettelegger lærer for muntlig aktivitet i klasserommet?4. Hvordan stilles spørsmål for klassen?5. På hvilken måte har man mulighet til å være muntlig aktiv i timene?6. Legges det til rette for andrespråkelever i timen?7. Gjøres det forskjell på hvordan man hjelper en andrespråkelev og en norskspråklig elev?8. Hva trenger nyankomne elever mest hjelp til i klasserommet?
----------------	---

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Læreres påvirkningskraft på nyankomne elevers muntlige aktivitet – et lærerperspektiver

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for muntlig aktivitet i klasserommet for nyankomne elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med intervjuene er å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for muntlig aktivitet i klasserommet for nyankomne elever. Hvilke faktorer spiller inn i undervisningen med tanke på de nyankomne elevene i klasserommet? Har læreren ressursene og kunnskapen til å tilrettelegge for taletid hos de nyankomne elevene?

Problemstilling: *Hvordan kan en lærer tilrettelegge for nyankomne elevers muntlige aktivitet i klasserommet?*

Forskningsspørsmål:

- I. *Hvordan kan læreren på tvers av SNO-timene og klasserommet legge til rette for nyankomne elevers muntlige aktivitet i timene?*
- II. *Har lærere nok tid og kunnskap rundt nyankomne elever, og hvordan skal man tilrettelegge for de i et klasserom?*
- III. *Hvilke metoder bruker læreren for å oppnå muntlig aktivitet fra de nyankomne elevene?*

Dette er en masteroppgave i grunnskolelærer 1-7 i faget norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker at du skal være med i studien for å få dine synspunkter på tema, og for å gi meg som forsker et bredere perspektiv på emnet. Jeg ønsker å spørre et fåtall av lærere til å delta, med tanke på tidsrammen som er satt for denne oppgaven. Kontaktopplysningene dine har jeg fått tilgang til via inspektør på Setermoen skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å gjennomføre et intervju på bakgrunn av observasjoner gjort i klassen. Disse observasjonene blir på bakgrunn av en observasjonsguide, og vil bli benyttet både i særskiltspråkopplæringstimene og i klasserommet med full klasse. Du som lærer vil bli observert i noen timer for å se på hvordan du tilrettelegger for andrespråkelevers muntlige aktivitet. Opplysningene fra intervju blir registrert ved hjelp av en båndopptaker som et lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som forskningsstudent som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og opplysninger som blir utgitt vil være kjønn og antall år som ferdigutdannet lærer.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent cirka medio juni. Personopplysninger vil slettes etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskolen i Innlandet ved Gunhild Tveit Randen

Telefon: +4740853629

Epost: gunhild.randen@inn.no

Vårt personvernombud:

Navn: Usman Asghar

Telefon: +47 61287483

Epost: usman.asghar@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Gunhild Tveit Randen

Ingrid Martine Bratseth

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet læreres påvirkningskraft på nyankomne elevers muntlige aktivitet – et lærerperspektiver, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)