

Lillehammer

Theresa Seierstad

Masteroppgave

Flerspråklige elevers opplevelse av teoretisk undervisning i ungdomsskolen

Multilingual pupils' experience of theoretical education in secondary school

Master i spesialpedagogikk

2018

Forord

Denne oppgaven er et resultat av lærerike studieår ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. Masterstudiet har vært en utfordrende og givende prosess som avsluttes med denne oppgaven. I løpet av studiet og spesielt denne oppgaven har mange personer bidratt med sin støtte.

Et stort takk til min veileder Stine E. Vik, som har støttet meg med gode råd og faglige innspill. Takk til kollegaer som har stilt opp når jeg var på samlinger. Tusen takk til Frode og Stine for korrekturlesing og gode innspill.

Takk til alle som har stilt opp som barnepass i denne perioden. Takk til Martin for all støtte og all tålmodigheten. Takk til mine barn som har sørget for avkobling fra denne oppgaven. Takk til Ludvig, som har blitt en kjempeflink tospråklig gutt, og takk til Alfred som har et godt sovehjerte slik at jeg kunne jobbe.

Til slutt må jeg gi en stor takk til mine informanter som ville dele sine opplevelser med meg. Uten dere ville ikke studien vært mulig.

Roa, januar 2019

Theresa Seierstad

Norsk sammendrag

Hovedmålet med denne kvalitative studien er å gi innsikt i flerspråklige elevers opplevelse av undervisning i en norsk ungdomsskole. Hensikten er å analysere elevenes egen opplevelse og forklare språkets, spesielt, morsmålets betydning for enkelte individer. Problemstillingen i denne oppgaven lyder: «*I hvilken grad opplever flerspråklige elever med kort botid i Norge språklig ivaretagelse i undervisningen?*»

Problemstillingen utdypes med følgende underspørsmål: *I hvilken grad blir teoretisk undervisning tilpasset til de flerspråklige elevenes behov? Hvordan føler elevene at de er ivaretatt i teoretisk undervisning?*

Metoden i denne studien er individuelle intervjuer, som ble gjennomført med tre minoritetsspråklige elever på 9. og 10. trinn. Datamaterialet ble samlet gjennom semi-strukturerte intervjuer. Analysen ble gjennomført med hjelp av den hermeneutiske sirkelen og en analysemetode hvor materialet blir sammenlignet med seg selv. Forskerens forforståelser spiller også en rolle i fortolkningen.

Over 17% av grunnskoleelever i Norge har minoritetsspråklig bakgrunn, men kun et fåtall lærere har kompetanse i andrespråkdidaktikk. Mange flerspråklige elever møter store utfordringer i skolen. Til tross for at forskning viser at morsmålet har en stor påvirkning på innlæring av andrespråket, synker antallet elever som får morsmålsundervisning. Elevenes innlæring av andrespråket blir betraktet i lys av aktuell forskning hvor teoriene til språkforskeren Jim Cummins står sentralt. Cummins teorier blir belyst fra en pedagogisk side med hjelp av teorier til de norske forskerne Engen, Kulbrandstad og Øzerk.

Hovedfunn i denne kasestudien viser at elevene føler seg godt ivaretatt i teoretisk undervisning, mens tilrettelegging skjer mest gjennom at elevene får særskilt norskopplæring i en mindre gruppe. Informantene opplever en del utfordringer i teoretisk undervisning, samtidig som de opplever mestring i de teoretiske fagene, støttet av læringspartnere og lærer. Denne mestringen kan forklares med Vygotskij sin sone for nærmeste utvikling. Elevene er trygge til å bruke norsk som kommunikasjonsmiddel og de er på vei å tilegne seg norsk som undervisningsspråk. Deres morsmål har fått en mindre viktig rolle, mens deres store mål er å lære seg bedre norsk.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this thesis is to analyse the students own experience of multilingual students' experience at secondary school and to explain the importance of their first language over their second. To do so, the researcher set out to answer the following question: *To what extent do bi- or multilingual pupils with a short period of residency feel supported in regards to language in the Norwegian educational system?* This question is answered through research on how theoretical education is adjusted to multilingual pupils needs, and whether or not they feel taken care of in the school system.

More than 17% of primary and lower secondary school pupils in Norway are language minorities, but just a few teachers have expertise in teaching Norwegian as a second language, leading to educational challenges. Research has shown that a person's proficiency in their first language greatly affect the person's ability to acquire and learn a new language. Despite this, the number of students receiving their education in their mother tongue is decreasing.

In order to answer these questions, individual interviews were conducted on three multilingual pupils in 9th and 10th grade that have a minority language as their mother tongue. These interviews were then analysed through the hermeneutic cycle and a method of constant self-comparing of the data. The researcher's prejudices are considered throughout the analysis and interpretation.

This study uses current research to understand its primary sources. The theories of the language researcher Jim Cummings, as well as the Norwegian researchers Engen, Kulbrandstad and Øzerk, are used throughout.

The chapters of this thesis demonstrates how bi- and multilingual minority students feel supported and taken care of in their theoretical tutoring. Adjustments in instructions are mainly performed in smaller groups outside the classroom. Students discuss some of the challenges experienced throughout their theoretical education, but at the same time, they also experience progress.

This progress is assisted by their classmates and teachers, and can be explained by Vygotsky's zone of proximal development. The pupils are fluent using Norwegian in social settings, and are on their way of becoming language proficient in academic areas. Their mother tongue has begun to play a less important role in their lives, while learning Norwegian is their biggest aim.

Innhold

FORORD	1
NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FIGURLISTE	7
TABELLISTE	7
1 INNLEDNING	8
1.1 STUDIENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	10
1.2 BEGREPSAVKLARING	13
1.3 AVGRENSING OG UTVALG	14
1.4 PRESENTASJON AV OPPGAVENS INNHOLD	15
2 STATUS PÅ FELTET	16
2.1 OPPLÆRINGSLOVEN § 2-8 OG LÆREPLANER FOR SPRÅKLIGE MINORITETER	17
2.2 TOLKNING AV OPPLÆRINGSLOVEN OG LÆREPLANER	19
2.3 MORSMÅLSUNDERVISNING, TOSPRÅKLIG FAGOPPLÆRING OG LÆRERNES KUNNSKAPSSTATUS	22
2.4 INTERKULTURELL KOMPETANSE	24
2.5 AKTUELL FORSKNING PÅ FELTET	26
3 TEORI OG FORSKNING OM FLERSPRÅKLIGHET	27
3.1 FLERSPRÅKLIGHET SOM KOMPLEKST FENOMEN	27
3.2 FLERSPRÅKLIGHET I NORGE	29
3.3 SPRÅKINNLÆRING	30
3.3.1 INNLÆRING AV ANDRESPRÅK	31

3.3.2	FUNKSJONELL FLERSPRÅKLIGHET	33
3.4	TIDSPUNKT FOR EKSPONERING	34
3.5	SPRÅKETS KOMMUNIKATIVE OG AKADEMISKE SIDE	35
3.6	TERSKELNIVÅHYPOTESEN I LYS AV MODERNE FORSKNING	36
4	<u>METODE OG DESIGN</u>	<u>39</u>
4.1	VITENSKAPELIG BEGRUNNELSE FOR METODEVALG OG VITENSKAPS-TEORETISK POSISJON	39
4.2	FORSKNINGSMETODER	41
4.3	HERMENEUTIKK	42
4.4	UTVALG	45
4.5	METODEVALG	46
4.5.1	INTERVJU SOM METODE	46
4.5.2	STUDIENS INTERVJU	47
4.6	VITENSKAPELIGE KRAV TIL STUDIEN	50
4.6.1	TROVERDIGHET	51
4.6.2	GENERALISERING OG OVERFØRBARHET	52
4.6.3	BARN SOM INFORMANTER	53
4.6.4	AVSLUTTENDE KOMMENTAR	54
4.7	INTERVJU	54
4.7.1	PRØVEINTERVJU	54
4.7.2	INTERVJU	55
4.7.3	TRANSKRIPSJON AV INTERVJUENE	56
4.8	FORTOLKNING AV DATA	57
4.9	FORSKERROLLE OG ETISKE VURDERINGER	59
5	<u>ANALYSE</u>	<u>62</u>
5.1	STEG 1: KODING	63
5.2	STEG 2: TEMATISERING	65
5.3	STEG 3: OPPSUMMERING	66
5.3.1	SPRÅK	66
5.3.2	UTFORDRINGER	71
5.3.3	TRYGGHET	73
5.3.4	PERSONER	75
6	<u>DRØFTING</u>	<u>78</u>

6.1	SPRÅK	78
6.2	UTFORDRINGER	83
6.3	TRYGGHET	87
6.4	PERSONER	89
6.5	MORSMÅLETS ROLLE	92
7	<u>OPPSUMMERING</u>	<u>95</u>
7.1	SPRÅKLIG IVARETAKELSE OG TEORETISK TILPASSING	95
7.2	OPPGAVENS STYRKER OG SVAKHETER OG VEIEN VIDERE	97
	<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>99</u>
	<u>VEDLEGG</u>	<u>103</u>
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	103
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV ELEVER	105
	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING ELEVER	107
	VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV LÆRERE	108
	VEDLEGG 5: SAMTYKKEERKLÆRING LÆRERE	110
	VEDLEGG 6: VURDERING AV NSD	111

Figurliste

Figur 1: Sonen for den nærmeste utvikling ifølge Lev Vygotskij.	30
Figur 2: Dual-isfjellmodellen, etter Cummins (1983, s. 377).	32
Figur 3: Terskelnivåhypotesen ifølge Cummins (1976). Fremstilt etter (Øzerk, 2016)	36
Figur 4: Den relative karakteren av nivåene i terskelnivåhypotesen	37
Figur 5: Den hermeneutiske sirkelen, fremstilt etter Krogh (2014, s. 53)	44
Figur 6: Den hermeneutiske sirkelen med intervjuguide tatt i betraktning	44
Figur 7: Intervensjonstrapp	72

Tabelliste

Tabell 1: Felles referanseverdier (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 28).	21
Tabell 2: Språklige delferdigheter ifølge Øzerk (2016, s. 66).	32
Tabell 3: Koder fordelt på tema	64

1 Innledning

Temaet i denne studien er flerspråklige elever med kort botid i Norge som i dag er elever i ungdomsskolen. Den offisielle betegnelsen er «elever fra språklige minoriteter» (Hvistendahl, 2009a, s. 21). Mellom hver 5. og 6. elev i den norske skolen har en flerkulturell bakgrunn. Tallene kan variere sterk og er mye høyere i enkelte landsdeler, spesielt i noen bydeler i Oslo. Flerspråklighet er et fenomen som er tett knyttet til dagens flerkulturelle og transnasjonale samfunn (Morken, 2012). Det finnes 30 ganger flere språk enn nasjoner i verden, og den største delen av verdensbefolkningen er flerspråklig. Denne oppgaven skal omhandle flerspråklige elever i ungdomsskolen med kort botid i Norge. Kort botid defineres, i sammenheng med skole, som opphold i under seks år (Utdanningsdirektoratet, 2017). Flerspråklige elever med kort botid i Norge er en sammensatt gruppe som representerer en stor del av mangfoldet i skolen og samfunnet. De er sårbare fordi undervisningen foregår på et språk som ikke er deres morsmål. Derfor er de meget avhengige av en god oppfølging og tilrettelegging fra politikken, kommunens og skolens side. De viktigste aktørene i denne prosessen er de enkelte lærere. Lærernes kunnskapsstatus om flerspråklige elever, samt deres muligheter for å tilrettelegge undervisningen for enkelte elever med ulike språklige behov, blir diskutert i denne oppgaven.

Flerspråklige barn, ungdom og unge voksne er et tema som angår alle som er involvert i barnas oppvekst og opplæring. Undervisning i skolen bør bygge på de flerspråklige elevenes ressurser. Flerspråklighet bør verdsettes som ressurs og brukes aktivt i undervisningen (Hvistendahl, 2009a). Et mål for flerspråklige er å nå kulturell fleksibilitet, tokulturell kompetanse og en tokulturell identitet (Øzerk, 2016). Flerspråklighet er et tema av stor politisk og samfunnsmessig interesse. Derfor må skolen i stor grad bidra til en heldig språklig utvikling hos flerspråklige elever.

Flerspråklighet har store konsekvenser for hele verden. Den påvirker menneskes identitet, utvikling, utdanning, kommunikasjon og sosial integrering (UNESCO, 2008). Siden et vell av språk sikrer kulturelt mangfold og interkulturell utveksling, gir språk muligheten til å utvikle felles opplysning og utdanning og politisk medbestemmelse. Den bidrar også til å opprettholde kulturarv. Ifølge UNESCO er det presserende å samarbeide mellom sektorene utdanning, kultur, vitenskap, kommunikasjon og informasjon, samt humanvitenskapene for å bevare flerspråklighet og språklig heterogenitet i verden (2008). UNESCO sin syn på flerspråklighet viser de store konsekvensene språk har på individer, men også hele samfunnet.

Denne studien belyser først og fremst hvordan flerspråklighet påvirker tre ungdomsskoleelever, men betrakter fenomenet også i lys av hele samfunnet.

Norge er et flerkulturelt land som består av en «kulturelt sammensatt majoritet og kulturelt sammensatte minoriteter» (Østberg, 2017, s. 28). Det betyr at det finnes et stort mangfold både i majoritets- og minoritetsgruppen. Mange innvandrere kommer til å forbli i landet, og skal gjøre Norge til sitt hjemland (Eriksen & Sajjad, 2015). Denne flerkulturelle tilstanden i Norge kommer til å bestå og derfor er det viktig å sikre minoritetsspråklige elever en best mulig skolegang. I St. meld. 21 står følgende:

Det vil alltid være barn og unge i skolen med kort botid i Norge. (...) Opplæringen skal være tilpasset den enkeltes språklige og skolefaglige bakgrunn. Lærere i skolen kan ha behov for økt kompetanse for å kunne gi et godt opplæringstilbud til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 59)

Kravet på tilpasset opplæring er entydig, og læreres kompetansebehov nevnes, men hvordan ser det ut i praksis? Hvordan kan skolene tilpasse opplæringen til barnets språklige evner? Hvordan kan det tas hensyn til tidligere skolegang? Har lærerne muligheten å skaffe seg den kompetansen de trenger for å undervise flerspråklige elever med kort botid i Norge? Hvordan opplever vedkommende barn og ungdom situasjonen?

Studien handler om elever i ungdomsskolen, som ofte møter mange vanskelige ord og uttrykk. Et blomstret språk med mange metaforer treffer på unge mennesker med helt ulike forutsetninger, både i forhold til språklige evner og tidligere skolegang. Språk har ulike sider, og det er stor forskjell mellom språkets kommunikative og akademiske side. Språk brukes enten som hverdagsspråk eller som undervisningsspråk. Undervisningsspråket er mer komplekst enn hverdagsspråket, og det tar mange flere år å lære seg en meningsfylt akademisk språkbruk i et fremmedspråk.

I følge den kanadiske språkforskeren Jim Cummins (2000) tar det fem til sju år av intensiv eksponering før et nytt språk er lært slik at det kan brukes som undervisningsspråk på lik linje med morsmålet. Denne studien undersøker hvordan elever føler seg ivaretatt i teoretisk undervisning i denne perioden. Her oppstår spørsmålet om hvordan denne overgangstiden kan tilrettelegges best mulig for elevene. I denne perioden skal elevene både lære seg norsk som undervisningsspråk, men også har en fremgang i alle fag, og ikke minst videreutvikle deres morsmål. For noen ungdom er fem til sju år resten av deres skolegang, inkludert videregående opplæring. I stortingsmeldingen Meld. St. 23 som heter «*Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*» er disse problemene nevnt:

Det tas høyde for at det er en stor ressurs for enkelte individer og for hele samfunnet å beherske flere språk. Det er også tatt i betraktning at elever som kommer til Norge forholdsvis sent i skoleløpet er i en spesiell situasjon:

Det er spesielt utfordrende å gi et godt tilbud om norskopplæring til elever som kommer til Norge sent i skoleløpet. Disse elevene har knapp tid til å tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter til å komme videre i utdanningssystemet. Blant sent ankomne elever vil det også være noen med mangelfull grunnskoleopplæring fra hjemlandet. I tillegg til å lære seg norsk skal disse elevene ha opplæring i fag de mangler, og det er viktig at opplæringen i norsk ikke går på bekostning av dette. Samtidig møter elevene utfordringer alle tenåringer står overfor med å tilpasse seg samfunnets forventninger. Elever med innvandrerbakgrunn er overrepresentert blant dem som faller ut av videregående opplæring. For at denne situasjonen skal bedres, er det viktig at elever som ankommer sent i skoleløpet, får tilpasset opplæring, både i norsk og i andre fag. Bruk av tospråklig fagopplæring er et viktig virkemiddel her.

(Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 45)

Dette sitatet viser en stor innsikt fra politikken side i de problemene flerspråklig ungdom med kort botid kan møte både på skolen og i fritiden.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Studiens formål er å belyse den flerspråklige elevens opplevelse av teoretisk undervisning i ungdomsskolen, og dermed få bedre innsikt og forståelse av elevens situasjon. Denne innsikten skal brukes til å vise frem muligheter som kan føre til en forbedret teoretisk undervisning. Ungdomsskolen i denne studien har verken morsmålslærer eller tospråklig fagopplæring, noe som ifølge mange forskere er to tiltak som er meget avgjørende for at flerspråklige elever skal lykkes på skolen (Monsen & Randen, 2017; Østberg, 2017; Øzerk, 2016).

Formålet konkretiseres i en problemstilling, som har hensikten å gjøre forskningsprosessen praktisk gjennomførbart (Hjerm & Lindgren, 2017).

Oppgavens problemstilling lyder:

«I hvilken grad opplever flerspråklige elever med kort botid i Norge språklig ivaretagelse i undervisningen?»

Problemstillingen utdypes med følgende underspørsmål:

- *I hvilken grad blir teoretisk undervisning tilpasset til de flerspråklige elevenes behov?*

- *Hvordan føler elevene at de er ivaretatt i teoretisk undervisning?*

Det blir lagt vekt på hvordan arbeid med ord og begreper foregår, hvordan elevene får hjelp i timen og i hvilken grad det jobbes med undervisningsstoff etter timen. Det vil også fokuseres på om elevene tørr å spørre læreren og andre i klassen om hjelp. Her vil elevenes egen opplevelse vektlegges.

Problemstillingen med sine underspørsmål skal besvares gjennom en kasusstudie som er gjennomført på en ungdomsskole med tre elever som går på 9. og 10. trinn, hvor semi-strukturelle, individuelle intervju ble brukt som metode. Resultatene fortolkes med hjelp av en såkalt iterativ analyse, hvor datamaterialet gjennomgås flere ganger for å sammenligne tidligere erkjennelser med nye (Hjerm & Lindgren, 2017).

Å tilegne seg ett nytt språk er en livslang prosess. For de fleste er det en selvfølge å lære minst ett fremmedspråk. Samtidig er det for det meste frivillig å bruke dette fremmedspråk i formelle sammenhenger, for eksempel som undervisningsspråk. For flerspråklige elever derimot er det en daglig utfordring. Hver dag blir over 17% av elever i norske skoler konfrontert med et undervisningsspråk som ikke er deres morsmål. Det fører til at de mangler en viktig arena for å bruke det akademiske språket. Det språket elevene prater hjemme tilsvarende ikke undervisningsspråket.

Flerspråklighet i samfunnet har ikke alltid blitt sett på like positivt som i dag. Det ble forbundet med politisk og sosialt anspente situasjoner og ble delvis sett som en trussel for landets stabilitet og nasjonal enhet (Hvistendahl, 2009a). I Norge har fornorskingsprosessen mot den samiske befolkningen i mange år ført til at mye av samisk kultur og språk har forsvunnet. Også i USA var det framherskende syn på minoritetsflerspråklighet negativ. Minoritetsspråklige barns lave prestasjoner i skolen ble forklart med «språklig handikap» og «lingvistisk forvirring» og flerspråklighet skulle føre med seg negative konsekvenser på intellektuell utvikling (Bakken, 2007, s. 23). En alminnelig overbevisning frem til 1960-tallet var at det er vanskelig å lære seg flere språk samtidig og at dette skulle helst unngås. Etter hvert ble denne innstillingen overfor flerspråklighet avkreftet og synet på fenomenet forandret seg til det positive gjennom studier i USA og Canada (Aarsæther, 2017b).

Språk er et meget komplekst tema: det finnes førstespråk, andrespråk, tredjespråk. Noen bruker begrepet mellomspråk for den mellomtidige tilstanden før andrespråket kan brukes på

ett høyt nivå (Monsen & Randen, 2017). I mange kulturer er det vanlig at hele befolkningsgrupper kan to, tre eller fire språk. I det fleste vesteuropeiske land er flerspråklighet derimot et mer uvanlig fenomen, som stort sett holder seg innenfor grensestrøk eller flerkulturelle familier. Det finnes mange ord som uttrykker at enkelte individer eller hele samfunn kan flere språk: Flerspråklighet, tospråklighet, majoritetstospråklighet, minoritetsspråklighet, minoritetstospråklighet, fremmespråklighet, å ha et annet morsmål enn norsk. Det brukes begreper som morsmål, hjemmespråk, undervisningsspråk og målspråk. Noen begreper kan regnes som mer heldige enn andre. Så kan for eksempel minoritetsspråklighet eller fremmedspråklighet uttrykke større avstand mellom enkelte befolkningsgrupper enn flerspråklighet eller «å ha et annet morsmål enn norsk». Flerspråklighet og tospråklighet kan være en upassende betegnelse når en person ikke har lært seg to eller flere språk enda. Nylig ankommende personer eller barn som ikke har hatt mye kontakt med det norske språket enda er eksempler på dette (Høigård, 2013). Fler- og tospråklighet kan være upresise begrepers siden de ikke uttrykker ikke om det prates om personer som har to morsmål, eller om det prates om personer med et morsmål som har lært seg et annet språk. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke minoritetsspråklighet eller flerspråklighet, med mindre det skal uttrykkes noe annet. Flerspråklighet i denne oppgaven viser til suksessiv flerspråklige mennesker, altså de som ikke er flerspråklige fra fødselen. Når det skrives om to- eller flerspråklighet er det alltid mulig at en person kan ha flere morsmål og lærer seg flere andrespråk. For å ikke avbryte leseflyten blir det som oftest skrevet om et morsmål og et andrespråk.

Dette prosjektet utgjør relevant forskning av flere grunner. For det første gir den elevene en stemme ved å kunne fortelle om deres egne opplevelser av teoretisk undervisning. Slik undervisning har ofte et akademisk preg. Det er voksne som skriver lærerplaner og bestemmer fagets innhold, og det er voksne som underviser. De involverte personene er som regel majoritetsspråklige. Derfor kan det være vanskelig for dem å se de utfordringene flerspråklige elever har med undervisningsspråket norsk. Å spørre minoritetsspråklige elever om deres mening er derfor et viktig og relevant skritt til medbestemmelse.

For det andre gjelder temaet veldig mange klasser i Norge. Med over 17% minoritetsspråklige elever utgjør det mer enn hver 6. elev. Derfor er det viktig å sette temaet i fokus. En slik kvalitativ studie kan bidra til å øke interessen i temaet og dermed føre til enda mer forskning.

For det tredje er det relevant å knytte teoretiske anbefalinger mot praksisen og analysere muligheter og begrensninger i lys av en vitenskapelig bakgrunn. Dette er viktig for å ikke bare

ha elevens stemme, men for å også gi den stemmen en større betydning med tanke på vitenskapelige krav som troverdighet og generalisering.

For det fjerde og siste er det essensiell å legge fokus på et vanskelig teorispråk på et abstrakt og utfordrende nivå. Dette språket står i motsetning til hverdagspråk, også til majoritetsspråklige elever, og kan skape store forståelsesmessige problemer. Det betyr ikke at alt undervisningsspråk skal forandres og tilpasses de elevene som strever med å forstå et akademisk språk, men det betyr at det forhåpentlig fokuseres mer på at undervisningsspråket kan skaffe store vansker for noen elever. I litteraturen finnes det andre muligheter å tilpasse undervisningen. Det kan for eksempel være delingstimer, lesekurs og tospråklig fagundervisning som legger vekt på begreper, og som skaffer et hjelpende stilas til de som trenger det. Men også samarbeidsoppgaver og gruppearbeid som sikrer en god kommunikasjon mellom elevene kan flerspråklige elever å videreutvikle faglig og språklig læring der det kan være norske elever som er samarbeidspartnere, men også elever med felles morsmål (Aamodt, 2017). Med slike tiltak kan det skapes et felles læringsmiljø som inkluderer alle (Palm, 2017).

1.2 Begrepsavklaring

Et tema så komplekst som flerspråklighet fører med seg mange begreper. Noen av de viktigste begrepene skal forklares nærmere her. Viktige begreper er blant annet morsmål, fremmedspråk, førstespråk og andrespråk. Morsmål er et begrep som virker enkelt og logisk. Der er det språket man har vokst opp med, det språket man kan best, og det språket man bruker mest. For de fleste stemmer denne enkle og logiske forklaringen. Men den stemmer slettes ikke for alle. «Morsmål kan tilegnes, utvikles, men også glemmes. Det kan skiftes ut» (Øzerk, 2016). Det finnes barn som vokser opp med to språk i familien. Det finnes også barn som prater verken morens eller farens språk først og best, men kanskje barnepikens språk (Engen & Kulbrandstad, 2004). Det finnes adoptivbarn som glemmer førstespråket sitt når de lærer seg et nytt morsmål. Det finnes mange forskjellige tilnærminger som definerer morsmål på ulike vis. Øzerk (2016) beskriver blant annet en lingvistisk/sosiolingvistisk, politisk, individpsykologisk, sosiologisk og pedagogisk tilnærming (Øzerk, 2016). I denne studien legges det en pedagogisk tilnærming til språk til grunn. Morsmålet er det språket (eller språkene) man bruker hjemme, som familien bruker. Det er språket man har lært først, og ikke glemt, språket man sosialiserer med og som man står både fysisk og følelsesmessig nær

(Øzerk, 2016). Morsmålet læres ofte i en omsorgssituasjon (Monsen & Randen, 2017). Østberg-utvalget¹ bruker følgende definisjon for morsmål: «Språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan således ha to morsmål» (NOU2010:7, s. 25).

Fremmedspråk og andrespråk er språk som enten læres senere enn morsmålet, eller av andre enn den nærmeste familien. Læres det språket ved uformell opplæring kalles det for andrespråk, ved formell opplæring kalles det for fremmedspråk (Høigård, 2013).

Flerspråklighet kan deles i simultan og suksessiv. En simultan flerspråklig person har lært seg flere språk før treårs-alderen, en suksessiv flerspråklig person har derimot lært språk utover morsmålet etter treårs-alderen (Svendsen, 2009). Betegnelsen førstespråk brukes for en personens muntlige (eller skriftlige) hovedspråk. Det er ofte familiespråket, altså morsmålet, men kan også være majoritetsspråket i landet.

Som språklige minoriteter betegnes personer som har et annet morsmål enn samfunnets hovedspråk. De er som oftest enten norskfødt til to utenlandsfødte foreldre, eller de er utenlandsfødt til to utenlandsfødte foreldre (Øzerk, 2016). Her kan man tenke seg andre kombinasjoner, for eksempel barn til en norsk og en utenlands foreldre som av forskjellige grunner ikke har lært seg norsk (enda) fordi familiespråket har vært et annet språk.

1.3 Avgrensning og utvalg

I løpet av arbeidsprosessen som ligger til grunn for denne oppgaven ble det tatt mange valg, både før og under selve studien. Etter at temaet flerspråklighet ble bestemt, ble elevenes alder avgrenset. Siden jeg har jobbet den største delen av min tid som spesialpedagog med elever i ungdomsskolealderen, falt valget fort på denne gruppen. Å være kjent med aldersgruppen og vant til å jobbe med ungdom er en klar fordel i en intervjustudie, spesielt når man ikke er vant med å gjennomføre kvalitative forskningsintervju. Både sikkerhet i omgang med elevene og stor fleksibilitet er viktig (A. Ryen, 2002), og da virker det riktig å velge ungdomsskolen.

En annen grunn er at det finnes mindre litteratur for eldre elever enn det finnes for barnehagen og barneskolen, spesielt begynneropplæring. I litteratursøket, også for tidligere oppgaver, fant jeg mye litteratur som er rettet mot yngre elever og barnehagebarn, og lite som er rettet mot

¹ Utvalget for gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne

ungdomsskolen. Det samme gjelder søk etter tips og forslag til å jobbe med flerspråklige elever i ungdomsskolen. Det lille jeg fant var vanskelig å bruke til teoretisk undervisning og det var ikke det elevene jeg jobbet med trengte. Selv om elevene kunne være veldig tydelige og formulerte sine ønsker og behov, var det ikke alltid mulig å møte dem. Derfor virket det meget spennende å gi elevens opplevelser og ønsker en stemme som ikke bare visner ut på lærerværelse i dialog med kollegaer, men som får den vitenskapelige analysen den fortjener, og som forhåpentligvis øker interessen for denne aldersgruppen.

En kvalitativ undersøkelse er det som samsvarer best med mitt vitenskapelig ståsted, men også studiens problemstilling. Det er ett fleksibel opplegg, hvor det kan jobbes med innsamling av data, problemstilling, tolkning og analyse til samme tid (Thagaard, 2018). Dette passet best til min private situasjon, men også til min foretrukne arbeidsmåte.

I denne studien står elevens opplevelse av undervisning sentralt. Andre ting som kan være av interesse i denne sammenhengen, men som overstiger studiens rammer er lærernes, rektorens, skoleeierens og politikerens stemme. Å belyse feltet fra forskjellige sider vil øke både offentlig interesse og kunnskapen. Hvordan lærerne opplever å stå i dette spenningsfeltet mellom elevene og krav fra ledelse, kommunen og politikken er meget interessant og kan sikkert komplementere elevenes stemmer. Hva tenker rektorene om forslag som kommer fra skoleeierne og politikerne? Hva tenker de om lærernes arbeid med flerspråklige elever? Temaet flerspråklige elever i ungdomsskolen kan betraktes fra forskjellige perspektiver, og valget i denne studien falt på eleven.

1.4 Presentasjon av oppgavens innhold

Studien består av sju kapitler, og etter denne innledningen følger et kapittel som beskriver temaets aktuelle status på feltet. Kapittel 2 tar høyde for aktuell forskning som påvirker dagens syn på flerspråklighet. Deretter følger et teoretisk kapittel som forklarer fenomenet flerspråklighet og gjør rede for aktuell forskning innen språkinnlæring og tospråklighet. Temaet er betraktet i lys av aktuell og relevant forskning og drøftet i sammenheng med skolepolitiske anbefalinger og muligheter. Kapittel 4 beskriver og gjør rede for studiens metode og design. Intervju som forskningsmetode blir belyst på en generell måte, men også i forhold til studiens problemstilling. I kapittel 5 blir resultatene presentert og analysert, for deretter å drøftes i lys av aktuell forskning i kapittel 6. Kapittel 7 er en oppsummering som viser studiens viktigste funnene.

2 Status på feltet

I Norge ligger andelen av befolkning som er innvandrere eller født i Norge med innvandrerforeldre på 17,3% (SSB, 2018b). Antall grunnskoleelever med minoritetsbakgrunn er omtrent like stor. Med andre ord betyr det at mellom hver 5. og 6. person som bor i Norge er enten selv født i utlandet eller er født i Norge med to utenlandsfødte foreldre. Over 17% av Norges befolkning kan dermed betegnes som språklige minoriteter. De representerer over hundre språk fra over 200 land. De fleste innvandrere kommer fra Polen, Litauen og Sverige, mens Somalia ligger på fjerde og Thailand på ellefte plass (SSB, 2018a).

Innvandrere kommer til Norge i ulike aldre og med forskjellige bakgrunner, spesielt med tanke på skolegang. Noen har nesten ingen eller avbrutt skolegang mens andre har fullført høyere utdanning. I tillegg har mennesker ulike evner til å tilegne seg nye språk. Voksne innvandrere har rett og plikt til norskopplæring som er forankret i *introduksjonsloven*, som kalles for loven om «introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Rett og plikt til deltakelse i introduksjonsprogram «gjelder for nyankommet utlending mellom 18 og 55 år som har behov for grunnleggende kvalifisering» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Introduksjonsprogrammet, som kan være inntil to år, er kommunens ansvar og skal inkludere «grunnleggende ferdigheter i norsk, grunnleggende innsikt i norsk samfunnsliv og forberedelse for deltakelse i yrkeslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Rettighetene til barn under 18 år er forankret i *opplæringsloven* som omtales nedenfor.

Den norske grunnskolen tar for seg flere ansvarsområder i sammenheng med språk. Områdene er høy norskkompetanse som inkluderer mange dialekter og to skriftformer, høy andrespråkskompetanse i engelsk, kompetanse i et annet fremmedspråk, som ofte er spansk, fransk eller tysk, samt kjennskap til skandinaviske nabospråk (Hvistendahl, 2009a). Dette gjelder for minoritetsspråklige elever like mye som det gjelder for norske elever. Fritak fra vurdering i sidemål gis kun så lenge eleven har blitt undervist etter *læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i ungdomsskolen* (Utdanningsdirektoratet, 2007a).

Det er mange profesjonsutøvere involvert i barnas språklæring. Det kan blant annet være helsesøstre, førskolelærere, lærere, spesialpedagoger og pedagoger (Valvatne & Özalp, 2018). Den viktigste delen av flerspråklige elevers språklæring skal skje i klasserommet, sammen

med en lærer som har kjennskap til norsk som andrespråk. Til tross for dette finnes det fortsatt pedagoger som mener at den viktigste læringen skjer sammen med jevnaldrende i ulike sammenhenger (Monsen & Randen, 2017). Det er delvis riktig, men det må skilles mellom to språklige funksjoner: hverdagsspråk og skolespråk. Mens hverdagsspråket fint kan tilegnes i ikke-pedagogiske settinger, trengs det en kyndig lærer som ledsager elevene for en effektiv tilegnelse av skolespråket. Dette blir nærmere belyst i kapittel 3.

Det er noe forskning i forhold til nyankomne barn og ungdom som viser at regelverket angående innføringstilbud oppfattes utydelig (Hilt, 2016).

Dette kapitlet gir en oversikt over aktuell forskning, relevante historiske perspektiver, politiske rammer og kunnskapsstatus blant lærere.

2.1 Opplæringsloven § 2-8 og læreplaner for språklige minoriteter

Opplæringsloven regulerer rettighetene til norske elever i grunnskolen og videregående opplæring. Den består av 18 kapitler med til sammen 167 paragrafer. Den trådte i kraft den 27.11.1998 og ble sist rettet i august 2016. § 2-8 regulerer særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter og lyder som følgende:

§ 2-8.Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

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.

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

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

Kommunen skal kartlegge kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar. Dersom heile eller delar av opplæringa skal skje i slik gruppe, klasse eller skole, må dette fastsetjast i vedtaket om særskild språkopplæring. Vedtak om slik opplæring i særskilt organisert tilbud kan berre gjerast dersom dette er rekna for å vere til beste for eleven. Opplæring i særskilt organisert tilbud kan vare inntil to år. Vedtak kan berre gjerast for eitt år om gongen. I vedtaket kan det for denne perioden gjerast avvik frå læreplanverket for den aktuelle eleven i den utstrekning dette er nødvendig for å vareta eleven sitt behov. Vedtak etter dette leddet krev samtykkje frå elev eller føresette. (Kunnskapsdepartementet, 1998)

Loven sikrer flerspråklige elevers rett til særskilt norskopplæring og om nødvendig også tospråklig fagopplæring inntil de har «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Her blir altså den ordinære læreplanen satt som mål, og særskilte opplegg er begrenset til å være i maksimalt to år. I løpet av disse to årene skal alle elever lære seg tilstrekkelig norsk til å følge ordinær undervisning med mer eller mindre støtte og tilpassing fra skolens side. I forhold til § 2-8 i opplæringsloven nevner blant annet Øzerk (2016) og Monsen og Randen (2017) noen kritikkpunkter som gjelder lovverkets tolking. Disse skal diskuteres nedenfor.

Det finnes både en læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og en *læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007a, 2007b). Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som «bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2007a, s. 1). Den er basert på *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Utdanningsdirektoratet, 2011). Rammeverket har følgende oppgave:

Det europeiske rammeverket gir et felles grunnlag for utforming av lærestoff til språkkurs, retningslinjer for læreplaner, eksamener og læremidler i hele Europa. Rammeverket er en omfattende beskrivelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter man må utvikle for å kunne kommunisere effektivt på et språk. Rammeverket definerer nivåer av ferdighet slik at det er mulig å måle innlærernes framgang gjennom hele livet. (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1)

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er altså utarbeidet på grunnlag av et rammeverk, som skal gi minoritetsspråklige elever i hele Europa muligheten til en likeverdig språkopplæring. Denne læreplanen sier følgende om morsmålets rolle: «Samordning med lese- og skriveopplæring i morsmål og tospråklig fagopplæring kan styrke opplæringen i grunnleggende norsk. Opplæringen skal også bidra til interkulturell forståelse» (s. 1). I læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter står det at «skoleeier/skolen velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i

grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Læreplanen er en overgangsplan som kun brukes til eleven kan tilstrekkelig norsk for å følge ordinær undervisning, og den er heller ikke forpliktende. Både bruk av læreplanen og kartleggingsverktøyet for å kartlegge norskkompetanse hos minoritetsspråklige elever som hører til læreplanen er frivillig (Monsen & Randen, 2017). Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er heller ikke forpliktende og skoleeieren kan avgjøre om skolen skal benytte seg av den. Skolen kan altså velge om elevene undervises etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller den ordinære *læreplanen i norsk* med tilrettelegging hvis det er nødvendig. I tillegg kan skolen tilby undervisning i morsmålet.

2.2 Tolkning av opplæringsloven og læreplaner

Artikkelen om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter i opplæringsloven deler elevgruppen i tre. Ifølge loven finnes det for det første elever med svake norskkferdigheter som har krav på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. For det andre finnes det elever som har ikke tilstrekkelige ferdigheter i norsk og for det tredje elever som har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Monsen og Randen (2017) kritiserer at loven ikke er entydig og krever en del tolkning. Det er verken fastslått hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er, og det er heller ikke konkret fastslått når morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring er nødvendig. Det er fastslått at elever har krav på det når det er nødvendig, men det defineres ikke hva «nødvendig» betyr. Monsen og Randen kritiserer også at loven ikke har en funksjonell tospråklighet som mål (2017). Funksjonell flerspråklighet innebærer at en person behersker flere språk på et aldersadekvat nivå og defineres ytterligere i det neste kapitlet.

Tospråklig undervisning skal kun gis i en overgangsperiode inntil elevene har tilstrekkelige norskkferdigheter til å følge ordinær undervisning. Derfor er ikke morsmålets egenverdi markert. Morsmålet benyttes bare inntil gode norskkferdigheter er oppnådd. Dette står i strid med aktuell forskning, som sier klart at en funksjonell og balansert tospråklighet er det største målet for flerspråklige elever (Øzerk, 2016). Det betyr at morsmålet skal videreutvikles aldersadekvat, og det inkluderer språkets akademiske side også.

Opplæringsloven overfører ikke ansvaret til skolen at elevene skal bruke både morsmål og norsk på et aldersadekvat nivå. Skolens ansvar ligger bare på elevenes norskopplæring, ikke

opplæring eller videre læring av morsmålet. Det er som oftest foreldrenes ansvar. Mens foreldrene kan ofte bidra med å fremme utviklingen av barnas (muntlige) hverdagspråk kan det være vanskelig for dem å bidra til en helhetlig utvikling av språket, som inkluderer et akademisk språk og den skriftlige siden av språket, altså lesing og skriving. Det hevdes at retten til morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring står svakt hos eleven (Monsen & Randen, 2017). Et videre kritikkpunkt som viser at morsmålsundervisning ikke står like sentralt som norskundervisning ligger i læreplanens innhold: Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter strekker seg ikke til et like høyt nivå som læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Monsen & Randen, 2017). Det felles europeiske rammeverket for språk deler språk i seks ulike referansenivåer. Nivåene beskrives i følgende tabell:

AVANSERT BRUKER	C2	Kan uten problemer forstå praktisk talt alt en hører eller leser. Kan sammenfatte informasjon fra ulike muntlige og skriftlige kilder ved å gjengi argumenter og redegjørelser på en sammenhengende måte. Kan uttrykke seg spontant, med svært god flyt og presisjon, og få fram finere meningsnyanser selv i mer komplekse situasjoner.
	C1	Kan forstå et bredt spekter av lengre, krevende tekster og oppfatte budskap som ikke er direkte uttrykt. Kan uttrykke seg flytende og spontant uten at det merkes noe særlig at en leter etter uttrykksmåter. Kan bruke språket fleksibelt og hensiktsmessig til sosiale, akademiske og yrkesrelaterte formål. Kan skrive klare, velstrukturerte og detaljerte tekster om komplekse emner og vise at en mestrer ulike setningsmønstre, bindeord og sammenbindende markører.
SELVSTENDIG BRUKER	B2	Kan forstå hovedinnholdet i komplekse tekster om både konkrete og abstrakte emner, også faglige drøftinger innenfor ens eget fagområde. Kan delta i samtaler med et så spontant og flytende språk at kommunikasjonen med morsmålsbrukere ikke blir anstrengende for noen av partene. Kan skrive klare, detaljerte tekster om et vidt spekter av emner, forklare et synspunkt på en aktuell sak og argumentere for og imot ulike alternativer.
	B1	Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå når en reiser i et område der språket snakkes. Kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer og kort forklare og begrunne meninger og planer.
BASISBRUKER	A2	Kan forstå setninger og vanlige uttrykk knyttet til de viktigste områdene av dagliglivet, for eksempel svært enkel informasjon om en selv og familien, innkjøp, nærmiljø og arbeidsliv. Kan klare seg i enkle og rutinepregede

		<p>samtalsituasjoner med direkte utveksling av informasjon om kjente og rutinepregede forhold. Kan med enkle ord beskrive visse sider ved sin egen bakgrunn og sitt nærmiljø og grunnleggende personlige behov.</p>
	A1	<p>Kan forstå og bruke kjente, dagligdagse uttrykk og svært enkle utsagn for å dekke grunnleggende behov. Kan presentere seg selv og andre og kan stille og svare på personlige spørsmål om for eksempel bosted, venner og bekjente og eiendeler. Kan delta i en samtale på en enkel måte hvis samtalepartneren snakker langsomt og tydelig og er innstilt på å hjelpe.</p>

Tabell 1: Felles referanseverdier (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 28).

Nivåene strekker seg fra A1 til C2, fordelt på tre bruksområder: basisbruker, selvstendig og avansert bruker. Mens læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter strekker seg til nivå B2 strekker seg læreplanen i morsmål for språklige minoriteter bare til nivå B1. Målet for morsmålsferdigheter er altså ikke like høyt som for norskferdigheter, selv om det er fullt mulig å oppnå et høyt og funksjonelt nivå i begge (Øzerk, 2016). Dette synet på elevenes morsmål tyder på et problemorientert syn på flerspråklighet, som står i motsetning til et ressursorientert syn som støttes av aktuell forskning (Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2016).

I tillegg til de to nevnte læreplanene er læreplanen i norsk i grunnskolen gyldig for minoritetsspråklige elever når de ikke blir undervist etter læreplanen i norsk for minoritetsspråklige elever. I læreplanen for norsk i grunnskolen står det følgende:

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1)

Norskfaget har altså ansvar for at elevene lærer både bokmål og nynorsk. Det nevnes at individer kan bruke andre språk enn norsk, og dette mangfoldet blir sett som heldig. Samtidig nevnes det ingen ansvar for opplæring av andre språk enn norsk og samisk. Norskfagets ansvar ifølge læreplanen er altså å legge til rette til andre morsmål og bruker de som ressurs. I St. meld.. 35 gis ansvaret for læring av morsmål til Språkrådet, som dermed har et utvidet ansvarsfelt (Kulturdepartementet, 2008).

2.3 Morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring og lærernes kunnskapsstatus

«Kompetanse i andrespråksinnlæring burde alle lærere besitte, siden det finnes elever med minoritetsspråklig bakgrunn på alle skoler» (Aamodt, 2017, s. 35).

Forskning viser at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig har lavere prestasjoner i skolen en norske elever (Kjærnsli & Jensen, 2016). Det finnes også en forskjell mellom norskfødte og utenlandskfødte minoritetsspråklige elever. Skoleprestasjonene til utenlandskfødte elever er svakere. For at flerspråklige elever skal få en likeverdig opplæring i forhold til norske elever må lærerne ha gode kunnskaper om norsk som andrespråk, og de trenger muligheten til å utvikle disse kunnskapene (Monsen & Randen, 2017). I litteratur og praksis skilles det mellom morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Morsmålsundervisningens mål er at eleven skal lære og/eller videreutvikle sitt morsmål. I tospråklig fagundervisning følges det klassens temaer med hjelp av morsmålet. Målet er å følge klassens pensum, men (delvis) på et annet språk. Både morsmålsundervisning og tospråklig fagundervisning krever en person som behersker elevenes morsmål. En lærer i tospråklig fagundervisning må også være flytende på norsk, og norskkunnskaper er også en fordel for en morsmålslærer. Det er ønskelig at lærerne har en pedagogisk bakgrunn, men det finnes mye forskning som tyder på at dette ofte ikke er tilfellet (Monsen & Randen, 2017; Valvatne & Özalp, 2018). På den ene siden mangler mange lærere kvalifikasjon i andrespråksopplæring, og på den andre siden mangler tospråklige lærere og morsmålslærere pedagogiske kvalifikasjoner. Det finnes praktisk-pedagogisk utdanning for tospråklige lærere (Hvistendahl, 2009b) og Utdanningsdirektoratet har skapt et stipend for tospråklige lærere eller morsmålslærere som mangler formell kompetanse for å undervise i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Mange tospråklige lærere mangler formelle pedagogiske kvalifikasjoner, selv om de har høyere utdanning fra utlandet eller mange års erfaring som tospråklig lærer (Hvistendahl, 2009b). Dette kan medføre mange problemer, og to av de kan være en lav status blant kollegaer og foreldre, og ingen garanti for at de flerspråklige elevene får best mulig utbytte av undervisningen (Bakken, 2007). Ifølge høgskolelektorene Valvatne og Özalp (2018) finnes det et stort behov for kompetanseheving i tospråklighet blant lærere. Utdanningsdirektoratets modell for kompetanseutvikling i skole inkluderer en rekke studietilbud rettet mot lærere som dreier seg rundt språklæring og andrespråksinnlæring. Det finnes blant annet tilbud om videreutdanning og lærerspesialiststudier i andrespråkspedagogikk, begynneropplæring, språkutvikling samt

språklæring ved mange høyskoler og universiteter (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det kommer klart frem at det fokuseres blant annet på den flerspråklige elevens språklæring.

Morsmålsundervisning har blitt brukt i to forskjellige sammenhenger: som bevaringsmodell og som overgangsmodell (Øzerk, 2016). Bevaringsmodellen ser en egenverdi i morsmålet, den skal bevares og videreutvikles. Overgangsmodellen fraskriver morsmålet en egenverdi og benytter språket kun som et verktøy, i en overgangsfase, så lenge norskferdighetene ikke er tilstrekkelige til å følge undervisningen.

I den gamle *Mønsterplan for grunnskolen*, M87, stå morsmålsopplæringen sentralt. Et helt kapittel var rettet mot språklige minoriteter i Norge. Eleven skulle ha morsmålet som undervisningsspråk inntil de hadde godt nok utbytte av norsk. Denne retten var derimot ikke lovfestet og tilbudet var ikke knyttet til et bestemt antall timer. I praksis betydde det at elevene fikk noen år med morsmålsundervisning eller tospråklig undervisning, men tilbudet var stadig synkende (E. Ryen, Wold & Pastoor, 2009). Selv om praktiseringen var svært ulik i de forskjellige landsdelene, kommer det tydelig frem i St. meld.. 25 (Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet, 1998) at kommunen skal gi nødvendig morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) ble tospråklighet nedprioritert. Mens M87 står for en additiv og funksjonell tospråklighet som skulle utvikles i tråd med elevens utvikling, ble morsmålet i L97 sett som ett overgangsverktøy inntil eleven kunne godt nok norsk til å følge undervisningen på landets språk. Morsmålet ble ikke tilskrevet noe verdi i seg selv (Øzerk, 2016).

Opplæringsloven og *Kunnskapsløftet* fra 2006 (henholdsvis 'Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter' og 'Læreplan i morsmål for språklige minoriteter' som var ferdige i 2007) førte med seg store forandringer og den aktuelle statusen ble diskutert øverst. Elevenes rettigheter i forhold til morsmålsopplæring er nå lovfestet på den ene siden, men på den andre siden har synet på morsmål forandret seg. I stedet for at morsmålet skal bevares og utvikles blir den nå brukt som et overgangsspråk. E. Ryen et al. (2009) beskriver morsmålets posisjon i norske skoler som mye svakere enn den er sammenlignet med internasjonal forskning. I en studie med tre skoler i og rett utenfor Oslo kom det tydelig frem hvordan tospråklige lærere kan bidra til flerspråklige elevers utvikling: De ble betegnet som en ressurs for skolen, som konfliktløser, identifikasjonspersoner og brobyggere mellom skole og hjem (E. Ryen et al., 2009).

Minoritetsspråklige elever har som regel ikke muligheten å diskutere nytt undervisningsstoff på et språk de behersker godt. Dette utgjør en stor forskjell mellom andrespråks- og

fremmedspråksinnlæringen (Monsen & Randen, 2017). Elever som skal lære seg engelsk, tysk eller fransk har muligheten å diskutere språk og grammatikk på norsk, sammen med læreren sin som er ekspert på begge språk. Monsen og Randen (2017) beskriver forskjellen mellom andrespråks- og fremmedspråksinnlæring som følgende: «Man kan derfor si at mens fremmedspråkslæring representerer tilrettelagt og formell opplæring i trygge omgivelse, er andrespråkslæring en opplæringsituasjon som pågår i mange ulike kontekster og med varierende tilrettelegging» (s. 11). Hvis man retter oppmerksomheten på forfatterens ordvalg er det lett å se at fremmedspråkslæring anses som noe trygt og tilrettelagt, det impliserer at lærerne kan håndverket sitt og elevene har godt utbytte av undervisningen. Andrespråksinnlæring derimot kan være mer variabel: her er det prat om «varierende tilrettelegging» og «ulike kontekster», som betyr at ikke alle elever får den undervisningen de trenger for å utvikle seg best mulig. Det er en stor kritikk som retter seg mer til politikerne enn lærerne, siden Monsen og Randen hevder at lærerne «må få mulighet å utvikle sine kunnskaper om undervisning og læring når norsk er et andrespråk» (2017, s. 7). Her impliserer forfatterne at det er ikke lærerne som sperrer seg mot en kunnskapsutvikling, men at det er heller mulighetene som mangles. Østberg-utvalget bekreftet store variasjoner i andrespråksopplæring og at det manglet lærere med tilstrekkelig kompetanse (NOU2010:7).

Utdanningsdirektoratets rapport «*Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*» viser en nedgang av tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning siden 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Hvistendahl (2009a) viser til en svært restriktiv side fra politikken når det gjelder bruk av morsmål i undervisningen. Tospråklig fagopplæring skal kun brukes til «nyankomne og andre minoritetsspråklige elever med svært begrensede ferdigheter in norsk» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det legges mye vekt på norskkompetanse og lite vekt på morsmålet (Dahl & Krulatz, 2016).

2.4 Interkulturell kompetanse

Både i opplæringsloven og i kunnskapsløftet står det at undervisningen skal bidra til å øke kulturell kompetanse hos elevene. Opplæringsloven, kap.1 § 1-1 handler blant annet om kulturelt mangfold:

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskillede si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. (Kunnskapsdepartementet, 1998)

Læreplanverket for den norske grunnskolen består av fire deler. Delene er generell del, prinsipper for opplæringa, fag og timefordelinga og læreplaner for de enkelte fagene. I prinsippa for opplæring står det følgjande ord om kulturell kompetanse:

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar og erfaring med eit breitt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsett og identitet, respekt og toleranse. (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Det er skolens ansvar å øke elevenes interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse er en «handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt» (Østberg, 2017, s. 19). Interkulturell kompetanse er en kompetanse som er avgjørende for både elever og lærere. Østberg (2017) beskriver tre steg som fører til en økt interkulturell kompetanse. Det første steget er forståelsen for kultur som et dynamisk begrep. Kultur er noe som forandrer seg og en person kan føle tilhørighet til flere kulturer. Det neste steget er ifølge Østberg (2017) å reflektere over den kulturelle utviklinga i majoritetssamfunnet. Det handler mest om å reflektere over verdier som preger institusjoner som barnehager, skoler og universiteter. Selv om et majoritetsstyrt innhold i skolens læreplaner kanskje ikke kan plutselig forandres, er det viktig å være bevisst over det. En slik refleksjon kalles for kulturell sensitivitet og bidrar sterk til interkulturell forståelse. Det tredje steget på vei å oppnå interkulturell forståelse er å innhente konkret informasjon om andres kulturer. Her er det viktig å ikke glemme individet. Det skal ikke plasseres enkeltpersoner i en kulturforståelse vi har om andres kultur. Akkurat som «nordmannen» eller den «kristne» ikke finnes, finnes heller ikke «muslimen», «polakken» eller «svensken». For lærere er det spesielt viktig å ha en interkulturell kompetanse som kan skape tillit til elever og foreldre fra alle kulturer. Samtidig mangler det kompetanse hos lærere for å fremme flerspråklighet og skape forståelse for flerspråklighetens verdi for enkeltindivider, samfunnet og arbeidslivet (Østberg, 2017). Dette dekker seg med Aarsæther sine gjengivelser om flerspråklige elever som bare blir vurdert på grunnlag av deres norskkompetanse. Kunnskaper og ferdigheter på andre språk blir ikke sett på som verdifull for skolen (2017b).

2.5 Aktuell forskning på feltet

Forskningsfeltet minoritetsspråklige elever har mange interessante studier å by på. Interessen i feltet har økt i de siste årene og barn og ungdom fra språklige minoriteter er forskningsgjenstand i mange, mest kvalitative, studier. I tillegg til forskning omkring andrespråklæring som blir belyst i kapittel 3 finnes det et flertall av områder som det forskes på. Her skal det nevnes noen eksempler for å gi en orientering. Eksemplene viser forskning som involverer elever i ungdomsskolen.

E. Ryen et al. (2009) har gjennomført en etnografisk studie ved tre skoler i og rund Oslo. I studien ble morsmåslærernes rolle undersøkt. Studien har vist at morsmåslærere oppfattes som en viktig ressurs for elevene og samarbeid mellom skole og hjem. Lisbeth Flatraaker har forsket rundt skole-hjem-samarbeid med minoritetsforeldre på ulike nivåer, blant annet i ungdomsskolen (Flatraaker, 2016).

Aarsæther (2017a) gir på grunn av aktuelle forskningsresultater tips om arbeidsmetoder som inkluderer minoritetsspråklige elever i undervisningen. Forskningsresultatene er hentet fra et forskningsprosjekt som heter Andetsprogsdimensionen i naturfagsundervisningen gjennomført av Helle Pia Laursen i Danmark. Dette er bare et fåtall eksempler som skal vise en vitenskapelig interesse i feltet.

3 Teori og forskning om flerspråklighet

Dette kapittel omhandler flerspråklighet generelt, og flerspråklige barn og ungdommer. Det forklares ulike typer flerspråklighet og språklæring av andrespråk i lys av aktuell forskning. For å forklare forholdet mellom første- og andrespråk brukes det forskning av Jim Cummins. Cummins teorier og modeller blir betraktet ut fra en pedagogisk synsvinkel og i lys av nyere forskning. Sentrale begreper som morsmål, andrespråk og fremmedspråk blir forklart og diskutert. I tillegg forklares den viktige forskjellen mellom hverdagspråk og det akademiske språket. Teori og forskning som drøftes her er valgt i forhold til oppgavens problemstilling, som også er nevnt tidligere: «Hvilken grad av språklig ivaretagelse opplever flerspråklige elever med kort botid i Norge i undervisningen i ungdomsskolen?»

3.1 Flerspråklighet som komplekst fenomen

Flerspråklighet betegner at en person kan flere språk. Noen kaller det for tospråklighet, mens ordet flerspråklighet uttrykker at det også kan handle om flere enn to språk. Tospråklighet er en underkategori av flerspråklighet (Øzerk, 2016). Flerspråklighet er et tema som er preget av stor individualitet. Alle flerspråklige personer har sin egen historie om hvordan de ble flerspråklige og kom i kontakt med deres nye språk. Det finnes mange forskjellige måter å være flerspråklig på og det finnes minst like mange definisjoner på fenomenet. De forskjellige definisjonene befinner seg på en bred skala som viser til et komplekst fenomen. Den store variasjonen flerspråklighet fører med seg kan eksempelvis beskrives med to definisjoner som befinner seg i hvert sin ende av denne skalaen. Den amerikanske språkforskeren Bloomfield (1935) krever en nesten «innfødt-lik» kompetanse for å oppnå flerspråklighet. Hos den norske språkforskeren Einar Haugen (1953) begynner tospråklighet derimot mye tidligere: En person som kan ytre meningsfulle uttalelser betegnes som tospråklig. Etter Haugen sin definisjon er vel de fleste som bor i Norge flerspråklige, mens kun en liten del av befolkningen kan betegnes som flerspråklig etter Bloomfield sin definisjon. Den ene definisjonen er maksimalistisk, den andre er minimalistisk (Engen & Kulbrandstad, 2004). Det finnes mange flere definisjoner for to- og flerspråklighet, som for det meste befinner seg i mellom disse to ekstreme beskrivelsene. En definisjon som tar de fleste dimensjoner av flerspråklighet i betraktning er en prototypisk beskrivelse av en flerspråklig person fra Engen og Kulbrandstad (2004). Ifølge forfatterne er en flerspråklig person en person som

- behersker to språk på relativt høyt ferdighetsnivå
- bruker begge språkene daglig
- bruker begge språkene til alle formål som er relevante for alder og livssituasjon
- har en positiv holdning til begge språkene
- identifiserer seg med begge språkene og identifiseres med begge språkene av andre.

(Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 63)

Som nevnt ovenfor finnes det mange forskjellige måter å være flerspråklig. Flesteparten av de som bor i Norge har norsk som morsmål og er i stand til å prate et eller flere fremmedspråk. Språk som nordmenn lærer på skolen er hovedsakelig engelsk og enten spansk, fransk eller tysk. Noen har foreldre som prater ulike språk, og har dermed to morsmål som tilegnes samtidig, noe som kalles for simultan flerspråklighet. En kan ha utenlandske foreldre og er selv født og oppvokst i Norge. Noen har kommet til Norge som barn, som tenåring eller som voksen og har lært seg norsk i tillegg til morsmålet sitt. En del behersker begge språk på likt nivå, noen kan det ene språket bedre enn det andre. Det kalles for «balansert tospråklighet» eller «ikke-balansert tospråklighet» (Engen & Kulbrandstad, 2004). Vedkommende behersker kanskje førstespråket bedre enn andrespråket (ofte betegnet som S1 og S2), eller omvendt. Med tanke på alle disse variasjonene av flerspråklighet er det enkelt å se at flerspråklige barn, unge og voksne er en svært sammensatt gruppe (Egeberg, 2013) som trenger ulik tilrettelegging og tilpassing i en læringssituasjon.

Det er mange faktorer som påvirker andrespråklæring. Det er blant annet alder, sosiale forhold, motivasjon og holdninger som er grunnleggende i språklæringssituasjoner (Monsen & Randen, 2017). Forholdet mellom første- og andrespråk forklares også med hjelp av to teorier fra språkforskeren Jim Cummins. Med sin såkalte *dual-isjfell modell* (1983) og *terskelnivåhypotesen* (1976) setter han lys på hvordan, og når, to språk påvirker hverandre. Forskjellen mellom hverdagspråk og skolespråk er også et tema, og det legges frem hva som utgjør en funksjonell tospråklig person.

Alle elever i den norske grunnskolen skal lære mye språkrelatert på skolen, spesielt i norsk- og engelskundervisningen. Det er norske dialekter, to målformer av skriftlig norsk, skandinaviske nabospråk og inntil to fremmedspråk som skal læres. Det er en veldig stor forskjell om det er norskfødte ungdom med norske foreldre eller elever med minoritetsspråklig bakgrunn som skal lære hele «språkpakken». Ungdom som er født i Norge av norske foreldre har ikke bare norsk som morsmål, de kommer også i tidlig kontakt med engelsk. Senest når de begynner på skolen er engelsk fast integrert i hverdagen deres (Dahl &

Krulatz, 2016). For mange er dette tilfellet nesten fra fødselen av, siden engelsk er veldig tilstede i både media og i det daglige livet. Noen minoritetsspråklige elever har derimot ikke hatt noe kontakt med det engelske språket til de ankommer i Norge. Nå skal det plutselig ikke bare læres *ett* nytt språk, men to. Det samme gjelder de nordiske nabospråkene og norske dialekter. Selv en passiv kontakt med språkene og dialektene gjennom hele livet gir mange elever en stor fordel når temaene kommer på skolen.

3.2 Flerspråklighet i Norge

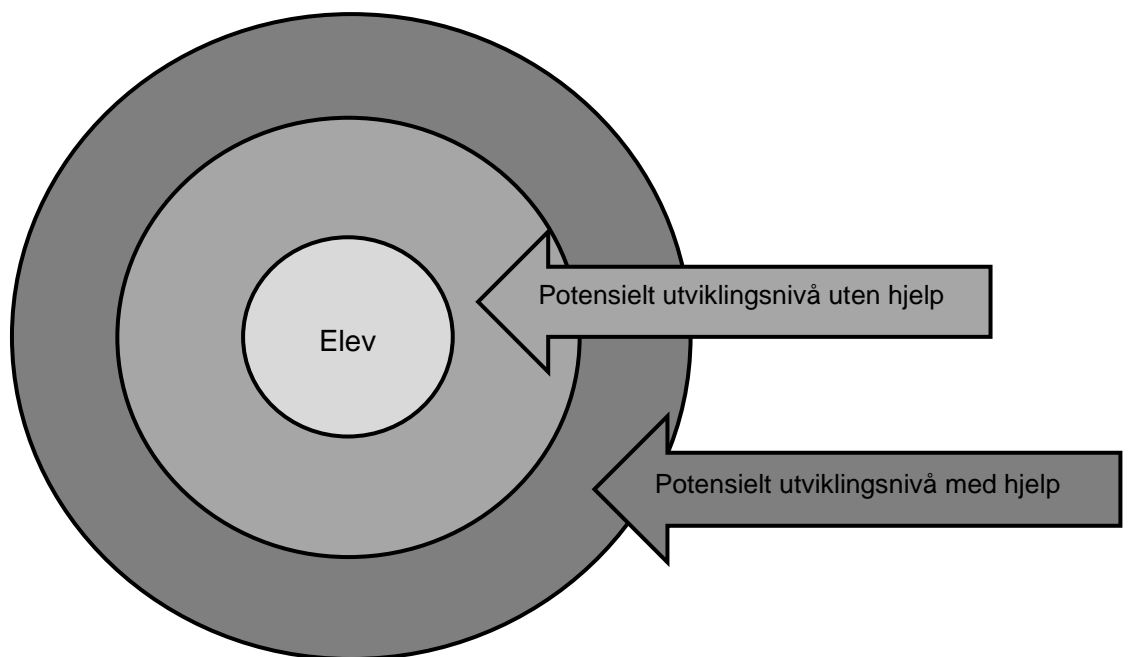
Norge har to offisielle språk, norsk og samisk. Norsk har to skriftspråklige varianter, nynorsk og bokmål. Det finnes tre samiske språk, nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Nordsamisk er et offisielt og likestilt språk i noen kommuner i Nord-Norge (Vikør, 2015). Norge er egentlig et enspråklig land, men det samiske språket gjør det «territorial tospråklig (Øzerk, 2016). Det betyr at kun deler av landet er offisielt tospråklig. Samtidig brukes det langt flere språk i Norge, og Monsen og Randen (2017) betegner Norge som et flerspråklig land. I St. meld. 35 innføres begrepet «mangespråklighet», som brukes i samfunnsperspektivet, mens flerspråklighet blir brukt i et individperspektiv (Kulturdepartementet, 2008). Et samfunn er mangespråklig, et individ derimot er flerspråklig. Noen av språkene som brukes i samfunnet har kommet i de siste årene, mens noen har vært i bruk lenge (Høigård, 2013). Minoritetsspråk som har vært i bruk lenge, er for eksempel kvensk, jiddisk og romani. Arabisk, urdu, polsk og albansk er eksempler på nyere språk som er brukt mye i Norge.

Flerspråklige mennesker generelt, men spesielt barn og elever, er som nevnt en meget sammensatt og mangfoldig gruppe i forhold til etnisitet og språklig bakgrunn. Statistisk sentralbyrå [SSB] bruker 30 koder eller grupper for å skille mellom ulike kombinasjoner for å beskrive befolkningens bakgrunn (Dzamarij, 2014). Det er kun fire av disse gruppene som utgjør mer enn 1% av Norges befolkning. Det er norskfødte med to norskfødte foreldre (76,8%) og fire eller tre norskfødte besteforeldre (2,5%), norskfødte med en utenlandskfødte foreldre og to utenlandskfødte besteforeldre (3,6%) og personer født i Norge eller født i utlandet med to utenlandskfødte foreldre og fire utenlandskfødte besteforeldre (2,3% og 11,7%) (Karlsen, 2017, tallene er fra 2013). Det kan antas at barn med to utenlandskfødte foreldre har et annet morsmål enn norsk, uavhengig av om barna er født i Norge eller ikke. Disse barna har lært seg mer en ett språk eller må lære seg mer en ett språk, i tillegg til fremmedspråk på skolen.

3.3 Språkinnlæring

Innlæring av språk er en sammensatt og komplisert prosess. Mye kunnskap og mange ferdigheter skal læres samtidig. Spesielt under innlæringsprosessen av andrespråk er det store forventninger til språkbrukeren helt fra starten av (Monsen & Randen, 2017). I litteraturen skilles det som vanlig mellom innlæring av førstespråk, simultantospråklighet og andrespråkinnlæring (Høigård, 2013). Innlæring av førstespråk betegner den læringsprosessen alle barn går gjennom når de lærer seg å prate. Simultantospråklighet betegner læringsprosessen av barn som lærer to eller flere morsmål før de fyller tre år. Andrespråkinnlæring betegner tilegnelse av språk utover morsmålet som begynner etter treårsalderen.

Språklæring, som all annet læring er en prosess som i store deler skjer i samspill med andre. Det gjelder både innlæring av morsmålet som barn, men også innlæring av andrespråk og fremmedspråk. Når barn og ungdom utvikler seg eller lærer noe, har de muligheten å oppnå høyre utviklingsmål når de får hjelp (Vygotskij, 2001). Denne teorien kalles for «*Sonen for den nærmeste utvikling*» og kan vises med følgende grafikk:



Figur 1: *Sonen for den nærmeste utvikling ifølge Lev Vygotskij.*

Den nærmeste utviklingen er «avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slikt det

bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende» (Vygotskij, 2001, s. 156). Det finnes altså en utviklingssone som eleven kan nå av seg selv, og en utviklingssone som eleven kan nå med hjelp. Eleven veiledes altså til en enda større utvikling av sine lærere og klassekamerater. Med hjelp av denne teorien kan det vises hvordan de tre ungdomsskoleelevene i denne studien jobber i undervisningen for å ha best mulig utbytte av sin skolegang.

Aktuell forskning relatert til andrespråkinnlæring orienterer seg stort sett på kognitive og interaksjonelle læringsteorier. Disse står i motsetning til behavioristiske og nativistiske læringsteorier som ser språkbrukeren i en mer passiv rolle. Kognitive og interaksjonelle læringsteorier derimot ser språkbrukeren som en aktiv del av innlæringsprosessen med en kreativ og tenkende rolle (Monsen & Randen, 2017). Andrespråkforskningen er preget av et sosiokulturelt perspektiv som ser språkbrukeren som aktiv kommuniserende med andre for å fremme språkutvikling og læring (Palm, 2017).

3.3.1 Innlæring av andrespråk

Et stort mål med språklæring er at språket kan brukes på et aldersadekvat nivå. Å lære språk, spesielt et fremmed språk, er en langvarig prosess. Jo eldre vedkommende er, desto lengre tid tar det å kunne kommunisere på et aldersadekvat nivå (Høigård, 2013). Et barn på fire eller fem år vil mye fortære kunne ytre aldersadekvate ytringer enn en tolvåring eller en voksen person. I tillegg forsvinner evnen å lære et språk aksentfritt senest når barnet er 11 til 12 år (Engen & Kulbrandstad, 2004). Språk består av ulike komponenter som står i avhengighet til hverandre. Ulike språkforsker opererer med ulike komponenter. I en språkdiraktisk sammenheng blir ofte form, innhold og språkets bruk beskrevet (Monsen & Randen, 2017). Alle tre komponentene må beherskes tilstrekkelig for at et språk skal fungere, og det gjelder både førstespråk, andrespråk og fremmedspråk. Språk er et sosialt redskap som utvikles gjennom sosiale miljøer som er språklig aktive uavhengig av om det skal læres første- eller andrespråk (Øzerk, 2016).

Øzerk (2016) beskriver seks viktige språkfunksjoner. Språk brukes dermed til:

- å etablere sosiale kontakter
- utveksling av informasjon
- å uttrykke følelser
- å uttrykke vurderinger
- handlingsregulering
- samtaleregulering. (s. 61)

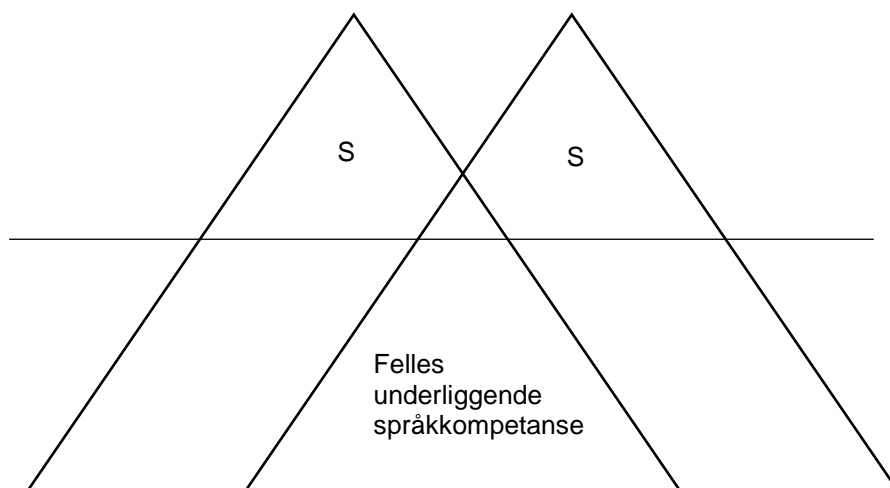
Forfatteren stiller pedagogiske spørsmål til hver av funksjonene. Svarene på disse spørsmålene gir en meget nyttig oversikt over hvordan undervisningen kan tilrettelegges på akkurat det nivået. I tillegg til disse funksjonene trengs det språklige delferdigheter for å kunne bruke språk på et tilfredsstillende nivå. Delferdighetene kan deles i reseptive eller produktive og muntlige eller skriftlige ferdigheter. Dermed kombineres det fire ferdigheter som følgende tabell viser:

	Reseptive eller impressive delferdigheter	Produktive eller ekspressive delferdigheter
Ferdigheter på det muntlige planet	1. Lytte og forstå	2. Snakke forståelig
Ferdigheter på det skriftlige planet	3. Lese og forstå	4. Skrive forståelig

Tabell 2: Språklige delferdigheter ifølge Øzerk (2016, s. 66).

Tabellen viser at det er mange ferdigheter som skal beherskes. Det er fullt mulig at den personen bare er tospråklig i noen av feltene i tabellen. Det er ikke uvanlig at noen kan lytte og forstå og snakke forståelig på ett språk, men er ikke i stand til å verken lese eller skrive. Noen personer kan bare forstå et språk, men ikke bruke det aktivt. Disse tilfellene kalles for reseptive eller passive tospråklige personer (Engen & Kulbrandstad, 2004).

Jim Cummins antar et såkalt interavhengighetsforhold mellom første- og andrespråk (Aarsæther, 2017b). Hvordan morsmålet (S1) og andrespråket (S2) henger sammen, forklarer han med en modell som kalles for dual-isfjell modell. Den viser to topper av et isfjell som er vokst sammen under vannoverflaten. Hver topp representerer et språk, og mens de i overflaten ser ut som to forskjellige språk som har lite med hverandre å gjøre, er de sammenknyttet under vannoverflaten. Kompetansen fra det ene språket kan overføres til det ande.



Figur 2: Dual-isfjellmodellen, etter Cummins (1983, s. 377).

Denne modellen viser hvorfor et velutviklet førstespråk vil ha positive effekter på innlæringen av andrespråket. Språkferdighetene på begge språk må ses i sammenheng med hverandre og de er ikke to adskilte ferdigheter. Det finnes noe som heter «felles underliggende språkkompetanse» som ikke er knyttet til et bestemt språk. Ferdigheter som underbygger begge språk er for eksempel begrepskunnskap, prinsipper for lesing og skriving, det alfabetiske prinsippet hvor hver bokstav representerer en lyd og kunnskap om språkets pragmatiske funksjon, altså språkets bruksside. Over vannoverflaten befinner seg ferdigheter som er synlig for andre, som uttale, ord og grammatikk (Monsen & Randen, 2017).

3.3.2 Funksjonell flerspråklighet

Flerspråklighet er en dynamisk prosess og en flerspråklig oppvekst er ingen garanti at barnet kan aktivt bruke to eller flere språk på et aldersadekvat nivå senere i livet. Som nevnt over finnes det ulike måter å være flerspråklig på. Denne oppgaven handler om minoritetstospråklighet ungdom, altså innvandrere med et annet morsmål enn norsk. For dem er tospråklighet uunngåelig for å finne seg til rette i det norske samfunnet. Det er ingen selvfølge at minoritetstospråklige personer utvikler eller beholder to språk på et nivå som er tilpasset deres alder, utvikling og evner (Øzerk, 2016). Det er mange faktorer som påvirker læringsprosessen av både morsmål og andrespråket, blant annet status på språk, motivasjon, tilgang på litteratur, medier osv. I følge Øzerk (2016) vil det alltid være en viss fare for å glemme et språk så lenge det handler om minoritetstospråklighet, altså at et av språkene ikke er samfunnets hovedspråk. Funksjonell tospråklighet innebærer ikke bare at språknivået på andrespråket øker bestandig, men også at språknivået på minoritetsspråket økes. Morsmålet skal ikke bare forbli på det nivået eleven hadde når han eller hun flyttet til Norge eller begynte på skolen. Kompetansen skal økes i tråd med elevens utvikling, slik at vedkommende har aldersadekvate ferdigheter både på norsk og på morsmålet (E. Ryen et al., 2009). Mange tospråklige lærere og morsmålslærere mangler formell kompetanse. Derfor finnes det nå en rekke tiltak for å øke denne kompetansen. Det samme gjelder norsklærere i forbindelse med norsk som andrespråk (Monsen & Randen, 2017).

Kamil Øzerk definerer funksjonell tospråklighet som følgende:

Funksjonell tospråklighet innebærer i skolesammenheng at elevene skal kunne kommunisere både muntlig og skriftlig på sine to språk i den grad de har behov for det, og så godt at de kan mestre hverdagslivets utfordringer i familiekretsen, på skolen, i sitt eget språksamfunn, i lokalsamfunnet og i storsamfunnet som handlekraftige individer. Funksjonell tospråklighet betyr videre at barna behersker de to språkene og har så mange positive opplevelser av sin

tospråkligheit at de kan identifisere seg med de to språkene og utvikle trygghet, glede og sikkerhet i bruken av dem. (Øzerk, 2016)

Definisjonen viser tydelig at funksjonell tospråkligheit innebærer noe annett for hver enkelt person. Den omfatter mer enn de språkene som er involverte, og «viktige elementer i funksjonell tospråklig utvikling er en sterk begrepsmessig, kunnskapsmessig, sosial og erfaringsmessig utvikling og evnen til dekontekstualisering og rekontekstualisering både muntlig og skriftlig» (Øzerk, 2016, s. 199).

3.4 Tidspunkt for eksponering

Hvor høy kompetanse en person kan oppnå på andrespråket kan avhenge av mange faktorer, men alder er vel den faktoren som har størst påvirkning (Egeberg, 2013). Det skilles som nevnt mellom simultan og suksessiv flerspråkligheit. Det dras en grense ved treårs-alderen, og barn som kommer i kontakt med andre språk i tillegg til morsmålet før de fyller tre år, betegnes som simultan flerspråkligheit. Flerspråkligheit oppnådd ved senere eksponering kalles for suksessiv flerspråkligheit. Øzerk (2016) beskriver flere fininndelinger. Han er enig med andre forskere i det at det dras en grense ved tre årsalderen. Tospråkligheit før barnet er tre år kaller han for spedbarnstospråkligheit. Eksponering mellom 4 og 6/7 årsalderen nevner han småbarnstospråkligheit og mellom 6/7 år og puberteten tospråkligheit som oppnås i barneskolen. Tospråkligheit som er oppnådd mellom puberteten og frem til 21 årsalderen heter tospråkligheit som oppnås i ungdomsårene, deretter voksentospråkligheit. Personens alder ved første kontakt med det andre språket er pregende for innlæringsprosessen (Egeberg, 2013). Derfor kan det være nyttig å ha flere betegnelser for flerspråkligheit enn bare simultan og suksessiv. For en elev er det stor forskjell om første eksponering skjedde før skolestart, på barneskolen eller på ungdomsskolen. Elevene som kom til Norge før de startet barneskolen har mange år på å tilegne seg et akademisk språk. Selv om det akademiske språket brukes i undervisningen fra skolestart har disse elevene en klar fordel overfor de som kom til Norge senere i barneskolen eller i ungdomsskolealderen. Da må de lære det akademiske undervisningsspråket samtidig med hverdagsspråket.

Småbarnstospråkligheit barn kan ha skjulte vansker. Disse kan vise seg i ord- og begrepslæring. For mange pedagoger kan slike utfordringer være vanskelig å oppdage. Barnet prater med høy sannsynlighet aksentfritt norsk og virker ikke å streve med språk. Her kan Øzerk sin detaljerte inndeling komme til nytte. Den kan sensibilisere pedagoger for skjulte vansker og viser

hvordan eksponeringstidspunktet påvirker senere språklæring. Slike skjulte språkvansker kan være vanskelig å oppdage. Hverdagsspråket til de fleste minoritetsspråklige barn er ikke norsk, og dermed forskjellig fra språket som brukes i undervisningen. Mens hverdagsspråket tilegnes stort sett i naturlige interaksjoner når barnet sosialiserer med andre gjelder ikke dette for det akademiske språket (Monsen & Randen, 2017). Når eleven kommer i kontakt med det akademiske språket er det avgjørende at begrepene som læres blir fylt med mening. Ellers kan det forekomme «tomme» begreper som ikke blir organisert i større nettverk. Det kan igjen medføre vansker med å forstå fagtekster. Øzerk (2016) bruker to metaforer for å beskrive tilstanden til det felles underliggende fundamentet i dual-isfjell teorien. Sveitserost-metaforen beskriver en tilstand hvor det felles fundamentet er full av hull, det mangler begrepsforståelse. Solid-byggverk-metaforen derimot beskriver at isfjellet har et solid fundament av begreper som forsterker hverandre. Dette kan anses som målet av funksjonell tospråklighet og nås ved å sikre gode læringsmuligheter i morsmål og andrespråk gjennom tilrettelagt undervisning.

3.5 Språkets kommunikative og akademiske side

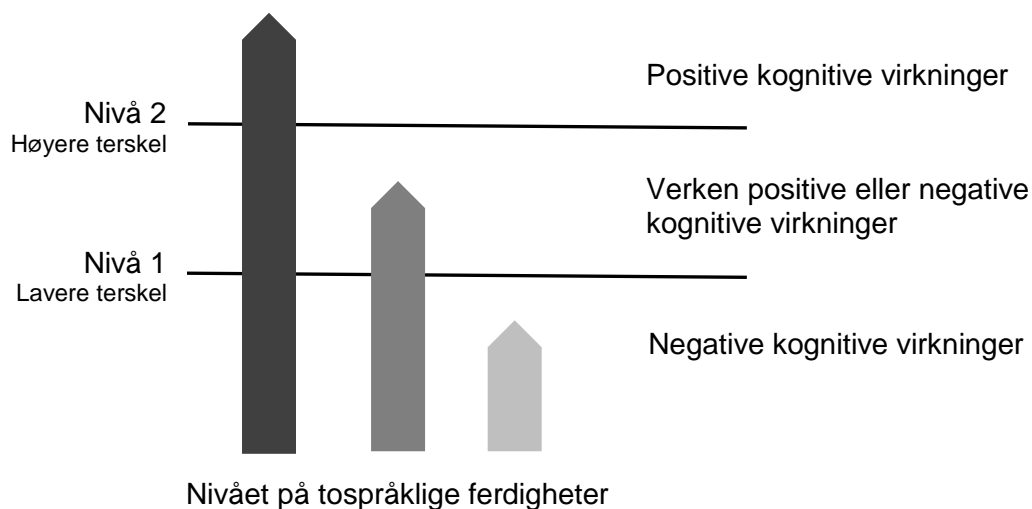
Høigård (2013) påpeker at et finnes to ulike språkferdigheter. Det skilles mellom dagligtale og språk som tankeredskap. Flerspråklige personer når evnen for å kommunisere i sosiale situasjoner før språket kan brukes til problemløsning, altså som tankeredskap i opplæringssituasjoner. Det kan være vanskelig å se forskjellen mellom språkets kommunikative og akademiske side, men de to språkfunksjonene står ikke nødvendigvis i relasjon til hverandre. Som nevnt tidligere kan en person prate flytende og dialektfritt, men samtidig har store vansker med å bruke språket som tankeverktøy. Noe som kjennetegner et språk som kan brukes til problemløsning i krevende situasjoner er «godt organiserte begreper, stor begrepsdybde og en presis begrepsforståelse på undervisningsspråket» (Høigård, 2013, s. 215).

Det å tilegne seg et nytt språk er en meget kompleks prosess. Spesielt når det gjelder elever er det vanlig å skille mellom hverdagsspråk og akademisk språk, som også kalles for skolespråk (Monsen & Randen, 2017). Språkforskeren Jim Cummins introduserte to typer språkkunnskap for å rette oppmerksomheten mot at elever må lære seg forskjellige typer språk. Han skiller mellom BICS og CALP. BICS står for «basic interpersonal communicative skills», altså hverdagsspråket. Hverdagsspråket læres og brukes i hverdagslige situasjoner, sammen med andre mennesker. I følge Cummins (2000) tar det to til tre år til at hverdagsspråket når et nivå

som kan brukes til å kommunisere i sosiale situasjoner. Tidsrommet er avhengig av forskjellige faktorer, blant annet alder, motivasjon og hvor nær morsmålet og målspråket er. For å oppnå et funksjonelt nivå på undervisningsspråket tar det ca. fem til sju år. Også her spiller andre faktorer en stor rolle. Det er språklige, kognitive og kommunikative ferdigheter som er nødvendige til å mestre kommunikasjon i hverdagen. CALP står for «cognitive academic language proficiency» og står for den språklige kompetansen og kognitive kapasiteten som er nødvendig til å følge, bearbeide og kommunisere informasjon i en akademisk kontekst (2008). Hverdagsspråk er meget viktig for kommunikasjon med andre i sosiale kontekster, men det er ikke tilstrekkelig for å oppfylle de språklige kravene fra skolens side. Derfor er en systematisk innlæring av et akademisk fagspråk avgjørende for en skolerelatert framgang. Fagspråket læres til store deler i undervisningen og det er viktig at det blir ledsaget av lærere som har kunnskap til andrespråksinnlæring (Monsen & Randen, 2017).

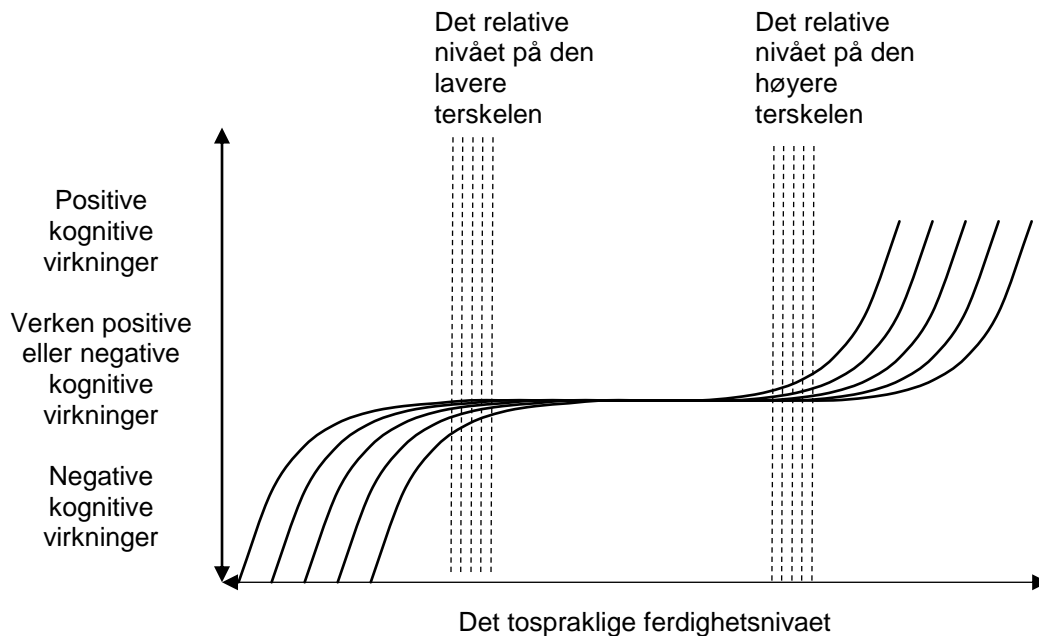
3.6 Terskelnivåhypotesen i lys av moderne forskning

Terskelnivåhypotesen er en hypotese fra Cummins (1983). Den beskriver en persons språklige ferdigheter i S1 og S2 med to forskjellige nivåer, eller terskler. Den viser at tospråklighet i seg ikke må være en fordel, men at den kan ha ulemper for språkbrukeren. Er tospråkligheten ubalansert, altså hvis et språk beherskes bedre enn de andre, kan det føre til negative konsekvenser. Gode morsmålsferdigheter derimot har en positiv effekt på innlæringsprosessen av ytterligere språk. (Monsen & Randen, 2017; Øzerk, 2016). Terskelnivåhypotesen kan fremstilles med følgende grafikk:



Figur 3: Terskelnivåhypotesen ifølge Cummins (1976). Fremstilt etter (Øzerk, 2016)

Denne hypotesen ble etter hvert kritisert fordi tersklene virker absolutte. Det kan se ut som det er et bestemt og målbart nivå som språkbrukeren må ha nådd før den lavere eller den høyere terskelen trer i kraft. Med tanke på hvor individuelt språkbruk og -læring er, er dette lite sannsynlig. Det er mest sannsynlig at tersklene er variable i når effektene oppstår. Øzerk (2016) fremstiller fenomenet som følgende:



Figur 4: Den relative karakteren av nivåene i terskelnivåhypotesen, fremstilt etter Øzerk (2016, s. 193).

Øzerk sin fremstilling av Cummins hypotese tar i betraktning at tospråklighet alltid er et individuelt fenomen og at tersklene ikke er absolutte, men relative. Før den første terskelen er nådd på både morsmål (S1) og andrespråket (S2) har tospråklighet negative konsekvenser på den kognitive utviklingen. Ligger de språklige ferdigheter mellom de to terskler, har tospråkligheten verken positive eller negative konsekvenser. Først når den andre terskelen er nådd har tospråklighet positive kognitive konsekvenser. Den første terskelen representerer aldersadekvate ferdigheter på ett av de to språk som vedkommende lærer seg. Den andre terskelen representerer aldersadekvat fungering på begge språk. Monsen og Randen (2017) tilfører at språket skal kunne brukes som «redskap for faglig og språklig utvikling» for å nærmere forklare hva aldersadekvat fungering innebærer. Det er viktig å påpeke at tospråklig utvikling ikke alltid er risikofritt, og terskelnivåhypotesen viser denne utviklingen. Først når aldersadekvat språkbruk på begge språk, og dermed en balansert tospråklighet er nådd, vil kognitive fordeler merkes. Øzerk (2016, s. 194) beskriver det høyeste utviklingsfelt for tospråklighet som følgende:

Tospråklighetens kognitive, sosiale, faglige og affektive fordeler:

- Divergent, kreativ tenking
- Kulturell fleksibilitet, tokulturell kompetanse, tokulturell identitet
- En sterk kognitiv reserve for hukommelse
- Tenkeevne med to sterke psykologiske redskaper
- To sterke redskaper for læring
- En sterk, metaspråklig bevissthet
- Samhandlings- og kommunikasjonskompetanse på to språk
- En styrket evne til dekontekstualisering og rekontekstualisering (utvidet diskurs)
- Kognitiv akademisk språkbeherskelse av to språk
- God innholdsleserkompetanse
- Utviklet trygghet og glede i bruk av to språk

I en pedagogisk tilnærming til terskelnivåhypotesen kan elevgruppen deles i fire felt (Øzerk, 2016). Inndelingen ser ut som følgende: Det finnes to slags lesestoff, kognitivt utfordrende og kognitivt lite utfordrende. Videre finnes to muligheter hvordan elevene kan løse utfordringen på: enten løses den faglige utfordringen med «dagligdags samtalspråk og mye kontekstuell støtte», eller ved hjelp av «kognitiv-akademisk språk uten noe særlig kontekstuell støtte» (s. 205). Det finnes altså til sammen fire muligheter som kategoriserer elever. Den første kategorien utgjør elever som trenger oppgaver som er lite kognitiv utfordrende og som kan løses med dagligspråket. Elevene trenger mye kontekstuell støtte. Den kategorien utgjør elever som kan løse kognitiv lite utfordrende oppgaver med dagligspråket og uten kontekstuell støtte. Den neste kategorien beskriver elever som kan bruke et kognitivt akademisk språk, men trenger kontekstuell støtte til å løse kognitiv utfordrende oppgaver. Den siste kategorien utgjør elever som kan bruke et kognitivt-akademisk språk til å løse utfordrende oppgaver med eller uten lite kontekstuell støtte. Denne inndelingen viser elevenes reise gjennom språklæringsprosessen og Øzerk (2016) gir en rekke praktiske eksempler hvordan lærere kan jobbe med hver enkel elevkategori.

4 Metode og Design

Kapittel 4 handler hovedsakelig om studiens metode og forskningsdesign. Den som forsker i samfunnet har en elementær funksjon, både som forsker og som person. Det er meget viktig å være bevisst på hvorfor valget falt på akkurat det tema man forsker på, og den valgte metoden. Ifølge Dalen er det særlig mange forskere i spesialpedagogikken, som har en personlig tilhørighet til det tema de skal forske på. Og denne tilknytningen kan på den ene siden gi en dyp innsikt i feltet, men på den andre siden kan en sterk personlig involvering være problematisk (2011). Derfor er det meget viktig å være bevisst på sine forforståelser og sin rolle som person hvilken rører livet til andre mennesker ved å undersøke det.

I dette kapitlet blir både studiens metode og forskningsdesign presentert og et vitenskapelig ståsted blir begrunnet. Det gjøres rede for ulike forskningsmetoder, nemlig kvalitative og kvantitative designs og individuelle intervjuer som metode. Studien er en kvalitativ undersøkelse som består av individuelle, semi-strukturerte intervjuer. Studiens problemstilling lyder:

«Hvilken grad av språklig ivaretagelse opplever flerspråklige elever med kort botid i Norge i undervisningen i ungdomsskolen?»

Med tanke på at en persons indre liv ikke kan synliggjøres, og at virkeligheten ikke er objektiv (A. Ryen, 2002), dvs. lik for alle, brukes det intervju som forskningsmetode i forhold til vitenskapsteoretiske posisjoner. Egnethet av metodene som ble valgt for å belyse studiens problemstilling skal begrunnes, og forskerrollen som tospråklig person blir belyst. I tillegg inneholder kapitlet noen etiske spørsmål og forklaringer som står i sammenheng med denne studien.

4.1 Vitenskapelig begrunnelse for metodevalg og vitenskapsteoretisk posisjon

Ulike vitenskapelige posisjoner benytter seg av intervju som metode. Metoden er sterk forankret i sosialkonstruktivismen. Sosialkonstruktivisme er et vitenskapsteoretisk ståsted som uthever «(...) at den virkelighet, vi søker at erkende, aldrig er den “virkelige virkelighet”, men derimod alltid en fortolket virkelighet» (Rasborg, 2013). Jacobsen (2015) avgrensner mellom positivistisk og fortolkningsbasert tilnærming, Järvinen og Mik-Meyer (2005) benytter seg av ordet «interaktionsime» som beskriver den tette sammenflettingen

mellom forskeren og fenomenet. Sosialkonstruktivismens fortolkningsbaserte tilnærming står i motsetning til positivisme.

I positivismen, som er tett knyttet til naturvitenskapelig forskning, regnes vitenskapelige fakta som «objektive». Objektive fakta betyr at forskningsresultatet vil være lik, uavhengig av tolkning. Resultatet vil alltid være det samme, uansett hvilken forsker som fortolker det. Positivisme henviser til 'det som faktisk finnes' (altså er positiv til stede), og som dermed kan sanses og erfares direkte (Jacobsen, 2015).

Sosialkonstruktivismen og positivisme er ikke to posisjoner som er «enten – eller». Det er heller to posisjoner som står på hver sin utkant av en skala. Sosialkonstruktivismen kan ha mange sider og den kan være ganske moderat, men også mer eller mindre radikal. Tilhenger til en moderat sosialkonstruktivisme godkjenner at fenomener eksisterer uten at det finnes ord som beskriver dem. En postmodernistisk side derimot går så langt å si at fenomener ikke eksisterer når vi ikke har språk for dem (Thomassen, 2006).

Som forsker vil jeg selv plassere meg i den moderate enden av sosialkonstruktivismen. At et fenomen er konstruert betyr fortsatt at det kan være reelt og har en viktig betydning for noen. I dag regnes mange begreper som konstruert, blant annet identitet, kultur og etnisitet (Rasborg, 2013). Sosiale konstruksjoner kan også ha en viktig betydning for enkelte individer. Når en forsker oppnår kunnskap gjennom intervju må denne kunnskapen fortolkes. Atkinson og Coffey (2003) betegner data fra intervju som handling. Handlingen blir fortolket av forskeren, og denne fortolkningen henger tett sammen med forskerens vitenskapelige forståelse (Thagaard, 2018). I en intervjusituasjon vil noe tolkning skje mens intervjuet pågår. Den største delen av fortolkningsarbeidet derimot vil skje senere. Delvis mens teksten transkriberes, men den største delen gjøres når teksten fortolkes, i dette tilfellet ved at den gjennomgås flere ganger og settes i sammenheng med utvalgt teori.

I denne studien ble teksten fortolket i henhold til den hermeneutiske sirkelen etter Hans-Georg Gadamer (2012) og Hjerm og Lindgren sin iterativ analysemetode (2017). Prosessen beskrives detaljert i kapittel 5. Men det er verken under intervjuet eller senere at den første tolkningen vil skje. Tolkningen begynner så fort en forsker setter i gang arbeidet sitt. Når forskeren begynner å tenke over et prosjekt, finner en problemstilling, eller formulerer spørsmål og velger en metode begynner fortolkningen. En forsker har ingen nøytral posisjon (A. Ryen, 2002). Som alle mennesker har en forsker forforståelser som påvirker måten han eller hun ser på verden, og dermed hele forskningsprosessen. Alt som er involvert i

forskningen er påvirket, fra utvikling av problemstilling over metodevalg, datainnsamling, fortolkning og analyse.

I denne studien brukes det verken en positivistisk eller fortolkningsbasert tilnærming, men en pragmatisk tilnærming (Jacobsen, 2015), som kombineres med Hjerm og Lindgren sin analysemetode. En pragmatisk tilnærming er basert på abduksjon, en kombinasjon av en induktiv og deduktiv tilnærming som forklares nærmere senere.

Både som lærer og som forsker er jeg bevisst mine egne forforståelser, og disse er forholdsvis emosjonsladede. Grunnen til det er på den ene siden min egen historie som fremmedspråklig person som kom til Norge i voksen alder og måtte lære seg språket for å kunne delta i samfunnet. På den andre siden er tett samarbeid og gode relasjoner til minoritetsspråklige elver i jobbsammenheng en grunn. Slike emosjoner kan være vanskelig å utelukke fra forskningsprosessen. Derfor kan bevisstgjøring være en egnet metode. Det emosjonalistiske paradigme er en mulig metode for å jobbe med slike emosjoner. Både forskerens og informantenes følelser kan bli betraktet som empirisk materiale (A. Ryen, 2002).

4.2 Forskningsmetoder

Forskningsmetoder er først og fremst delt i to store hovedområder: det finnes kvalitative og kvantitative data, som stort sett blir innhentet med forskjellige metoder. I kvalitative opplegg samles det ofte data i form av ord, i kvantitative i form av tall. Kvantitativ forskning representerer ofte opplegg som er deduktive, dvs. den baserer seg på en teori for å så bekrefte eller avkrefte den. Det handler om å teste hypoteser. En induktiv tilnærming er ofte assosiert med kvalitativ forskning og står for en teori som blir lagt på grunnlag av en studie. Det handler om å utvikle hypoteser (Jacobsen, 2015; A. Ryen, 2002).

Det er forskerens problemstilling som skal styre valg av metode (Jacobsen, 2015). De to posisjonene er neppe tenkt som motsetninger, men kan heller ses som to punkter på hver sin ende av en skala. En blanding av posisjonene i forskjellig grad er absolutt mulig (Jacobsen, 2015). Denne studiens eksplorerende problemstilling for eksempel, er best egnet for en kvalitativ tilnærming. For å gi nyansert data som går i dybden av problemstillingen, skal det bare undersøkes noen få enheter. I dette tilfelle er det tre elever som intervjues. Det kalles også for et «intensivt opplegg» (Jacobsen, 2015). Her skal det ikke måles en fast størrelse, og det er i denne studien heller ikke mulig.

Problemstillingen spør etter «graden av språklig ivaretagelse», og det er ikke målbart i en slags enhet. Problemstillingen støttes av forskningsspørsmålene: *I hvilken grad blir teoretisk undervisning tilpasset de flerspråklige elevenes behov?* og *Hvordan føler elevene at de er ivaretatt i teoretisk undervisning?* Nærmere skal elevens opplevelse belyses. Det gjøres gjennom at elevene svarer på spørsmålene i en intervjusituasjon som skal gjenspeile opplevelsen mest mulig. Muligheten elevene har til å følge med i timene og hvordan lærerne tilpasser undervisningen betraktes slik at de flerspråklige elevene får hjelp til å forstå dens innhold.

Fra elevenes side handler det mye om opplevelse og følelser. Alle disse forutsetningene fører til en hermeneutisk, fortolkende tilnærming. I en slik tilnærming fortolkes handlinger og utsagn gjennom et dypere meningsinnhold som ikke er synlig ved første øyekast. En positivistisk tilnærming derimot, hadde vært for eksempel å måle antall ord elevene forstår per undervisningstime. En slik måling gir kvantitative data. Men slik data er ikke ønsket i denne studien. Den forteller ingenting om årsak, gir ingen forklaring, og fører i hvert fall ikke til en mulig løsning.

I kvalitative studier samles det data i form av ord (Jacobsen, 2015). Målet ved kvalitative metoder er å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011). Jacobsen (2015) nevner det individuelle, åpne intervjuet, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentanalyse som de mest brukte metodene innen kvalitativ forskning. Han skiller mellom innsamling av primærdata gjennom nevnte metoder, og innsamling av sekundærdata gjennom kildegransking eller litteraturstudier. Kvantitative metoder er ofte knyttet til innsamling av data i form av tall. De er beste egnet til å beskrive hvor hyppig et fenomen forekommer. I samfunnsvitenskapene er det ofte ikke rene tall, men tall som er ordnet til en forhåndsbestemt kategori (Jacobsen, 2015).

4.3 Hermeneutikk

Studiens problemstilling om elevenes opplevelse av undervisning kan besvares med en hermeneutisk metode. Den hermeneutiske sirkelen fremstiller en mulighet å fortolke tekster. Den står for et prinsipp hvor helheten kan bare forstås når deler av teksten er forstått, og deler kan bare forstås når helheten er forstått. Leseren leser teksten flere ganger og kan endre sin mening med hver lesing. Noen bruker også en hermeneutisk spiral som metafor for å

tydeliggjøre at et punkt aldri passerer flere ganger, men at hver gjennomgang fører til nye erkjennelser.

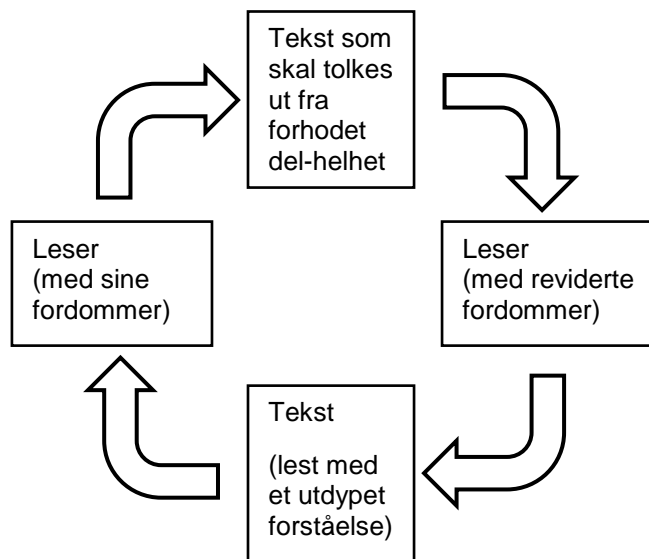
I denne studien ble datamaterialet analysert i samsvar med en hermeneutisk tilnærming. Intervjuene ble transkribert slik at materialet ble tilgjengelig i form av tekst. Denne teksten ble lest igjen og igjen. Hver gjennomgang førte med seg nye erkjennelser. På grunnlag av disse nye erkjennelsene ble teksten lest på nytt. Hjerm og Lindgren (2017) benytter seg av Glaser og Strauss (1967) sin metafor av en «mettet tekst» for å beskrive at analysen er ferdig. Når teksten er mettet betyr det at materialet er bearbeidet så grundig at det ikke oppstår nye erkjennelser når det gjennomgås enda flere ganger.

Det er Gadamerens navn som står mest sentralt i hermeneutisk teori (Krogh, 2014). Gadamer står for en ontologisk hermeneutikk hvor den som fortolker en tekst står i sammenheng med nåtiden han befinner seg i. Gadamer avviser at hermeneutikk bare er en metode, men ser det heller som en er både mer omfattende og mer grunnleggende. Den hermeneutiske sirkelen står også sentralt. Fordommer og forforståelse er to viktige begreper i Gadamerens hermeneutikk. En fordom er en forståelse som står før en annet forståelse. I følge Gadamer er det ingen forståelse som starter ved null, men det vil alltid finnes noe før det. Derfor er fordom et positivt ladet ord. «Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse» (Krogh, 2014, s. 50). Gadamer oppfatter det slik at leseren blir en del av den fortolkete teksten. Forståelsen av teksten er preget av leserens fordommer og forforståelse (Krogh, 2014). Den som skal fortolke en tekst står ikke som individ, men i sammenheng med tiden han lever i og samfunnet:

Fortolkerens forståelse vil alltid være betinget av hans individuelle og historiske utgangspunkt: Han kan ikke tre ut av forståelsens sirkel og anskue gjenstanden under evighetenes synsvinkel – objektivt og uavhengig. Han er henvist til å begynne der han*[sic!] står, men på bakgrunn av de erfaringer han gjør seg i møte med gjenstanden, settes han i stand til gradvis å nærme seg en riktig forståelse. (Skorgen, 2006, s. 223)

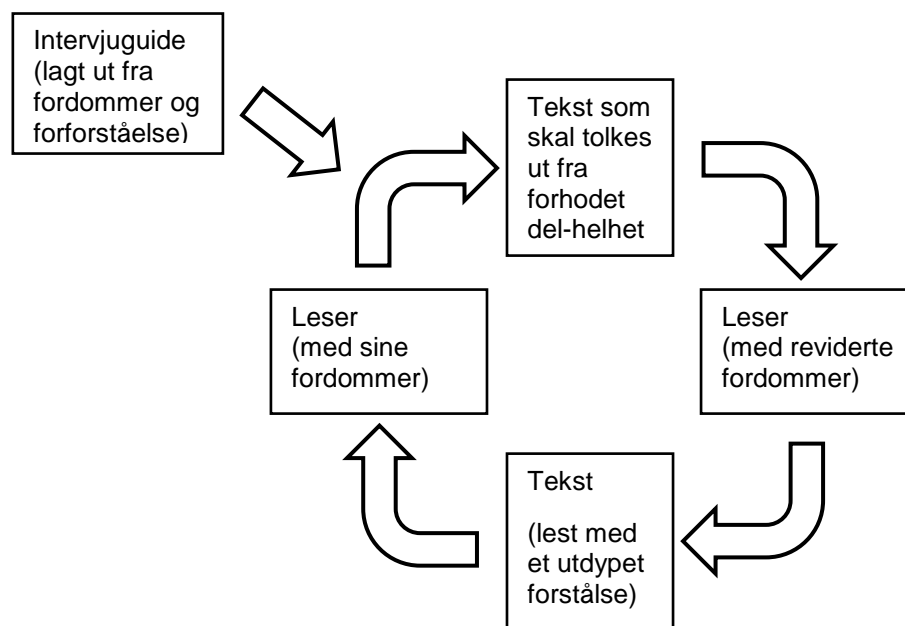
En fortolkningsprosess kan oppfattes som noe enda dypere når teksten er et intervju, som i denne studien. Personen som skal fortolke teksten har lagt rammen til intervjuet og er dermed en del av det som skal skapes. Det er én ting å fortolke for eksempel en historisk tekst ut fra vår tid og våre forforståelser. En annen ting er å fortolke et intervju som er lagt på våre egne premisser. Forskerens fordommer og forforståelser har bidratt til fortolkningsgjenstanden ved å finne forskningsprosjektet, lage problemstillingen og skape intervjuguiden.

Betraktes den hermeneutiske sirkelen ut fra en f. eks. historisk tekst kan den se slik ut:



Figur 5: Den hermeneutiske sirkelen, fremstilt etter Krogh (2014, s. 53)

Er fortolkningsteksten et intervju, kan det tilføres et element til den hermeneutiske sirkelen:



Figur 6: Den hermeneutiske sirkelen med intervjuguide tatt i betraktning

Det kan tenkes at den hermeneutiske sirkelen nå gjennomgås på følgende måte: I stedet for at første runden går fra leseren til teksten som skal tolkes går den forbi intervjuguiden. Deretter går veien rundt og rundt i den hermeneutiske sirkelen. Intervjuguiden spiller fortsatt en rolle, men fokuset ligger på teksten som skal fortolkes og som informanten har skapt. Veien kan forestilles som en slags bilbane hvor en sporveksler blir stilt etter første runde. Veien går forbi

intervjuguiden bare en gang, deretter skjer det en ny sporveksling og tankene holder seg innenfor den «klassiske» hermeneutiske sirkelen.

Fordommer og forforståelse står enda mer sentralt siden de var med på å skape teksten, og ikke bare fortolke den. Samtidig er det viktig å huske at det kun er teksten som skal fortolkes, ikke intervjuguiden. I dette tilfellet betyr det at det er elevenes utsagn som er den sentrale gjenstanden i fortolkningsprosessen. Utsagn av intervjueren skal ikke analyseres, men de kan tas med for å presentere informantenes utsagn i riktig sammenheng. Forskeren er ikke ute etter å nå en bedre forståelse av seg selv, men av teksten.

Gadamer benytter seg av ordet horisont til å beskrive forutsetningene vi har når vi fortolker en tekst. Forutsetningene er delvis delt av flere, og kan for eksempel være felles for en kultur. Han bruker ordet horisont i motsetning til «ramme» for å vise at vi ikke er fanget av horisonter (Krogh, 2014). Tvert imot hjelper denne horisonten oss til å forstå, det er vår forutsetning. Med tanke på denne studien er det slik at intervjuguiden ble skrevet på grunn av praksiserfaringer, aktuell forskning, antakelser og forforståelser. Problemstillingen spør etter hvordan elevene føler seg ivaretatt, og spørsmålene i intervjuene ble laget slik at elevene har muligheten å svare på akkurat dette og andre ting som utypes i forskningsspørsmålene. Etter at intervjuene ble transkribert ble teksten gjennomgått mange ganger.

4.4 Utvalg

Ifølge Dalen (2011) skal en forsker drøfte hvordan utvalget ble satt sammen. I dette kapitlet skal det gjøres rede for hvordan det både skolen og elevene som deltok i dette prosjektet ble valgt ut. Utvalget i denne studien begrenser seg til tre elever i ungdomsskoleen. Elevene har til felles at de har bodd i Norge i mindre enn fem år. Tre elever former ikke et stort utvalg til å belyse et så omfattende fenomen, men de tre elevene er valgt ut fra et breddeperspektiv:

Når man er opptatt av kvalitative data, velger man informanter ut fra et breddeperspektiv, det vil si informanter som representerer ulike erfaringer, opplevelser og oppfatninger. Man er ute etter informasjon som belyser et tema fra flere vinklinger. Med dette som utgangspunkt trenger ikke utvalget å være så stort. (Eide & Winger, 2003, s. 66)

Tre elever fra to forskjellige land med en skolegang i hjemlandet vil kunne gi et bredt perspektiv og dyp innsikt i problemstillingen. Ungdomsskolen er valgt etter følgende kriterier: a) skolen har et cirka gjennomsnittlig antall flerspråklige elever, b) skolen har minst fem

elever som tilsvarende kriteriene for informantvalg og c) skolen eller kommunen tilbyr ikke morsmålsundervisning eller har andre spesielle opplegg for minoritetsspråklige elever. Kriteriene ble valgt med følgende begrunnelser: Informantene skulle gå på en forholdsvis «gjennomsnittlig» skole som ikke har noen spesielle tilbud eller store ressurser knyttet til minoritetsspråklige elever. Antall elever som får tospråklig fagopplæring har gått kraftig ned, og det kan antas at de fleste flerspråklige elever ikke får slike tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2016). Og selvfølgelig måtte skolen by på et utvalg av elever som kunne stille som informanter, og gjerne litt flere i tilfelle noen skulle trekke seg.

Valg av informanter, altså elevene, er formålsstyrt (Jacobsen, 2015). Det betyr at det er studiens problemstilling som bestemmer hvem som blir intervjuet. Utvalget foregikk på følgende premisser: a) eleven har et annet morsmål enn norsk, b) eleven har bodd i Norge i mindre enn fem år, c) elevene har tilstrekkelig språk for å bli intervjuet, d) eleven skulle gå i 9. eller 10. klasse for å kunne fortelle mye om opplevelser på ungdomsskolen. Intervjuene ble gjennomført etter høstferien og elevene på 8. klasse har på dette tidspunktet bare gått noen få uker på den nye skolen sin. Det var flere elever som møtte kriteriene. Dermed måtte utvalget begrenses videre. Denne prosessen beskrives videre i kapittel 5.2.

4.5 Metodevalg

I denne studien samles det kvalitative data. Det er data som «ikke kan tallfestes, men som er avhengige av fortolkning av et meningsinnhold» (Thomassen, 2006). Intervju er, ved siden av observasjon, en av de metodene som er hyppigst brukt i kvalitative forskningsdesign (Thagaard, 2018). I dette kapitlet gjøres det rede for valg av metode, og det begrunnes hvorfor valget falt på individuelle intervju for å belyse problemstillingen.

4.5.1 Intervju som metode

Intervju er en form for datainnsamling hvor informantens verbale fortellinger utgjør forskerens datamateriale (Dalen, 2011). To eller flere personer prater sammen, og det kan foregå ansikt til ansikt, men også med avstand. Da brukes det hjelpemidler som epost, telefon eller video-chat. Metoden er velegnet til å undersøke få enheter, hvor forskeren ønsker å undersøke et fenomen i sin dybde (Jacobsen, 2015). Det finnes forskjellige intervjutyper. Faste spørsmål eller en intervjuguide som inneholder temaer som kan strukturere intervjuet i mer eller mindre grad kalles for strukturerte eller semi-strukturerte intervjuer. En svært lite strukturert samtale kalles for et åpent intervju. Individuelle intervju foregår mellom to

personer, forskeren og informanten, mens fokusgruppeintervju foregår mellom forskeren og flere informanter. I følge A. Ryen (2002) kan en for fast struktur føre til en låst interaksjon som gjør intervjuet til en mekanisk hendelse. Samtidig kan en viss forhåndsstruktur minske faren for å innhente overflødig informasjon.

Intervjudata kan være både kvalitativ og kvantitativ. Når et intervju består av åpne spørsmål og intervjueren er interessert i informantens tanker og ideer, er intervjudataen kvalitativ (Askerøi, 2010). Dette gjelder for denne studiens intervjuer og de gir dermed kvalitative data. Metodevalg handler ifølge Jacobsen (2015) om mer enn valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Det finnes for det første induktiv og deduktiv tilnærming, for det andre individualisme og holisme, for det tredje avstand eller nærhet til fenomenet og for det fjerde kvalitative og kvantitative metoder å velge mellom. Mens det fjerde punktet har et tydelig svar i denne studien, nemlig kvalitativ, har de andre tilnærminger ikke like tydelige svar, selv om tendensen går i en retning. Det skal forklares nærmere nedenfor.

4.5.2 Studiens intervju

Datainnsamlingen i denne studien foregikk som nevnt gjennom semi-strukturerte, individuelle intervju med tre minoritetsspråklige elever i en ungdomsskole². Elevene har til felles at de har bodd i Norge i mindre enn fem år. Siden informantene er ungdommer ble det tatt hensyn til metodiske særegenskaper som kan forbindes med barneintervju. Studiens formål er best egnet for individuelle intervju som foregår ansikt til ansikt. Problemstillingen spør etter elevens opplevelse av språklig ivaretaking i undervisningen, og opplevelser er noe som kan best undersøkes ved å la individet fortelle, altså ved å skape narrativer. Fordelen med en semi-strukturert intervjuguide fremfor ustrukturerte intervjuer kan knyttes både til informantene og intervjueren. Som forsker har jeg personlig lite erfaring med intervjuer. Etter prøveintervjuet var intervjuene med de tre ungdomsskoleelevene mine første intervjuerfaringer. A. Ryen (2002) anbefaler en lengre erfaring innenfor feltarbeid for å bruke ustrukturerte intervju som metode. I tillegg kan barn være intervju partnere som trenger noe struktur i intervjuet (Eide & Winger, 2003).

For å skape narrative elementer er spørsmålene i intervjuguiden ikke ledende og slik at elevene forteller ut ifra sine egne opplevelser. Derfor ble intervjuet en samtale som styrtes både av forskerens spørsmål og de temaene informanten ville ta opp. Intervjuets semi-strukturelle oppbygning ga plass til individuelle tilpassinger som ble tatt underveis. Det er to

² For intervjuguide se vedlegg 1

hovedgrunner som ledet til valget av individuelle intervju framfør fokusgruppeintervju: For det første handler det om elevenes språk. Er intervjuer og informanten alene med hverandre, er det enklere for begge partiene å rydde opp i misforståelser og utdype uklarheter. For det andre handler det om studiens tema. Det kan være veldig følelsesbetont for elevene. Et tema som berører informantens livsverden og handler så mye om personlige opplevelser som dette, kan gjøre det vanskelig å skaffe tillit mellom informanten og forskeren. Det vil være enda vanskeligere å skaffe en tillitssituasjon mellom flere elever som er kjent med hverandre og en fremmed person, som i tillegg stiller spørsmål om personlige temaer. Det finnes forskjellige muligheter å håndtere formålets åpenhetsgrad på (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfelle er informantene klar over formålet med intervjuet. Før lydopptaket startet fikk elevene en grundig gjennomgang av formålet og hadde muligheten til å stille spørsmål.

Eide og Winger (2003) hevder at «nettopp fordi barneintervju ofte setter i gang selvreflekterende prosesser, er det viktig å ha en åpen, eksplorerende tilnærming til barn i intervjusituasjon» (s. 32). Intervjuets rammestruktur skal gi rom for undring og refleksjon (Eide & Winger, 2003). Når det gjelder åpenhetsgrad av spørsmålene er det viktig at de gir et godt innblikk i elevens opplevelser. Intervjuet skal være åpent nok til å ikke lukke datainnsamlingen (Jacobsen, 2015), samtidig vil en god struktur tilrettelegge for å innhente mye relevant informasjon som kan lett struktureres til videre tolkning. Åpne spørsmål vil gi en rekke ulike svar og disse kan bli konkretisert gjennom oppklarende oppfølgingsspørsmål.

I denne studien ble det brukt en intervjuguide som består av bestemte temaer, underspørsmål og henholdsvis oppfølgingsspørsmål. Temaene i intervjuguiden skal helst gjennomgås i en bestemt rekkefølge, men dette kan bli justert etter behov. Intervjutemaene ledet til åpne svar, og derfor inneholder intervjuene mange narrative elementer som gjenspeiler elevens erfaringer, tanker, følelser og opplevelser.

Narrativer er fortellinger av egne opplevelser (Askerøi, 2010), og de gir en sammenheng og mening ut fra informantens horisont (Eide & Winger, 2003). En klar fordel ved en delvis strukturert tilnærming er at alle informanter vil svare på samme type spørsmål. Intervjuet er åpen nok til individuelle svar, men spørsmålene som stilles elevene vil være like. Dette vil atter føre til en forhøyet troverdighet (se kap. 4.6).

Ved å velge elever med kort botid i Norge oppstår det en viss fare for en språklig barriere mellom informant og intervjuer. Denne faren ble minimalisert gjennom en nøyaktig utvalgsprosess som involverte en lærer som kjenner elevene godt. For å minske faren for en

språklig barriere ble det valgt elever som har bodd i Norge i overkant av fire år. Samtlige elever er ifølge læreren trygge på norsk som kommunikasjonsmiddel, og er på god vei til å beherske norsk som undervisningsspråk og tankeredskap. Til tross for dette vil det alltid være en fare for å stille for vanskelige spørsmål. Det er viktig å «oversette» de akademiske forskningsspørsmålene til et dagligspråk for å få spontane og rikholdige beskrivelser fra elevene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Valg av intervjusted og -tid er har også en stor betydning. For noen elever kan det være viktig å ikke gå glipp av undervisning, eller spesielle fag. Dette ble tatt hensyn til. Det ble også tatt høyde for at det ikke skulle skje noe veldig viktig eller svært interessant på skolen dette ved intervjutidspunktet. For eldre elever kan det være greit å la de selv bestemme tidspunktet, selvfølgelig i avtale med lærerne. Like viktig som tidspunkt er sted. Informantene skal føle seg trygge. Elevens skole virket som et naturlig sted for intervjuer som omhandler opplevelse av undervisning. Det er også viktig å at intervjuet ikke blir forstyrret. Valget falt på et rom som ligger atskilt fra selve undervisningen og som ligger ved skolens administrasjon.

Intervju som metode har mange fordeler og begrensninger. Til tross for mye kritikk anses det som en vitenskapelig metode som bidrar til å innhente viktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). For å skape gode data og oppfylle vitenskapelige krav må metoden, som alle vitenskapelige metoder, blir brukt på en korrekt måte. De vitenskapelige krav som intervju må oppfylle legges frem senere. Med minoritetsspråklige barn som informanter ble det tatt hensyn til spesielle språklige begivenheter og det ble lagt vekt på et forståelig språk.

Spørsmålene kan stilles i ulik rekkefølge. Det er ikke avgjørende at alle informanter har hørt de akkurat samme spørsmålene, siden deres respons skal ikke sammenlignes i hovedsak, men behandles hver for seg. Det skal tas hensyn til fellestrekk, men det er ikke det største målet ved undersøkelsen. Det ble gjennomført et prøveintervju og det førte til at intervjuguiden var godt kjent før intervjuene med informantene. I intervjusituasjonen oppstod det fort en fortrolig situasjon hvor elevene fortalte villig og skapte dermed mange narrative elementer. Noen ganger foregrep elevene intervjuguiden. Da var det bare naturlig å markere det spørsmålet som står senere i intervjuguiden som besvart. Intervjuguiden ble brukt som et aktivt dokument og ble ikke bare gjennomgått passiv fra start til slutt. Elevene bidro aktiv med å skape det som senere skulle bli til den fortolkende teksten.

Både avstand og nærhet mellom intervjuer og informant preget situasjonen. Målet var å forstå ungdommens situasjon i skolen, ut i fra deres perspektiv. Avstand mellom informant og

intervjuer er et faktum som ikke skal oversees. Elevene er ukjent for forskeren helt til intervjudagen. Det var et bevist valg som ble tatt for å ivareta en mest mulig nøytral rolle som forsker. Samtidig ble situasjonen i intervjuene fort fortrolig. Informantene fortalte om personlige opplevelser og ble bekreftet gjennom aktiv lytting. Intervjuet ble semi-strukturert og tillit mellom intervjuer og informant var viktig. A. Ryen (2002) beskriver forholdet mellom nærhet og avstand i en intervjusituasjon som en prosess. Nærhet til informanten kan gi bedre adgang til feltet, mens avstand gir en bedre mulighet å analysere data og ta vare på forskerrollen. I denne studien ble det tatt hensyn til dette og et mål var en meningsfylt kombinasjon mellom avstand og nærhet.

Tilnærmingen er induktiv, det blir sett på virkeligheten for så å finne en teori. Men samtidig er det en teori, en antakelse om denne virkeligheten, som er grunnen til selve forskningen. Og dermed er tilnærmingen også deduktiv. En slik kombinasjon av induksjon og deduksjon kallen for en abduktiv tilnærming. Den går ut fra empiri som en induktiv tilnærming, men avviser ikke teoretiske forestillinger, akkurat som en deduktiv tilnærming (A. Ryen, 2002). Studien er eksplorerende på den ene siden, men tar på den andre siden også utgangspunkt i hypoteser (Thagaard, 2018). Den er både individualistisk og holistisk.

Den viktigste informasjonskilden er enkeltindivider, og dette tilsvare en individualistisk tilnærming. Samtidig blir individet satt i en større sammenheng: i sin klasse, sin skole, og i en viss grad samfunnet, som styrer politikken som igjen styrer skolesektoren. Det blir fort tydelig at informantene ikke kan ses uavhengig av sin sosiale kontekst. Mye av det elevene fortalte stod i sammenheng med andre personer eller institusjoner som skole og idrettsforeninger.

Alt tatt i betraktning er det en abduktiv og holistisk tilnærming, preget av nærhet, som er grunnlaget til denne kvalitative studien. Til tross for det finnes det mer eller mindre store innslag fra andre tilnærminger.

4.6 Vitenskapelige krav til studien

All type forskning må møte noen vitenskapelige krav. Den har valideringskrav, det vil si at forskeren må vise hvordan resultatene skal forstås (Askerøi, 2010). Her presenteres kravene denne studien møter og på hvilken måte de er løst. Prinsippene validitet, reliabilitet og generalisering gjelder uansett om forskningsdesignen er kvalitativ eller kvantitativ, samt størrelsen på studien. Kvaliteten på en vitenskapelig studie nås ikke bare med troverdighet, men også ved at de metodiske valgene har skjedd «på faglig grunnlag, etter grundig refleksjon

over teoretiske valg» (A. Ryen, 2002, s. 11). Denne grundige refleksjonen som har skjedd i forveien av denne intervjustudien ble beskrevet tidligere. I dette kapitlet skal studiens troverdighet og generalisering begrunnes, og dermed fremlegges det at vitenskapelige krav er nådd. En gjennomtenkt og vel forberedt intervjuguide kan øke både studiens validitet og reliabilitet (Kvernmo, 2010).

4.6.1 Troverdighet

Troverdighet av kvalitative data oppnås ved å beskrive og begrunne hvorvidt studien er valid, reliabel, overførbar og generaliserbar. Validitet, eller sannhetsgehalt, i en studie handler om hvorvidt det måles det som ønskes å måle. Svarer det som undersøkes på det som forskeren egentlig skal undersøke, eller gir det svar på noe annet? Veldig enkelt forklart betyr det at riktige måleinstrument må brukes. Vi kan ikke måle temperatur med en tommestokk. Det kan hende at vi får et svar, men det svaret stemmer ikke. I et kvalitativt design er det ikke alltid så lett å vite om måleinstrumentet er riktig. Validiteten kan sikres ved «å redegjøre for det teoretiske utgangspunktet for prosjektet og de beslutninger vi foretar underveis om hvordan vi tolker data» (Thagaard, 2018, s. 200). Dette ble gjort i starten av kapittel 4. Kvernmo (2010) hevder at validitetsproblemer kan være større når barn er informanter, siden de kan ha en helt annen forståelse av situasjonen enn den voksne forskeren har. For å unngå slike problemer er det viktig å benytte seg av prinsippene Dalen (2011) anbefaler for individuelle intervju med barn og unge (se kapittel 4.6.3). Prinsippene vil støtte hele forskningsprosessen mot barnas sosiale virkelighet. De vil hjelpe med å sikre en størst mulig validitet ved å ta barneforskningens særegenskaper i betraktning, både i studiens forberedelser, gjennomføring og analysen i etterkant. Både forskerens og informantens forståelse for begreper som brukes i intervjusituasjonen må være felles, og de er avgjørende at de tolker og forstår fenomener på en lik måte. I et semi-strukturert intervju kan dette kravet møtes gjennom oppfølgings spørsmål. I denne studien ble det tatt hensyn til dette blant annet gjennom å formulere intervju spørsmålene nøye.

Reliabilitet i en studie handler om hvorvidt samme resultatene kan nås ved to målinger, enten av samme person eller av to forskjellige personer. Måleinstrumentene skal være troverdige, uavhengig av hvem som måler (Kvernmo, 2010). Reliabilitet viser altså til måleinstrumentenes pålitelighet og kalles også for målesikkerhet. Et reliabelt resultat trenger ikke nødvendigvis være valide. Reliabilitet i kvalitative studier har en særpreget stilling. «Kvalitativ metode kan imidlertid karakteriseres som en oppdagermetode uten eksakt måleinstrument. Reliabiliteten ligger derfor i om forskeren klarlegger sine framgangsmåter og

bakgrunnen for de vurderinger og tolkninger som foretas» (Kvernmo, 2010, s. 68f). I kvalitative studier ligger altså reliabiliteten ikke bare i måleinstrumentet, men i forskerens prosess rundt datainnsamlingen. Reliabiliteten sikres ved å gjøre rede for fremgangsmåten (Thagaard, 2018).

Fremgangsmåten i dette prosjektet er etterrettelig gjennom forskjellige kapitler i selve oppgaven. Teorien denne studien bygger på ble forklart i kapittel 3, og metodevalg ble beskrevet i kapittel 4. I kapittel 5 blir fortolkningsprosessen forklart. Kapittel 6 gjør rede for funnene som ble gjort i fortolkningsprosessen.

4.6.2 Generalisering og overførbarhet

Generalisering av funn handler om spørsmålet om funnene som ble gjort på et utvalg av informanter også ville gjelde for alle (Jacobsen, 2015). Det finnes forskjellige typer generalisering, blant annet er det generalisering fra utvalg til populasjon og teoretisk generalisering. Teoretisk generalisering dreier seg om å «avdekke fenomener, etablere kausalmekanismer, og avdekke spesielle forutsetninger for at noe skal ha en effekt» (Jacobsen, 2015, s. 237).

Utvalget i denne studien er verken tilstrekkelig stor eller representativ for å generalisere funnene fra utvalg til populasjon; altså fra de tre ungdomsskoleelevene til alle minoritetsspråklige elever. Denne typen generalisering er heller ikke noe mål med denne studien. Derfor ble kriteriet ikke tatt i betraktningen når utvalget ble truffet. I motsetning til et ekstensivt undersøkelsesopplegg, som har generalisering som mål, er dette et intensivt opplegg som kan føre med seg overførbar kunnskap. Studiens overførbarhet handler om spørsmålet om den tolkningen vi utvikler innenfor et prosjekt kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Tolkning basert på en studie kan altså også være relevant i en annen og større sammenheng. I rettspraksis er det en populær metode å se på tidligere saker (Kvale & Brinkmann, 2015). Det betyr ikke at alle studier kan overføres på andre lignende studier, men i likhet med rettspraksisen, kan hver studie bli brukt til å vurdere om den har en overførbar verdi i forhold til den neste studien.

4.6.3 Barn som informanter

Barn som informanter utgjør en spesielt sårbar gruppe som skal undersøkes. På den ene siden er det ikke noen «særegne metodologiske regler» (Dalen, 2011) som må tas hensyn til. På den andre siden er det likevel noen spesielle utfordringer som barn som informanter stiller overfor forskeren:

Ved bruk av barn som informanter må forskeren være ekstra grundig i sine forberedelser. Det kreves god kjennskap til barn og deres måte å kommunisere på. Samtidig må forskeren også ha erfaring med barn for å kunne opptre lett og naturlig i intervjusituasjonen. Siden kvaliteten på intervjuet har så stor betydning for utfallet av barnets uttalelser, må forberedelsene vies ekstra stor oppmerksomhet. (Dalen, 2011, s. 40)

Dalen beskriver noen viktige momenter som skal tas hensyn til når man intervjuer barn, og som er tatt i betraktning når denne undersøkelsen ble gjennomført. Momentene hun beskriver er betydningen av å ha et «barneperspektiv», kommunikasjon med barn, barns troverdighet, en intervjuestrategi som består av ulike faser, og spesielle etiske utfordringer som må tas i betraktning. Å ha et barneperspektiv er viktig for å fange opp barnas opplevelser ut fra deres ståsted og ikke fra et voksenperspektiv.

I kommunikasjon med barn skal samtalepartneren være anerkjennende. Sannsynligheten å få utfyllende svar øker når den voksne virker engasjert, til stede og deltar aktivt i samtalen for å anerkjenne det barnet kommuniserer. Dalen (2011) utpeker relevansen av en aksepterende holdning og genuin interesse i forhold til det barnet forteller under intervjuet. Barnas troverdighet er spesielt viktig når barn opptre som vitner, men også i forskningen er det viktig at barns fortellinger og utsagn er autentiske. Ifølge Dalen er det tillitsforholdet mellom barn og intervjuer som legger basen til at barna svarer på en naturlig måte, og ikke med svar de tror er ønsket er forventet. Det er viktig å jobbe med åpne, ikke-ledende spørsmål som ikke er for kompliserte. Et enkelt språk som oppfordrer til å fortelle om sine synspunkter er en viktig forutsetning. Dalen (2011) anbefaler et meget godt forberedt intervju som har en struktur med seks faser. Fasene er kontaktetablering, innledende prosedyrefase, introduksjonsfase, fri-fortellingsfase, utdypende fase og avsluttende fase. Disse fasene kan gjenkjennes i intervjuguiden.

Etiske utfordringer i forhold til barn som informanter handler om informert samtykke, og barnet må vite at det er lov å trekke seg hele veien (Dalen, 2011). Alle momentene skal tas i betraktning i en studiens tre sentrale faser: forberedelse, gjennomføring og etterarbeid

(evaluering) av intervjuet. Intervju med barn skal foregå på barnets premisser og det er viktig å sette av god tid. Barnet skal aldri føle seg presset, men heller anerkjent og respektert. A. Ryen (2002) nevner ungdom som en særegen gruppe av informanter som «ikke er klart forankret verken i barneverdenen eller i voksenverdenen». Hun påpeker at forskeren må være «var og observant» for å fylle etiske krav. Alle prinsippene ble møtt i denne studien og intervjuet var en positiv opplevelse ifølge elevene.

4.6.4 Avsluttende kommentar

Individuelle intervju er en egnet metode for å belyse studiens problemstilling. Det er viktig å reflektere over metodens svakheter og tilpasse den formålet, slik at metodens sterkeste sider kan bli brukt.

Spørsmålene i intervjuguiden er formulert slik at de skal «fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser og følelser», akkurat slik som Kvale og Brinkmann (2015) foreslår. Spørsmålene er korte og fri for akademisk språk og derfor lett forståelige. Selv om dette prinsippet alltid skal brukes i intervjuer, er det spesielt viktig i dette tilfellet hvor informantene er minoritetsspråklige ungdommer. Noen spesielle reservasjoner rundt intervjutemaet fører til etiske spørsmål som skal behandles senere i dette kapitlet.

4.7 Intervju

Dette kapittel beskriver prøveintervju, selve intervjusituasjonen og hvordan transkriberingen av intervjuet ble gjennomført og opplevdes.

4.7.1 Prøveintervju

I en intervjustudie er det anbefalt å gjennomføre minst et prøveintervju for å teste både intervjuguiden og seg selv som intervjuer samt det tekniske utstyret (Dalen, 2011). Prøveintervjuet ble gjennomført på en annen ungdomsskole og prøvekandidaten var en åttendeklassing fra Polen. Prøveintervjuet var en meget positiv opplevelse. Intervjuguiden virket å fungere og spørsmålene var forståelig for eleven. Han svarte utfyllende. Det oppstod muligheter for underveistolkning slik Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler. En utfordring var at eleven ikke har bodd i Norge i lengre enn 1,5 år. Derfor forstå han ikke alltid

spørsmålene første gangen. Gutten var ut over alle forventninger flink i norsk og veldig interessert i temaet.

Jeg opplevde ingen etiske dilemmaer, intervjusituasjonen virket som en veldig naturlig samtale hvor eleven hadde lyst til å få fram sin stemme og løfte sine tanker. Det virket naturlig å stille oppfølgende spørsmål, samtidig som det ikke alltid var lett å reagere spontant på elevens svar. Derfor ble det foretatt en ekstra grundig gjennomgang av mulige oppfølgingsspørsmål etter prøveintervjuet. Denne gjennomgangen resulterte i en liste over mulige oppfølgingsspørsmål, noe som var meget nyttig i intervjusituasjonen.

4.7.2 Intervju

Den første kontaktetableringen med ungdomsskolen foregikk gjennom mail med rektor. Rektoren formidlet kontakt med Kari, skolens lærer for flerspråklige elever. I ett personlig møte med Kari ble det diskutert hvilke elever som kunne være aktuelle for studiens formål. Utvalgsprosessen som ble diskutert i kapittel 4 ble lagt frem for henne, og etter en grundig gjennomgang av kriteriene var det sju elever som stod igjen. Kari foreslo tre elever som etter hennes beskrivelse var utadvendte, pratsomme og flinke i norsk. Vi var enige om at det var egenskaper som kunne bidra til en vellykket intervjusituasjon. Alle tre elever har vært i Norge i rett over fire år. Andre elever som passet utvalgsriteriene hadde ikke bodd i Norge i mer enn ett eller to år, og Kari mistenkte at svarene ikke ville være like fyldige. Derfor falt valget på en «homogen» gruppe når de gjelder botid i Norge.

Tre elever ble intervjuet, en somalisk jente som går på 9. trinn og en somalisk og en thailandsk gutt fra 10. trinn. Elevene og læreren Kari er anonymisert og de fikk fiktive navn for å gi en bedre leseflyt. Jenta fra Somalia kalles for Amina og den somaliske gutten Asad. Gutten fra Thailand kalles Nitran.

Intervjuene foregikk på elevenes skole, fordelt på to dager. Det var satt av god tid og elevene følte ikke at de gikk glipp av noe viktig undervisningen. Rommet var rolig og lyst og lå i lærergangen, atskilt fra skolens støy. Elevene fikk en grundig gjennomgang av prosedyrene før selve opptaket startet. Dette kalles for briefing. De tre elevene var motiverte og gledet seg til intervjuet. Spesielt Amina var opptatt av at hennes anonymitet skulle bevares. Intervjuet ble avsluttet med en debriefing, der elevene hadde muligheten å si noe som de synes burde vært tatt opp. Debriefingen fortsatte etter at lydopptaket ble stoppet.

Det ble tatt notater underveis, som ifølge A. Ryen (2002) er starten på analysen. Eksempler på slike notater er kommentarer på kroppsholdning, at elevene virket komfortable og avslappet eller svarte uten å tenke seg om lenge. Det oppsto ikke noe behov å ta ytterlige kommentarer siden intervjusituasjonen følte veldig tydelig for både intervjuer og informant. Intervjuene gikk bra og uten komplikasjoner. Det følte klart enklest å intervju Amina, som var siste i rekkefølgen. Hun fortalte mye og meget fri, og svarte samtidig tydelig på spørsmålene. Samtidig kan dette henge sammen med den økte erfaringen som intervjuer. Nitran, som var den første som ble intervjuet, svarte noen ganger slik at det kan tolkes slik at han svarte som han trudde han skulle svare. Det kan på den ene siden være slik at han ønsket å fremstille skolen så positiv som mulig, eller at han antok at intervjueren ønsket spesielle svar. Et eksempel som viser et ønsket svar er følgende:

I: Hvordan er det å gå på x-Ungdomsskole?

Nitran: Hvis jeg ikke forstår i noen fag kommer læreren og hjelper meg hele tiden. Selv om jeg ikke rekker opp hånda og spør kommer de til meg. Så jeg føler meg ganske trygg her.

Eleven svarte rask og uten å tenke lenge. Han skrøt mye av skolen, og det kan være uttrykk for at han er veldig fornøyd, men han ga uttrykk for at han også ville vise frem denne flotte skolen. Et annet eksempel er:

I: Er det noe du synes jeg skulle har spurt om?

Nitran: Nei, du har spurt ganske mye. Hvis du skal spørre om mobbing, det er det ikke her.

Han nevnte flere ganger at han har mange venner og er en kjent person på bygda. Til tross for det oppstår et inntrykk av at eleven svarte med sin personlige sannhet, slik han opplever skolen og føler seg ivaretatt. Asad pratet mye og veldig utydelig. Det var ikke noe problem i intervjusituasjonen siden han svarte på spørsmålene og fortalte fritt, men intervjuet hans var vanskelig å transkribere. Derfor ble Aminas intervju transkribert først, deretter Nitrans og til slutt Asads. Etersom transkriberingen gikk raskere etter hvert, var det et bra valg å starte med det intervjuet som følte enklest å transkribere.

4.7.3 Transkripsjon av intervjuene

En transkripsjon er en overføring fra muntlig samtale til en skriftlig tekst, som gjør et intervju tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkribering fører alltid en visst grad

av abstraksjon med seg. Abstraksjonen starter ifølge forfatterne ikke med transkripsjonen, men med selve opptaket av intervjuet, hvor kroppsspråk og kroppsholdning forsvinner. Derfor ble det tatt notater om elevenes kroppsspråk. Transkripsjonen kan betegnes som en abstrahert versjon av en abstraksjon av det opprinnelige intervjuet.

Det finnes forskjellige muligheter å transkribere på, og under prosessen må forskeren ta forskjellige valg. Det første valget er om en tar på seg jobben selv, eller om andre, eventuelt uavhengige personer, får oppdraget. Videre finnes det muligheten å transkribere mer eller mindre lydrett. I følge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen korrekt transkripsjon. Derimot finnes det en transkripsjon som er nyttig for respektive forskning. Valget falt på å transkribere intervjuene selv for å ikke gå glipp av denne viktige delen av fortolkningsprosessen. Hele intervjuet ble transkribert fra start til slutt, en metode som Jacobsen (2015) betegner som idealet. Metoden som ble valgt til å overføre lyd til tekst la vekt på innholdet, ikke på måten det ble snakket på. Verken pauser, fyllord eller overlappinger ble markert. Det er ikke hensiktsmessig å bruke mye tid på noe som ikke skulle analyseres likevel. Det er innholdet av elevenes utsagn som står sentralt i denne studien, ikke måten de snakket på eller samspill mellom intervjuer og elev. All form av aktiv lytting og bekreftelse fra intervjuerens side ble ikke transkribert, av samme grunn. Det som stod igjen når prosessen var ferdig, var en tydelig abstrahert versjon av lydopptaket. Den versjonen var nettopp på grunn av den foretatte abstraksjonen veldig brukbart til å analysere i samsvar med prosjektets problemstilling. Elevenes ord kom tydelig frem og var dermed lett å analysere.

4.8 Fortolkning av data

I dette kapitlet beskrives den vitenskapelige fremgangsmåten som ble brukt til å systematisk analysere og tolke dataene som ble samlet inn gjennom å intervju tre elever. Forskerens rolle i denne prosessen skal være mest mulig nøytral. I følge A. Ryen (2002) er forskeren et instrument som skal nå dataene. Dataene finnes allerede og skal nå skrives ned. Likevel må forskeren fortolke og analysere, og gjør det på grunnlag av sin vitenskapelige forståelse: «De teoretiske perspektivene vi utvikler, er et resultat både av vår faglige forankring og hvordan vi tolker dataene» (Thagaard, 2018, s. 196). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det er viktig å skille mellom «forskerens perspektiv og presentasjonen av den forståelsen deltakerne har av sin situasjon». Dette gjøres gjennom å tydeliggjøre hvordan forskeren bearbeidet dataene.

Metoden som ble brukt i denne studien baserer seg på en iterativ analyse, hvor datamaterialet gjennomgås flere ganger for å sammenligne tidligere erkjennelse med nye. Dette tilsvarer også den hermeneutiske sirkelen eller spiralen og Barney Glasers «constant comparison» (1965). Hjerm og Lindgren (2017) foreslå en tredeling av analysen som består av følgende nivåer:

1. Koding
2. Tematisering
3. Oppsummering

Nivåene er basert på Miles og Huberman sin metode om å analysere kvalitative data (2014) og forfatterne påpeker at det finnes ingen klare grenser mellom kategoriene. Metoden tar høyde for at det kvalitative opplegget er fleksibelt, og det er mulig å gå tilbake til et tidligere nivå for å forandre noe. Hjerm og Lindgren (2017) beskriver analyseprosessen, riktignok svært forenklet, med følgende ord: «Du beveger deg fra et rikt og omfattende tekstmateriale som først reduseres gjennom koding, deretter begrepsliggjøres det gjennom tematisering, og til slutt blir det mulig å presentere en svært rendyrket modell av hva materialet som helhet representerer» (s. 120). Etter at materialet er samlet inn og transkribert, skal det leses flere ganger. Ved lesing skapes det kategorier og nye observasjoner ordnes i disse kategoriene. Ved ytterlige lesing kan det skapes nye kategorier eller stilles spørsmål til de eksisterende kategoriene. Denne prosessen kan avsluttes når forskeren hverken finner flere kategorier eller flere spørsmål. Når kodingsprosessen føles som avsluttet, går analysen over til tematiseringen. Her behandles kodenenes forhold til hverandre. Denne delen av analysearbeidet dreier seg om å finne betydningsfulle mønstre og koblinger; både forventete og uforventete (Hjerm & Lindgren, 2017). Oppsummeringen handler om å trekke konklusjoner ut av forskningsprosessens analyser.

Forskerens teoretiske ståsted er tett knyttet til hans eller hennes fortolkning av data. Selve fortolkningen kan enten være relatert til forskerens teoretiske ståsted, eller til hvordan informantene «forstår seg selv og sin livssituasjon» (Thagaard, 2018, s. 136). Disse to sidene trenger ikke å stemme overens. Kunsten å fortolke kalles som nevnt for hermeneutikk. Denne gamle tradisjonen ble i utgangspunktet brukt til å fortolke bibelen og andre skrifter, og har utviklet seg slik at den kan bli brukt i all slags forskning (Thomassen, 2006). En hermeneutisk fortolkning baserer seg på at forståelse av en tekst tar utgangspunkt i forståelsen av deler av teksten. Delen derimot, blir først forstått når teksten er forstått i sin helhet – i utgangspunktet en ond sirkel. Men gjennom en semantisk innsikt i enkelte setninger kan en foreløpig

forståelse blir nådd. Ved å gå gjennom teksten på nytt med bakgrunn i denne innsikten, blir den foreløpige forståelse enten bekreftet eller avkreftet. For å kunne forstå en tekst er det viktig å være bevisst på tekstens kontekst, altså f. eks. den kulturelle eller sosiale setningen rundt den (Johnsen, 2012).

«Enhver metodisk tilnærming kan påvirke data (...)» (A. Ryen, 2002). Uten forskerens stemme i analysen, uten at forskeren bearbeider og analyserer data, vil det bare være en gjengivelse av hva informanten har sagt. Det er alltid en fare at forskerens stemme «overtar» og at informantens utsagn overanalyseres. Til tross for det er det viktig å bearbeide dataene gjennom en grundig undersøkelse. Her skal det tas bevisste valg. Silverman (2014) hevder at det er kvaliteten på analysen som er den viktigste delen ved en studie. Tolkningsprosessen beskrives detaljert i kapittel 5.

4.9 Forskerrolle og etiske vurderinger

Det er noen etiske vurderinger en forsker må ta hensyn til. Etiske aspekter i sammenheng med et forskningsprosjekt er ikke begrenset til selve arbeidet i feltet, altså intervjuene i dette tilfellet. Etiske vurderinger gjennomsyrrer hele forskningsprosessen, fra idémyldring over til rekruttering av informanter, feltarbeid og fortolkning av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Her legges det frem og diskuteres noen etiske spørsmål i forhold til forskningsprosessen og informantene. Det gjelder blant annet informantens alder, etnisitet og språk.

Det kan oppstå et dilemma mellom et ønske om å finne kunnskap og respekten for informantens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Anne Ryen (2002) nevner to typer etiske dilemmaer: det ene handler om relasjonen mellom intervjuere og informanten, og det andre handler om «representasjonsproblemer» (s. 206) ved skriving av rapport. Forholdet mellom intervjuer og informantene er ikke et stort problem i denne studien. Ryen hevder at forholdet ofte er preget av nærhet oppnådd på grunn av observasjoner som ofte gjennomføres i sammenheng med intervjustudier. I denne studien var det ikke planlagt noen observasjonssekvenser og elevene var ikke kjent for forskeren. Derfor er en utfordring i sammenheng med forholdet mellom forsker og informant ikke relevant i denne studien.

En detalj som kan påvirke forholdet mellom intervjueren og informanten er faktumet at begge er tospråklige eller flerspråklige. Det kan på den siden gi elevene mulighet til å åpne seg, fordi de forventer en større forståelse for sin situasjon enn de kanskje forventer hos sine norske lærere. På den andre siden kan det skape et fortrolig forhold som tar oppmerksomhet fra selve

forskningsgjenstanden, elevens opplevelse, og flytter det til det språklige fellesskapet mellom partene. Denne saken ble nøye vurdert i startprosessen av studien og betraktes nå som en fordel. Elevene får sjansen å «løfte tankene sine» og diskuterer sin situasjon med en person som er kjent med fenomenet og har en nøytral status. utfordringer i sammenheng med representasjon av data derimot er et dilemma som er gyldig også for denne studien. Det er fullt mulig informantene ikke kjenner seg igjen i analysen. Gjennom en grundig gjennomgang av datamaterialet ble det forsøkt å unngå slike utfordringer.

Alle elevene ble informert om intervjuet av en kontaktperson på skolen, Kari, som kjenner elevene godt. Elevene og Kari fikk et informasjonsskriv (se vedlegg 2 og 4.). For å sikre anonymiteten av andre lærere og elever ble informantene bedt om å ikke oppgi flere navn. Når de pratet om andre enn Kari sa de for eksempel «læreren min», «norsklærer», «kompisen min» eller «læringspartner». Elevene fikk også muligheten å trekke seg fra intervjuet rett før lydopptaket startet. Elevene ville gjerne være med og syntes det var spennende å bidra til forskning. Samtidig var de opptatt av sin anonymitet, som selvfølgelig skal bevares. Studien har fått godkjenning av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (se vedlegg 6).

Et etisk dilemma som oppstod før intervjuene var spørsmålet rundt elevens bevissthet over egen situasjon på grunn av avstanden mellom forsker og informant var det uvisst hvordan elevene ville reagere på spørsmålene. Hvis elevene ikke tenkte så mye over sin situasjon som flerspråklig elev som strever med forståelsen, kan det hende at intervjuet utløste en bevisstgjøring av å ikke forsøke eller å ikke strekke til. Derfor er det viktig å reflektere over slike dilemmaer, og i dette tilfellet ble temaet tatt opp med Kari. Hun kjenner elevene meget godt og forsikret meg at dette ikke ville være et problem.

Det må tas spesielle hensyn til tverrkulturelle intervjuer. Når det prates om tverrkulturelle intervjuer i litteraturen, prates det ofte om intervjuer som er gjort i andre land, og i fremmede kulturer (A. Ryen, 2002). Dette tilfellet gir en spesiell situasjon. Informantene har ikke levd i Norge særlig lenge, men er likevel fortrolig med særegne norske kulturelle skikker og vaner. De har gjennom en intens skolegang fått innsikt i den norske kulturen, det norske språket og måten å kommunisere på.

Skolen er et område som har svært høye krav til elevens deltakelse. Informantene i denne studien har gått på skolen i Norge i over fire år. For de to somaliske elevene betyr det faktisk at de aldri har gått sammenhengende på skole lengre enn i Norge. Også gutten fra Thailand virker veldig integrert i det norske skolesystemet. Elevene er vant med undervisningen slik den gjennomføres i den norske skolen. De er vant til å prate med voksne, bli spurt om deres

egne meninger og å tenke selvstendig og kritisk, noe som ifølge Eriksen og Sajjad (2015) er etsærtrekk for skolen i Norge, i motsetning til en rekke andre land. Etter en nøye gjennomgang av utfordringer tverrkulturelle intervjuer kan føre til med skolens kontaktperson, Kari, ble det ikke tatt spesielle hensyn i forhold til elevenes kultur, utenom det språklige. Selve intervjusituasjonen bekreftet denne antakelsen senere. Elevene virket trygge i det de fortalte om skolen og undervisning og det virket naturlig for dem å prate med en fremmed person, sikkert også fordi de var godt kjent med intervjuets formål.

Når intervjueren bruker ledende spørsmål gis «intervjuet en retning og sender respondenten termer som vedkommende forventes å beskrive sine erfaringer ved» (A. Ryen, 2002, s. 108). Ledende spørsmål viser intervjuerens syn som ikke nødvendigvis stemmer overens med det informanten mener eller har tenkt å si, eller, som Ryen hevder: «Respondenten bør selv få velge sine begreper» (s. 108). Spesielt minoritetsspråklige ungdom kan da lett påvirkes. På den ene siden skal datainnsamlingen foregår på et fremmed språk. I stedet for å bruke egne ord kan elevene lett benytte seg av intervjuerens ord og gjentar det forskeren spurte om. At det ikke stilles ledende spørsmål skal være et viktig prinsipp i (nesten) alle intervjuer, men er spesielt viktig i dette tilfelle. I intervjuguiden i denne studien var det tatt hensyn til elevenes språk. Spørsmålene var formulert lett forståelig og de var ikke ledende. Spørsmålene var formulert slik at de la opp til et utfyllende svar som kom fra eleven selv.

Når det forskes på bestemte grupper er det viktig å huske at tilhørighet til denne gruppen ikke nødvendigvis betyr at medlemmene til gruppen er like. Dette kalles for kategorisering, og er en prosess som tilslører individualitet (Hilt, 2016). Derfor er det viktig å huske at resultatene til denne studien ikke nødvendigvis betyr at alle flerspråklige elever har like opplevelser av undervisning. Det er mange faktorer som påvirker hvordan elever føler seg ivaretatt i en skole.

5 Analyse

Studiens hensikt er å utforske i hvilken grad flerspråklige elever føler seg ivaretatt i undervisningen i en ungdomsskole. For en bedre oversikt over hva som skal analyseres i dette kapitlet gjentas problemstillingen her:

«I hvilken grad blir teoretisk undervisning tilpasset til de flerspråklige elevenes behov? Hvordan føler elevene at de er ivaretatt i teoretisk undervisning?» Problemstillingen utdypes med følgende underspørsmål:

- *I hvilken grad blir teoretisk undervisning tilpasset til de flerspråklige elevenes behov?*
- *Hvordan føler elevene at de er ivaretatt i teoretisk undervisning?*

Elevene i denne studien påpeker flere ganger at de føler seg godt ivaretatt i ungdomsskolen. De har til felles at de har stor tillit til Kari, skolens lærer i særskilt norskopplæring (SNO)³, som underviser elevene i over seks til syv timer i uken. Elevene nevner flere ganger at de får hjelp av lærerne i ordinær undervisning, både når de spør om hjelp og uten at de spør. Lærerne forsikrer seg kontinuerlig at elevene forstår undervisningen. Elevene får også hjelp av andre elever i klassen, og vanskelige temaer kan de bearbeide sammen med Kari.

Følgende funn ble observert:

- Elevene føler seg ivaretatt, både av lærere og venner på skolen.
- Elevene har lyst til å lære seg norsk.
- Elevene synes organiseringen i liten gruppe er nyttig.
- Elevene føler seg trygge i klassen og på skolen.

I dette kapitlet blir intervjuene analysert og kategorisert med hjelp av Hjerm og Lindgren (2017) sin metode for samfunnsvitenskapelig analyse, og funn diskuteres i lys av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I de følgende kapitlene blir den nevnte metoden for samfunnsvitenskapelig metode forklart. Deretter følger en konkret beskrivelse av hvordan metoden ble overført til studien. Her gjennomgås de tre stegene koding, tematisering og oppsummering hver for seg. I tilknytning til det blir intervjuene analysert i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmål.

³ Elevene kaller særskilt norskopplæring for *norsk 2*. Navnet er en følge av *norsk 1* som er betegnelsen for kommunens innføringsklasser.

5.1 Steg 1: Koding

Det finnes mange synonymer for koding av data i litteraturen, og hensikten er å skaffe et «begrepsmessig rammeverk» (Hjerm & Lindgren, 2017, s. 102). Uansett om det kalles for koding, kategorisering eller strukturanalyse er det et viktig steg i prosessen. Tematisk strukturanalyse er en mulighet å kode data (Lindseth & Norberg, 2004), Hjerm og Lindgren bruker begrepet tematisk koding. Teksten deles i meningsfulle enheter som ofte er relatert til problemstillingen. Andre enheter derimot kan virke å ikke ha noen med problemstillingen å gjøre. Under strukturanalysen skal forskeren prøve å se mest mulig objektiv på teksten (2017, s. 150). Teksten anses som multidimensjonal og skal gjennomgås flere ganger. Ifølge den hermeneutiske spiralen kommer forskeren til stadig nye erkjennelser. Helheten forstås gjennom forståelse av deler, og deler forstås gjennom helheten (Krogh, 2014). Dette prinsippet stemmer også overens med Hjerm og Lindgren (2017) sin metode for koding av data.

Det finnes (blant annet) to ulike typer kode, analytiske koder og vivo koder. Analytiske koder er koder som får sitt navn gjennom at forskeren har gjennomført en analyse eller en slags tolkning. Et eksempel på koden kan være «tillit til Kari».. Eleven sier ikke direkte at de har tillit til Kari, men de gir uttrykk for det gjennom å snakke om henne på en bestemt måte. Forskeren tolker at eleven uttrykker tillit til den personen på grunn av hvordan eleven prater om henne. En såkalt vivo kode får sitt navn direkte fra teksten (Hjerm & Lindgren, 2017). Koden «norsk» er et slikt eksempel. Elevene prater om det norske språket, og alle utsagn som kan relateres til muntlig eller skriftlig norsk er markert med denne koden. Kodene kan altså finnes gjennom begreper eller gjennom dataene. Datadreven koding handler om det Lindseth og Norberg kaller for «naiv lesing» og tematisk koding handler ofte om kodene som var forhåndsbestemt. I denne studien ble en kombinasjon av begge metoder brukt.

Etter en grundig analyse av intervjuetekstene var det markert over 50 koder. Dette tallet har doblet seg fra første lesing til siste lesing. Noen koder var unike for enkelte elever, noen hadde de til felles. Noen ganger var koden lik, men det ble snakket om forskjellige ting. Et slikt eksempel er koden «venner». Når elevene pratet om sine venner pratet de ikke om de samme personene. Når de pratet om Kari derimot pratet de om samme personen. Noen koder ble satt mange ganger, mens noen koder bare ble satt en eller to ganger. Siden kodene skal sorteres i temaer var det mulig å jobbe fritt uten å tenke at det kan bli for mange koder. Det gjorde det mulig å beholde et åpent sinn under kodingen uten å tenke på den fremtidige

analysejobben eller resultatet. Hvor viktig selve koden for analysen av materialet er, har ikke nødvendigvis sammenheng med hvor mange ganger den er satt.

Å fremstille alle kodene her er hensiktsmessig i forhold til analysen eller oppgavens størrelse, derfor vil kun de mest sentrale kodene nevnes. For å organisere kodene oversiktlig forgripes det litt i prosessen. Etter koding blir de enkelte kodene plassert under temaene:

- Språk
- utfordringer
- Trygghet
- Personer

For en alminnelig oversikt blir kodene organisert i en tabell. Noen koder kan stå under forskjellige temaer.

Språk	Utfordringer	Trygghet	Personer
Morsmål	Frustrasjon	Samarbeid m/venner	Lærere
Norsk	Ubehag	Tillit til Kari	Kari
Omvendt koding	Fag	Fortrolig med Kari	Venner
Kodeveksling	...i undervisningen	Forståelse av Kari	Klassekamerater
Kodeblanding	Engelsk	Lærerne følger opp	
Viktig med norsk	Skriving	Hjelp av venner	
	Redd for utlevering	Hjelp av læringspartner	
	Klasse vs. gruppe	Mindre gruppe	
	Karakterer	Suksess	
	Å føle seg annerledes	Det gikk bra	
		Vanskelig før	
		Selvhjelp	
		Klasse vs. gruppe	
		Karakterer	

Tabell 3: Koder fordelt på tema

Koding er en spennende prosess for forskeren som gir dypere innsikt i materialet gjennom at forskeren tvinges å tenke over hver eneste linje i teksten (Dalen, 2011). Her er det viktig å finne et kompromiss mellom å kode bare for å kode, og å gjennomgå materialet for sløvt, da dette vil sørge for en grundig analyse av data som står i tråd med vitenskapelige krav til studien.

5.2 Steg 2: Tematisering

Tematisering handler om kodenenes forhold til hverandre, altså tematiske forbindelser (Hjerm & Lindgren, 2017). I tematiseringsprosessen jobbes det ofte abduktivt, det vil si en blanding av deduktiv og induktiv tenkning (s. 119) (Hjerm & Lindgren, 2017; Jacobsen, 2015). Abduksjon ligger også i bunn av denne analysen. For å kunne analysere intervjuene ble det valgt ut temaer som gjentok seg i de tre intervjuene. Under disse var det mulig å ordne alle kodene. De sentrale temaene i denne studien er:

- Personer
- Språk
- Trygghet
- Utfordringer
- Undervisning/skole
- Lettelse

Etter nærmere betraktning av temaene «lettelse» og «undervisning/skole» ble det tydelig at punktene kan fordeles på de andre temaene. For det meste handlet fortellingene under disse temaene om utfordringer, trygghet eller personer. Dermed står det fire temaer igjen.

Noen punkter passet under både trygghet og utfordringer. Et eksempel er koden «karakterer». Elevene fortalte både om både utfordringer med dårlige karakterer og trygge situasjoner hvor det gikk veldig bra for elevene.

Temaene som står igjen er:

- Språk
- Utfordringer
- Trygghet
- Personer

Noen koder kunne stå under to eller flere temaer. Noen hadde en tydelig tilknytning til hverandre mens andre stå mer for seg selv. Temaene er tydelig knyttet til hverandre.

5.3 Steg 3: Oppsummering

Det siste steget i analysen kaller Hjerm og Lindgren (2017) for oppsummering. Resultatene blir oppsummert og det legges grunnlag for en konklusjon.

I oppsummeringen blir de enkelte temaer analysert, både i forhold til tidligere antakelser om hvordan elevene føler seg ivaretatt i ungdomsskolen, men også i forhold til nye erkjennelser, gjennom abduksjon. Oppsummeringen orienterer seg på punktene fra tematiseringen.

5.3.1 Språk

Språk var et sentralt tema i intervjuene, og det kan veldig grovt deles i to kategorier: morsmål og norsk. Når elevene svarte på spørsmål angående deres morsmål kom det frem et ambivalent forhold. Noen ganger virket morsmål som en trygg havn, mens andre ganger var det noe som måtte brukes med de som ikke prater mye norsk. Forholdet til norsk var forholdsvis lik for informantene: Det var det store målet, det de skulle lære seg. Elevene var flinke i norsk og alle virket å være godt på vei til å knekke koden for å bruke og forstå den akademiske siden av språket. Elevene fortalte om vanskelige situasjoner i undervisningen før, men ikke i det siste.

Nitran prater mye norsk hjemme sammen med stefaren og søstera som kom til Norge da hun var seks år. For han virket thai som et språk som blir mindre og mindre viktig:

Nitran: Jeg bruker så lite thai akkurat nå. Jeg bruker mest norsk.

Han forteller om en del situasjoner hvor han bruker norsk i stedet for thai, selv om den andre personen kan thai. Dette fenomenet valgte jeg å kalle for «omvendt koding».

Både Amina og Asad prater somalisk hjemme, men begge kan gå over til norsk, spesielt med deres søsken, men også med foreldrene. For Amina er norsk en viktig del av dagen hennes:

Amina: Ja, somalisk bruker jeg når jeg snakker med mamma og pappa. Og norsk er liksom hverdagen nesten, når jeg er på skolen.

Både Amina og Asad forteller om situasjoner hvor de prater norsk med somaliske venner eller familie. Amina forteller også at hun prater norsk med foreldrene sine, og da er hensikten å lære dem mer norsk.

Elevene virker språklig godt integrert. Alle tre fortalte at de har norske venner på skolen og norsk var hovedspråk i pausen. Ingen ønsket seg en morsmåslærer eller en tospråklig lærer som kan morsmålet deres. Asad kom med en sterk begrunnelse:

Asad: Hvis du får noen som snakker morsmålet ditt, da begynner du å snakke det i stedet. Vi skal jo lære et nytt morsmål. Jeg har hatt en lærer fra Somalia. De kan ikke bedre norsk enn meg. De som går på voksen opplæring. Da tenker jeg de kan ikke lære meg noe.

Når han sier «vi skal jo lære oss et nytt morsmål» blir det tydelig hvor stor plass det norske språket har for han. Han har ett mål, og det er en innfødt-lik kompetanse på norsk. Og de som kan hjelpe han må kunne mer norsk enn han selv.

Amina kom med en lignende begrunnelse for å forklare hva hun hadde synes om en morsmåslærer:

Amina: Altså det er sikkert bra. Jeg tenker det er helt bra, så lenge hun prater veldig mye norsk. I sånne store byer da finner man veldig mange utlendinger som er lærer. Jeg har en venninne som flyttet til Oslo, hun har en lærer som er fra Somalia. Hun bruker veldig mye somalisk. Hun kom til Norge når hun var 3 år, venninnen min.

Også for Amina er det mest viktig at læreren prater mye norsk. Hun forteller også om situasjoner i den lille gruppen hvor elevene prater somalisk eller arabisk med hverandre. Det liker hun ikke, hun vil lære mer norsk. Derfor sier hun også at hun liker bedre å jobbe i klassen. Selv om dette står i motsetningen til det hun egentlig forteller om gruppen og Kari. Det viktigste for Amina er å lære seg norsk, og det er viktigere enn å forstå undervisningens innhold mest mulig.

Heller ikke Nitran ønsker seg en tospråklig lærer. Forklaringen hans er også lik forklaringen til Amina og Asad:

Nitran: Det er bare viktig at du har noen som kan det språket du skal lære.

Målspråket er det høyeste målet for han også. Som eneste av de tre elevene kunne han lese og skrive på morsmålet før han kom til Norge. Han forteller hvordan det går nå:

I: Men du kan lese og skrive?

Nitran: Ja, jeg kan lese og skrive og snakke.

I: Skriver du mye thai?

Nitran: Hvis jeg har sånne taster, da gjør jeg det.

I: Er det lenge siden du skrev med penn?

Nitran: Nei, faktisk ikke. Av og til, når jeg kjeder meg, da prøver jeg å skrive thai for å ikke glemme det.

Etter lydopptaket ble stoppet fortalte Nitran at han har begynt å glemme noen bokstaver. Søstera hans som kom til Norge før hun begynte på skolen får privatundervisning når familien er på besøk i Thailand. Nitran fortalte følgende:

Nitran: Når stefar ikke er hjemme og er på jobb, da prater mamma thai, men vi to, jeg og søstera min, vi svarer på norsk. Vi er ikke så vant med å prate på thai, vi svarer på norsk. Hvis en person snakker på thai, så svarer vi på norsk.

Det er tydelig at morsmålet får en mindre og mindre viktig plass i livet hans, og han forteller at søstera, som var bare seks år når hun kom til Norge, ikke klarer å fullføre setninger på thai lenger. Derfor går familiespråket mer og mer over til norsk. For Nitran og søstera hans virker det som en reell fare at morsmålet kan forsvinne.

Amina og Asad gikk på koranskolen i Somalia før de flyttet til Etiopia og har aldri hatt formell undervisning i skriftlig somalisk. Amina forteller at hennes mor prøver å lære henne å lese og skrive på somalisk. Hun forteller at manglende kunnskaper i å skrive somalisk kan være en utfordring:

I: Har du lyst å lære mer somalisk?

Amina: Å skrive egentlig, ja, det tenker jeg. Altså jeg har mye kontakt med venner som ikke kan norsk, som bor i andre land. Da må jeg egentlig snakke enten somalisk med dem, eller skrive engelsk. Men jeg er egentlig ikke så flink til å skrive engelsk, så da snakker vi veldig mye.

Å ikke kunne skrive på somalisk er et direkte hinder for Amina, og hun virket trist når hun fortalte om det.

Amina, Asad og Nitran virket trygge på norsk. De fortalte om mange situasjoner hvor de pratet norsk og virket stolte av sine ferdigheter. Alle tre fortalte at det var lenge siden de ikke i det hele tatt forstod hva som skjedde i undervisningen. Nå virker det som som det er enkle ord og begreper som kan være vanskelig på skolen, men ingen sliter lenger med å forstå store sammenhenger.

For Asad ser det slik ut:

I: Prater du norsk med søsken dine noen ganger?

Asad: Ja, noen ganger. Ikke alltid, men noen ganger. Jeg syns liksom, det er ikke lett, det blir litt rart, for enten meg eller broren min eller søstera min. (..)

I: Men hva syns du er mest komfortabelt, hva er det enkleste for deg?

Asad: Det er morsmålet mitt. Jeg må bare si, det er ikke lett å lære seg ett nytt språk. Men jeg tenker hvis jeg snakker mer norsk, da blir det enklere etter hvert. Fetteren min kom til Norge når han var noen måneder gammelt. Han syns det er lett å prate norsk. Men han prater også somalisk. Vi hjelper hverandre, han lærer oss norsk og vi lærer han mer somalisk.

Når han sier «Men jeg tenker hvis jeg snakker mer norsk, da blir det enklere etter hvert» er det tydelig at han gjengir en forståelse for språk som tilsvarer det aktuelle synet på språk som blir fremstilt av politikerne i Norge. Hvordan dette kan påvirke flerspråklige elevers syn på morsmålet sitt diskuteres i kapittel 6. Også Amina stiller «å lære seg norsk» over «å forstå undervisningen»:

I: Liker du best å være i klassen, eller i gruppen sammen med Kari?

Amina: For å være helt ærlig liker jeg best å være i klassen. Jeg føler at jeg er en del av de andre. Det føles som jeg lærer mere norsk enn når jeg er sammen med Kari. Da hender det at jeg begynner å snakke somalisk eller arabisk. Da bruker jeg veldig lite norsk da. Og jeg vil jo bli bedre på norsk. Da vil jeg heller snakke med de andre i klasen. De kan ikke snakke somalisk med meg, så det går ikke. Så hele klassen, 20 stykker, jeg kan ikke snakke somalisk med dem. Mens de andre er sånn, ja, blablabla liksom, de begynner å snakke med språket dems.

Senere forteller hun at hun forstår mer når hun er sammen med Kari. Hun velger ofte å gjøre oppgaver sammen med Kari i den lille gruppen:

Amina: Hvis det er vanskelig kan det være på grunn av at jeg ikke skjønnte der vi er, eller oppgaven vi gjør. Da er det bra at det er liten gruppe, da kan jeg gå sammen med Kari, og si hva jeg ikke skjønnte. Og da forklarer hun meg veldig tydelig og bra. Og da får jeg hjelp til leksa eller prøven eller noe sånn.

Arabisk og den sosiolekten «kebabnorsk» er i tillegg viktige språk for Amina:

Amina: Og så har jeg jo venner som er fra forskjellige land, da snakker jeg med dem også, jeg. Og på norsk mest. Men de skjønner jo sånn kebabnorsk som tenåringer snakker veldig mye, forskjellige ting. Da snakker vi sånn dere kebabnorsk.

(...)

Amina: Altså det er mange her på skolen som snakker på arabisk, som jeg hører i hverdagen. Jeg synes det er kult å høre.

I: Har du lyst å lære mer arabisk?

Amina: Det har jeg faktisk lyst til. Jeg driver og prøver å lære meg.

For Amina virker språk i utgangspunktet å være en mulighet til å sosialisere med andre. Og det vil hun gjerne være på norsk, på morsmålet somalisk og på andre språk hun identifiserer seg med.

Sammenfattende kan det finnes flere nyanser i temaet språk. Alle elevene forteller om situasjoner som kan kalles for «omvendt koding», hvor de prater norsk med andre som kan morsmålet deres. Det virker som det finnes en slags «regel» som bestemmer når ungdommene bruker hvilket språk:

Asad: Vi snakker norsk når vi snakker om noe norsk, men når vi forteller om Somalia eller snakker om noen som bor der, da prater vi somalisk.

Nitran forteller også om situasjoner hvor han prater norsk med ei venninne som er fra Thailand når de prater sammen. Thai bruker vennene kun når de prater om hjemlandet eller personer fra Thailand.

Det noen tegn på at det norske språket kan tar over som hovedspråk og setter morsmålet i en mindre betydningsfull posisjon. Elevene vil da fortsatt være tospråklig, men ifølge terskelhypotesen vil det ikke dreie seg om en balansert tospråkighet (Øzerk, 2016). Sannsynligheten for at en av de tre ungdomsskoleelevene glemmer morsmålet sitt er sannsynligvis ubetydelig akkurat nå, men dette kan fort forandre seg dersom elevens livssituasjon forandrer seg. Det er også viktig å huske at elevene kom til Norge som barn. Morsmålet deres var ikke fullstendig utviklet. For en balansert tospråkighet er det veldig viktig at morsmålet utvikler seg videre slik at elevene beholder et aldersmessig adekvat nivå. Når skolen ikke har muligheten til å tilby morsmålsundervisning må dette skje sammen med foreldre og andre personer som prater morsmålet. Men også skolen kan bidra med at

morsmålet videreutvikler seg i tråd med elevenes alder. Hvordan slike tiltak kan se ut beskrives i kapittel 6 og 7.

5.3.2 utfordringer

Utfordringer i klasserommet er et tema alle tre elevene prater om. De største utfordringene ligger bak dem. Det var selvklaart mest vanskelig for dem da de først kom til Norge og per i dag har de få problemer med å forstå hva som foregår i klassen. Elevene uttrykker en del lettelse over forskjellige situasjoner. Det uttrykkes gjennom flere koder som «det gikk bra», «vanskelig før» «suksess» osv. Mange utfordringer elevene fortalte om endret seg til det bedre på et senere tidspunkt. Det virker som ungdomsskolen byr på et bra system som fungerer for elevene. Lav-terskel intervensjonen er å be læringspartner eller lærere om hjelp med en gang. I tillegg kan elevene vente til etter timen og snakke med læreren om temaet, eller de skriver ned det de lurer på og bearbeider det med Kari senere.

Den største utfordringen virker å være situasjoner hvor elevene ikke forstå hva læreren prater om. Asad forteller følgende:

Asad: Det er kjedelig når du ikke forstår og bare sitter det. Da føler jeg meg veldig forskjellig. I naturfagtimen kjeder jeg meg mest. Da ser jeg på klokken hele tiden. Det er mye bedre at du sitter der og følger med. Men jeg kan ikke gå ut hver time. Da må jeg sitte der. Det er kjedelig, men jeg prøver å følge med. Og så stiller læreren et spørsmål. Da blir jeg sur og stresset. Da sier jeg bare noe.

Det kommer tydelig frem at han synes slike situasjoner er ubehagelige, men også kjedelige. Amina forteller om lignende situasjoner hvor hun blir flau over at hun ikke forstår undervisningen, men nevner samtidig at slike situasjoner har blitt sjeldne. Engelsk er en utfordring for både Amina, Asad og Nitran. Alle tre kunne veldig lite engelsk da de kom til Norge, og har spesialundervisning i faget per i dag. Amina forteller om følgende situasjon:

Amina: Og så var det en norsk lærer, når vi hadde henne i engelsk, hver gang hun snakket bare på engelsk, da forstår jeg ikke. Det var bare sånn blablabla. Det var litt vanskelig.

Engelsk er en stor utfordring for henne. Elever som flytter til Norge fra et land som ikke tilbyr engelsk på samme nivå som de norske skolene er i spesiell situasjon. De skal ikke bare lære et nytt (undervisnings-)språk, men to. Engelsk står veldig sentralt i undervisningen i Norge og nivået er høyt. Nitran forteller følgende om engelskundervisning:

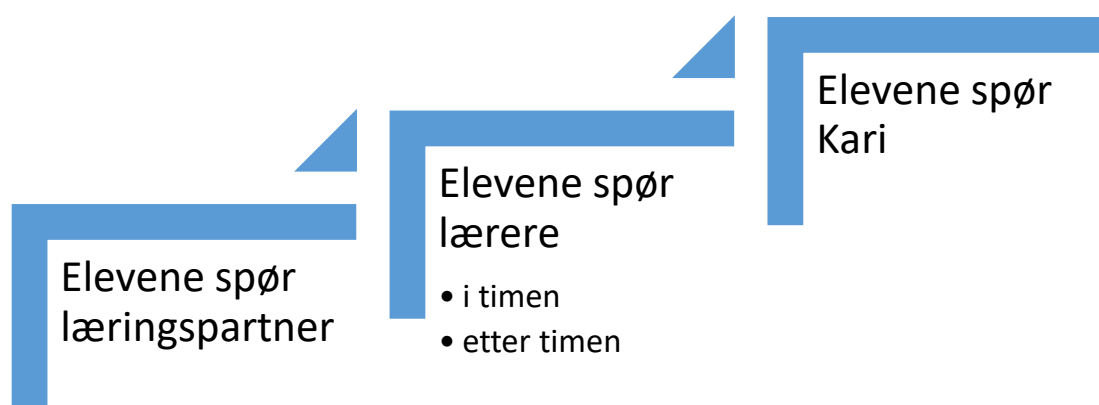
I: Hva er mest vanskelig for deg på skolen?

Nitran: Det er engelsk.

I: Det er engelsk... hvorfor det?

Nitran: Fordi jeg har ikke hatt engelsk i det hele tatt. Jeg lærte engelsk i 6., da jeg kom til Norge. De andre har hatt det fra 1. klasse. Jeg får jo liten gruppe i engelsk. Når læreren begynner å prate sånne fulle setninger, da forstår jeg ikke. Jeg får ikke med meg hva de sier. Jeg forstår jo litt.

Nitran, Amina og Asad forteller om forskjellige utfordringer i undervisningen og hvordan de løses. Etter deres fortellinger kan skolens prinsipp for flerspråklige elever tolkes som en slags intervensjonstrapp med tre trinn, som ser som slik ut:



Figur 7: Intervensjonstrapp

Det første trinnet er å spørre læringspartner. Det blir ofte brukt når det var et ord som ikke ble forstått. Det andre trinnet er todelt og handler om læreren: Enten rekker elevene opp hånda og ber om hjelp, eller så går læreren til eleven og sjekker om han eller hun forstår innholdet. Dette kan skje i undervisningen eller i slutten av timen. Det tredje trinnet er å be Kari om hjelp. Amina forteller hvordan det foregår:

Amina: Hvis det er vanskelig kan det være på grunn av at jeg ikke skjønnte der vi er, eller oppgaven vi gjør. Da er det bra at det er liten gruppe, da kan jeg gå sammen med Kari, og si hva jeg ikke skjønnte. Og da forklarer hun meg veldig tydelig og bra. Og da får jeg hjelp til leksa eller prøven eller noe sånn.

Amina forteller hvordan Kari, en person som kjenner elevene veldig godt, kan forklare det de ikke forstå i klasserommet. Også Nitran og Asad har lignende historier som baserer seg på at Kari kjenner dem godt og hjelper dem med å løse utfordringer i klasserommet.

Elevene forteller om oppmerksomme lærere som spør eleven før, under og etter undervisningen om de trenger hjelp. Med hjelp av Kari, lærerne og klassekamerater og stor fremgang i å beherske den akademiske siden av det norske språket opplever elevene at utfordringene blir sjeldnere og mindre betydelig.

5.3.3 Trygghet

Nitran, Asad og Amina virker å ha stor tillit til lærerne, klassekamerater og venner på skolen. Denne tilliten gjør at de kan føler seg trygge, noe som vises gjennom en rekke koder som ble samlet under temaet «trygghet». Eksempler for slike koder er «samarbeid med venner», «hjelp av venner» og «hjelp av læringspartner». Tre av kodene er knyttet til Kari. Det er «fortrolig med Kari», «tillit til Kari» og «forståelse av Kari». Det kommer tydelig frem at Kari er en spesiell person for dem. Derfor behandles relasjonene til henne under temaet «trygghet», mens lærere, klassekamerater og venner analyseres under temaet «personer». Amina beskriver Kari som følgende:

Amina: Kari er sånn veldig morsom lærere og hun er veldig snill. De andre lærere også, men hun er veldig.. hun skjønner at eh, ...hun jobber veldig mye med andre som meg. Da skjønner hun hvordan det er. Å gå i en klasse når du ikke har vært i Norge så lenge, og ikke har gått på skolen før. Men jeg føler at hun er veldig mye...hun er jo tysklærer også. Da lærer hun tysk med de norske. Hun tenker sånn, ja, dette må du ha med, det må du skrive. Hun skjønner veldig mye, hun tenker. Hun er veldig flink.

Det kommer tydelig frem at Kari er en veldig viktig person for Amina. De er godt kjent med hverandre og jenta føler seg trygg. Også Asad forteller positive historier om Kari:

Asad: En lang tekst, det kan jeg si, det er litt vanskelig. Noen ganger, når du skriver med dine egne ord, og ikke vet hva, liksom. Jeg var litt heldig, jeg har Kari. Jeg får hjelp på grunn av norsk 2. Jeg skriver, skriver, skriver, og så viser jeg det til henne, og så retter hun hva som er feil. Og så må du forklare det først. Hvis du ikke kan forklare det, da visker jeg det ut. Og så sier hun les litt bok og tenk litt mer. Og så hjelper hun meg. Hun kjenner meg liksom. Jeg leverer med Kari. Jeg spør om hun kan hjelpe meg.

Selv om det er vanskelig for ham klarer Kari å hjelpe til fordi hun kjenner ham så godt. Han vet at Kari er der for å hjelpe ham. De tre elevene prater om Kari på en veldig lik måte. Selv om det store målet er å jobbe i klassen, er de veldig glade for SNO. De føler seg trygge når de vet at Kari er der for å kunne hjelpe dem.

Det virker som elevene har venner på skolen og får hjelp i klassen, og at det er et velfungerende samspill mellom de minoritetsspråklige elevene og klassekameratene. Informantene hevder at de tør å spørre læringspartner om hjelp, og at lærerne gir dem en trygghet i undervisningen som gjør at elevene tør å spørre om hjelp fra dem også.

Alle tre forteller at de liker å jobbe i grupper. Som nevnt over snakker Amina om at hun liker å jobbe både i mindre gruppe og i klassen. Asad liker å jobbe i gruppen, fordi han føler at han får mer hjelp der. Her forteller han for eksempel om matematikkundervisningen i en mindre gruppe:

Asad: Ja, i matte har jeg mindre gruppe. Jeg var i store... i hele klassen. Jeg fikk hjelp der, men jeg forsto det ikke. Det var litt for mye lekser. Jeg skjønnte det ikke. Vi hadde bare en lærer, han går rundt og alle vil ha hjelp. De andre norske elever trenger hjelp. Og hvis det er tekstoppgaver, da trenger jeg mer hjelp enn de andre. Jeg kan jo ikke bare spørre hele tiden. Det blir litt rart. Han har 22 elever, han kan ikke bare komme til meg. Det er derfor jeg tenkte å bytte til en liten gruppe. Da er vi bare fem gutter. Også, jeg fikk mer hjelp, jeg skjønner mer. Jeg fikk også litt bedre karakter enn det jeg pleier å ha når jeg var med de andre. Fordi jeg skjønnte mye av oppgavene.

Elevene virker bevist rundt at de trenger mye hjelp noen ganger, og at ikke alle lærere kan gi den hjelpen når de underviser vanskelige temaer. Selv om elevene føler seg trygge å spørre både lærere og læringspartner om hjelp, liker de ikke alltid å skille seg ut. Derfor kan det være en bra løsning å jobbe i den lille gruppen. Det virker som en del av tryggheten kommer fra arbeidet i gruppen. Elevene vet at de har muligheten å ta opp temaene fra alle fag sammen med Kari senere.

Den norske skolen gir spesielt Nitran en hvis trygghet, men også Amal og Asad forteller positive ting om skolen generelt. Når elevene prater om skolen i hjemlandet virker det som de ikke savner det. Nitran er glad for å slippe å stå opp tidlig, gjøre masse lekser og at han slipper frykten for fysisk vold fra lærerne. Amina og Asad har ikke gått på skolen i Somalia på mange år. Når de prater om skolen ramser de opp fakta, men det ligger ikke mange følelser i

deres fortellinger. Når de prater om skolen i Norge derimot er det tydelig at de føler seg godt ivaretatt:

Nitran: Hvis jeg ikke forstår i noen fag kommer læreren og hjelper meg hele tiden. Selv om jeg ikke rekker opp hånda og spør kommer de til meg. Så jeg føler meg ganske trygg her.

Selv om Nitrans utsagn om ungdomsskolen kan virke litt sosialt ønskelig, som diskutert under 4.5.2, stemmer det overens med det han ellers forteller om skolen: Han føler seg trygg og godt ivaretatt. Hans behov for hjelp blir møtt av lærerne, Kari og klassekamerater.

5.3.4 Personer

Nitran, Asad og Amina forteller om sentrale personer i livet deres. Den mest sentrale personen på skolen er Kari, forholdet til henne ble analysert under «trygghet» tidligere. Andre personer som er sentrale i elevenes liv og skolegang skal omtales her. For det første forteller alle tre ungdomsskoleelever om venner. De sier at de har venner på skolen som de møter på fritiden, men også at de har venner utenom skolen. Alle tre forteller om både *norske* venner og venner fra hjemlandet deres. Nitran og Amina forteller også om venner fra hjemlandet som de holder kontakt med over internett. Nitrans venner bor fortsatt i Thailand, mens Aminas venner bor i andre land enn Norge og Somalia. I denne sammenhengen forteller hun også om utfordringer i forhold til morsmålet hennes, somalisk. Siden Amina ikke behersker det somaliske skriftspråket kan det være vanskelig å holde kontakt med venner som ikke kan norsk.

På skolen er noen venner og klassekamerater sentrale personer for informantene. Alle tre trenger en del hjelp i undervisningen og oftest er det enklest å be læringspartner om hjelp. Amina, Asad og Nitran forteller at de liker best å samarbeide med sine venner. Amina forteller følgende:

Amina: Jeg liker å jobbe med...jeg liker å samarbeide med andre. Jeg føler at det er bedre i stedet at jeg jobber aleine.

Samarbeid med andre, spesielt de hun kjenner godt, betyr øyeblikkelig hjelp for eleven. Hun liker derimot ikke å samarbeide med ukjente, spesielt gutter:

Amina: Mest vanskelig for meg, det kan være ... å samarbeide med noen fra en annen klasse. Vi går jo i A, B, C og sånn. Selv om jeg vet.. jeg kjenner de andre, men jeg kjenne dem ikke godt. Og hvis du er den eneste jenta og skal samarbeide med tre

gutter, som er sånn at du kan gjøre alle oppgaver, og vi står her og prater, det er jo vanskelig, og det kan være litt irriterende. Du må gjøre alle oppgaver, det er jo gruppesamarbeid. Men jeg sier sånn at alle må gjøre sånne ting likt, at det er en som skal gjøre alle oppgaver for dere, det er jo...det skjer ofte.

Amina forteller ved flere tilfeller at hun liker å samarbeide med sine venner og klassekamerater. Hun forteller også at hun kan være redd for en lærerens spørreunde når hun jobber sammen med venninnen sin:

Amina: Det er sånn dere, tenk deg om det er noe, du har gjort den oppgaven, og så skal vi gjennomgå det, og læreren spør deg. Og du kan ikke svare, og det er liksom flaut. Da tror læreren at du har jobbet med det hele tiden, og når vi skal gjennomgå det er det sånn 'nei, jeg forstår det ikke'. De skjønner at jeg ikke er akkurat samme som de. Jeg jobber ikke veldig mye sånn der, altså jeg sier fra med en gang jeg ikke har skjønt oppgaven, fordi jeg vet at vi kommer til å gjennomgå hele. At de kommer til å spørre en av oss. Hvis hun spør meg, og jeg kan ikke svare, de spør hun henne ved siden av meg. Hvis hun hadde svart henne først og så kan hun ikke det, da må jeg hjelpe til å svare. Og hvis jeg heller ikke kan det, da blir det rart, fordi begge ikke svarer på det. Og hele klassen venter at du skal svare. Det kan være litt flaut.

Det kommer tydelig frem at Amina liker å ha kontroll over det som skjer i klasserommet. Hun virker å ha et stort behov for å forstå det som foregår i undervisningen og kunne vise frem til læreren at hun har jobbet godt med det hun fikk beskjed om. Det er sikkert et stort behov for mange elever, men siden det kan kobles direkte til språk i hennes tilfelle virker det å være et spesielt sårbart tema for henne. Også Asad forteller om lignende. Han liker ikke at lærerne tror at han ikke forstår det han jobber med uten at han spurte om hjelp. Det virker å være viktig for elevene at lærerne vet at de spør om hjelp når de trenger det.

Amina, Asad og Nitran forteller om gode relasjoner til sine klassekamerater. De sosialiserer i pausen og spesielt ballspill virker å være populær blant elevene:

Asad: I ungdomsskolen er det lov å gjøre hva du vil. Jeg spiller fotball, basketball, gjør noe.

Amina forteller også om aktivitetene i pausen:

Amina: I pausen er jeg veldig mye sammen med de norske jentene, og ei fra Somalia. De er kjempe hyggelige. Det går helt fint å henge med alle sammen. Vi er mye i gymsalen og spiller basket.

Venner og lærere gjør at elevene både føler seg trygge og opplever mestring.

6 Drøfting

Dette kapitlet ser nærmere på funnene fra datamaterialet. Det tas høyde for hvordan funnene står i tråd med studiens problemstilling, forskningsspørsmål, teori og aktuell forskning etter at analysen er gjennomført. Studiens funn blir belyst med teori fra kapittel 3 og den aktuelle statusen på feltet. Denne studien har hensikten å finne ut i hvilken grad flerspråklige elever i ungdomsskolen opplever språklig ivaretagelse i undervisning. Det finnes et klart svar: De tre elevene i studien opplever en høy grad av ivaretagelse. Det vises gjennom mange positive fortellinger i intervjuene. En grundig analyse av datamaterialet førte til en koding som var preget av mange positivt ladete koder. Kodene viser til en skolehverdag hvor elevene føler seg trygge, ivaretatt og verdsatt. Det kan skyldes ulike årsaker som skal diskuteres her. Selvfølgelig opplever de tre intervjuede elevene også utfordringer i skolen. Noen utfordringer kan henge sammen med språket, men noen utfordringer ser ut til å være noe som alle ungdomsskoleelever kan oppleve.

De positive kodene er for eksempel «viktig med norsk», «det gikk bra», «tillit til Kari» og «suksess». De fleste kodene i analysen er positiv ladet, utenom kodene i temaet «utfordringer». Noen eksempler på slike koder er «frustrasjon», «ubehag» og «redd for utlevering». Men selv de fleste utfordringene elevene opplever i dag utgjør en slags positiv stress. Når elevene pratet om utfordringer nevnte de som oftest at de klarte det bra og mestret situasjonen. Som grunn til det nevnte de at de følte seg trygge på skolen og at de mestret oppgavene.

Drøftingen skal deles i fire ulike avsnitt., basert på de fire temaene nevnt tidligere i kapittel 5.2.. I tillegg blir morsmålets rolle for informantene drøftet. Det kan antas at det er de mest positive kodene som bidrar til at elevene føler seg godt ivaretatt. I tillegg til det er det noen personlige egenskaper som påvirker både elevenes læring og følelse.

6.1 Språk

Denne studien omfatter tre unge mennesker som har kommet til Norge i 5. og 6. klasse. De er på god vei til å lære seg norsk, både som hverdagsspråk og som tankeredskap (Høigård, 2013), altså som undervisningsspråk. Mens prosessen med å lære den kommunikative siden av et språk, altså hverdagspråket, ofte er avsluttet etter noen få år, tar det inntil sju år før det

akademiske språket er fult utviklet (Cummins, 2000). Som nevnt tidligere er det elevenes språk som står mest sentralt i denne drøftingen, spesielt det store ønsket å lære seg mer norsk. Det høyeste målet for elevene er å kunne forstå alt som pågår i undervisningen og bruke det norske språket som et tanke- og læringsverktøy (Høigård, 2013).

Det kan antas at det er elevenes kunnskap i norsk som er avgjørende i forhold til hvordan de føler seg ivaretatt i ungdomsskolen. Det viser kodingen av undersøkelsens råmateriale i kapittel 5. Jo mer elevene forstår, desto færre utfordringer har de på skolen, og desto tryggere føler de seg i forhold til lærere, klassekamerater og venner. Asad beskriver det som følgende:

Asad: Men jeg tenker hvis jeg snakker mer norsk, da blir det enklere etter hvert.

Han forteller at det er gøy å lære norsk og for han står norskkunnskapen i direkte sammenheng med å forstå undervisningen. På lik linje med Amina og Nitran virker han veldig motivert. For både Amina, Asad og Nitran virker det å være en logisk konsekvens at de kommer til å forstå alt i undervisningen når de har lært seg enda mer norsk. Det som Asad beskriver med ordene «da blir det enklere etter hvert» er en felles tenkemåte blant informantene: når de lærer seg enda bedre norsk vil alt bli lettere.

I intervjuene er det generelt lite snakk om vanskelig stoff på skolen. Det som er vanskelig for elevene virker å være vanskelig på grunn av språket. Dette kan være et tydelig tegn på at elevene ikke har oppnådd et adekvat akademisk språk. De er fortsatt opptatt med språklæring og har kunnet konsentrere seg 100% om fagkunnskap (Monsen & Randen, 2017). Selv om det virker som de er godt på vei til et velutviklet akademisk språk tyder dette på at det fortsatt er et stykke å gå. For å unngå frustrasjon er det viktig at elevene får hjelp videre. At de er fornøyd med sin situasjon i dag betyr ikke at de kommer til å være det videre. Når mestringsfølelser uteblir kan de positive følelsene forandre seg. Kamil Øzerk (2016) skriver det med tydelige ord: «Det er grenser for hvor mye og hvor lenge et minoritetsbarn kan tåle nederlagsfølelse» (s. 198).

Ifølge elevens fortellinger prøver skolen å tilrettelegge undervisningen mest mulig. Elevene har mange muligheter til å spørre om hjelp. Når elevene forstår mye av undervisningen trenger de ikke å gå høyt opp i den intervensjonstrappen som ble beskrevet i kapittel 5. Jo mer elevene forstår, desto enklere blir det å reagere fort. Å be læringspartner om hjelp er en lavterskel intervensjon som er avsluttet etter kort tid. Elevene var samstemte om sitt største ønske: å være i klassen sammen med de andre. Men for å kunne være i klassen er det viktig at elevene har godt utbytte av undervisningen, noe de er klare over. Og for å oppnå godt utbytte

har denne ungdomsskolen lagt en strategi: Elevene har mulighet til å delta i undervisning i små grupper. Det finnes både spesialundervisning og SNO. De tre elevene har spesialundervisning i engelsk, Asad for tiden også i matematikk. I tillegg har elevene mulighet til å jobbe inntil sju timer per uke i en mindre gruppe sammen med Kari.

Opplæringsloven, som i sin helhet står i kapittel 2 (Kunnskapsdepartementet, 1998) sier følgende om minoritetsspråklige elever: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen.» Skolen følger loven og gir elevene særskilt norskopplæring. Loven viser til elevenes rett på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Når dette ikke er mulig viser opplæringsloven til andre former av tilrettelegging: «Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.» Det finnes ingen morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring på studiens skole. Derfor er det andre former for tilrettelegging skolen tilbyr.

Elevene skal kartlegges jevnt for å vurdere om de har tilstrekkelig utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 1998). Elevene pratet ikke om noe slags kartlegging i intervjuene, derfor skal det heller ikke behandles her. Når elevene har tilstrekkelig utbytte av den vanlige opplæringen i skolen, skal de følge undervisningen i den ordinære klassen. Skolen følger altså opplæringsloven ved å gi elevene mulighet til særskilt norskopplæring som de velger å gjennomføre i mindre grupper. I andre fag følger elevene klassen. Tiltaket virker å fungere bra for informantene. Selv om de forteller på den ene siden at de liker best å jobbe i klassen, forteller de på den andre siden at de liker seg i gruppen. De føler seg forstått av Kari og har stor tillit til henne. Hjelpen de får av Kari fører til at muligheten for å følge ordinær undervisning i klassen stiger. Jo mer elevene jobber detaljert med språk i mindre grupper, desto mer kommer de til å forstå i klassen. Asad forteller hvordan det kan foregå når han skal levere en sammenhengende tekst om et vanskelig tema:

Asad: En lang tekst, det kan jeg si, det er litt vanskelig. Noen ganger, når du skriver med dine egne ord, og ikke vet hva, liksom. Jeg var litt heldig, jeg har Kari. Jeg får hjelp på grunn av norsk 2. Jeg skriver, skriver, skriver, og så viser jeg det til henne, og så retter hun hva som er feil. Og så må du forklare det først. Hvis du ikke kan forklare det, da visker jeg det ut. Og så sier hun les litt bok og tenk litt mer. Og så hjelper hun meg. Hun kjenner meg liksom. Jeg leverer med Kari. Jeg spør om hun kan hjelpe meg.

Systemet fungerer på grunn av forskjellige forutsetninger. Den første virker å være tillit. Elevene kan være sikre på at de kan komme til Kari med sine problemer. Her får de hjelp og det føles verken flaut eller tåpelig å ikke forstå stoffet.

Den andre forutsetningen virker å være konsekvent. Det er bare Kari, og ingen andre, som tar seg av elevenes behov for hjelp når det gjelder større sammenhenger. Mindre spørsmål blir behandlet i klassen av enten faglærer eller læringspartner. Når spørsmålene tas med ut til en liten gruppe er det Kari som tar imot eleven. Hun kjenner dem godt, er kjent med deres tenkemåter og språklige utfordringer, som spesielt Asad og Amina forteller. I tillegg er elevene svært positive til undervisningen i mindre grupper. De er klar over at det er til stor nytte og vil gjerne ha det slik. Deres store mål er å kunne så mye norsk at de kan følge ordinær undervisning i alle fag, men per i dag er SNO med Kari den beste muligheten.

Monsen og Randen (2017) beskriver hvor viktig sosiale faktorer i andrespråklæring er. Sosial interaksjon på norsk gir en høy grad av språklig input til elevene. Alle de norskspråklige medelevene og lærerne på skolen, samt venner og trenere i fritiden, fungerer som språklige forbilder. Sosial interaksjon kombinert med en positiv innstilling overfor det norske språket resulterer i en innlæringsprosess som bidrar til en best mulig utvikling av andrespråket.

Problemstillingen, som utdypes med underspørsmål, legger vekt på arbeid med ord og begreper.

I intervjuene ble elevene spurt om hvordan det jobbes med ord og begreper i timen. Elevene opplevde ikke noe systematikk i dette. Likevel virket de fornøyd med systemet. Som beskrevet øverst er intervensjonstrappen en mulighet for elevene å spørre om hjelp når de strever med å forstå vanskelige begreper. I undervisningen virker det som lærerne jobber på forskjellige måter. Elevene forteller om lekser, hvor de skal lese en tekst og plukke ut begrepene de ikke forstår:

Amina: Ja, vi tar sånn dere lekser, vi skal lese et sammendrag og skriver de begrepene vi ikke kjenner ned.

Mens Nitran påstår følgende:

Nitran: Vi jobber ikke så mye med begreper, vi jobber mest med oppgaver.

Senere sier han:

Nitran: ...aja, da sitter vi og øver til prøven, eller så sitter vi med begreper. Vi finner naturfag bok, og så leser vi fra starten. Hvis det kommer noen begreper, da skriver vi

opp på tavla. Og så leser vi videre, skriver opp, skriver opp. Vi avslutter timen med å prøve å svare på begrepene. Og så skriver vi det opp.

Måten lærerne jobber med begrepene virker ikke å være et åpenbart system for han. Når eleven ble spurt hvordan de jobber med begreper i undervisningen forteller han først at de ikke gjøre det. Etter noen konkrete oppfølgingsspørsmål kommer han på hvordan naturfaglæreren pleier å gjøre det.

Asad forteller at han gjerne vil jobbe med ord og begreper sammen med Kari, mens han liker å gjøre oppgaver i klassen:

Asad: Jeg vil heller være i klassen hvis det er en oppgave. Norsk 2 vil jeg bare bruke til ord og begreper som jeg ikke får til.

Amina forteller at lærerne jobber på ulike vis:

Amina: Ja, det er mange ord og begreper. Men det er også spørsmål om hvilken lærer du har og hvordan hun vil at du lærer det best. Hvis det er sånn at du må skrive i klassen og det er sånn at du må bare skrive alt sånne oppgaver hele tiden så tenker jeg at man ikke lærer noe. Og så tenker jeg at det er best å ha begreper og gjennomgår det. Og så har vi quizlet eller kahoot eller noe sånn da. Det tenker jeg er liksom bra. For da får du lærer mye mere fortere og du kommer ikke til å glemme det.

Amina skiller mellom oppgaver og arbeid med ord og begreper. Selve undervisningen virker ikke å være tilpasset til de minoritetsspråklige elevene. Informantene forteller om at lærerne kommer og spør om de har forstått, og at elevene har muligheten å spørre selv:

Nitran: Noen ganger kommer de og spør 'forstår du?'. De kommer. Hvis jeg sier nei, da forklarer de.

I: Så det er ikke bare du som må si ifra hele tiden?

Nitran: Nei, de kommer og hjelper meg. De kommer til meg og si 'Jeg ser at du forstår ikke. Jeg vet at dette her er vanskelig'. Noen ganger er det til og med norske elever som ikke forstår. Hvis noen norske elever ikke forstår, da kommer han til meg med en gang etterpå. Da vet han, hvis de norske elever ikke forstår, da forstår han heller ikke.

Tilpassingen ligger i muligheten å spørre i etterkant, eller opparbeide begrepene i SNO sammen med Kari.

6.2 utfordringer

Asad og Amina forteller om en rekke utfordringer som møter dem i skolehverdagen. Noen utfordringer virker å være det som kan kalles for «vanlige ungdomsskoleutfordringer». Det er utfordringer som nesten alle ungdomsskoleelever kan støte på. Vanskelige innleveringer, tunge begreper og mye lekser er vel noe mange ungdomsskoleelever klager over. Amina kommer med følgende utsagn:

Amina: Jeg føler 9. klasse er veldig mye lekser og leveringer og litt stress egentlig. Ikke som 8.

Men de tospråklige elever har også andre utfordringer. De kan føle ubehag og frustrasjon i forhold til språk, for eksempel:

Amina: Folk er jo forskjellige, noen kan være snille og noen kan være slemme. Og noen ser på hvordan du snakker og noen bryr seg ikke om det. Og det viktigste er liksom når jeg snakker at du forstår hva jeg sier, og at du ikke ser på hvordan jeg snakker eller om jeg uttaler feil ord. Og det synes jeg er litt dumt, hvis noen kommenterer om jeg snakker feil på norsk. Jeg blir liksom lei meg fordi jeg er ikke som de andre.

De kan være redde for å bli utlevert foran klassen når de ikke forstår oppgaven. Asad forteller at han blir sur og stresset når han ikke kan svare på lærernes spørsmål:

Asad: Det er kjedelig når du ikke forstår og bare sitter det. Da føler jeg meg veldig forskjellig. I naturfagtimen kjeder jeg meg mest. Da ser jeg på klokken hele tiden. Det er mye bedre at du sitter der og følger med. Men jeg kan ikke gå ut hver time. Da må jeg sitte der. Det er kjedelig, men jeg prøver å følge med. Og så stiller læreren et spørsmål. Da blir jeg sur og stresset. Da sier jeg bare noe. Jeg blir redd og stresset.

Informantene synes det er vanskelig å skrive lange, sammenhengende tekster på norsk:

Amina: Skriftlig... hvis det er norsk så er det vanskelig, fordi i norsk er det ikke så lett for meg, når jeg ikke har bodd i Norge så veldig lenge, å skrive en tekst om norsk da.

Nitran forteller også om noen utfordringer, men han påstår med en gang at alt går bra. For han virker det å være viktig at han gir inntrykk av å være godt integrert. Om utfordringer prater han veldig nøytral, for eksempel forteller han følgende:

I: Hva liker du best? Liker du best å jobbe i klassen eller i gruppen?

Nitran: Jeg liker begge deler liksom. Jeg liker mest liten gruppen, for da får du mer hjelp liksom, enn i klassen. I klassen, en lærer kan ikke komme til meg hele tiden. Han må hjelpe de andre også. Men i liten gruppe med 4-5 stykker, lærere kan lettere komme til meg og hjelpe meg og de andre enn i klassen.

Han forteller at det kan være vanskelig i samfunnsfag. Men det skylder han på at han bodde i Thailand og ikke i Europa, ikke på språket:

Nitran: Ja faktisk. Jeg bodde i Thailand, jeg bodde ikke i Europa, så jeg vet ikke hva de i Europa driver med. Thailand har ikke vært med så mye på 2. verdenskrig heller. Det var Korea og USA og sånn. Så når de spør 'Hva har skjedd i 19 ett eller annet', det vet jeg ikke.

Et av forskningsspørsmålene handler om hvordan elevene føler seg ivaretatt i teoretisk undervisning. Elevene var samstemte om at det er teoretisk undervisning som fører med seg de store utfordringene. Informantene nevnte praktisk-estetiske fag som sine ynglingsfag. Nitran begrunner hvorfor han liker et teoretisk fag minst:

Nitran: Naturfag, fordi det er alt for mange begreper som jeg får ikke inn i hodet.

Asad sier følgende om fag han liker minst:

Asad: Engelsk fordi det har jeg ikke hatt så lenge, og naturfag fordi det er vanskelig, jeg hater det.

For Amina er det matte og naturfag hun liker mist:

Amina: Minst liker jeg matte. Og naturfag kanskje. Da er det så mange begreper. Det er litt vanskelig.

Informantene er samstemte om at de ikke liker naturfag og alle tre likte praktiske fag best. For Amina var det mat og helse, mens det var gym for Nitran og Asad. Dette kan tyde på at det er de store utfordringene som er knyttet til teoretiske fag, spesielt naturfag, som er grunn til det.

Elevene kan føle seg annerledes og tenker i kategorien 'jeg/vi' (minoritetsspråklige elever) og 'de andre' (norske elever). Mange utfordringer elevene prater om har de vokst ifra. Mange av deres fortellinger starter med «jeg var redd...» eller «jeg grudde meg til...» og ender med «men det gikk bra» eller «det løste seg». Elevene forteller om fortidens utfordringer med språk, karakterer, og angst. Både barneskolen og ungdomsskolen i elevenes kommune har

tydeligvis gjort en bra jobb og bidratt til at elevene føler seg trygge på skolen nå. Her er noen eksempler på slike utfordringer:

Amina: I starten var det sånn, nei nå skal du begynne på ungdomsskolen. Er det skummel? Er det stress kanskje? Tenk deg om det blir karakterer og sånn, det hadde vi ikke på barneskolen liksom. Det er veldig mye man skal tenke på. Og da tenkte jeg, det var ikke så veldig ille når jeg begynte på 8. Og sånne prøver, det gikk veldig bra. Så jeg var fornøyd med det.

Asad forteller at han far redd å begynne på ungdomsskolen fordi han trodde at det fantes mye mobbing:

Asad: Før var jeg litt redd, faktisk. Jeg kjente bare de fra 8. Ikke de fra 10., da var jeg litt redd. Og så var jeg fra ett annet land, den eneste i klassen min, jeg og en til i klassen. Alle andre snakker norsk, bare ikke han og jeg. Spesielt i pausen, da møtte vi de andre. Jeg var litt redd, spesielt de første ukene. Jeg satt i trappa og var redd at noen kommer og slå meg.

I: Oh, hvorfor det?

Asad: Jeg hørte at det var litt mer mobbing og sånne ting på ungdomsskolen enn på barneskolen. På barneskolen er alle snille og glade og leker. Det er ingen som sier du kan ikke leker med meg. Men på ungdomsskolen er det sånn 'vi er 02er, du er 03, du kan ikke være med.' Og de andre i klassen var ikke utlendinger.

I: Ok. Men hørte du det sånn generelt, eller hørte du det om denne ungdomsskolen?

Asad: Generelt.

I: At det er mobbing på alle ungdomsskoler?

Asad: Ikke bar her, men generelt. Det er ikke mobbing her, men jeg trodde det. Jeg har sett noen filmer hvor det er mobbing, hvor de nye ble mobbet. Det var derfor jeg var litt redd.

I: Gikk det bra?

Asad: Ja, det gikk helt perfekt liksom. Det var ikke sånne greie. Ingen kom til meg.

Amina og Asad forteller lignende historier. De trenger ikke nødvendigvis være enestående for minoritetsspråklig elever, men det kan tenkes at språk kan være en faktor som bidra til

usikkerhet. Asad nevner til og med språk og etnisitet to ganger. Nitran forteller ikke at han grudde seg til ungdomsskolen.

En av de største utfordringene som fortsatt er aktuelle for Amina, Asad og Nitran er knyttet til engelskundervisningen. Amina mangler fire år med engelskundervisning og Asad og Nitran fem år, sammenlignet med barn og ungdom som har gått på norsk skole siden 1. klasse. I tillegg mangler de like mange år med engelsk i hverdagen. For minoritetsspråklige barn med lite engelskkunnskaper er det avgjørende at også engelsklæreren har god kunnskap til andrespråkinnlæring (Dahl & Krulatz, 2016).

Mange faglige utfordringer som elevene nevnte i intervjuene var knyttet til innleveringer og oppgaver som de skulle løse aleine. Palm (2017) hevder at flerspråklige elever har et større læringsutbytte og en bedre språkutvikling når de jobber sammen med andre elever. Sosial samhandling fører til aktiv deltakelse som igjen fører til at elevene kan prate om oppgavene med andre i stedet for å bearbeide dem aleine. Det kan igjen forklares med Vygotskij sin sone for den nærmeste utviklingen (2001). Samarbeidspartnere kan hjelpe elevene med å strekke seg til et høyere utviklingsmål. En oppgave som alene hadde vært en stor utfordring, uansett om den faglig eller språklig kan løses sammen med andre. Palm (2017) foreslår å bytte ut individuelle arbeidsoppgaver med samarbeidsoppgaver og gruppearbeid. Det vil ha flere fordeler for minoritetsspråklige elever. På den ene siden vil medelevene hjelpe dem å nå sonen for den nærmeste utviklingen, og på den andre siden vil det føre til at de bruker den akademiske siden av deres andre språk til å diskutere oppgaver. Dette passer med det informantene forteller. De liker å samarbeide med sine venner, fordi da føler de at de mestrer oppgavene i større grad og de føler seg trygge.

En kode som står under utfordringer er «å føle seg annerledes». Alle tre elevene prater om de to kategoriene 'jeg/vi' og 'de andre'. Det kommer tydelig frem at de mener seg selv som minoritetsspråklig elev eller gruppen med minoritetsspråklige elever. 'De andre' er de norske elever som ikke strever med språk. Det kommer for eksempel tydelig frem når Amina prater om undervisningen i gruppen:

I: Så når du er sammen med Kari, da er dere i mindre grupper?

Amina: Ja, det er vi som er fra andre land, som vil lære seg mere norsk.

Hun inkluderer andre minoritetsspråklige elever og nevner 'å lære seg mere norsk' som et slags felles mål. Når Amina prater om å jobbe i gruppen eller i klassen bruker hun også kategorien «jeg» og «de andre»:

Amina: For å være helt ærlig liker jeg best å være i klassen. Jeg føler at jeg er en del av de andre.

Dette med å ville være en av de andre kan på den ene siden være spesielt for flerspråklige elever, men på den andre siden kan det gjelde alle ungdomsskoleelever, og ikke minst elever som blir undervist utenom klasserommet. Det virker som Kari er en slags alliert person i forhold til det å føle seg annerledes:

Amina: Hun bodde veldig mye i utlandet. Hun vet om den kulturen vi har. Jeg tror ikke at andre lærere fra den skolen vet det. De ser at du er fra et annet land og at du er forskjellig fra de andre.

Det tyder på at Amina verdsetter den interkulturelle kompetansen Kari viser. Amina forteller mer om hvordan hun opplever å føle seg annerledes på grunn av språk:

I: Hva synes du er mest vanskelig i forhold til språk?

Amina: Å snakke med voksne, eller sånn helt ukjent person. Folk er jo forskjellige, noen kan være snille og noen kan være slemme. Og noen ser på hvordan du snakker og noen bryr seg ikke om det. Og det viktigste er liksom når jeg snakker at du forstår hva jeg sier, og at du ikke ser på hvordan jeg snakker eller om jeg uttaler ord feil. Og det synes jeg er litt dumt, hvis noen kommenterer om jeg snakker feil på norsk. Jeg blir liksom lei meg fordi jeg er ikke som de andre. Norsk er ikke språket mitt da. Men jeg prøver å snakke so godt jeg kan. Men noen ganger kan det være vanskelig at jeg uttaler ett ord feil og da blir det sånn stygt kommentar, og det er ikke bra.

Spesielt Amina, men også Asad og delvis Nitran prater i de nevnte kategoriene. For Nitran virker det å være mindre viktig mens Amina og Asad viser tydelig at de føler seg annerledes når det gjelder undervisning. Å føle seg utenfor og annerledes virker å være en stor utfordring for elevene.

6.3 Trygghet

Elevene i denne studien erfarer trygghet i skolehverdagen gjennom forskjellige faktorer. De fleste faktorene kan også ordnes under andre temaer, som språk og personer. Den tryggheten de erfarer gjennom lærere og venner rundt seg blir derfor drøftet i neste kapittelet. Språk, som

var tema ovenfor, kan også være en trygghets-faktor. Jo mer norsk elevene forstår, desto tryggere føler de seg i undervisningen.

En annen faktor som sannsynligvis påvirker elevenes opplevelse av trygghet, er lærernes tverrkulturelle eller interkulturelle kompetanse. Bergersen (2015) definerer tverrkulturell kompetanse som forståelse for innsikt i egen og andres kulturer, evnen til å forstå hva det vil si å ha ulike forståelseshorisonter og å ha kommunikativ kompetanse på tvers av kulturer. Interkulturell kompetanse er handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt» (Østberg, 2017, s. 17). Interkulturell kompetanse var ikke et konkret tema i intervjuene, men det virker som at Kari viser denne kompetansen, noe som trygger elevene. Hvorvidt andre lærere viser denne kompetansen kan ikke besvares her siden elevene ikke ble spurt om dette.

At Kari er den personen på skolen som gjør elevene veldig trygge er tydelig. Spesielt Asad og Amina har stor tillit til Kari og prater varmt om henne.

Amina: Kari er sånn veldig morsom lærere og hun er veldig snill. De andre lærere også, men hun er veldig.. hun skjønner at eh, ...hun jobber veldig mye med andre som meg. Da skjønner hun hvordan det er. Å gå i en klasse når du ikke har vært i Norge så lenge, og ikke har gått på skolen før. Men jeg føler at hun er veldig mye...hun er jo tysklærer også. Da lærer hun tysk med de norske. Hun tenker sånn, ja, dette må du ha med, det må du skrive. Hun skjønner veldig mye, hun tenker. Hun er veldig flink.

Amina sier mye positivt om Kari, men det gjør også Asad:

Asad: En lang tekst, det kan jeg si, det er litt vanskelig. Noen ganger, når du skriver med dine egne ord, og ikke vet hva, liksom. Jeg var litt heldig, jeg har Kari. Jeg får hjelp på grunn av norsk 2. Jeg skriver, skriver, skriver, og så viser jeg det til henne, og så retter hun hva som er feil. Og så må du forklare det først. Hvis du ikke kan forklare det, da visker jeg det ut. Og så sier hun les litt bok og tenk litt mer. Og så hjelper hun meg. Hun kjenner meg liksom. Jeg leverer med Kari. Jeg spør om hun kan hjelpe meg.

Nitran derimot prater mer nøytralt om undervisningen sammen med Kari:

Nitran: Jeg liker begge deler liksom. Jeg liker mest liten gruppen, for da får du mer hjelp liksom, enn i klassen. I klassen, en lærer kan ikke komme til meg hele tiden. Han må hjelpe de andre også. Men i liten gruppe med 4-5 stykker, lærere kan lettere komme til meg og hjelpe meg og de andre enn i klassen.

Han forteller flere steder at han liker å jobbe i gruppen og gir inntrykk at han føler seg ivaretatt der. Det virker å være en selvfølge for han at han har muligheten å ta opp vanskelige oppgaver i gruppen senere. Denne selvfølgen kan tolkes som trygghet.

Asad forteller om en situasjon hvor klassen hadde en vikar som var ukjent for han:

Asad: ...hvis jeg lurere på noe og han ikke kjenner meg, da spør jeg. Det skjer noen ganger. Men hvis jeg kan svare på oppgaven, selv om jeg ikke forstår alt, da gidder jeg ikke.

De andre to forteller også at de ikke liker situasjoner med ukjente lærere. De blir usikre om lærerne vet om deres utfordringer angående språk. Det virker som elevene velger å bli passive i slike situasjoner. Dette viser hvor viktig en kontinuerlig og forutsigbar skolehverdag med trygge personer er for elevene.

Tryggheten elevene opplever i forhold til Kari kan på den ene siden ha noe med hennes personlige egenskaper å gjøre. Elevene liker henne. På den andre siden kan det ha noe med hennes interkulturelle kompetanse og hennes kompetanse i andrespråkopplæring å gjøre. I tillegg er samarbeidet med Kari en forutsigbart og kontinuerlig sak for elevene.

6.4 Personer

Studiens funn viste at det er noen personer som påvirker hvordan Amina, Nitran og Asad føler seg ivaretatt i ungdomsskolen. På den ene siden er det elevene selv, og på den andre siden både lærere, medelever, venner og andre personer preger ivaretakelsen. Eleven selv har i alle situasjoner en stor påvirkning på sin egen læring, og det inkluderer andrespråkinnlæringen. Men også det sosiale nettverket rundt elevene påvirker språklæring (Monsen & Randen, 2017). Elevene i denne intervjustudien er som nevnt tidligere utadvendte, pratsomme og blide personer. De er motiverte for å lære norsk, og motivasjon kan påregnes som en faktor med stor innflytelse på deres læring. Dessuten regner de seg selv som veldig sosiale, og det samsvarer med beskrivelsen som ble gitt av læreren deres. Alle tre forteller at de har mange venner: de er sosiale i pausen og på ettermiddagen, de møter venner, spiller fotball, håndball eller løper sammen med andre.

For å kommunisere med sine venner og treningspartnere bruker elevene mest norsk. Siden språk læres blant annet gjennom samtaler, fortellinger, og lek, altså gjennom samspill vil norskferdighetene økes gjennom aktivitetene. Det gjelder både for første og for andre språk

(Høigård, 2013). Derfor kan vennene være en bra støtte i flerspråklige elevers språklæring. Interaksjonene mellom elevene i studien og deres venner er en viktig språklæringsarena. De får språklig input gjennom venner, klassekamerater lærere og andre, noe som gjør dem til språklige forbilder (Monsen & Randen, 2017). Forbildene kan støtte utviklingen av hverdagsspråket, men også det akademiske språket. Elevene utvikler andrespråket sitt gjennom samhandling og de samhandler på norsk fordi de har utviklet språket. Dette fører til en positiv spiral som fører med seg enda mer læring og enda mer samhandling.

Asad, Amina og Nitran gir uttrykk for at de foretrekker å jobbe sammen med venner de kjenner godt, noe Asad for eksempel uttrykker med følgende ord:

Asad: Jeg liker å jobbe med en som kjenner meg. Som kan hjelpe meg fordi han kjenner meg.

Amina forteller om situasjoner hvor hun må være i klassen og får hjelp av en venninne:

Amina: Og så får jeg sitte med en jeg kjenner veldig godt. Og hun hjelper med den leksjonen. Og det er veldig bra, at jeg får sånn hjelp.

I trygge omgivelser vil elevene tørre å prøve og feile. De vil kunne tilegne seg et bedre språk gjennom å bruke det hver dag i ulike situasjoner som er krevende i ulike grad. Skolen har skapt en trygg ramme for de flerspråklige elever gjennom et velfungerende samspill av elevene selv, deres venner og lærere og ikke minst den mest sentrale voksne som elevene har størst tillit til, Kari. Her oppfyller alle involverte personer den funksjonen som ifølge Vygotskij (2001) hjelper eleven å nå et nytt utviklingsnivå. Elevene kan strekke seg lengre til høyere utviklingsmål ved hjelp av medelever, lærere eller Kari.

Men også i fritiden spiller norske venner en stor rolle for språkinnlæringen. Når fritiden tilbringes sammen med andre kan den brukes som ytterligere språklæringsarena. Informantenes samspill med andre er viktig. Vi vet at elevene føler seg ivaretatt i ungdomsskolen, men hvorfor er det slikt? Både Amina, Asad og Nitran fortalte mye om familie, venner og lærere på skolen og spesielt den sentrale figuren Kari. De fortalte også om fritidsaktiviteter. Alt dette bidrar til at elevene kan lære seg norsk. Familien støtter de enkelte elevene i innlæringen av det nye språket, samtidig som de hjelper dem å utvikle morsmålet videre. Elevene føler seg trygge og ivaretatt blant venner og lærere på skolen. De sørger på den ene siden for at undervisningen er et trygt sted hvor de tre kan spørre om hjelp, og på den andre siden sørger de for at de har muligheten å utvikle seg videre og lære enda mer norsk.

Familien er også viktig i forhold til læring av det nye språket, og oppfyller forskjellige funksjoner. For det første utgjør familien en trygg base som støtter elevene til å videreutvikle eget morsmål, og aldersadekvate ferdigheter i morsmålet støtter innlæring av andrespråket (Øzerk, 2016). Terskelnivåhypotesen viser at et bestemt, såkalt aldersadekvat nivå av både morsmål og andrespråk er viktig for at tospråklighet skal gi en positiv effekt (Cummins, 1983; Øzerk, 2016). Dermed gjør familien en veldig viktig jobb som skolen uten morsmåls lærere eller tospråklige faglærere ikke har muligheten til å gjøre. Og selv om skolen ikke har mulighet å tilby undervisningen på elevenes morsmål, er det fortsatt sånn at den største mengden av morsmålsbruket vil alltid skje hjemme i ulike situasjoner. Mens tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning på skolen kan bidra til å støtte en positiv utvikling av morsmålet på den ene siden og en god faglig forståelse på den andre siden, kan den ikke erstatte bruk av morsmålet hjemme. Samtaler rund middagsbordet, fortellinger, rim og regler og sang er viktige deler av språklæring som ligger i familiens hender. For det andre har familien en stor påvirkningskraft i forhold til elevens motivasjon for å lære seg norsk og å generelt sett lære seg nye ting i skolen.

Studiens funn viser at elevene er motiverte til å lære seg norsk, og det virker som at familiene klarer å motivere sine barn. Men det virker også sånn at familiene ikke klarer å vektlegge morsmålets egenverdi. Både foreldrene og elevene virker meget opptatt av å lære seg norsk. Dette er en positivt, men det er også viktig å huske hvor morsmålets egenverdi i forhold til minoritetsspråklige barns språklæring. Aktuell forskning viser at det er det både foreldre og skolen som spiller en stor rolle i å formidle morsmålets verdi (Valvatne & Özalp, 2018; Øzerk, 2016)

Det er mye forskning som viser at bruk av morsmål har en positiv effekt på innlæring av andre språk (Engen & Kulbrandstad, 2004; Øzerk, 2016). Elevene i undersøkelsen viser en stor motivasjon for å lære seg norsk og det finnes en viss fare for at morsmålet deres kan få mindre betydning i deres liv. Øzerk (2016) beskriver mange fordeler i forbindelse med en balansert tospråklighet hvor vedkommende behersker to eller flere språk på et aldersadekvat nivå (jf kap. 3). Forskningen som viser til tospråklighetens positive effekter er blant annet en viktig grunn for å støtte en videreutvikling av elevenes morsmål. Andre grunner er at morsmål alltid medfører store sosiale og kulturelle betingelser som fort kan gå tapt når morsmålet tapes. Morsmålet rolle anses som meget viktig i denne studien. Derfor skal den diskuteres nærmere som eget punkt.

6.5 Morsmålets rolle

Jeg har aldri møtt et eneste menneske blant samene, nasjonale minoriteter eller språklige minoriteter som er glad for at deres barn neglisjerer morsmålet. Jeg har heller aldri møtt en eneste person fra de nevnte gruppene som er lei seg for at deres barn kan norsk. Men de mest fornøyde er de som ser at deres barn er funksjonell tospråklige og er stolte av sin tospråklige identitet. Jeg har imidlertid møtt noen foreldre og besteforeldre som synes det er trist at deres barn ikke har lært foreldrenes morsmål eller at de begynner å velge bort sitt førstespråk/morsmål. (Øzerk, 2016, s. 116)

Informantene forteller om en situasjon hvor morsmålets stilling begynner å bli mindre viktig enn norsk. Nitran har konkrete eksempler om at morsmålet er på vei ut av familien, siden søsteren hans ikke tør å prate thai lenger, og stefaren føler seg ekskludert når de andre prater thai med hverandre og han er til stede. Dette var et meget overraskende funn og det var uventet at morsmålet skulle få en mindre viktig stilling etter bare noen få år. Amina forteller om yngre søsken som har vært i en norsk barnehage fra ung alder, og alle tre informantene forteller at de prater norsk med sine søsken noen ganger (Amina og Asad) eller alltid (Nitran).

Elevene virket lite klar over den muligheten at begge språk, morsmål og norsk, kan eksistere og utvikle seg ved siden av hverandre. Det virker som fokuset ligger klart på norsk som et slags målspråk. I debriefing-situasjonen, etter at diktafonen var slått av pratet Nitran og Amina enda mer om språk og var overrasket over at det går an å lære seg to språk samtidig. Det virket som de trodde at man måtte ta et slags valg enten for det ene eller andre språket. Til tross for det virket de ikke redde for å miste morsmålet. Selv om Nitran er klar over at han har glemt noen bokstaver på thai-skriften virker det som å være helt greit for han. Per i dag er det hovedsakelig foreldrenes ansvar å sørge for en heldig utvikling av barnas morsmål. Valvatne og Özalp (2018) derimot hevder at foreldrene trenger støtte i morsmålsopplæringen. At denne støtten skal komme fra barnehage og skole, arenaer hvor barn og ungdom tilbringer en stor del av dagen sin, virker bare naturlig. Men også media kan hjelpe foreldre med morsmålsopplæring ved å påvirke holdninger i samfunnet. Det virker fortsatt å være et problem at ikke alle er klare over morsmålets verdi. Det er ikke alle foreldre som prater morsmålet sitt med sine barn. Derfor kan det være et viktig tiltak at minoritetsspråklige morsmål omtales positivt i media (Valvatne & Özalp, 2018).

Kamil Øzerk (2016) betegner tospråklighet som et dynamisk fenomen. Han beskriver tospråklighet som en kompetanse i bevegelse, og denne bevegelsen kan gå i begge retninger.

Det er ingen selvfølge at barn som flytter til Norge i tidlig alder blir funksjonelt tospråklige på morsmålet og på norsk. I følge Øzerk (2016) er fysisk nærhet ingen garanti for morsmålsspråklig eller norskspråklig utvikling. For å lære et språk kreves det mer enn at språket er til stede. Det kreves at det blir aktivt brukt av både den personen som skal tilegne seg språket, men også de som formidler språket. I praksis betyr det at eleven selv, foreldre og slektninger, venner som kan morsmålet, norske venner og lærere har et stort ansvar for å lære bort det respektive språket. Å miste et språk er et stort tap, både for individet og for samfunnet (Øzerk, 2016). Studiens funn angående morsmål stemmer overens med denne teorien. Funnene viser at morsmålets rolle fort kan svekkes.

Det er ikke bare ferdigheter på det muntlige planet, men også ferdigheter på det skriftlige planet som er grunnleggende deler av språkbruket. I kapittel 3 ble de språklige delferdighetene av et språk beskrevet (Øzerk, 2016). Ferdighetene er delt i reseptive og produktive ferdigheter som skal beherskes både på det muntlige og det skriftlige planet. Ferdighetene er lytte og forstå, snakke forståelig, lese og forstå og skrive forståelig. Mens Nitran behersket alle fire ferdighetene på thai, antakeligvis på et aldersadekvat nivå når han kom til Norge, kunne Amina og Asad verken skrive eller lese på somalisk. Det kan antas at det muntlige språket deres har videreutviklet seg, mens de ikke har lært seg å lese eller skrive på morsmålet. Amina forteller om situasjonen hvor hun ikke kan kommunisere skriftlig med hennes somaliske venner som bor i andre land. Amina har aldri lært seg å skrive på somalisk, og dette er nå et hinder for kommunikasjon. Hun forteller at moren hennes prøver å lære henne og hennes søsken å skrive. Men det kan antas at moren ikke har en pedagogisk utdanning og derfor verken disponerer den nødvendige kunnskapen eller de nødvendige hjelpemidlene til å lære bort det somaliske skriftspråket til sine barn. Her blir det tydelig hva Øzerk (2016) mener når han sier at språk fungerer som et bånd, uavhengig av den geografiske avstanden eller tidsaspektet. Amina er nødt til å snakke i telefon med sine venner. Hun har ikke muligheten å skrive, og det svekker tidsaspektet i kommunikasjonen. I stedet for å skrive når en av venninnene har tid er de avhengig av at begge har tid til å prate i telefonen. Når det er snakk om morsmålets relevans er det ofte i forhold til det muntlige. Det skriftlige er også et viktig aspekt som er enda vanskeligere for familien å formidle uten hjelp.

I lys av aktuell forskning finnes det ingen ulemper med å kunne flere språk på et aldersadekvat nivå. Å kunne ett språk tar ikke noe fra det andre språket, alt læring er kumulativ (Monsen & Randen, 2017; Øzerk, 2016). Tvert imot er det en stor personlig og samfunnsmessig fordel å kunne flere språk på høyt nivå (Valvatne & Özalp, 2018). Cummins (1983) sin dual isfjellmodell viser hvordan morsmål og andrespråket støtter hverandre i

utviklingen. Det som er viktig er å huske at det kan være vanskelig for én part å fremme en heldig flerspråklig utvikling. Det er både skolens og hjemmets ansvar at elevene lærer norsk, og det må bli skolens og foreldrenes ansvar å lære bort og bevare morsmålet. Som nevnt før kan det ifølge terskelnivåhypotesen oppstå negative konsekvenser hvis et eller begge språk ikke beherskes på et aldersadekvat nivå (Cummins, 1976).

Et viktig argument for bruk av både morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring er den aktuelle forståelsen om hvordan begreper dannes hos mennesker. Begrepsdannelse er en individuell prosess som står for seg selv; den er ikke knyttet til et språknivå eller et bestemt språk. Begrepsdannelse på et språk kan derfor alltid ses i sammenheng med en økt begrepsdannelse i et annet språk (Cummins, 2008). Denne prosessen blir også forklart gjennom dual-isfjell modellen fra Cummins (1983). Ifølge denne modellen er både morsmålsundervisning og spesielt tospråklig fagundervisning to viktige prinsipper for å sikre en positiv utvikling av både morsmål og andrespråket. Øzerk (2016) sine metaforer om hvordan det felles underliggende fundamentet kan være bygd opp, sveitserost-metaforen og solid-byggverk-metaforen, forklarer hvor viktig en solid begrepsdannelse på både morsmål og andrespråket er.

Flerspråklige elever er en sammensatt gruppe. Selv om de er ofte omtalt som en gruppe er det snakk om individer med personlige preferanse og ulike erfaringer. Noen elever liker best å jobbe i klassen, andre liker å være i mindre grupper. Noen liker begge deler, avhengig av situasjonen. Det ble tydelig vist i denne studien. Nitran, Asad og Amina ville både jobbe i klassen og i gruppen. Noen trenger mer hjelp, andre mindre. Den kan også være situasjonsavhengig. De tre ungdomsskoleelevene forteller om situasjoner hvor de trenger mye hjelp, lite hjelp eller hvor de ikke bryr seg om de forstår læreren eller ikke. Alle tre er enige i at de ikke ønsker en morsmålslærer eller en tospråklig faglærer. Grunnen er at de ønsker å lære seg norsk. Derfor ønsker de ikke å prate morsmålet i undervisningen. At en morsmålslærer kan støtte deres utvikling i andrespråket er de ikke klar over.

7 Oppsummering

Denne studien viser at de tre elevene som ble intervjuet føler seg godt ivaretatt i ungdomsskolen. I intervjuene forteller de om hvilken rolle både morsmålet deres og andrespråket (norsk) har. De forteller om familie, venner, klassekamerater og lærere. En person skiller seg ut, og er spesielt viktig for informantene. Det er Kari, som er skolens lærer i SNO. Elevene forteller om utfordringer på skolen og i undervisningen. Mange utfordringer ligger bak dem, de er ikke relevante lenger. De gir uttrykk for at de føler seg trygge. De trives, de mestrer og de lærer.

Trivsel, mestring og læring henger tett sammen (Aamodt, 2017). Det virker å være akkurat denne trekanten som fører til at de tre ungdomsskoleelevene i denne studien føler seg godt ivaretatt på deres skole. De trives både i klassen, i gruppen og i pausene. Elevene opplever mestring. Ut fra Vygotskij sin sone for den nærmeste utvikling opplever elevene mestring både med og uten hjelp (2001). Denne hjelpen kommer både fra lærere og medelever og fører til at elevene kan strekke seg til høyere potensielle mål enn de hadde klart alene. Dette gir et bra utgangspunkt for at elevene kan ha en stor faglig fremgang på den ene siden, og at selvfølelsen deres fremmes på den andre siden. Læring skjer på grunn av elevens trivsel og opplevelse av mestring. De opplever mestring fordi de trives og lærer. Og elevene trives fordi de opplever mestring og læring. Dette kapitlet er en oppsummering av studiens funn, samt oppgavens styrke og svakheter.

7.1 Språklig ivaretagelse og teoretisk tilpassing

Problemstillingen denne studien ønsket å besvare var «*I hvilken grad opplever flerspråklige elever med kort botid i Norge språklig ivaretagelse i undervisningen?*» Oppgaven kan konkluderes med at elevene opplever en høy grad av språklig ivaretagelse. Videre så studien på i hvilken grad teoretisk undervisning blir tilpasset til de flerspråklige elevenes behov og hvordan elevene føler at de er blitt ivaretatt i teoretisk undervisning. Det blir lagt vekt på hvordan arbeid med ord og begreper foregår, hvordan elevene får hjelp i timen og i hvilken grad det jobbes med undervisningsstoff etter timen. Det er også fokus på om elevene tørr å spørre læreren og andre i klassen om hjelp. Det er elevenes opplevelse som teller her også.

Etter en grundig analyse av datamaterialet kommer det fram at forskningsspørsmålene kan besvares som følgende:

- *I hvilken grad blir teoretisk undervisning tilpasset til de flerspråklige elevenes behov?*
 - Ingen av elevene forteller om et åpenbart system for arbeid med ord og begreper.
 - Teoretisk undervisning virker i liten grad å være direkte tilpasset til de flerspråklige elevenes behov.
 - Tilpassingen er gjort gjennom en intervensjonstrapp hvor elevene kan spørre læringspartner, lærer eller SNO læreren om hjelp.
 - Det brukes en ekstern form for tilpasning hvor elevene har mulighet til å jobbe i gruppe.
- *Hvordan føler elevene at de er ivaretatt i teoretisk undervisning?*
 - Elevene føler seg godt ivaretatt gjennom at de alltid kan spørre om hjelp.
 - Elevene føler seg godt ivaretatt gjennom at de aktivt får tilbud om hjelp.
 - Elevene føler seg godt ivaretatt gjennom at de kan jobbe i SNO
 - Elevene føler seg godt ivaretatt gjennom at de har spesialundervisning.

Andre funn som er viktig i denne studien:

- Elevene liker å samarbeide med sine venner.
- Elevenes høyeste mål er å mestre det norske språket.
- Elevenes morsmål har fått en mindre viktig rolle, mens andrespråket spiller en stor rolle.

Elevene forteller ikke om et konkret system for å jobbe med nye ord og begreper. Det kan være mulig at det ikke finnes et slik system på skolen, men dette kom ikke tydelig frem i intervjuene. Det kan også være mulig at elevene ikke er bevisste et slikt system. Nitran påstår for eksempel først at de ikke jobber med begreper, men senere forteller han om det likevel. Det virker å jobbes lite med nye ord og begreper før et nytt tema starter. Elevene prater derimot mye om arbeid med ord og begreper i SNO og mindre i klassen. Grunnen til de kan være at Amina, Asad og Nitran faktisk jobber mest sammen med Kari når det gjelder nye begreper. Det er sannsynlig at mye av begrepsarbeidet foregår i gruppen og ikke i klassen. Derfor kan det være vanskelig å si noe om hvordan lærerne i klassen jobber med nye begreper og hvorvidt undervisningen er tilpasset flerspråklige elever. Ifølge Øzerk (2016) må skolene utvikle metodiske strategier for at elevenes ordforråd på norsk skal utvikles videre, og en slik metodisk strategi skal være bevisst for elevene. For å sikre en heldig tospråklig utvikling må

elevene være klare over hvordan lærerne jobber med ord og begreper. Den teoretiske undervisningen virker ikke å være tilpasset på en spesiell måte. Men elevene har flere muligheter å få den hjelpen de trenger. Derfor virker det ikke nødvendig å ytterligere tilpasse undervisningen.

I kapittel 5.3.2 ble en trapp presentert som viser hvor enkelt det er for eleven å få hjelp av enten læringspartner, lærere eller Kari. Intervensjonstrappen gir dem muligheten å innhente hjelp når de trenger det. Systemet virker å fungere bra for alle involverte. Elevene er klar over at de trenger mer hjelp enn andre, og der virker ikke å være et problem. Terskelen for å spørre om hjelp er lav. I tillegg er de tre elevene som deltok i undersøkelsen på vei å beherske norsk som undervisningsspråk. Det gjør øyeblikkelig hjelp mindre og mindre viktig, fordi elevene forstår mer og mer av undervisningen. Ingen av ungdommene fortalte om episoder hvor de ikke forstår hva læreren pratet om i det hele tatt i de siste.

7.2 Oppgavens styrker og svakheter og veien videre

Denne studien byr på noen interessante funn. At informantene føler seg godt ivaretatt i teoretisk undervisning er meget positiv. Det kan antas å være en vellykket kombinasjon av trivsel, mestring og læring som er grunnen til det. Men selv om elevene er midt i prosessen til å tilegne seg norsk, har morsmålet deres allerede begynt å få en mindre viktig stilling. Dette samsvarer med aktuell forskning som viser at alle språk som skal læres må brukes aktiv og regelmessig (Cummins, 2000; Øzerk, 2016). Det finnes flere muligheter å forske videre med tanke på disse funnene. Et interessant tema for eksempel kan være hvordan morsmålet kan bidra til teoretisk undervisning, spesielt i ungdomsskolen, uten å ha tilgang på morsmåls lærere eller tospråklige faglærere. Her kan det tenkes å legge vekt på variert arbeid med ord og begreper som er avgjørende for å øke begrepsnettverket hos elever (Golden, 2014). Dahl og Krulatz (2016) kritiserer at skolesystemet «i stor grad preges av Norges forholdsvis monokulturelle tradisjoner, der enspråklighet anses som normalen, mens flerspråklige elever behandles som særtilfeller som krever spesielle løsninger» (s. 2). Sissel Østberg hevder at kulturell variasjon bare er anerkjent i privatlivet og ikke i offentlige rom (2017). For eleven sin del er det avgjørende at de kan være seg selv på skolen også og at de ikke bare skal assimilere seg inn i skolens norske premisser. Å verdsette morsmålet og kulturen er muligheter til å ivareta kulturell variasjon. Aktuell forskning viser at det vil øke muligheten å oppnå en balansert tospråklighet (Øzerk, 2016). Dette er et grunnlag som kan

brukes til videre forskning på temaet. Her kan det eksempelvis forskes på hvordan skolen kan lykkes med å integrere flerspråklige elever ved å skaffe en interkulturelle tradisjon i norske skoler.

Studien ble gjennomført med tre elever. Elevenes svar ble derfor analysert meget grundig, men samtidig er det lave antallet informanter en klar begrensning. En slik dybdestudie kan og skal ikke generaliseres. Til tross for det gir funnene et interessant grunnlag til å forske videre på temaet. I tillegg kan studien bidra til at morsmålets rolle styrkes i skolen ved å vise hvor fort den kan bli svekket hos flerspråklige ungdommer. Det kan antas at spesielt morsmålets rolle kan overføres på andre elever i samme situasjon, og spesielt på elever som har kommet til Norge enda tidligere enn informantene. En klar styrke i studien er at den gir elevene en stemme, slik bare kvalitative data i dybdestudier kan gi. Hvordan minoritetsspråklige elever lykkes i skolen blir ofte målt på bakgrunn av deres prestasjoner (jv Kjærnsli og Jensen 2016). Ved å analysere opplevelsen av teoretisk undervisning uten å ta prestasjon i betraktning, styrkes betydningen av elevenes side i denne saken. Det gir verdifull kunnskap som kan bidra til å legge til rette undervisningen for minoritetsspråklige elever sine behov.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aarsæther, F. (2017a). Elevaktive arbeidsformer for andrespråkseleven. I F. Aarsæther, V. Bjarnø & M. E. Nergård (Red.), *Språklig mangfold og læring : didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aarsæther, F. (2017b). Flerspråklig i forskning, lovverk og læreplaner. I F. Aarsæther, V. Bjarnø & M. E. Nergård (Red.), *Språklig mangfold og læring : didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Askerøi, E. (2010). Vitenskapelig tenkemåte. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Postmodern interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bergersen, A. (2015). Danning og tverrkulturell kompetanse. I A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen (s. 77-95)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism, No. 9*.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly, 6*, 373-386.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I B. V. Street & N. H. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of language and education : 2 : Literacy (2. utg., bd. 2)*. New York: Springer.
- Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklig? *Acta Didactica Norge, 10(1)*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dzamarij, M. T. (2014). *Oversikt over personer med ulik grad av innvandringsbakgrunn* Oslo - Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Egeberg, E. (2013). Spesifikke språkvansker og flerspråklig. *Psykologi i kommunen*.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel : intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklig, minoritetsspråk og minoritetsundervisning (2. utg. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge (6. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Flatraaker, L. (2016). Skole-hjem-samarbeid med minoritetsforeldre. Byrde eller ressurs? I F. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America : a study in bilingual behavior : 1 : The bilingual community*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hilt, L. T. (2016). Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien "nyankomne minoritetsspråklige elever" i lys av målet om inkludering. I F. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Kopinor.
- Hvistendahl, R. (2009a). Flerspråklighet i skolen - innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009b). Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling : muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johnsen, K. (2012). *Vitenskapens språk : mening, tolkning og argumentasjon i humaniora*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Innledning. Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I: M. Järvinen og N. Mik-Meyer (Red): Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. København: Reitzel.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningdepartementet. (1998). *Morsmålsopplæring i grunnskolen (Meld. St. 25 (1998-1999))*.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). *Stø kurs : norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kulturdepartementet. (2008). *Mål og mening. Ein heilskapleg språkpolitikk. (Meld. St. 35 2007-2008)*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), *Lovdata*.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne (Meld. St. 23 (2007-2008))*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*. . Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I E. Arntzenk & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66-80). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145-153.
- Miles, M. B. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3r. utg.). Los Angeles: Sage.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker IE. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasborg, K. (2013). *Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I: L. Fuglsang, P.B. Olsen & K. Rasborg (red): Videnskapsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. (3. utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, E., Wold, A. H. & Pastoor, L. d. W. (2009). "Det er egen tolkning, ikke direkte regler." Minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skorgen, T. (2006). Hans-Georg Gadamer - Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I T. Skorgen & S. Lægred (Red.), *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Spartacus.
- SSB. (2018a). Fakta om Innvandring. Hentet 26.12.2018 fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>
- SSB. (2018b). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 26.12.2018 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Univeritetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (2008). Languages matter! Hentet 18.10.2018 fra <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/wsis-10-review-event-25-27-february-2013/feature-stories/languages-matter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR8-01)*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i Norsk (NOR1-05)*. Oslo.

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Informasjon om bruken av læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid. Hentet 03.01.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/bruken-av-lareplan-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). Stipend for minoritetspråklige lærere. Hentet 30.12.2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/stipend-for-minoritetspraklige-larere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). Studietilbud. Hentet 27.10.2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=alle>
- Valvatne, H. & Özalp, F. (2018). Når barns morsmål er minoritetsspråk: Profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold : fra utsikt til innsikt*. Oslo: Kopinor.
- Vikør, L. S. (2015). Språk i Norge. I: Det store Norske Leksikon (NSL). Hentet 10.10.2018 fra https://snl.no/spr%C3%A5k_i_Norge
- Vygotskij, L. S. (2001). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østberg, S. (2017). Interkulturell kompetanse. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring : didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Kontaktetablering & innledende prosedyrefase

- Introdusere meg selv, hva gjør jeg, hva skal jeg
- Jeg synes det er veldig flott at du er med. For meg er det viktig at du har lyst å svare på mine spørsmål. Du er ekspert på å gå på skolen og kunne to språk, og jeg er interessert i det du tenker og opplever.
- Det finnes ikke noen rette eller gale svar. Jeg gir deg noen spørsmål og stikkord, og du svarer. Det er helt greit hvis du skal tenke litt før du svarer.
- Jeg kommer til å ta opp samtalen på denne diktafonen her. Ingen utenom meg kommer til å høre på dette.
- Hvis du ombestemmer deg er det lov å si ifra.

Introduksjonsfase / fri fortellingsfase

- **Kan du fortelle om deg selv?**
 - Oppfølging:
 - Hvor kommer du i fra?
 - Hvor lenge har du bodd i Norge?
 - Fortell om skole i [hjemland]?
 - Hvilket språk er du vokst opp med? Evt. flere språk?
 - Ingen oppfølgende spørsmål om familie, flykt o.l. for å ikke trigge eleven (evt. høre med skolen)

Fokusering (fri fortellingsfase, utdypende fase)

- **Hvordan er det å gå på x-ungdomsskole?**
 - Oppfølging:
 - Den eleven du sitter du sammen med, hjelper h*n deg?
 - Har du noen å være sammen med i pausen?
 - Har du venner på skolen/i klassen?
 - Hvilke fag liker du mest/minst, hvorfor
 - Oppfølging om teoriundervisning i praktisk-estetiske fag
- **Nå er jeg veldig interessert i språk. Kan du fortelle om hvordan du bruker [morsmål] og hvordan norsk?**
 - (Hvis eleven forteller lite: konkrete spørsmål: [ta hensyn til informasjon om venner og familie fra før]
 - Hvilket språk prater du hjemme?
 - Med dine venner? Har du venner som prater [morsmål]?
 - I pausen?
- **Hvordan liker du best å jobbe. Får du hjelp i en mindre gruppe noen ganger?**

- Hvordan liker du å jobbe? I klassen, i grupper?
- Hvordan jobber du best?
- **I samfunnsfag har dere nettopp pratet om ... (tema). Jeg synes at det er et vanskelig tema. Hvordan var det for deg å høre om ...?**
 - Oppfølging:
 - Er det noe viktige begreper du husker?
 - Har dere hatt en prøve? Kan du fortelle om den? / Skal dere ha prøve? Hva synes du om det?
 - Fikk du hjelp av en lærer/medelev?
 - Hvordan fikk du hjelp?
 - Hva gjør du hvis der er et begrep du ikke forstår? I en tekst/ i undervisningen
- **Følger lærerne med om du forstår oppgavene eller det som snakkes om i timen?**
 - Oppfølging:
 - Blir du spurt om du forstår alt i timen?
 - Blir du spurt om du forstår timens tema etter timen?
 - Jobber dere med begreper før et nytt tema?
 - Gjør du samme lekser som de andre?
- Hva er mest vanskelig for deg på skolen?
 - Oppfølging:
 - Konkrete spørsmål angående fag eleven liker/likes ikke, f.eks. 'Du sa at du liker Mat og helse, liker du å lage mat hjemme? Hvordan er det med innleveringer, når du må skrive om maten du har lagt?'
- Hvordan føler du deg når det er noe du ikke forstår?
 - Oppfølging:
 - Hva gjør du hvis du ikke forstår ETT ord?
 - Hva gjør du hvis du ikke forstår hva læreren prater om i det hele tatt?

Oppsummering / avsluttende fase:

- Jeg har ikke flere spørsmål. Har du mer du gjerne vil si eller spørre om før vi avslutter intervjuet?
- Her skal det tas opp viktige og interessante ting fra intervjuet.
- Er det noe mer du synes jeg spørre om?

Avsluttende samtale uten lydopptak

- Spørsmål
- Ros
- Avslutte med å ønske eleven lykke til videre

Vedlegg 2: Informasjonsskriv elever

Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet ”Flerspråklige elever i ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om at _____ kan delta i et forskningsprosjekt.

Formål

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, ved masterstudiet i spesialpedagogikk. Min avsluttende masteroppgave skriver jeg om flerspråklige elever i ungdomsskolen. Målet mitt er å finne ut hvordan elevene opplever undervisningen, spesielt med tanke på språk. Jeg ønsker å intervju tre elever på 9. og 10. trinn.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn har ett annet morsmål enn norsk og har bodd i Norge kortere enn fem år.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Jeg kommer til å intervju ditt barn i ca 45 minutter, og intervjuet vil foregå på skolen. Under samtalen vil jeg bruke lydopptak. Vi kommer til å prate om hvordan ditt barn opplever å gå på ungdomsskolen i Norge. Spørsmålene vil for eksempel omhandle hvordan ditt barn foretrekker å arbeide og hva hun/han synes er vanskelig. Jeg kommer også til å spørre om skolegangen i deres hjemland og hvor lenge ditt barn har bodd i Norge.

Det er frivillig å delta

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

Personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle

personlige opplysninger er anonyme og blir slettet etter prosjektet avsluttes 15.01.2019. Det nevnes ikke navn på elever, sted eller skole i oppgaven. Alt vil være anonymt. Jeg har taushetsplikt og ingen vil få vite hva akkurat ditt barn har sagt i intervjuet. På oppdrag fra **Høgskolen i Innlandet** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ditt barn sine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Theresa Seierstad, student, tlf. XX XX XX XX

Stine Elisabeth Vik, Høgskolen i Innlandet, tlf. XX XX XX XX

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stine Vik

(veileder)

Theresa Seierstad

(student)

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring elever

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Flerspråklige elever i ungdomsskolen**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at barnet mitt kan delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.01.2019

_____ den _____

(Sted)

(dato)

(underskrift)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv lærere

Informasjon om forskningsprosjektet

”Flerspråklige elever i ungdomsskolen”?

Dette er en informasjon om at tre elever fra din skole skal delta i et forskningsprosjekt, samt en forespørsel om samtykke fra deg.

Formål

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, ved masterstudiet i spesialpedagogikk. Min avsluttende masteroppgave skriver jeg om flerspråklige elever i ungdomsskolen. Målet mitt er å finne ut hvordan elevene opplever undervisningen, spesielt med tanke på språk. Jeg ønsker å intervju tre elever på 9. og 10. trinn.

Hvorfor får din elev spørsmål om å delta?

Din elev har ett annet morsmål enn norsk og har bodd i Norge kortere enn fem år.

Hva innebærer studien?

Jeg kommer til å intervju elevene i ca 45 minutter. Under samtalen vil jeg bruke lydopptak. Vi kommer til å prate om hvordan elevene opplever å gå på ungdomsskolen i Norge. Spørsmålene vil for eksempel omhandle hvordan vedkommende foretrekker å arbeide og hva hun/han synes er vanskelig. Jeg kommer til å spørre om hvordan eleven opplever den hjelpen han/hun får og hvordan det jobbes med vanskelige ord og begreper. I denne sammenhengen kan elevene nevne navn og fag på sine lærere. Jeg kommer ikke til å transskribere navn, og datamateriale oppbevares konfidensielt. Målet mitt er ikke å «henge ut» læreren, men heller finne ut elevens opplevelse av et vanskelig ungdomsskolepensum som flerspråklig person. Denne informasjonen fra eleven om sine lærere er personidentifiserbare opplysninger som kalles for tredjepersonopplysninger og skal behandles i samsvar med personvernregelverket.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og eleven kan trekke seg når som helst. På oppdrag fra **Høgskolen i Innlandet** har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at

behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket

Personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om din elev og opplysningene eleven vil gi om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle personlige opplysninger er anonyme og blir slettet etter prosjektet avsluttes 15.01.2019.

Det nevnes ikke navn på elever, lærere, sted eller skole i oppgaven. Alt vil være anonymt.

Jeg har taushetsplikt og ingen vil få vite hva akkurat eleven har sagt i intervjuet.

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Theresa Seierstad, student, tlf. XX XX XX XX

Stine Elisabeth Vik, Høgskolen i Innlandet, tlf. XX XX XX XX

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stine Vik

(veileder)

Theresa Seierstad

(student)

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring lærere

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Flerspråklige elever i ungdomsskolen**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at kommentarer eleven gi om meg kan brukes i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.01.2019

_____ den _____

(Sted)

(dato)

(underskrift)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Vurdering av NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 188136 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art.

19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!