

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ellinor Lie Flobergseter

Masteroppgave i norsk Oppstartsamtalen mellom minoritetsspråklige elever og lærer

The start-up conversation between the teacher and
minority language students

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, samlingsbasert

MGL217S

2022

Sammendrag.

Utdanningsdirektoratet har utviklet et nytt kartleggingsverktøy for å kartlegge minoritetsspråklige elever i grunnleggende norsk (Udir, 2021a). En del av dette verktøyet er en samtaleguide. I denne masteroppgaven forskes det på hvordan lærere tar i bruk samtaleguiden i oppstartsamtaler med minoritetsspråklige elever, og hvordan de tar i bruk informasjonen som fremkommer videre i undervisningen. Problemstillingen jeg har jobbet med er følgende: *Hvordan kan samtaleguiden bidra til å synliggjøre og skape anerkjennelse rundt elevens språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer?*

For å svare på problemstillingen består datamaterialet av to kvalitative lærerintervjuer og et eliteintervju med en av utviklerne bak samtaleguiden, Soraya Ahmadinia. Eliteintervjuet belyser utviklernes tanker og teoretiske bakgrunn for verktøyet. Det teoretiske rammeverket for studien består blant annet av teorier om flerspråklighet (Cummins, 1981; García & Wei, 2014/2019), og kognitiv- og sosiokulturell læringsteori (Svendsen, 2018; Vygotskij, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976). Ellers blir teorier om anerkjennelse (Jordet, 2020) og identitet (Norton, 2013) også diskutert i forskningsprosjektet.

Det er viktig å presisere at det ikke er mulig å finne noe konklusjon eller riktig svar ut fra denne undersøkelsen, men forskningen kan belyse lærernes individuelle tanker og praksiser rundt bruken av samtaleguiden. Hovedfunnene fra lærerintervjuene viser at de ser mange fordeler med å gjennomføre en oppstartsamtale med minoritetsspråklige elever, med bakgrunn i samtaleguiden. Her forteller lærerne at de får innblikk i elevenes språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer. Denne informasjonen benytter de seg av for å anerkjenne eleven og for å tilpasse opplæringen videre. Lærerne kommer med gode eksempler på dette i intervjuene.

Engelsk sammendrag (abstract).

The Norwegian Directorate of Education and Training has recognized the increased number of minority language students. To better understand the needs of this group of pupils, the directorate has developed a new assessment tool with an accompanying conversation guide. The aim of this study is to research how teachers use the conversation guide. This study focuses on: *How can the conversation guide help to make the pupil's multilingualism visible, and how do the teachers create recognition around the pupil's language background and previously acquired experiences?*

With this question, the teachers' individual views were enlightened. Two teachers that had used the conversation guide with minority language pupils were interviewed. In addition, Soraya Ahmadinia, one of the developers of the conversation guide was also interviewed. She interprets the developers' thoughts, processes, and theoretical background for developing this tool. The theoretical background for this research is theories about multilingualism (Cummins, 1981; García & Wei, 2014/2019), and cognitive- and sociocultural learning (Svendsen, 2018; Vygotskij, 1978; Wood, Bruner & Ross, 1976). Otherwise, theories of recognition (Jordet, 2020) and identity (Norton, 2013) are also discussed in the research project.

The data of the teacher interviews displayed the teachers' beliefs about the use of the tool, and how they used the acquired information from the start-up conversation later in their education. This study examined how the conversation guide can help teachers uplift the pupil's different language skills and previously acquired knowledge, bearing in mind that it's not possible to find any correct conclusion or answer based on this survey. However, through the analysis of the conversations with the teachers interviewed, the study enhances our understanding of this group of pupils and the teachers' individual perspectives and practices regarding the use of the conversation guide. Both teachers saw many benefits of conducting a start-up conversation with minority language students, based on the conversation guide. They also came with good examples of how they used the insight from the conversation to build on the pupil's previously acquired experiences.

Innhold

1. Tema og problemstilling.	1
2. Om samtaleverktøyet	2
3. Teori	10
3.1. Teorier om læring og flerspråklighet.....	10
3.2. Flerspråklighet.....	12
3.2.1. Dynamisk syn på språk – transspråking.....	16
3.3. Undervisning i flerspråklige klasserom.....	17
3.3.1. Metaspråklig bevissthet og læringsstrategier	20
3.4. Anerkjennelse av barnet og barnets bakgrunn	23
3.5. Identitet, motivasjon og investering	25
3.5.1. Identitet	25
3.5.2. Motivasjon og investering	26
4. Metode	29
4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming	29
4.2. Kvalitativ metode	30
4.3. Læreropfatninger	30
4.4. Semi-strukturert intervju.....	31
4.5. Utvalget informanter.....	33
4.6. Intervjuet	34
4.7. Transkribering.....	35
4.8. Forforståelse.....	36
4.9. Etske hensyn i forskningsprosjektet	36
4.10. Presentasjon av informantene	37
5. Resultater og drøfting	39
5.1. Generelt om samtaleguiden.....	40
5.2. Flerspråklighet.....	47
5.2.1. Lærernes syn på flerspråklighet.....	48
5.2.2. Hvorfor morsmålet bør styrkes og opprettholdes.	50
5.3. Undervisning i flerspråklige klasserom.....	53
5.3.1. Synliggjøring av elevenes tidligere tilegnede kunnskaper i undervisningen.....	56

5.3.2. Læringsstrategier og undervisningsmetoder	58
5.4. Anerkjennelse av elevenes språkkunnskaper	62
5.5. Identitetsutvikling.....	65
Avslutning	73
Litteraturliste.....	76
Vedlegg	79
Vedlegg 1	80
Vedlegg 2	82
Vedlegg 3	84
Vedlegg 4	86

1. Tema og problemstilling.

I Norge i dag er det en økende andel elever med et annet morsmål enn norsk i den norske skolen. Ifølge tall fra Statistisk sentralbyrå var 18,5% av totalbefolkningen i Norge i 2020 innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2021). Når jeg som lærer kommer ut i arbeid vil sannsynligheten være stor for at jeg møter elever i klassen min med annen språkbakgrunn enn norsk. Disse elevene har egne rettigheter og krav til opplæringstilbudet.

I opplæringsloven §2-8 står det at:

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 (Opplæringslova, 1998, §2-8).

Kommunene er pålagte å kartlegge i hvilken grad elevene har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge den ordinære opplæringen, eller om det skal fattes vedtak om særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Det kan være vanskelig for læreren å få oversikt over nye elevers kunnskaper, ferdigheter og bakgrunn. Utdanningsdirektoratet (Udir) har utviklet et nytt kartleggingsverktøy for å kartlegge minoritetsspråklige elever i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021a). En del av denne kartleggingen er et samtaleverktøy som skal hjelpe læreren å få innblikk i de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn og språkkunnskaper. Det nye kartleggingsverktøyet med tilhørende samtaleguide kan hjelpe skolene i prosessen med å vurdere elevenes norskkunnskaper.

I dette forskningsprosjektet vil fokuset være på samtaleguiden og lærernes individuelle opplevelser om bruken av verktøyet. For å få bedre innblikk i samtaleguiden tok jeg kontakt med utviklerne av verktøyet. Jeg gjennomførte et intervju med en av utviklerne for å få en dypere forståelse for hvilke teorier og tanker de la til grunn for spørsmålene i samtaleguiden. Videre har jeg brukt semistrukturert intervju for å intervjuere lærere som har tatt i bruk verktøyet. Målet med lærerintervjuene er todelt. På den ene siden ville jeg se på hvordan det var å ta i bruk samtaleguiden ut fra et lærerperspektiv. Her ser jeg på lærernes oppfatninger av verktøyet og hvilke refleksjoner de gjør seg om hvorfor verktøyet er viktig å bruke. På den andre siden ønsket jeg å få et innblikk i hva lærerne gjør videre med informasjonen som fremkommer gjennom samtalen.

Ved å gjennomføre samtaleguiden kan læreren blant annet få innblikk i elevens morsmål og språkbakgrunn, noe som kan ha påvirkning på elevens språklæring. Anerkjennelse av barnet

kan hjelpe barnet til å realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s.24). Ved å anerkjenne barnet og barnets språkkunnskaper vil det være naturlig å anta at barnet kan oppnå høyere utvikling og kompetanse i språklæringen videre. Anerkjennelse av barnet, barnets språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer kan hjelpe barnet til å få en sunn identitetsutvikling og å realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s.24; s.77). Jeg ville undersøke hvordan lærerne tok i bruk informasjonen om elevenes bakgrunn for å aktivt anerkjenne barnet, og for å tilpasse undervisning for elevene.

Som nyutdannet lærer tenker jeg det vil være viktig å ha kunnskap om hvordan de minoritetsspråklige elevene best mulig kan kartlegges, og hvordan undervisning og særskilt norskopplæring kan tilrettelegges for elevene. I denne masteroppgaven skal jeg derfor rette fokuset mot akkurat denne problemstillingen. Det jeg ønsker å forske på er: «*Hvordan kan samtaleguiden bidra til å synliggjøre og skape anerkjennelse rundt elevens språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer*».

Jeg har formulert forskningsspørsmål som kan være nyttige for å belyse problemstillingen:

- Hva mener lærere om betydningen av elevens morsmål for barnets videre språklæring?
- Hvordan kan samtaleguiden bidra til at elevenes språkbakgrunn blir anerkjent?
- Hvordan kan lærerne bygge videre på elevenes tidligere tilegnede erfaringer?
- Hvordan jobber lærerne for å styrke elevenes flerspråklige identitetsutvikling?

For å få svar på spørsmålene vil jeg i drøftingsdelen presentere funnene i intervjuene sett opp mot forskningsspørsmålene, problemstillingen og relevant teori. Det er viktig å understreke at jeg gjennom denne forskningen ikke kan komme frem til en konklusjon eller et riktig svar. Undersøkelsen kan derimot belyse lærernes individuelle tanker og praksiser rundt bruken av samtaleguiden. Vi kan få et inntrykk av hvordan lærerne i dette forskningsprosjektet benytter seg av samtaleguiden og hvilken hensikt de mener verktøyet har.

2. Om samtaleverktøyet

Som nevnt er samtaleguiden en del av Utdanningsdirektoratets satsingsområde på kartlegging av språklige minoriteter i norsk skole. Verktøyet kalles «Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk» og er et digitalt kartleggingsverktøy. Formålet med verktøyet er at det skal fungere som en støtte for lærerne i arbeidet med å vurdere hvilken norskopplæring eleven trenger, om eleven trenger særskilt norskopplæring, og når eleven har gode nok norskerferdigheter for å bli med i ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kartleggingsverktøyet

inneholder to deler, en kartlegging av fem grunnleggende ferdighetsområder (lesing, skriving, ordforråd, muntlig kommunikasjon og uttale) og en samtaleguide for oppstartsamtaler mellom lærer og elev/foreldre. I dette forskningsprosjektet er det samtaleguiden som står i fokus videre.

Samtaleguiden inneholder ulike spørsmål som skal fungere som et utgangspunkt for samtale mellom lærer og elev/foreldre. Samtalen bør gjennomføres i oppstarten av skoleåret eller i forkant av at en ny elev skal begynne på skolen. I læreplanens overordnet del, kapittel 3.3, står det at «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). For å kunne tilrettelegge undervisningen ut ifra elevens forutsetninger vil det derfor være viktig å ha en god dialog og kommunikasjon mellom skole og hjem. Å gjennomføre samtaleguiden som en oppstartsamtale når eleven skal begynne på skolen kan også være et fint første møte som legger grunnlaget for et godt skole-hjem samarbeid. For at eleven skal få en helhetlig læring og oppfølging er det også relevant at læreren vet noe om hva eleven har jobbet med og mestret tidligere. Dette kan læreren få informasjon om gjennom en samtale med utgangspunkt i samtaleguiden.

Ved å bruke samtaleguiden kan læreren blant annet få informasjon om elevens språkbakgrunn og språkferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I noen tilfeller kan denne oppstartsamtalesamtalen være tilstrekkelig for å fatte vedtak om særskilt norskopplæring for eleven, for eksempel dersom eleven er helt nyankommet til Norge. Andre ganger kan en helhetlig vurdering av samtalen og kartleggingen legge grunnlaget for hvilken opplæring eleven har behov og krav på. Verktøyet er, i tillegg til å hjelpe læreren med tilrettelegging av undervisningen, en fin arena for at læreren skal bli litt bedre kjent med eleven (og eventuelt foreldre).

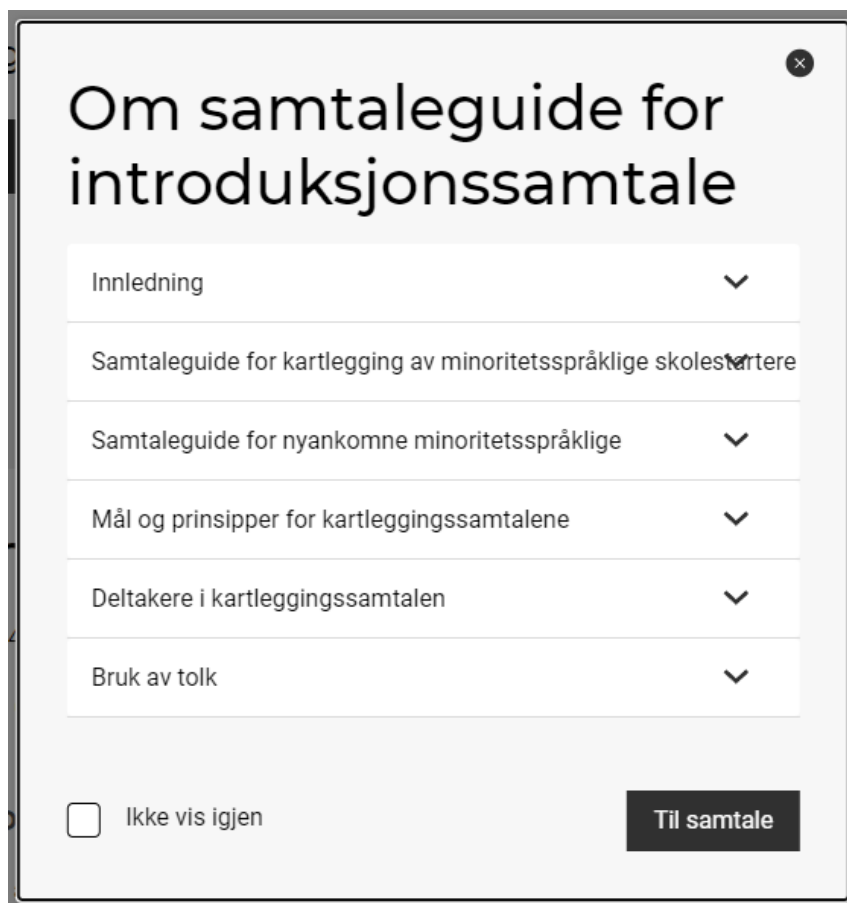
Gjennom fem kulepunkter har Udir prøvd å konkretisere målet med å gjennomføre samtaleguiden:

- å være et første møte der eleven, foreldrene og skolen blir kjent med hverandre og legger grunnlag for samarbeidet mellom skole og hjem
- å få et førsteinntrykk av elevens språkbakgrunn og samlede språkferdigheter
- å legge grunnlag for tilrettelegging og tilpasning av opplæringen
- å få og gi opplysninger som gjør skolestarten trygg for eleven og foresatte/ familien
- å gi eleven en tilrettelagt og tilpasset opplæring som bygger på elevens forkunnskaper og språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I mitt forskningsprosjekt, hvor jeg skal se på hvordan lærere kan benytte seg av samtaleguiden for å synliggjøre og anerkjenne elevenes språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer, er alle disse fem kulepunktene relevante. Informasjonen som kommer frem i en slik oppstartsamtale kan bidra til at læreren kan tilpasse opplæringen ut fra elevens bakgrunn og forutsetninger. Dersom samtalen blir gjennomført i forbindelse med elevens oppstart på skolen, kan eleven få tilpasset opplæring allerede fra første dag. Ved å få informasjon om elevenes språkkunnskaper blir det enklere for læreren å bygge videre på hva eleven kan fra før. Det kan også være enklere å finne tospråklige pedagoger og ressurser dersom læreren får kjennskap til de ulike språkene eleven kan. Det å ha et godt skole-hjem samarbeid kan bidra til å skape en trygghet hvor terskelen er lav for å si fra dersom det skulle dukke opp noe. Trygghet vil være en viktig faktor for læring og utvikling. Alt i alt vil det være mange fordeler med å gjennomføre samtaleguiden med eleven (og eventuelt med foreldre) i oppstarten på skolen.

Samtaleguiden skiller mellom minoritetsspråklige skolestartere og nyankomne elever på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Med minoritetsspråklige skolestartere menes elever som er født i Norge eller som har bodd i landet en stund før skolestart. Dette kan dreie seg om alt i fra barn som har gått i barnehagen i fem år, til barn som ikke har vært i barnehagen. Noe alle disse barna har til felles, er at norsk ikke er morsmålet deres. Den andre kategorien i samtaleguiden er nyankomne minoritetsspråklige elever. Dette er elever som er forholdsvis nye i landet. For disse elevene deles samtaleguiden opp i aldersbolker (1.-2.trinn, 3.-4.trinn, 5.-7.trinn, 8.-10.trinn og videregående skole). Den største forskjellen på aldersbolkene er tilpasninger i spørsmålene ut ifra elevens alder. Mange av spørsmålene og prinsippene er like, og de følger ellers de samme temaene.

Videre kommer jeg med eksempler på hvordan samtaleguiden for nyankomne elever på 3.-4.trinn ser ut. Det første som kommer opp når man går inn i samtaleguiden er en informasjonsdel til den som skal gjennomføre samtalen. Figur 1 viser kategoriene med informasjon som kommer opp når samtaleguiden åpnes digitalt.



Figur 1: Informasjon for den som skal gjennomføre samtalen (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I informasjonsdelen kan man lese om hensikten med samtalen, hvordan den best mulig bør gjennomføres og hvem som bør være med i samtalen. Her står det også presisert hvordan de skiller mellom nyankomne minoritetsspråklige og minoritetsspråklige skolestartere. Denne introduksjonen kan gjøre læreren mer trygg på at det å gjennomføre samtaleguiden er godt begrunnet i teori og lover.

Samtaleguiden er delt opp i undertemaer, som vist i figur 2. For hvert tema er det forskjellige spørsmål som skal stilles. Det første temaet man bør ta opp i samtalen er *introduksjon*. I dette temaet står det i samtaleguiden for 3.-4.trinn et forslag til hva man bør informere eleven og foreldrene om helt i begynnelsen av samtalen:

For å kunne gi et riktig og tilpasset opplæringstilbud til barnet, kommer du til å stille noen spørsmål om barnets språk, skolebakgrunn og interesser samt miljøet barnet er i. Du kommer også til å skrive ned noe av det de forteller og svarer, slik at du ikke glemmer hva de har fortalt. Dette skal danne grunnlag for en opplæring som er tilpasset barnet. (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Ved å starte samtalen med å fortelle dette til elev/foreldre, dannes det en ramme for samtalen hvor begge partene blir trygget på formålet med å gjennomføre denne oppstartsamtalen.

Under hvert spørsmål er det ruter hvor man underveis kan notere stikkord og kommentarer som kommer frem i løpet av samtalen. Ved at partene er bevisst på dette, vil det være enklere for den som gjennomfører kartleggingen å notere underveis.

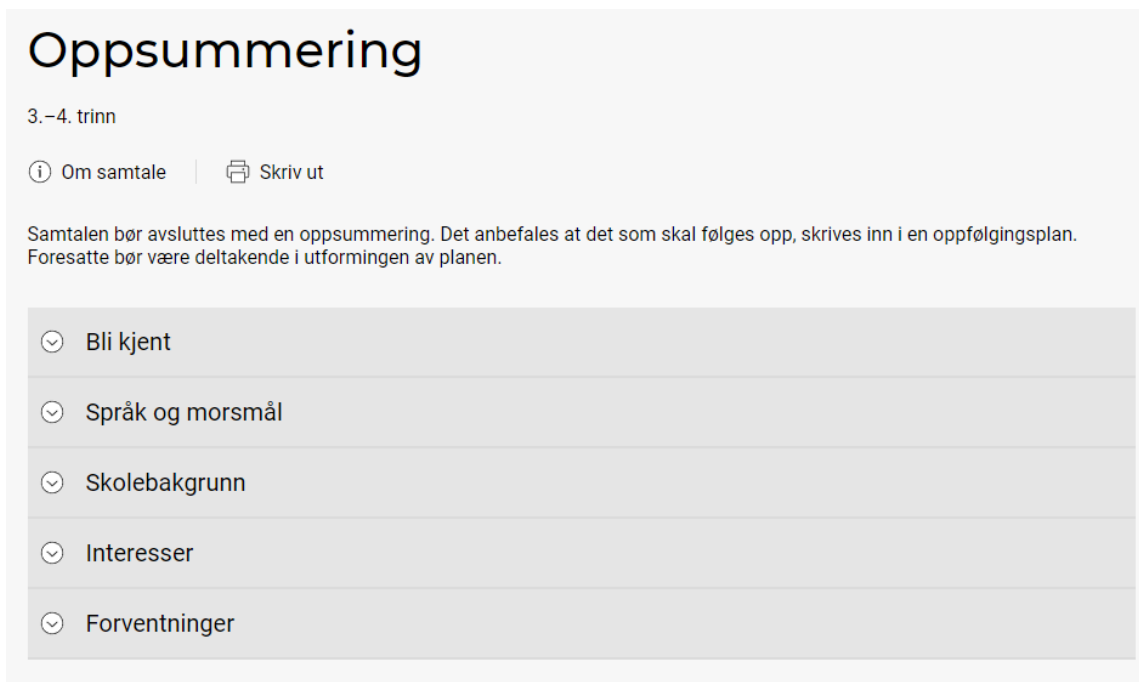
Introduksjon	✓
Bli kjent	✓
Språk og morsmål	✓
Språkferdigheter	✓
Språklæring	✓
Skolebakgrunn	✓
Interesser	✓
Forventninger	✓
Oppsummering	✓

Figur 2: Inndelingen av tema i samtaleguiden (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Jeg vil videre komme med et eksempel på hvordan spørsmålene som finnes i samtaleguiden kan være. Under temaet *Bli kjent* i samtaleguiden for 3.-4.trinn finner jeg blant annet disse spørsmålene:

- Kan dere fortelle litt om dere selv og hvordan dere har det i Norge?
- Hvilke daglige aktiviteter har barnet?
- Har barnet hatt organiserte aktiviteter og opplæring? (formell skolegang eller uformell hjemmeundervisning)
- Har barnet fysiske utfordringer som vi må ta hensyn til i språkopplæringen? For eksempel, nedsatt hørsel, syn, motorikk osv.
- Har barnets syn og hørsel blitt sjekket?
- Eventuelt andre kommentarer:

Disse spørsmålene kan for enkelte bli veldig personlige, og det er ikke sikkert alle foreldre og lærere ser sammenhengen mellom språklæring og spørsmålene. Her er det viktig at læreren har lest seg godt opp, og vet hvorfor spørsmålene stilles dersom det blir spurt om. Samtaleverktøyet skal fungere som en hjelp i kartleggingen, ikke som en fastlåst intervjuguide. Den som gjennomfører samtalen, bør gjøre vurderinger underveis i forhold til hva som er relevant og hensiktsmessig å spørre den valgte eleven/foreldrene om. Læreren kan hoppe over spørsmål eller tilføye nye relevante spørsmål ut ifra konteksten. I slutten av samtaleguiden finner vi temaet «Oppsummering». Figur 3 viser hvordan denne siden ser ut. Her kan man trykke på pila ved siden av de forskjellige temaene for å få en kort oppsummering av hva som har blitt notert under hvert punkt.



Figur 3: Skjerm bilde av oppsummering-siden i samtaleguiden for 3.-4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Læreren og eleven/foreldrene bør gå gjennom oppsummeringen for å sikre at riktige opplysninger har blitt gitt, og for å sikre at det ikke har oppstått misforståelser i løpet av samtalen. Alle som er i kontakt med eleven bør ha kjennskap til oppsummeringsdelen av samtaleverktøyet, og det bør diskuteres på team-/trinnsmøter hvordan informasjonen skal brukes for å tilrettelegge opplæringen best mulig for eleven. Samtaleverktøyet og kartleggingen kan vi si har to hovedmål, både å kartlegge eleven i forhold til om det trengs særskilt norskopplæring, og for å vurdere hvordan opplæringen bør tilpasses den enkelte elev

videre. Ellers kan det være hensiktsmessig både for å tilrettelegge for et godt skole-hjem samarbeid og for å bli bedre kjent med eleven.

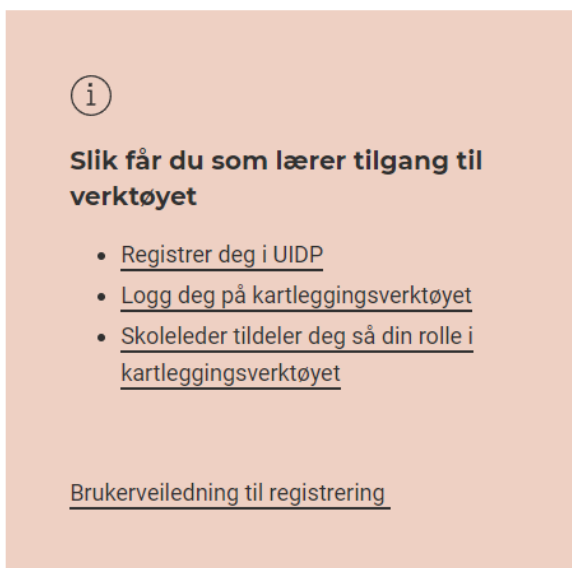
Skolen har ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid mellom skole og hjem slik at foreldre får nødvendig informasjon og kan ta del i barnets skolehverdag

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Å gjennomføre samtaleguiden i forbindelse med elevens oppstart på skolen kan være en god start på dette samarbeidet. Samtaleguiden

inneholder et eget punkt som handler om forventninger. Spørsmålene i denne delen av samtaleguiden kan føre til gode samtaler om hvilke forventninger eleven/foresatte og skolen har til hverandre. Dersom foreldre og skolen har ulike forventninger, meninger og behov kan det oppstå spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Gjennom en god oppstartsamtale kan slike spenninger avverges ved at det blir gitt tydelig uttrykk for hva som forventes og kreves av de ulike partene. Ved å gjennomføre samtaleguiden kan læreren trygge eleven og foreldrene i oppstarten, og begge partene får mulighet til å gi informasjon som kan være viktig for elevens trivsel og læring videre.

Udirs kartleggingsverktøy er bare tilgjengelig digitalt. For å få tilgang på verktøyet må læreren gjennom flere registreringer og innlogginger, som vist i Figur 4:



Figur 4: Punktvis forklaring på hvordan lærere får tilgang til kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Først må læreren registrere en bruker inne på Udirs trygge påloggingstjeneste (UIDP) (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Før skolen kan ta i bruk kartleggingsverktøyet må skoleeier

signere en databehandleravtale. Etter dette kan læreren logge seg inn i kartleggingsverktøyet. For å få tildelt elever må skolelederen registrere læreren og elevene, for deretter å koble elev til riktig lærer. Når læreren har fått tildelt elev, dukker eleven opp under «mine elever» inne i kartleggingsverktøyet. Dersom man ikke har elever, får man ikke tilgang på verktøyet. Det ligger ute en demoversjon for å vise verktøyet og hvordan det brukes. Her må læreren også registrere seg i UIDP, men kommer raskt inn i demoversjonen hvor læreren får lesetilgang til ferdig utfylte fiktive elev-profiler. Denne demoversjonen kan være fin for lærere å se på for å lære litt mer om verktøyet før de får tilgang og selv kan ta det i bruk.

3. Teori

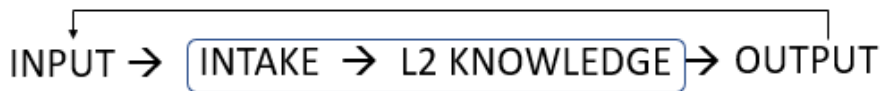
For å kunne undersøke lærernes oppfatning om hvordan samtaleguiden kan bidra til å synliggjøre og anerkjenne elevenes språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer må noen teoretiske perspektiver frem i lyset. Teoridelen starter med en redegjørelse for teorigrunnlaget Udirs kartleggingsverktøy er tuftet på. Jeg har videre valgt å gå inn på teorier om flerspråklighet i kapittel 3.2. Her vil jeg skille mellom et tradisjonelt syn på flerspråklighet som ser på språk som noe dialogisk, og et nyere syn på flerspråklighet som ser på språk som noe dynamisk som hele tiden er i endring (Garcia & Wei, 2014/2019, s.29-31). I delkapittel 3.3 ser jeg på hvordan undervisningen typisk foregår i ulike klasserom, og hvordan lærere didaktisk kan legge opp undervisningen i flerspråklige klasserom for å tilpasse undervisningen for andrespråkselevne på best mulig måte. Gjennom en oppstartsamtale med utgangspunkt i samtaleguiden kan læreren få informasjon om eleven som kan være nyttig i tilpasningen av undervisningen.

Anerkjennelse er et av begrepene som blir nevnt i problemstillingen. For å belyse viktigheten av barnets livserfaringer blir Honneths anerkjennelsesteori (Jordet, 2020) fremhevet i kapittel 3.4. Gjennom lærerintervjuene er målet blant annet å få innblikk i hvordan lærere bruker elevenes språk som ressurs i klasserommet. På denne måten kan jeg søke sammenhenger mellom anerkjennelse og elevenes språklige repertoar. For at elever skal lære et nytt språk er det mange faktorer som spiller inn. Blant annet vil elevens følelse av identitet kunne påvirke hvor mye eleven investerer i språklæringen, og hvor motivert eleven er for å lære språket. I kapittel 3.5 diskuteres dette ytterligere. I forskningsprosjektet ønsker jeg å diskutere hvordan lærerne mener samtaleguiden kan brukes for å synliggjøre og anerkjenne elevenes språklige erfaringer, og hvordan samtaleguiden har relevans som utgangspunkt for tilpasset opplæring. For å kunne si noe om hva lærerne mener kommer en del om læreroppfatninger avslutningsvis i teoridelen, kapittel 4.3.

3.1. Teorier om læring og flerspråklighet

Samtaleguiden og kartleggingsverktøyet er utarbeidet på bakgrunn av sosiokulturelle- og kognitivt orienterte andrespråksteorier (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Disse teoriene er også rådende innen andrespråkdidaktisk forskning i dag. Kognitive teorier tar utgangspunkt i hjernens mentale prosesser i forbindelse med læring av et andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s.26). Hjernen kan sammenlignes med en maskin hvor inntrykk kommer inn, bearbeides, og deretter dannes det språklige erfaringer. Erfaringene omdannes til kunnskaper, som igjen kan tas i bruk i ulike situasjoner eleven kommer inn i videre. Dersom en elev hører-

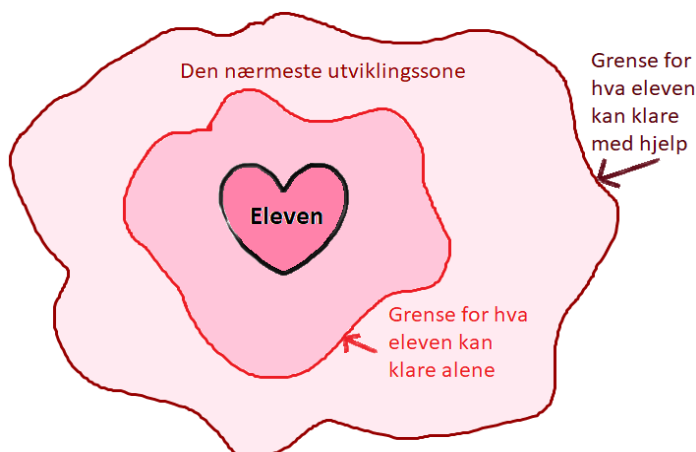
og lærer målspråket, bearbejdes dette i hjernen før eleven kan omdanne det til erfaringer og kunnskaper for selv å bruke målspråket gjennom output. Figur 5 viser en enkel kognitiv fremstilling av andrespråklæring.



Figur 5: Enkel fremstilling av Ellis (1997, s.35) kognitive modell for andrespråklæring.

Mens kognitive teorier er opptatt av språkprosessene som foregår inne i hjernen er sosiokulturell andrespråkslingvistikk opptatt av forholdet mellom språk, andrespråklæring, kultur og samfunn (Svendsen, 2018, s.81). Samtaleguiden kan bidra til at lærerne får et innblikk i hvordan elevene ligger an faglig og sosialt. Ved at læreren blir kjent med elevens utviklingsnivå vil det være lettere å bygge på elevens tidligere erfaringer og ferdigheter. En viktig teoretiker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er Lev Vygotskij. Han har utviklet teorier om hvordan barns kognitive og kommunikative utvikling og læring skjer i samhandling med andre (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.40).

Vygotsky (1978) bruker begrepet «den nærmeste utviklingszone» om det nivået eleven kan nå ved å få støtte fra voksne eller jevnaldrende. Figur 6 viser en modell av den nærmeste utviklingssonen. Eleven og elevens ferdigheter er plassert i sentrum av figuren. Utenfor eleven finner man det eleven kan klare alene, uten hjelp av andre. Den nærmeste utviklingszone er det gapet mellom hva eleven kan klare uten hjelp av andre, og hva eleven kan klare med støtte. Her må eleven strekke seg, men samtidig får eleven støtte til å oppnå mestringsopplevelser. Ved å gjennomføre Udirs kartlegging og samtaleguiden kan læreren lettere finne barnets nærmeste utviklingszone og danne seg en oversikt over hva eleven klarer på egenhånd, og hvor eleven trenger støtte fra lærer eller medelever for å mestre oppgavene.



Figur 6: Modell av Vygotskij's (1978) modell: «den nærmeste utviklingszone»

Som en videreføring av Vygotskijs (1978) teorier om den nærmeste utviklingssone ble begrepet «stillasbygging» utviklet. Wood, Bruner & Ross (1976) introduserte metaforen stillasbygging for å vise hvor mye støtte eleven bør få fra lærer eller medelever for å minske gapet mellom hva eleven kan fra før og hva eleven er på vei til å lære. Et stillas skal bare stå så lenge det er nødvendig. Når byggeprosjektet er ferdig, tas stillaset ned. Det samme skal gjelde stillaset rundt barnets læring. Læreren skal legge til rette for at eleven får tilstrekkelig støtte underveis i læringsprosesser slik at det kan utvikle seg i den nærmeste utviklingssone. Støtten skal fjernes når det ikke er behov lengere. Typisk i sosiokulturelt syn på flerspråklighet er at samtalen blir sett på som en viktig del av undervisningen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.59). Samtalen kan fungere som en hovedaktivitet i opplæringen eller som en støtteaktivitet der elevene får mulighet til å oppklare det de lurer på. Her kan læreren hjelpe til dersom elevene trenger det, og de kan gjennom samtale skape forståelse ved å støtte og fungere som stillas for hverandre.

Flere av spørsmålene i samtaleguiden omhandler forholdet mellom språk, kultur og samfunn. Blant annet spørres det om elevenes språkbakgrunn, hvem eleven snakker de forskjellige språkene med, i hvilke situasjoner eleven bruker de forskjellige språkene. Samtaleguiden inneholder også spørsmål som setter lys på hvilke interesser og fritidsaktiviteter eleven driver med. Disse spørsmålene kan knyttes til det sosiokulturelle læringssynet der tanken er at språk læres og utvikles i møtet og interaksjonen mellom mennesker (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.39). Med denne teorien i bakhodet kan samtaleguiden bidra til at læreren får en forståelse for hvordan språklæring skjer i dette komplekse samspillet mellom eleven og andre mennesker i ulike kontekster og på ulike arenaer.

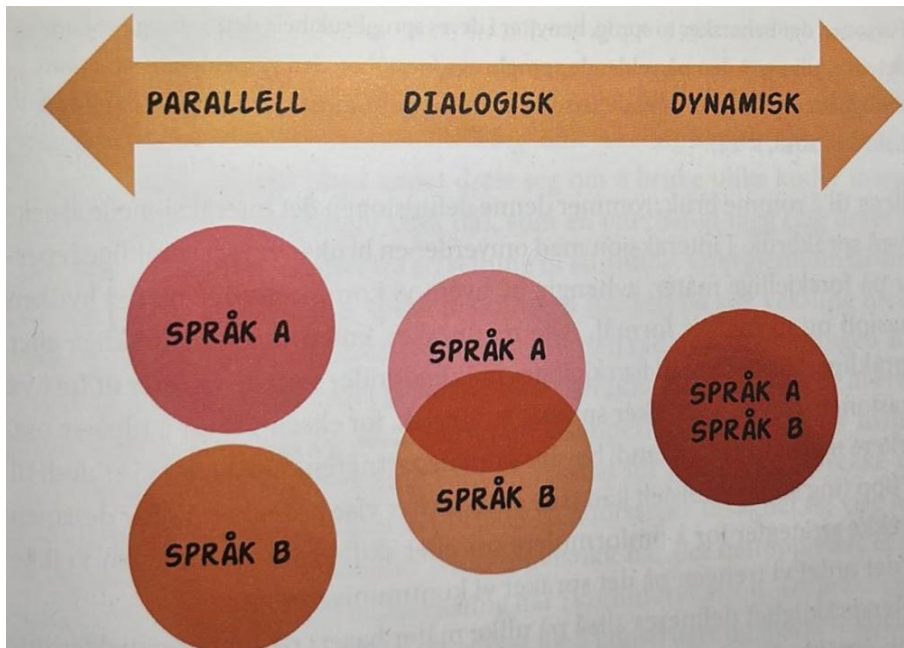
3.2. Flerspråklighet

Det finnes ulike definisjoner for hva flerspråklighet er, avhengig av hvilke kriterier man bruker når man skal vurdere individenes ferdigheter i språkene. En vid definisjon på flerspråklighet sier at man er flerspråklig dersom ytringer på minst to språk kan bli forstått av andre, mens et smalt syn på flerspråklighet sier at man må ha ferdigheter på nivå med innfødte i to eller flere språk for å være flerspråklig (Engen & Kulbrandstad, 2004, s.29). Med den vide definisjonen vil en stor del av dagens befolkning i Norge anses å være flerspråklige, blant annet fordi norske skoleelever lærer engelsk på skolen. Den smale definisjonen rommer, på den andre siden, få mennesker. Grosjean (2010) er en av forskerne som har ytret seg om at «equal and perfect knowledge» (s.2) i to eller flere språk er en myte. Han er en av flere som mener det vil være vanskelig å oppnå like god kompetanse som innfødte i flere språk. Mange

faktorer spiller inn på elevenes språklæring. Blant annet vil elevers kunnskaper i språkene avhenge av hvor mye- og i hvilke sammenhenger elevene hører- og bruker de forskjellige språkene (Ryen & Simonsen, 2015, s.196). Dette kan være en av grunnene til at det er vanskelig å utvikle språkferdighetene i flere språk like godt som innfødte.

Mange flerspråklige elever vil derfor ikke få et like godt språk som enspråklige, noe som kan føre til at mange ser på flerspråkliges språkbruk i et mangelperspektiv (Randen & Danbolt, 2018, s.312). Lærere, medelever eller andre mennesker som møter flerspråklige elever kan gjøre seg opp en forutinntatt mening om elevenes ferdigheter. Dette omtaler Ortega (2014) som enspråklig bias. Synet på flerspråklighet har endret seg gjennom tidene. Fra 2000-tallet har flere forskere argumentert for at flerspråklighet bør ses på som noe unikt, og at flerspråklige språkpraksiser bør anerkjennes som individuelle språk (Randen & Danbolt, 2018, s.312). Lærerens syn på flerspråklighet kan påvirke hvordan læreren ser på elevenes språkkompetanse i opplæringen. Samtaleguiden er beregnet å bruke på elever som kommer til Norge med et eller flere førstespråk, og skal lære norsk som andrespråk. Disse elevene betegnes videre som flerspråklige.

Videre vil jeg ta for meg hvordan Garcia & Wei (2014/2019) skiller mellom tre ulike tilnærminger til flerspråklighet. Dette vises også i Figur 7, som er en fremstilling av de ulike tilnærmingene til flerspråklighet, laget av Monsen & Randen (2017, s.39). Det ene synet ser på språk som noe parallelt der språkene lever side om side i samfunnet. Det andre synet viser språk som noe dialogisk der språkene kan ha påvirkning på hverandre. Det siste synet ser på språk som noe dynamisk som hele tiden er i endring. Det er viktig å huske at de tre tilnærmingene ikke er helt avgrensede størrelser, men de kan ses på som et kontinuum mellom det parallelle synet på den ene siden og det dynamiske synet på den andre siden (Monsen & Randen, 2017, s.38). Hvilket syn læreren har innenfor dette kontinuumet kan påvirke hvordan læreren tenker om flerspråklige elever og hvordan læreren benytter seg av elevenes tidligere tilegnede ferdigheter og språkkunnskaper som ressurs i skolen. Dette ønsker jeg blant annet å undersøke ved å se på læreropfatninger rundt bruken av samtaleguiden i skolen, i forskningsprosjektet mitt.



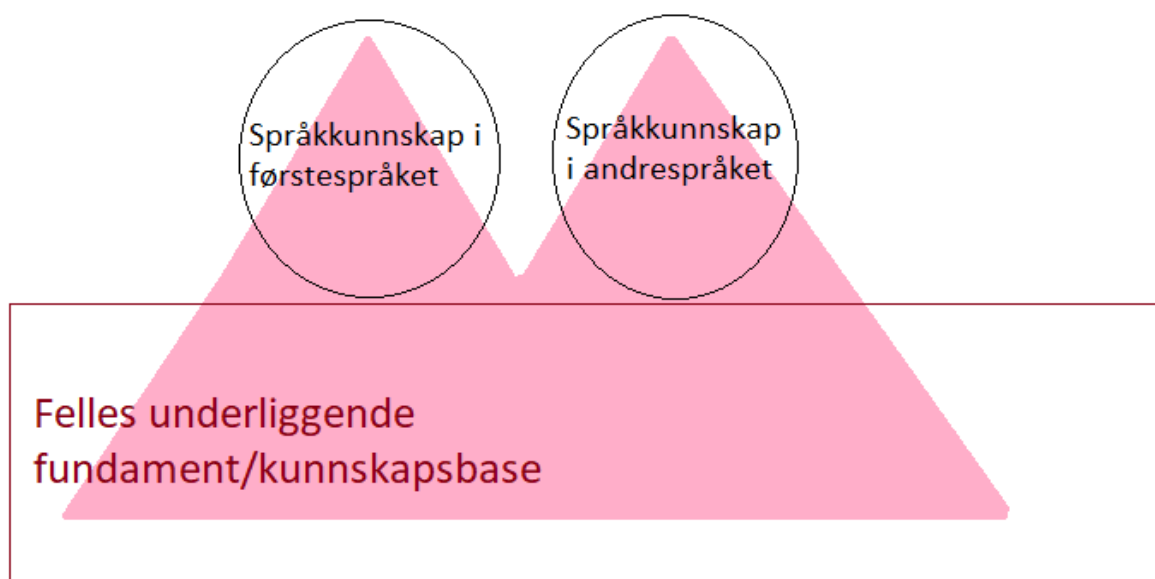
Figur 7: Tilnærminger til flerspråklighet (Monsen & Randen, 2017, s.39).

Det tradisjonelle synet på flerspråklighet ser på språk som atskilte og parallelle (Garcia & Wei, 2014/2019, s.29-30). Med dette synet menes det at språkene lever side om side og er parallelle. Blant annet forskeren Chomsky så på språk som et sett med grammatikk som var genetisk medfødt hos menneskene (Chomsky, 2009/2017). Her blir språket sett på som noe fast og uforanderlig. Andre forskere på denne tiden fulgte gjerne Saussures syn på språket som et lukket system av statiske strukturer (Garcia & Wei, 2014/2019, s.29). Ifølge kognitiv tankegang blir språkene vi har kunnskaper om plassert i ulike bokser i hjernen ut fra grammatikk og strukturer. Med dette tradisjonelle synet på språk blir de ulike autonome språksystemene som finnes sett på som likeverdige.

Cummins er en av forskerne som har en anerkjent teori om flerspråklighet innenfor synet på at språk er gjensidig avhengige av hverandre. Han mente tidlig at flerspråklige talere lagret kunnskapene i de forskjellige språkene på samme sted i hjernen, og at kunnskapene var avhengige av hverandre (Garcia & Wei, 2014/2019, s.30). Selv om språkene holdes atskilt, vil det ut fra Cummins teorier være naturlig å tro at elever som skal lære flere språk kan ta i bruk erfaringer og kunnskaper om det ene språket i innlæringen av det andre språket. Å styrke og opprettholde førstespråket til barnet vil derfor være gunstig for barnets kognitive utvikling blant annet fordi mye av den grunnleggende begrepsutviklingen og tidlige språklige erfaringer skjer på førstespråket (Ryen & Simonsen, 2015, s.197). I oppstartsamtalen kan dette være noe som er viktig å formidle til eleven og foreldrene. Uten kunnskaper om temaet kan foreldre

begynne å skulle snakke målspråket med eleven hjemme, uten at de selv har gode kunnskaper i språket. Det vil være mer hensiktsmessig at barnets førstespråk styrkes i hjemmet, mens barnet får korrekt og god input av målspråket på skolen.

For å illustrere det Cummins mener om at språkene lagres på samme sted i hjernen, og at kunnskapene i språkene avhenger av hverandre har han utviklet en isfjellmetafor. Denne modellen omtalte Cummins (1981) selv som en «Common Underlying Proficiency Model» for flerspråklighet. Modellen blir visuelt fremstilt i Figur 8. På modellen skal toppene over havoverflaten symbolisere de forskjellige språkene eleven kan. Det felles underliggende fundamentet inneholder elevens kognitive språkbase. Her vil blant annet elevens tidligere tilegnede kunnskaper ligge. Det at samtaleguiden er interessert i å få frem informasjon om barnets morsmål kan være hensiktsmessig for å bygge videre på barnets underliggende fundament i isfjellmodellen. Bevissthet hos læreren kan gjøre at opplæringen tilpasses bedre ut fra hver enkelt elevs tidligere tilegnede kunnskaper.



Figur 8: Visualisering av Cummins isfjellmetafor (1981). Under havoverflaten ligger elevenes felles kognitive kunnskapsbase, mens de forskjellige språkene symboliseres med isfjellene som ligger over havoverflaten.

Samtaleverktøyet kan gi læreren informasjon om hva eleven har vært gjennom tidligere. Dersom eleven ikke har noen skolegang, men kommer til norsk skole i 5.trinn, vil det være naturlig å tro at eleven ikke har en underliggende base full av fagteori og begrepsforståelse i ulike temaer. Læreren må da tilpasse opplæringen på et grunnleggende nivå til denne eleven. Dersom læreren får informasjon om at eleven har gått på skole, og innblikk i hva den har lært, kan læreren legge opp undervisningen på en annen måte. For eksempel dersom eleven har

kunnskaper om havets kretsløp på førstespråket, vil det være enklere å lære om temaet på norsk, siden eleven allerede har en forståelse for hvordan havets kretsløp fungerer. Eleven vil i dette tilfellet slippe å starte på det grunnleggende nivået, men den vil ha behov for å lære de viktigste fagordene og fagspesifikke ordene på norsk. Her får eleven tatt i bruk den underliggende basen til å bygge ut isfjellene over havoverflaten. Samtaleguiden kan på denne måten være et godt utgangspunkt for å tilrettelegge undervisningen til eleven.

I dagens flerspråklige samfunn kan det å se på språk som noe atskilt være vanskelig, på grunn av at språkene stadig er i endring og påvirkes i større grad av hverandre når de snakkes i samme miljøer. I postmodernismen endret synet på språk seg ved at man i større grad begynte å se på språk i sammenheng med sosiale handlinger og praksiser som foregår i relasjoner med andre (García & Wei, 2014/2019, s.27). På denne tiden var det mye globalisering, og talernes språkpraksiser endret seg. Denne endringen og synet som da vokste frem, samsvarer i større grad med formålet til samtaleguiden og hvordan det er i dagens samfunn.

3.2.1. Dynamisk syn på språk – transspråking

Det dynamiske synet på språk ser på språkpraksisen til to- og flerspråklige talere som komplekse og interrelaterte (García & Wei, 2014/2019, s.31). Med dette synet er målet at de flerspråklige talerne kan ta i bruk alle ressursene de har, og hele det språklige repertoaret sitt i kommunikasjonen med andre. Barn med flerspråklig kompetanse har ofte kunnskaper i språkene som utfyller hverandre (Ryen & Simonsen, 2015, s.205). Dette er en motsetning til det å se på språk som noe atskilt og dialogisk. Innenfor dette synet blir språk sett på som noe dynamisk som stadig er i endring.

Transspråking er et viktig begrep innenfor det dynamiske synet på flerspråklighet. Begrepet viser på den ene siden til de komplekse språkpraksisene hos flerspråklige individer, og på den andre siden til hvordan man kan utnytte disse komplekse språkpraksisene med en pedagogisk tilnærming (García & Wei, 2014/2019, s.36-37). Å benytte seg av transspråking vil si å bruke språktrekk fra forskjellige språk, kulturer og historier i relasjon med hverandre i samtale og kommunikasjon (García & Wei, 2014/2019, s.38). Gjennom en oppstartsamtale med utgangspunkt i samtaleguiden kan læreren få innblikk i elevenes språklige ressurser. Lærere som ser på språk som noe dynamisk kan trolig lettere oppfordre elevene til å ta i bruk alle de språklige ressursene de har for å lære og kommunisere.

Når vi snakker om transspråking kan det styres av både ubevisste og bevisste valg om å bruke de forskjellige språkene i relasjon med hverandre ut fra hensikten og formålet med

språkingen. Barn klarer å skille mellom hvem de bruker hvilke språk til. Tospråklige talere velger gjerne å transspråke ved å bruke de ressursene de har i et språk for å supplere et annet språk, enten fordi de ikke kan alle ordene i det ene språket eller fordi de selv identifiserer seg med- og ønsker å bruke flere språk (Ryen & Simonsen, 2015, s.201-202). Å la elevene benytte seg av de språkene de kan for å gjøre seg forstått kan gi muligheter for bedre læring.

Kunnskap om at et språk påvirker innlæringen av andre språk vil være viktig for alle som underviser i skolen. Lærerne må vite hvordan de skal kunne bygge på elevenes tidligere erfaringer og språkkunnskaper for å utvikle de nye språkkunnskapene (Garcia, 2008, s.389). For å tilrettelegge for best mulig undervisning i alle fag, er det viktig at også faglærere som underviser i andre fag enn språkfag er bevisst hvilke utfordringer og ressurser man har når man har flerspråklige elever i klassen. Samarbeid mellom lærerne er viktig for å få til en god og integrert språk- og fagopplæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.68).

3.3. Undervisning i flerspråklige klasserom

I forskningsprosjektet mitt ønsker jeg å finne ut hva lærerne velger å gjøre med den informasjonen som fremkommer gjennom oppstartsamtalen, for å tilpasse undervisningen til de flerspråklige elevene. For å belyse dette ønsker jeg å se nærmere på hvilke praksiser som finnes i dagens klasserom. I mange klasserom foregår all undervisning på målspråket, mens andre språk blir ekskludert fra klasserommet selv om de både blir snakket av elevene hjemme og i forskjellige språksamfunn (Cenoz & Gorter, 2015, s.340; Cummins, 2007, s.224).

Cummins trekker frem tre typiske trekk som viser en enspråklig måte å undervise på hvor målspråket brukes i undervisning med et mål om at elevene skal lære å tenke på målspråket med minst mulig innblanding av førstespråket (Cummins, 2007, s.223). De tre typiske trekkene for undervisning kaller han «the monolingual principle» (Cummins, 2007, s.225). Kritikere til disse tre trekkene mener at språkinnlæring er en kompleks prosess, og at man må se på mer enn bare input for å oppnå god kompetanse i målspråket. Videre vil disse tre trekkene diskuteres med et kritisk blikk, sett i lys av det flerspråklige klasserommet.

Det ene trekket, direct method assumption, handler om at det i de fleste klasserom foregår undervisning kun på målspråket (Cummins, 2007, s.224). Dersom førstespråket til elevene skal brukes i undervisningen er det bare for å forklare noe vanskelig. I dette prinsippet ligger det noen antagelser om at målspråket læres best dersom det bare er målspråket det blir undervist i, og at elevene lærer bedre dersom læreren har målspråket som morsmål (Cummins, 2007, s.225). Undervisning som bare foregår på målspråket, vil på en side kunne gi mye input

til eleven. På den andre siden er det viktig å diskutere om inputen er god og forståelig for eleven. Krashen (1985) utviklet en inputhypotese som nettopp understreker det at eleven lærer best når den mottar input på et nivå som er litt over nivået til eleven, men forståelig. Elever som skal lære seg norsk som andrespråk får gjerne en ekstra utfordrende oppstart på skolen, siden de både skal lære seg det norske språket, samtidig som det faglige innholdet undervises i på norsk (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.66). Dersom eleven er ikke har lært nok norsk til å forstå og mestre fagstoffet, kan faglig input på norsk være på et for avansert nivå. Ved at læreren får informasjon om hvilke språk elevene kan, kan læreren også trekke frem eksempler i undervisningen, og spørre eleven om den kan komme med eksempler på ord som kan sammenlignes mellom ulike språk.

Cummins (2007) andre trekk handler om at man ikke skal bruke oversettelser i undervisningen, «no translation assumption». Dette trekket ser jeg på som ganske problematisk når elever med et annet språk skal lære seg norsk. Dersom læreren ikke kan noe på elevens morsmål, og eleven ikke kan noe på norsk er det vanskelig å skulle få til en god dialog eller undervisning uten å bruke oversettelser i oppstartsfasen. Mange flerspråklige barn er gode på å gjøre oversettelser mellom språkene de kan og lærer (Cummins, 2007, s.229). Dette kan blant annet komme av at de ofte må oversette ting i hverdagen til foreldre og familiemedlemmer som ikke kan målspråket like godt som dem selv. Forskning viser at dersom læreren oppfordrer elevene til å bruke sitt førstespråk som ressurs, kan for eksempel oversettelse fremme ervervelsen av målspråket, og det vil da kunne fremme språkutviklingen på både førstespråket og målspråket (Cummins, 2007, s.227-228). Samtaleguiden kan bidra til at læreren får innblikk i hvilke ressurser og ferdigheter eleven har som kan bygges videre på, slik at læreren kan oppfordre elevene til å ta i bruk sine ressurser.

Dersom barnets førstespråk ekskluderes fra klasserommet (som Cummins første trekk sier) vil det heller ikke være like naturlig å ta i bruk oversetting som metode (Cummins, 2007, s.227). Uansett om det oppfordres til oversetting, eller ikke, vil elevene ofte bruke de ressursene og kunnskapene de har til å gjøre seg forstått og å forstå. Å oversette fra førstespråk til målspråk og fra målspråk til førstespråk kan også være et godt verktøy for å utvikle språkferdigheter og elevenes metaspråklige bevissthet (Cummins, 2007, s.237). Siden oversettelser er noe barna ofte er kjent med og mestrer, kan det være fint å bygge på denne tidligere erfaringen hos barnet ved at barnet får ta i bruk oversetting som en ressurs bare det barnet har. Dette kan også gi eleven mestringsopplevelser. Å bli sett på som en ressurs i klasserommet på grunn av sine språkkunnskaper kan også styrke barnets identitetsfølelse i klassen.

Det tredje trekket som har vært typisk i undervisningen, ifølge Cummins (2007), er ideen om at språk skal holdes adskilt fra hverandre. Her ligger tanken om at læreren skal opptre enspråklig på målspråket, og at det ikke kreves noen form for flerspråklig kompetanse hos læreren (Cummins, 2007, s.229). Språkene skal holdes atskilt i dette perspektivet. Dette trekket blir utfordret av tanken om å bruke elevenes språk som ressurser i opplæringen. I et forskningsprosjekt Cummins (2007) henviser til, fikk flerspråklige elever skrive identitetstekster ved hjelp av de språklige ressursene de hadde tilgjengelige. Identitetstekster er et uttrykk som blir brukt når elevene produserer tekster hvor de får brukt sin identitet og kreativitet til å uttrykke seg skriftlig, muntlig, visuelt, gjennom kombinasjoner eller gjennom multimodale former (Cummins, 2007, s.235). For eksempel kan en gruppe elever med felles språkbakgrunn lage tekster der de må diskutere og ta i bruk oversettelse og samhandling for å lage en god tekst.

I forskningsprosjektet ble identitetstekster laget i grupper med elever som hadde felles språkbakgrunn (Cummins, 2007). De samarbeidet med å danne en felles tekst. Her kom elevene med tilbakemelding om at det å kunne tenke på førstespråket sitt hjalp eleven med å forstå og tenke på målspråket (Cummins, 2007, s.236). Gjennom samtaleguiden kan læreren få innblikk i hvilke språklige ressurser man har å spille på i klassen. Det kan dermed bli enklere å lage gode sammensetninger til slike prosjekter, og samarbeidsoppgaver kan på denne måten være gunstig for språkutviklingen til elevene. I arbeidet med identitetstekstene kom også elevene med tilbakemelding om at dersom de brukte oversettelse mellom språkene de hadde kompetanse i, kunne førstespråket gi en god støtte for målspråklæringen. En elev leste ordet på målspråket, men sa det på førstespråket inni seg (Cummins, 2007, s.236). Her kan det være gunstig å oppfordre til at elevene kan ta i bruk sine språklige ressurser og erfaringer med andre språk i undervisningen.

Lærere kan ofte ha litt for høy terskel for å sette elevene i gang med gruppeoppgaver der de får snakke et språk læreren selv ikke kan. Læreren kan fort bli usikker på hva elevene snakker om, og om det foregår faglig snakk eller ikke-faglig snakk. Det vil også være vanskelig for læreren å veilede og hjelpe elevene dersom det er noe de misforstår eller ikke forstår underveis i arbeidsprosessen dersom de ikke spør om hjelp. I noen skoler og kommuner kan tospråklige lærere bli benyttet i undervisningen. For å få til en god og integrert opplæring hvor språk, fag, elevens erfaringer og forkunnskaper blir ivaretatt er et godt samarbeid mellom lærerne viktig (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.68). I dette samarbeidet blir det ekstra viktig å inkludere de tospråklige lærerne. Dette er lærere som kan bidra med anerkjennelse av

elevenes morsmål/tidligere tilegnede språk, fagkunnskaper og hjelpe eleven med å gjøre seg forstått på målspråket. Den tospråklige læreren kan fungere som et ekstra stillas i elevenes arbeid med fagene.

Det å ikke kunne elevenes førstespråk kan gi læreren utfordringer med å skulle vurdere elevenes førstespråksbeherskelse, gjerne i form av lesing, skriving og muntlige ferdigheter (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.291). I dette tilfellet blir elevenes kompetanse ofte kun vurdert gjennom kompetansen deres i andrespråket. Det kan være hensiktsmessig å kartlegge både elevenes førstespråk og andrespråk for å få et grundig innblikk i elevenes kompetanse. Her kan også en tospråklig lærer bidra, slik at man får et mer helhetlig bilde av elevenes kompetanse.

3.3.1. Metaspråklig bevissthet og læringsstrategier

Dersom språkene skal holdes atskilt fra hverandre, kan elevene ende opp med å bare fokusere på innholdet i hvert enkelt språk. Her vil jeg se på hvordan man kan jobbe med den metaspråklige bevisstheten i klasserommet ved å inkludere flere språk i undervisningen. For å bygge en metaspråklig kompetanse hos elevene, kan det å sammenligne de forskjellige språkene som elevene kan være en fin inngangsport. Blant annet kan det å ta i bruk elevenes språk som ressurser i klasserommet kunne bidra til å øke elevenes metaspråklige bevissthet. Dersom lærere oppfordrer og drar elevenes oppmerksomhet mot likheter og ulikheter i språkene de kan og lærer, kan språklæringen bli mer effektiv (Cummins, 2007, s.233). Undervisning og praktisering av flere språk kan bidra til en større metaspråklig bevissthet hos elevene.

Metaspråklig bevissthet handler om elevenes evne til å trekke oppmerksomheten bort fra språkets innholdsside, og heller fokusere på språkets formside (Randen & Danbolt, 2018, s.311). Ved at språkforskjeller blir sett på som noe med verdi kan det være enklere for barnet å bli interessert i- og studere likheter og forskjeller mellom språkene. Gjennom denne nysgjerrigheten på språk og sammenligning av språkene kan barnet oppnå bedre læring (Egeberg, 2012, s.79). En god metaspråklig bevissthet vil bringe med seg mange fordeler. Blant annet kan en god metaspråklig bevissthet bidra til at barnet klarer å knekke den alfabetiske lesekode (Palm, 2019, s.136). Samtaleguiden kan fungere som en inngangsport for barnets metaspråklige bevissthet. Det stilles blant annet spørsmål om hvilke språk eleven kan, når de bruker språkene og hvorfor de ulike språkene læres. Dette er spørsmål eleven

gjærne må tenke på, og reflektere over. Her begynner allerede eleven å undre seg og sammenligne språkene.

Elever som har vokst opp med tilgang på flere språk, har trolig en metalingvistisk fordel, fordi det kan være enklere for disse elevene å se språkene utenifra (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.295). En god metaspråklig bevissthet, hvor eleven klarer å rette oppmerksomheten over på formsiden til språket, kan hjelpe eleven i både lesing og skriving på målspråket. Sett med pedagogiske øyne er det viktig å bygge videre på elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer med språk (Ryen & Simonsen, 2015, s.197). Elevene møter forskjellige typer literacy på forskjellige arenaer lenge før de begynner på skolen. Barna møter skrift i omgivelsene sine, noe som ofte fører med seg at de blir nysgjerrige og vier oppmerksomhet til skriftspråklige erfaringer (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.294). Denne bevisstheten rundt språk vokser også hos barn som møter skrift på flere språk, og gjerne også flere typer skrift. Disse barna begynner gjerne tidlig å finne forskjeller mellom skriftspråkene, og de engasjerer seg i å finne ut hva som er viktig-, likt og ulikt i de ulike skriftsystemene (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.294). Ved å gjennomføre samtaleguiden kan både elevene og læreren diskutere de ulike språkene eleven kan, og bli bevisst på å ta de i bruk i undervisningen senere.

Nyankomne elever kan få en ekstra utfordrende oppstart på skolen, siden de skal lære seg det norske språket samtidig som de skal lære fagstoff undervist på norsk (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.10). De forskjellige fagene har gjerne et ordforråd med fagord og fagspesifikke ord som er særegent for det bestemte faget. For eksempel vil det i naturfag finnes fagord som energi, stråling og kraft. Disse fagordene blir ofte diskutert, og eksplisitt undervist om, i undervisningen (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.301). Ved siden av fagordene finnes det fagspesifikke ord. I naturfag kan dette være ord som skål, pipette, hypotese og resultat. Disse ordene undervises det ikke like ofte eksplisitt i, da dette gjerne er ord elevene forventes å forstå. For elever med norsk som andrespråk kan disse ordene være nye og vanskelige, og elevene kan risikere å miste forståelsen i setninger dersom flere slike ord blir brukt.

En typisk undervisningsmetode i norsk skole er at elevene skal tilegne seg fagstoffet gjennom å lese forskjellige fagtekster på norsk (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.301). Her er det viktig at læreren er bevisst både på fagord, fagspesifikke ord og andre ord som kan være vanskelige å forstå for elever som ikke er fortrolige med norsk. Slike fagtekster kan også inneholde høy informasjonstetthet og mange nominaliseringer, noe som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever som ikke har det samme ordforrådet og språkkunnskapen som

andre elever med norsk som morsmål (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.302-303). Alle lærere, uavhengig av hvilke fag de underviser i, bør derfor være bevisst på hvilke fagord og fagspesifikke ord som er viktige i faget de underviser i, slik at de eksplisitt kan forklare og skape forståelse rundt disse ordene.

Læringsstrategier kan være til god hjelp når elevene skal lese tekster på et språk de ikke er helt trygge på enda (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.305). Andrespråkelever må jobbe med å utvikle ordforrådet sitt innenfor målspråket, for å kunne henge med i de forskjellige fagenes faglitteracy. Et eksempel på hvordan man kan gjøre dette er å jobbe med språkstrek i undervisningen. Vertikalt språkstrek handler om at eleven jobber med begrepsutvikling og forståelsen av ord (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.300). Praktisk kan man jobbe med vertikal språkstrek gjennom å jobbe med begrepslæring, synonymer, antonymer og homonymer. Her får eleven en større ordforråd-bank som kan brukes både for å forstå tekster, og for egen produksjon.

Horisontalt språkstrek vil si å jobbe med å utvide ord og setninger, eller å fortette ord gjennom nominaliseringer (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.300). Eksempler på hvordan man kan jobbe i klasserommet med horisontalt språkstrek kan være at elevene får setninger som de skal utdype, for eksempel ved å sette inn beskrivende adjektiv i setningen «en bil». Her kan elevene for eksempel svare med «en gul bil», «en fin og blå bil» eller lignende. Horisontalt språkstrek kan også være at elevene skal fortette ord ved å bruke nominalisering. Et eksempel på dette kan være at «å bryte ned» blir til «nedbryting», og «å spise» blir til «spising». Slike nominaliseringer er ofte brukt i for eksempel naturfaglige tekster og lærebøker (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s. 302-303).

Barn vil raskt se sammenhenger mellom språkene de kan og lærer seg, og det vil være nyttig å dyrke denne læringsstrategien i undervisningen også for å hjelpe barna å bruke strategien mer effektivt (Cummins, 2007, s.229). Det finnes flere argumenter for at språkene ikke bør atskilles, men at de heller bør ses i sammenheng med hverandre. Å fokusere på likheter og ulikheter mellom språkene kan føre til at barna utvikler sin metaspråklige bevissthet. Dersom språkvariasjoner ikke blir anerkjent og målspråket er det eneste som er i fokus, kan det føre til at de kunnskapene og ferdighetene eleven har i førstespråket passiviseres. Det kan da være vanskelig å overføre kunnskap mellom språkene (Egeberg, 2012, s.79). Honneth bruker begrepet patologi om den smerten barnet har dersom de føler seg avvist og ikke blir møtt med

anerkjennelse (Jordet, 2020, s.27). Dette kan føre til at barnet ikke får tatt i bruk sine ressurser og at det får ikke leve ut sitt iboende potensial.

Informasjonen som kommer frem gjennom samtaleguiden kan gjøre læreren mer bevisst på hvilke språklige ressurser som finnes i klassen. Å bruke språkene barnet kan på skolen og i hjemmet kan blant annet være viktig for en god flerspråklig utvikling (Ryen & Simonsen, 2015, s.211). Samtaleverktøyet kan også bidra til at lærere får innblikk i elevenes språkbakgrunn, erfaringer, interesser og andre forutsetninger, slik at de kan legge til rette for eleven på best mulig måte. Ved at lærerne får innblikk i elevenes språklige ressurser kan de lettere oppfordre til oversetting, sette sammen grupper hvor elevene kan de samme språkene, og jobbe med elevenes metaspråklige bevissthet.

3.4. Anerkjennelse av barnet og barnets bakgrunn

Jeg har valgt anerkjennelse som en del av mitt teoretiske grunnlag, da jeg mener at lærerens anerkjennelse av barnet, barnets bakgrunn og språkkunnskaper kan ha innvirkning på identitetsutviklingen til barnet og den videre språklæringen. Dette er også i tråd med det forskere som Ryen og Simonsen (2015, s.211) fremhever som viktige faktorer for at barnet skal få en god flerspråklig utvikling. Gjennom en oppstartsamtale med utgangspunkt i samtaleguiden kan læreren få viktig informasjon om barnets bakgrunn og språkkunnskaper allerede fra barnet begynner på skolen. Dette kan gi muligheter for et godt samarbeid det barnet får en god og tilpasset opplæring allerede fra oppstarten på skolen (Egeberg, 2012, s.32). Med informasjonen fra oppstartsamtalet vet læreren mer om hva det er viktig å anerkjenne, og hvordan læreren kan bygge videre på elevens erfaringer. Problemstillingen jeg ønsker å finne ut av handler blant annet om hvordan samtaleguiden kan bidra til å skape anerkjennelse rundt barnets språklige repertoar. I drøftingsdelen vil jeg se på lærernes tanker om hvordan man kan bruke samtaleguiden for å aktivt anerkjenne barnets erfaringsverden generelt, og språklige erfaringer spesielt.

Jeg vil videre ta utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori som går ut på at mennesker trenger anerkjennelse for å kunne realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s.24).

Anerkjennelsesteorien beskriver hvilke betingelser barnet trenger for å få en sunn selvutvikling og identitetsdannelse (Jordet, 2020, s.66). I dagens kunnskapssamfunn tilbringer barna mye av dagen sin i barnehagen og på skolen. De erfaringene barna får på skolen blir derfor ekstra viktige for barnets identitetsutvikling, oppfattelse av hvem de er og hvilken verdi de har (Jordet, 2020, s.77). Anerkjennelse kan være med å styrke barnets identitet og

selvrespekt. Lærere er ofte bevisste på viktigheten av å anerkjenne barnets språkkunnskaper eller morsmål. Her handler det, ifølge Eek (2021, s.122), ikke bare om å bli synliggjort og anerkjent, men også om hva man blir synliggjort for. Målet med anerkjennelse er likevel ikke bare å bedre språklæringen, men å la elevene realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s.24). Her må lærerne se hele eleven.

Samtaleguiden er opptatt av å finne ut om eleven har skole- og/eller barnehagebakgrunn før den begynner på den nye skolen. Forskere har funnet at det er viktig at skolen ønsker å bygge videre på barnets tidligere kunnskaper (Ryen & Simonsen, 2015, s.211). Det er viktig å gi barnet gode mestringsopplevelser på skolen. Dersom barnet daglig erfarer at det ikke mestrer skolens innhold og krav, kan det oppleves som en stor påkjenning for barnet (Jordet, 2020, s.62). Elevene kan bli emosjonelt rammet, få et svekket selvverd og bli lei seg og frustrerte (Jordet, 2020, s.54). Det vil trolig være enklere å tilpasse undervisningen og oppgavene til barnet dersom man vet noe om hva barnet har av kunnskaper fra tidligere. Denne informasjonen kan en oppstartsamtale med utgangspunkt i samtaleguiden bidra med. Mange negative opplevelser der barnet ikke føler mestring kan bidra til at barnet utvikler en atferd som motvirker læring og utvikling (Jordet, 2020, s.54). Å anerkjenne det eleven mestrer, og ta i bruk det eleven kan fra før vil derfor være svært viktig for å gi eleven tilpasset opplæring der mestring oppleves.

Barna «speiler seg» gjerne i det de opplever, og de vurderingene lærere og medelever viser (Jordet, 2020, s.77). Lærerne bør derfor være ekstra bevisste på hva de sier og viser til elevene, både med tanke på ord og kroppsspråk. Begrepet anerkjennelse knyttes ofte til positive verbale tilbakemeldinger på noe man har prestert, gjort eller for sitt ytre (Jordet, 2020, s.86). Det er viktig å huske at anerkjennelse er mer komplekst og noe annet enn ros. Anerkjennelse kan også vises i form av varme, omsorg og empati i nære relasjoner (Jordet, 2020, s.89). For lærerne vil det være essensielt å huske at anerkjennelse ikke er noe som automatisk er til stede, det er noe man fysisk må gi og vise. Oppstartsamtalen kan være en viktig arena der læreren kan skape gode relasjoner med elev og foreldre. Barn som blir møtt med anerkjennelse vil ofte selv lære seg å anerkjenne andre (Jordet, 2020, s.25). Dette kan igjen skape gode relasjoner og et godt miljø på skolen.

3.5. Identitet, motivasjon og investering

3.5.1. Identitet

Identiteten vår er satt sammen av mange dimensjoner. Det er disse dimensjonene som forteller oss hvem vi er, hvor vi har vært og hva vi skal videre. Identitet skapes i møtet mellom barnet og en sosial- og kulturell kontekst (Jordet, 2020, s.82-83). Vi kan si at menneskets identitet både er arvet og blir videreutviklet gjennom hele livet. Noen dimensjoner av menneskets identitet er mer varige enn andre, og disse dimensjonene kan gjøre at selv om ting endrer seg rundt oss føler vi oss fortsatt som oss selv (Eek, 2021, s.112). Språk er en av mange faktorer som kan være med å forme barnets identitet og dets opplevelse av seg selv. Barnet kan identifisere seg med sitt førstespråk, andrespråk, ulike dialekter, kebabnorsk eller lignende. Hvem vi er, hvor vi kommer fra og hvem vi ønsker å være er viktige spørsmål som sier noe om vår identitet. Samtaleguiden stiller åpne spørsmål der eleven selv kan fortelle om hvem den er, hvilke språk den kan og hvorfor den kan de ulike språkene. Her kan læreren få informasjon om hvordan eleven selv identifiserer seg, og hva eleven ser på som viktig for seg.

Innenfor andrespråkforskning satte forskere på 1970- og 1980-tallet et skille mellom sosial identitet og kulturell identitet (Norton, 2006, s.1-2). Med den sosiale identiteten mente forskerne individets forhold til omgivelsene, mens de med den kulturelle identiteten viste til forholdet mellom individet og medlemmer av en særskilt etnisk gruppe (Norton, 2006, s.1-2). Samfunnet endrer seg stadig, og med en økning i mangfoldet i ulike grupper, og innad i grupper, var Norton (2006, s.2) kritisk til om den kulturelle identiteten fanget opp denne kompleksiteten og det dynamiske synet på identitet i gruppene. For å belyse dette komplekse synet på identitet ble begrepet sosiokulturell identitet til (Norton, 2006, s.2).

Det sosiokulturelle synet på identitet ser på identitet som noe dynamisk som hele tiden er i endring (Norton, 2006, s.3). Gjennom oppveksten har elevene jeg fokuserer på i dette forskningsprosjektet gått gjennom endringer i livssituasjonen. Av elevene som skal kartlegges med samtaleguiden kan det være stor variasjon i innvandringsårsak og hvordan innvandringen har foregått. Elevene kan også ha med seg ulike erfaringer fra hjemlandet, reisen og eventuelle opphold i andre land. Identiteter kan endres ut ifra tid, sted og kontekster (Norton, 2013, s.51). Alle disse erfaringene kan påvirke elevenes identitet og identitetsutvikling. Gjennom samtaleguiden får læreren innblikk i hvilke erfaringer eleven ser på som viktige, og eleven får selv definere sin egen identitet.

Flerspråklige barn kan få en gitt identitet av andre som kan styrke eller begrense deres muligheter til å bli hørt (Darwin & Norton, 2021, s.4). Dette kalles gjerne å bli tildelt en subjektposisjon. Subjektposisjonen vi får fra andre kan skape begrensinger eller muligheter i forhold til det å snakke språket og lære språk i samhandling med andre. Lærernes valg av hva som trekkes frem som viktig, og hva læreren velger å anerkjenne, kan skape subjektposisjoner ut fra ulike læringskontekster. Her er det viktig å være bevisst på at eleven selv bør få muligheten til å definere sin egen identitet.

Begrepet forestilt identitet brukes om de forskjellige mulighetene vi har til å definere vår identitets tilhørighet innenfor et forestilt fellesskap (Darwin & Norton, 2021, s.5). Dette forestilte fellesskapet kan for eksempel være klassen, skolen, Oslo-boere, Nordmenn, barn, elever eller andre grupper mennesker med noe til felles. I noen situasjoner kan barnet vektlegge en dimensjon av identiteten sin, mens andre dimensjoner kan være viktigere i andre situasjoner. For eksempel kan barnet definere seg selv som norsk i klasserommet, mens somali når det er sammen med familie fra Somalia. Det er spesielt de tingene individet opplever som viktige og ekte som spiller inn på identitetsutviklingen (Jordet, 2020, s.82). Lærere, andre elever og andre viktige personer for eleven kan velge å anerkjenne eller ikke anerkjenne elevens forestilte identitet.

3.5.2. Motivasjon og investering

For at mennesker skal lære seg nye språk er det viktig å være motivert til å lære.

Motivasjonsbegrepet sett opp mot språklæring har blitt diskutert av ulike forskere gjennom tidene. Jeg vil bruke Gardner & Lambert (1972) sine definisjoner på motivasjon, og diskutere de opp mot Bonny Norton (2013) sitt begrep investering. Gardner og Lambert (1972) deler motivasjon inn i instrumentell motivasjon og integrativ motivasjon. Norton (2013) mente motivasjonsbegrepet ikke var tilstrekkelig for å forklare den komplekse språklæringsprosessen, og hun mente man må se andrespråklæringen i en større sammenheng, relatert til ideologi, kapital og identitet.

Instrumentell motivasjon viser, ifølge Gardner og Lambert (1972), til et ytre ønske og en ytre kraft som gjør at eleven har motivasjon for å lære språket. Eksempler på dette kan være at eleven ønsker å få gode karakterer på skolen, ønsker å kunne få en god jobb eller lignende der målspråket må beherskes. Dersom målet til eleven er å lære seg språket for å kunne ta del i samfunnet, bruker Gardner & Lambert (1972) begrepet integrativ motivasjon. Her kan for eksempel det å få seg venner, være med på fritidsaktiviteter og ta del i lek hvor målspråket

brukes være bakgrunnen for den integrative motivasjonen til elevene. Minoritetsspråklige elever som kommer til den norske skolen, kan ha ulike motivasjoner for å lære seg språket. Jeg vil anta at noen elever kan ha et ønske om å få gode karakterer og en god jobb, mens andre ønsker å lære språket fordi de vil kjenne seg inkludert og få innpass i samfunnet. Gjennom en oppstartssamtale med utgangspunkt i samtaleguiden stilles det spørsmål om hvorfor eleven lærer de ulike språkene. Her må eleven reflektere over sin egen motivasjon for å lære språkene.

Å ha motivasjon for å lære språket kan bety at eleven ønsker å lære språket, og forstår hvilke faktorer som er viktige i språklæringen (Darvin & Norton, 2021, s.5). Siden språklæring kan ses på som en sosiokulturell prosess der språk læres i samhandling med andre, vil mange mene at det er viktig å ta del i samfunnet gjennom sosial interaksjon. Norton (2013) forsket på innvandrerkvinner i Canada og deres motivasjon for å lære språket. Her fant hun at motivasjon ikke nødvendigvis var nok for at kvinnene skulle lære seg språket (Norton, 2013). Selv om mennesker har et ønske og en motivasjon om å ta del i kontekster der målspråket snakkes, kan samfunnet ekskludere disse elevene eller begrense deres muligheter til å bli hørt (Darvin & Norton, 2021, s. 4). Flere forskere mener derfor at å ha motivasjon for å lære språket ikke er tilstrekkelig, siden det er flere utenforliggende faktorer som spiller inn. Begrepet investering kom som en reaksjon på motivasjonsbegrepet.

Identiteten til elevene er i en konstant dra-kamp der det hele tiden forhandles om sosial interaksjon og språk (Darvin & Norton, 2021, s.3). Denne identitetsforhandlingen kan styre hvor mye vi investerer i språklæringen og hvor viktig det å lære seg et nytt språk er for oss. Investering handler om at eleven både forplikter seg og engasjerer seg i språklæringen ved å aktivt ta del i den sosiale språkpraksisen (Darvin & Norton, 2021, s.5). Når vi snakker om investering i språklæringen kommer makt frem som et sentralt begrep. I språksamfunn finnes det ofte et asymmetrisk maktforhold der de med mest makt kan ekskludere eller inkludere mennesker. En forestilt identitet kan bli anerkjent, satt på prøve eller nektet av andre (Darvin & Norton, 2021, s.5). I forskningen til Norton ble noen av kvinnene ekskludert fra samtaler i kollegiet på jobben på grunn av at de hadde jobber som ble ansett som lavstatus, og de fikk ikke så lett høystatusjobber med kundekontakt fordi de ikke behersket språket godt nok (Norton, 2013). Dette er et eksempel på hvordan samfunnet kan hemme språklæringen, selv om individene er høyt motiverte.

Tidligere forskning av Klein og Dittmar (1979) viste at innvandrere som hadde kontakt med målspråkbrukere på fritiden behersket setningsstrukturen på målspråket bedre enn de som ikke hadde kontakt med målspråkbrukere, selv om ingen av gruppene hadde fått formell språkopplæring. På skolen kan elevene møte lignende situasjoner der de blir ekskludert. For eksempel kan «populære elever» ikke ønske å leke med minoritetspråklige på grunn av at de ikke forstår lekens etikette, eller på grunn av elevenes mangler på målspråket. Elevene kan se for seg og danne seg en forestilt identitet, hvor de setter seg selv inn i en gruppe og velger hvem de er og hvem de vil være. Elevers forestilte identitet kan som nevnt bli utfordret av andre med et maktovertak (Darvin & Norton, 2021, s.5). Eleven kan være motivert for å lære språket, men på grunn av at den opplever å bli marginalisert eller ekskludert kan eleven velge å forbli stille og passiv, eller trekke seg unna (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.50). Dersom eleven får tildelt en slik subjektposisjon kan det påvirke elevens videre investering i andrespråket.

Elevers investering i å lære språket kan variere fra tid og sted (Darvin & Norton, 2021, s.6). I dagens samfunn hvor multimodalitet og digital literacy er i utvikling vil elever lettere komme i kontakt med forskjellige mennesker og språk (Darvin & Norton, 2021, s.7). De må bruke sitt repertoar og sin kreativitet for å gjøre seg forstått på andre måter enn tidligere. Her kan barna ta i bruk et mer flytende språk, og kanskje også benytte seg av transspråking. Mine antagelser er at det er enklere å finne arenaer hvor man får utvikle sin egen forestilte identitet, uten å bli holdt igjen i ulike subjektposisjoner, gitt av de med mer makt.

En prøving eller nekting av identiteten kan påvirke elevens deltakelse i sosiale språksituasjoner (Darvin & Norton, 2021, s.5). Hvor mye elevene investerer i andrespråklæringen kan, som nevnt tidligere, være avhengig av nettopp denne tilgangen på læringspraksiser og sosiale språksituasjoner. Får elevene tilskrevet en identitet som er likeverdig som de andre elevene, vil han eller hun trolig investere mer, og kan dermed oppnå et høyere læringsutbytte enn dersom eleven blir sett på som mindre kompetent og interessant (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.50). På denne måten kan barnets investering i språk bli påvirket av både subjektposisjoner og egen forestilt identitet. Lærernes jobb blir, ifølge Norton (2013, s.16), å identifisere hvilke identitetsposisjoner elevene kan få som fremmer eller hemmer sosial interaksjon og investering i læring.

4. Metode

I ulike forskningsprosjekter vil valg av metode avhenge av hvilken problemstilling som skal forskes på. For at lesere skal ha mulighet til å vurdere forskningsprosjektets reliabilitet er det viktig at jeg gjør rede for hvilke forskningsmetodiske valg jeg har tatt, og hvordan disse valgene kan ha påvirket funnene mine (Dalland, 2017, s.57; Thagaard, 2018, s.187-188). I metodekapittelet vil jeg på bakgrunn av dette redegjøre for prosjektets forskningsdesign, valg og refleksjoner knyttet til datainnsamlingen og tolkingen av datamaterialet. I delkapittel 4.1 kommer en kort introduksjon til vitenskapsteorien. I delkapittel 4.2 og 4.4 vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode og semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Læreroppfatninger blir satt lys på i delkapittel 4.3. Jeg vil videre, i delkapittel 4.5, forklare hvordan jeg har kommet frem til utvalget informanter. I delkapittel 4.66 beskriver jeg hvordan intervjuene foregikk, før transkripsjonen av datamaterialet blir forklart i delkapittel 4.77. Jeg ser på hvordan min forforståelse for temaet kan ha påvirket funnene i delkapittel 4.88, før jeg i delkapittel 4.9 kommenterer ulike etiske overveielser jeg har gjort i mitt forskningsprosjekt. Til slutt i metodedelen presenteres informantene mine, delkapittel 4.10.

4.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteorien skiller gjerne mellom humaniora og naturvitenskap. Naturvitenskapen handler i stor grad om å få data og informasjon som kan generaliseres. Metodene som blir brukt innenfor naturvitenskapelig forskning er ofte kvantitative, og de ønsker å skaffe generell kunnskap gjennom objektive og systematiske observasjoner og målinger (Befring, 2015, s.40). I slike forskningsprosjekt trengs det ofte mange informanter og for eksempel standardiserte spørreskjema for å få gode data. I min problemstilling ønsker jeg å se på lærernes individuelle oppfatninger av samtaleverktøyet. Jeg vurderer det derfor som lite hensiktsmessig å velge en slik metode til mitt prosjekt, siden formålet med forskningen ikke er å finne generaliserte data, men heller se på hver enkelt individs oppfatninger.

Innenfor den vitenskapelige tradisjonen humaniora søker forskere ofte å finne forståelse av ulike fenomener. Humaniora har det metodiske grunnlaget i hermeneutikken, det vil si at målet er å tolke eller fortolke hendelser og fenomen, for å skape en forståelse (Thomassen, 2016, s.157). For å gjennomføre denne forskningen er kvalitative metoder mest brukt. Kvalitative metoder har som mål å sette lys på- og utvikle en større forståelse av ulike fenomener som er knyttet til menneskers situasjoner og deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s.15). I mitt forskningsprosjekt, der målet er å forske på læreroppfatninger, vil kvalitative

metoder innenfor hermeneutikken være gunstig for å utvikle en forståelse av de ulike lærernes oppfatninger og refleksjoner.

4.2. Kvalitativ metode

En kvalitativ forskningsmetode har ofte fokus på et lite utvalg der målet er å få informasjon i dybden fra de ulike informantene (Ringdal, 2013, s.105). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å få innsikt i hver enkelt lærer sine tanker og erfaringer med samtaleverktøyet. Til mitt formål mener jeg derfor at en kvalitativ metode passer best for å få dybdekunnskap om de forskjellige lærernes individuelle oppfatninger. Det kan være vanskelig å få dybdeinnsikt i informantenes erfaringer gjennom kvantitative forskningsmetoder, da denne metoden ofte preges av avstand mellom forsker og informant, og at forskeren skal ha all kontrollen (Kvarv, 2014, s.127). Et av argumentene for at jeg valgte kvantitativ metode er nettopp at jeg som forsker ikke ønsker å ha hele denne kontrollen. Jeg ønsket at informantene selv skal være delaktige i å føre intervjuet fremover med tanke på tema og refleksjoner de selv ønsker å snakke om. En kvalitativ metode åpner i mye større grad opp for dette enn i en kvantitativ metode.

I forkant av datainnsamlingen var planen å intervju tre lærere. Jeg tenkte at dette antallet var fint i forhold til at lærerne da får mulighet til å gå i dybden på hver enkelt, samtidig som det gir et større sammenligningsgrunnlag enn dersom det bare hadde blitt intervjuet en lærer. Ved siden av lærerintervjuene har jeg også valgt å gjøre det Kvale & Brinkmann (2017, s.175-176) omtaler som et eliteintervju. Dette er et intervju hvor informanten er en ekspert på temaet. Jeg anser min informant som en ekspert på samtaleguiden, siden hun er en av utviklerne av verktøyet. Å bruke intervju som kvalitativ metode vil være fint for å få en dypere forståelse for hvordan informantene opplever samtaleverktøyet. Dette er i tråd med Dalens (2011, s.14) hensikten med intervjuformen, for å få en fyldigere innsikt i informantenes situasjoner og erfaringer.

4.3. Læreroppfatninger

Læreroppfatninger er et forskningsfelt som studerer lærernes egne tanker, holdninger og verdier knyttet til hva som er god undervisning (Haukås, 2012, s.116). I dette forskningsprosjektet er formålet å forske på lærernes tanker og holdninger knyttet til samtaleguiden og flerspråklighet i klasserommet. Læreroppfatninger studeres for å forsøke å forklare og forstå lærernes praksiser i klasserommet (Alstad et al., 2020, s.47). Jeg ønsker å se på hvordan lærernes syn på flerspråklighet gjenspeiler deres klasseromspraksis, og hvordan

informasjonen som fremkommer gjennom samtaleguiden kan bli brukt i klasserommet. Man har en tanke om at lærernes oppfatninger spiller inn på vurderingene og handlingene de gjør i klasserommet. Med læreroppfatninger er ikke målet å komme frem til en fasit. Det finnes ingen sanne eller usanne utsagn (Alstad et al., 2020, s.47). Formålet er å studere lærernes individuelle tanker og holdninger.

Lærernes holdninger og tanker formes blant annet av deres egen skolegang, undervisningserfaring og utdanning (Haukås, 2012, s.116). Dette viser viktigheten av at lærerutdanningen tar for seg flerspråklighet og andrespråksdidaktikk i studieløpet. Holdninger om flerspråklighet vil også kunne skapes av egne erfaringer med språk og språkpraksiser. Lærernes holdninger kan være vanskelige å endre. For at lærerne skal endre praksis og holdning, må de selv bli bevisste på egne holdninger. Vi kan ikke med sikkerhet vite at det lærerne forteller om deres holdninger eller praksis er deres ekte holdninger, eller om det er det som egentlig skjer i klasserommet (Haukås, 2012, s.126). I denne undersøkelsen må jeg likevel anta at det lærerne forteller er deres sannhet. Jeg har brukt semi-strukturert intervju i datainnsamlingen.

4.4. Semi-strukturert intervju

Intervju kan utformes på forskjellige måter. I semi-strukturerte intervju er ofte enkelte spørsmål planlagt, mens noen spørsmål tilpasses informantene og situasjonen der og da (Johnsen, 2018, s.198-199). På den måten er det enklere å følge informantenes initiativ og komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Forskeren må ha tilstrekkelig med kunnskap og teori om intervju-temaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s.84). Jeg har derfor lest meg godt opp på teori i forkant av intervjuene.

Kvalitative semi-strukturerte forskningsintervjuer fokuserer på informantenes opplevelser av forskjellige temaer gjennom et fenomenologisk perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017, s.44). I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg at informantene skal kunne fortelle om de forskjellige temaene og fenomenene slik de oppfatter og opplever dem. I fenomenologien ønsker man å få svar på hva- og hvordan-spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). Jeg har derfor brukt denne formuleringen i intervjuene mine. For eksempel kan jeg spørre lærerne hva de tenker om morsmålets rolle i elevenes språkutvikling, og hvordan de tar i bruk elevenes morsmål i undervisningen. Å studere lærernes tanker og refleksjoner samsvarer med forskningsfeltet læreroppfatninger (teacher beliefs).

Læreroppfatninger passer fint inn i den semi-strukturerte intervjuformen. Noen spørsmål er planlagt på forhånd, mens mye av samtalen utformes ut fra situasjonen (Johnsen, 2018, s.198-199). På denne måten kan lærerne komme med deres tanker og holdninger, og intervjueren kan følge opp det lærerne trekker frem. I et slik intervju kan man sjelden generalisere dataene som fremkommer. En av grunnene til dette er at det ofte i kvalitative intervju ikke er mange nok informanter til at dataene som fremkommer kan fortelle noe om alle læreres tanker. En annen grunn til at semi-strukturert intervju med fokus på læreroppfatninger ikke kan generaliseres er at fokuset er på den individuelle lærers tanker og holdninger. Gjennom denne forskningen kan vi ikke anta at alle lærere har samme tanker og holdninger. Det at intervjuet er semi-strukturert vil også spille en rolle med tanke på generalisering, siden intervjuene mest trolig tar forskjellige veier ut fra hva intervjuobjektet snakker om og ønsker å fortelle. I forskningsprosjektet mitt er ikke interessen å få data som kan generaliseres, men heller å dykke ned i individuelle læreres oppfatninger og praksis.

I eliteintervjuet strukturerte jeg intervjuguiden i de ulike temaene samtaleverktøyet er delt opp i. Her kom jeg med forslag til forskjellige intervju spørsmål der målet var å finne ut av hvilke teoretiske perspektiver eller tanker utviklerne la til grunn for valget av temaene og valget av spørsmålene i samtaleguiden Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at hun skulle fortelle litt om bakgrunnen for inndelingen av spørsmål i samtaleguiden. Her kom vi også naturlig inn på noen av spørsmålene, og informanten kunne trekke frem de forskjellige spørsmålsformuleringene som eksempel. Jeg ønsket også å belyse om utviklerne hadde en tanke om hvordan lærerne burde bruke informasjonen som fremkom gjennom samtaleguiden for å tilrettelegge undervisningen. Dette ble et tilleggstema i eliteintervjuet. Ved å bruke semi-strukturert intervju som metode åpnet jeg også opp for at informanten kunne komme med egne betraktninger om det hun syntes var mest viktig å sette lys på.

Lærerintervjuene valgte jeg å strukturere på en litt annen måte. Grunnen til dette var at jeg ikke ser på det som like relevant å intervju lærerne om de helt spesifikke delene av verktøyet. Jeg ønsker heller at vi skal se på helheten av hvordan verktøyet var å ta i bruk, og hvordan de bruker den informasjonen som fremkom videre. Inndelingen av intervjuguiden for lærerne var derfor tematisk ut fra hva jeg tenkte var relevant for å svare på problemstillingen min. Jeg ønsket å finne ut hvordan samtaleguiden kan bidra til at elevenes språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer ble anerkjent. Det første temaet jeg valgte var derfor lærernes generelle opplevelse av å ta i bruk samtaleguiden. Her får lærerne gjøre sine egne vurderinger og trekke frem dersom det er noe de ønsker å sette lys på videre i intervjuet. Videre valgte jeg temaene

tidligere tilegnede erfaringer, flerspråklighet, morsmålets rolle og identitet. Disse temaene mener jeg kan bidra til å synliggjøre lærernes tanker og holdninger, noe som samsvarer med målet med å forske på læreroppfatninger.

Ved at læreren kommer med sine refleksjoner rundt temaene kan jeg videre koble dette opp mot klasseromspraksis. Under disse temaene stilte jeg oppfølgingsspørsmål om hvordan læreren benyttet seg av samtaleguidens informasjon videre i undervisningssituasjoner. For eksempel vil lærerens tanker om det å bygge på elevenes tidligere erfaringer trolig forme hvordan læreren praktisk benytter seg av elevens erfaringer i undervisningssammenheng. Det neste temaet lærerne fikk spørsmål om var anerkjennelse. Jeg tenker anerkjennelse er et viktig begrep når det gjelder språklæring og tidligere erfaringer med språk. Spesielt siden jeg i problemstillingen ønsker å finne ut hvordan lærerne aktivt anerkjenner elevenes bakgrunn, og hvordan samtaleguiden kan bidra i denne prosessen.

4.5. Utvalget informanter

I utvelgelsen av informanter har jeg brukt en pragmatisk metode. Dette vil si at utvalget informanter er valgt ut ifra hva jeg tenker er mest hensiktsmessig i forhold til forskningsformålet mitt (Befring, 2007, s.95). Jeg har valgt en informant som har vært med i utviklingen av samtaleverktøyet, og flere informanter som jobber som lærere og har gjennomført samtaleverktøyet på minst en elev. Målet var å finne informanter med både utdanning og erfaring. I informasjonsdelen til samtaleguiden står det at «den første kartleggingssamtalen bør foretas av pedagoger med kompetanse innenfor tospråklig utvikling og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Kriteriene jeg satte for lærerne var dermed at de skulle ha jobbet i skolen i minst to år og ha norsk som andrespråk i fagkretsen. Da det viste seg å være vanskelig å få informanter som fylte disse kriteriene, måtte jeg legge bort kriteriene i håp om at jeg skulle få tak i nok informanter.

Hvor mange lærere jeg skulle velge vurderte jeg grundig. For få informanter i et forskningsprosjekt kan gjøre at det er vanskelig å generalisere dataene som kommer frem, mens for mange informanter kan føre til at man ikke får gått i dybden på hvert intervjuobjekt (Kvale & Brinkmann, 2017, s.148). I min masteroppgave, hvor målet er å se på hvert enkelt individs tanker og refleksjoner, valgte jeg å intervjuer forholdsvis få informanter. Planen min var å intervjuer tre lærere, for deretter å kunne gjøre vurderinger og eventuelle endringer i antall etter hvert. På denne måten kunne jeg vurdere om dataene som fremkom var tilstrekkelige for min undersøkelse, eller om jeg eventuelt burde gjøre flere intervjuer for å få

et større datamateriale. Jeg opplevde at det var vanskelig å finne informanter som passet kriteriene mine, og som kunne stille opp på intervju.

For å rekruttere informanter har jeg sendt mail til ledelsen ved forskjellige skoler med informasjon om prosjektet og spørsmål om de har aktuelle deltakere som oppfyller kravene for å delta. Å sende formelle henvendelser til aktuelle miljøer er i tråd med det Thagaard (2018, s.60-62) viser til som hensiktsmessig for å finne potensielle deltakere. Noen skoler og skoleledere kom med tilbakemeldingen om at de ikke har tatt i bruk Udirs nye kartlegging og samtaleguide enda. Det kom også en tilbakemelding om at en skole hadde prøvd å ta verktøyet i bruk, men etter at det oppstod vansker med å få tilgang til verktøyet hadde de gitt opp og tatt i bruk andre kartleggingsverktøy. Etter mange avslag fra skoler fikk jeg også vite at det var stor etterspørsel etter informanter til masteroppgaver for tiden, og flere skoler hadde ikke kapasitet eller mulighet til å gå gjennom alle henvendelsene. En skoleleder sa at det i gjennomsnitt kom inn rundt fem henvendelser fra masterstudenter hver dag.

Etter å ha hatt lite hell med å få tak i informanter gjennom å kontakte skolene formelt, begynte jeg å forhøre meg på en delingsplattform for pedagoger som jobber med norsk som andrespråk på facebook. Her fikk jeg etter flere innlegg tak i en informant som passet kriteriene mine. Jeg fikk også studievenner og kolleger til å forhøre seg med lærere de jobber med eller har jobbet med tidligere, i håp om at noen kunne stille som informanter til oppgaven min. Til slutt fikk jeg kontakt med en lærer til, og hadde nå to informanter. Selv om jeg ønsket flere informanter i forskningsprosjektet, måtte jeg på grunn av tid og omfang ta til takke med to. Heldigvis kom begge informantene med mye nyttig data som jeg kunne se opp mot eliteintervjuet.

4.6. Intervjuet

I forkant av intervjuet leste jeg meg godt opp på teori om temaet. Jeg satte meg også godt inn i spørsmålene i samtaleguiden, slik at jeg kunne bygge videre på eventuelle svar som kunne dukke opp underveis i intervjuene. Jeg lagde to intervjuguider med spørsmål som kunne være relevante for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt.

Eliteintervjuet ble gjennomført fysisk og hadde en varighet på litt over 30 minutter.

Utviklerens refleksjoner og betraktninger samsvarte i stor grad med mine egne holdninger og det jeg hadde lest av teori om de ulike temaene. Eliteintervjuet bidro til å øke min forståelse for de teoretiske grunnantakelsene som samtaleguiden er bygd på. Etter samtalen kom veilederen min med tips om at dette intervjuet kunne fungere som et referanseintervju der jeg

videre kunne sammenligne utviklernes tanker med lærernes praksis og refleksjoner. Jeg gjorde dermed litt om på intervjuguiden for lærerintervjuene, og spisset oppgaven min mer mot dette perspektivet.

For å lage gode spørsmål til intervju er det viktig at forskeren har god kjennskap til teori rundt temaene som skal belyses (Kvale & Brinkmann, 2017, s.141). Dette var en av de opprinnelige grunnene til at jeg valgte å gjennomføre et eliteintervju i forkant av lærerintervjuene. Her fikk jeg innblikk i ulike teoretiske perspektiver som lå til grunn for samtaleguiden. Disse brukte jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden for lærerintervjuene. Siden metoden jeg valgte var semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2017), fungerte intervjuguiden min som et utgangspunkt for samtalen med lærerne. Selv om intervjuguiden ikke ble brukt som en fast plan som jeg skulle følge til punkt og prikke, ønsket jeg å bruke den samme basen av spørsmål i alle lærerintervjuene. Grunnen til dette var at jeg ønsket et best mulig sammenligningsgrunnlag mellom dataene. Rekkefølgen på spørsmålene kunne variere noe ut ifra hvor samtalen mellom forsker og lærer tok veien. Lærerintervjuene ble gjennomført digitalt. Enkelte lærere hadde en hektisk hverdag hvor de så på et digitalt intervju som den mest avslappende løsningen, mens avstanden mellom intervjuobjekt og forsker var en annen årsak for at intervjuene ble digitale.

4.7. Transkribering

I alle intervjuene ble det gjort lydopptak. Det er viktig å transkribere lydopptakene så nøyaktig som mulig, for å få mest mulig riktige data. Å transkribere vil si at noe skifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205). I min datainnsamling skifter samtalen fra en muntlig- til en skriftlig form når jeg transkriberer. I dette skiftet mellom former skjer det mange beslutninger og vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2019, s.204-205). Selve intervjuet får med flere dimensjoner og mer non-verbal kommunikasjon, enn det man kan gjengi på papiret.

Eliteintervjuet foregikk fysisk. Til dette intervjuet hadde jeg også med meg penn og papir, dersom jeg ønsket å notere noe. Jeg tenkte det kunne være fint å notere seg dersom intervjuobjektet gjorde noe som synliggjorde følelser eller annen nonverbal kommunikasjon. Jeg besluttet likevel å ikke ta notater underveis i intervjuet for å ha best mulig fokus på selve samtalen. Med en gang etter intervjuet satte jeg meg ned for å notere om jeg hadde observert kroppsspråk eller andre non-verbale uttrykk som kunne være hensiktsmessige å ta med seg.

Lærerintervjuene foregikk digitalt over Zoom. Her var det vanskeligere å få med seg eventuelle følelser og nonverbal kommunikasjon. Jeg noterte meg likevel i etterkant dersom jeg oppdaget at lærerne virkelig brant for et tema, ga uttrykk for at de var oppgitte over noe eller lignende. Her er jeg likevel bevisst på at selv om jeg tror jeg observerer noe, er det ikke sikkert det samsvarer med hva informanten egentlig mener eller gjør. Jeg valgte å transkribere lydopptakene med en gang etter intervjuene, slik at det lå friskt i minne. Jeg transkriberte intervjuene inn i forskjellige word-dokumenter, for deretter å fordele datamaterialet i kategorier og mapper.

4.8. Forforståelse

I problemstillingen min kommer det tydelig frem at jeg har en underliggende forståelse for at det å anerkjenne og synliggjøre språkbakgrunn og tidligere erfaringer kan være viktig for elevenes språklæring. Forforståelse i temaet vil kunne påvirke oppfatningene og tankene mine når fenomenene skal undersøkes og diskuteres (Dalen, 2011, s.16). Som nevnt kan min forforståelse føre til at jeg tror jeg observerer noe i intervjuet, som kanskje ikke er der. Kanskje er det jeg som blir ekstra engasjert og brenner for et tema og ikke informanten. Ved at jeg er bevisst på min egen forforståelse kan jeg lettere bruke et kritisk blikk på det jeg hører og finner.

4.9. Etske hensyn i forskningsprosjektet

I forskningsprosjekter der man skal intervjuer deltakere, slik som i denne masteroppgaven, må det søkes godkjenning til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette gjøres for å sikre at de etiske hensynene blir gjort, og for å sikre at personvernforordningen (GDPR) blir ivaretatt. Før datainnsamlingen laget jeg meg en plan over hvordan datainnsamlingen skulle foregå, og hvordan dataene som kom inn skulle behandles. Deltakerne i intervjuene fikk også på forhånd tilsendt et samtykkeskjema hvor de måtte signere på at de godtok at det ble gjort lydopptak av dem. Etter behandlingen av dataene blir lydopptakene slettet. I dette samtykkeskjemaet fikk de også informasjon om at de når som helst kunne velge å trekke seg fra forskningsprosjektet eller avbryte intervjuet, uten at dette skulle få noen negative følger.

Jeg har valgt å bruke navnet til en av utviklerne av verktøyet, Soraya Ahmadinia, i oppgaven min ettersom hun selv har samtykket til dette. Vi gjorde oss refleksjoner om at det ble vanskelig å anonymisere henne, siden man enkelt kan søke opp hvem som har utviklet verktøyet. Lærerne fikk på forhånd vite at alt av data kom til å bli anonymisert. I forkant av intervjuet fikk informantene også beskjed om at de ikke skulle benytte navn eller

personidentifiserende opplysninger om elevene de har gjennomført samtaleguiden på. Dette gjentok jeg også i oppstarten av intervjuet, for å minne dem på dette.

Lærerinformantene jeg har intervjuet har ganske ulik bakgrunn og erfaring. Den ene informant har lang erfaring som lærer, har jobbet med andrespråk flere år og har formell kompetanse i andrespråkspedagogikk. Den andre informant er ny i arbeidet med andrespråk og særskilt norskopplæring, og hun har heller ingen formell kompetanse på fagfeltet. Informantenes ulike bakgrunn gjør at jeg må gjøre meg etiske vurderinger om hvordan dataene fremstilles. Det kan fort virke urettferdig dersom man har en erfaren og utdannet lærer, kontra en uerfaren og utdannet lærer. Den erfarne kjenner kanskje til mange av teoriene som ligger til grunn for spørsmålene i samtaleguiden, og den kan gjerne lettere komme med refleksjoner rundt dette. Denne typen innsikt er det ikke sikker den utdannede og uerfarne læreren sitter med.

Selv om den ene læreren har lite erfaring og ikke har formell utdanning innenfor andrespråk, mener jeg informanten kan bidra med nyttige data i forskningsprosjektet mitt. Blant annet vil det være fint å få innsikt i hvordan en helt ny lærer oppfatter og bruker samtaleverktøyet. Dette kan gi andre data enn hva man får fra en erfaren lærer. Den utdannede læreren har også selv erfaring som flerspråklig. Denne erfaringen bør ses på som en ressurs, og informanten kan gi en annen type verdifulle data på bakgrunn av at hun selv har opplevd å lære seg norsk som andrespråk. Det etiske hensynet jeg som forsker må ivareta er blant annet at dataene ikke skal sammenlignes. Dataene jeg får fra informantene er ikke sammenlignbare, og de bør ses i lys av den situasjonen den enkelte lærer er i. Sammenligning og generalisering av dataene er heller ikke formålet med forskningsprosjektet mitt. Formålet er å få frem individuelle læreropfatninger om verktøyet, og det kan derfor ses på som hensiktsmessig å ha ulike lærere i dette prosjektet.

4.10. Presentasjon av informantene

I eliteintervjuet fikk jeg kontakt med en av utviklerne, Soraya Ahmadinia, som min informant. Ahmadinia er en kvinne med lang erfaring innenfor arbeidet med elever med norsk som andrespråk. Hun har syv års utdanning innenfor profesjonsfaglig pedagogisk-psykologisk rådgivning, med psykologi som grunnfag før videre studier i pedagogikk. Hun har også jobbet 16 år i PPT, hvor mye av jobben har vært med barn på grunnskolenivå (1-10.trinn). Her har hun vært med på utredninger av barn, jobbet med forskjellige former lærevansker og prøvd å

finne tiltak som samsvarer med vanskebilder i samarbeid med skole og foreldre. Hun har hatt ansvar for flere bydeler med høy andel minoritetsspråklige elever.

Som nevnt har det vært krevende å få tak i lærere som hadde gjennomført samtaleguiden og ønsket å stille til intervju. De lærerne jeg har fått tak i har ulik utdanning og erfaring innenfor norsk som andrespråk. Videre kommer en presentasjon av lærernes erfaring og utdanning. En av lærerne har jobbet som lærer i skolen i 18 år, hvorav tre år etter at læreren fikk formell kompetanse (30 studiepoeng) i andrespråkspedagogikk. Denne læreren har jobbet mye med elever med annet morsmål enn norsk, både før og etter den formelle kompetansehevingen. Læreren har gjennomført samtaleguiden på 18 elever i 8., 9. og 10.klasse, noe jeg tenker gir et svært godt grunnlag for å kunne svare på spørsmålene i intervjuet mitt. Jeg har valgt å gi lærerne fiktive navn for å få en bedre flyt i oppgaven. Den erfarne ungdomsskolelæreren som har gjennomført samtaleguiden på 18 elever får videre det fiktive navnet «Anne».

Et av kriteriene for informantene mine var at de skulle ha formell utdanning innenfor andrespråk. Da det ble vanskelig å få tak i informanter som fylte dette kriteriet, måtte jeg etter hvert se bort fra dette kravet. Jeg fikk da kontakt med en lærer som kunne stille til intervju. Denne læreren, «Maja», har nylig fått ansvar for en gruppe elever som har krav på særskilt norskopplæring. Hun er formelt kvalifisert som lærer, men har ikke norsk i fagkretsen. Hun har selv innvandret til Norge og lært norsk som andrespråk. Det at hun har norsk som andrespråk kan være en nyttig erfaring å ta med seg som lærer for minoritetsspråklige elever. Erfaringen hennes som flerspråklig kan gi en annen type verdifulle data i forskningsprosjektet mitt. Før analyse- og drøftingsdelen tar til har jeg valgt å fremstille lærerinformantene i en tabell for å skape en tydelig oversikt for leseren.

Tabell 1: Oversikt over informanter.

	Lærerintervju 1	Lærerintervju 2
Pseudonymer	«Anne»	«Maja»
Arbeidssted	Ungdomsskole	Barnetrinn
Utdanning i norsk som andrespråk	30 studiepoeng andrespråkspedagogikk	Ikke formell utdanning i andrespråk
Arbeidserfaring	Lang erfaring i læreryrket	Nyansatt SNO-lærer
Erfaring med samtaleguiden	Har gjennomført samtaleguiden på 18 elever	Har gjennomført samtaleguiden på 8 elever

5. Resultater og drøfting

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg vært gjennom en forskningsprosess med lesing av teori, gjennomføring av intervjuer og fortolkning av data. I dette kapittelet vil jeg presentere hovedfunnene av forskningen og intervjuene mine. Målet med forskningsprosjektet var å belyse problemstillingen *Hvordan kan samtaleguiden bidra til å synliggjøre og skape anerkjennelse rundt elevens språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer?* Dataene fra intervjuene kan også gi meg mulige svar på forskningsspørsmålene:

- Hva mener lærere om betydningen av elevens morsmål for videre språklæring?
- Hvordan kan samtaleguiden bidra til at elevenes språkbakgrunn blir anerkjent?
- Hvordan kan lærerne bygge videre på elevenes tidligere tilegnede erfaringer?
- Hvordan jobber lærerne for å styrke elevenes flerspråklige identitetsutvikling?

Som nevnt startet jeg med å gjennomføre et eliteintervju med en av utviklerne av verktøyet, Soraya Ahmadinia, for å kunne sammenligne utviklernes tanker med lærernes praktiske bruk av verktøyet. Jeg velger å se på resultatene fra eliteintervjuet og lærerintervjuene under ett, slik at jeg lettere kan sammenligne svarene med hverandre. Her vil jeg også trekke inn teori og egne drøftinger under hvert av temaene.

Jeg har valgt å presentere og drøfte funnene tematisk, inndelt i disse undertemaene:

- 1) **Generelt om samtaleguiden.** Her presenteres intervjuobjektene generelle inntrykk og opplevelser rundt bruken av samtaleguiden. Hvordan opplevde lærerne å bruke samtaleverktøyet, hvem deltok i samtalen og hvorfor velger lærerne å ta i bruk verktøyet? Jeg ser også på Ahmadinias refleksjoner rundt oppbyggingen av samtaleguiden, og hvorfor de ulike undertemaene er valgt.
- 2) **Flerspråklighet og morsmål.** Dette temaet setter lys på informantenes syn på flerspråklighet. Basert på tidligere forskning er det viktig å styrke elevens morsmål/førstespråk for den videre språklæringen (Cummins, 1981; Ryen & Simonsen, 2015, s.197). Jeg ønsker å finne ut hva intervjuobjektene tenker om elevens morsmål sett opp mot språklæringen. Dette er også et av forskningsspørsmålene som jeg ønsker å belyse.
- 3) **Identitet, motivasjon og investering.** Barn og ungdom er i konstante identitetsforhandlinger (Jordet, 2020, s.82-83). Elevenes identitet kan endre seg i forhold til tid, sted og hvem de er med. Her kan også elevens motivasjon og investering spille inn. Språk kan være en dimensjon i elevens identitetsutvikling. Jeg ønsker å få innblikk i hvordan lærerne prøver å støtte opp om elevens flerspråklige

identitetsutvikling. Dette går også direkte på forskningsspørsmålet mitt: «Hvordan jobber lærerne for å styrke elevenes flerspråklige identitetsutvikling?».

- 4) **Undervisning i flerspråklige klasserom.** I dette undertemaet presenteres funnene om hvordan læreren bruker elevenes flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Her undersøker jeg også om elevene får benytte seg av det språklige repertoaret de har i undervisningen. Dette temaet kan belyse delspørsmålet i problemstillingen min om hvordan samtaleguiden kan bidra til at elevenes språklige repertoar blir anerkjent og hvordan lærerne bygger videre på elevenes tidligere tilegnede erfaringer.
- 5) **Anerkjennelse.** I dette hovedtemaet presenteres viktigheten av at læreren vet noe om elevens skole- og barnehagebakgrunn. Det er viktig å bygge på elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper (Ryen & Simonsen, 2015, s.211). Å vite noe om elevenes faglige bakgrunn vil derfor være hensiktsmessig for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Både i problemstillingen min og i de tilhørende forskningsspørsmålene er begrepet anerkjennelse brukt. Jeg ønsker å finne ut hvordan samtaleguiden kan bidra til at elevenes språkbakgrunn blir anerkjent.

Hvert undertema kommer til å ha en fast struktur der informasjon om temaet og funnene fra lærerintervjuene blir presenterte. Funnene fra lærerintervjuene består av lærernes individuelle oppfatninger og refleksjoner. Disse læreroppfatningene ser jeg opp mot funnene fra eliteintervjuet med Ahmadinia der det er naturlig. Her supplerer jeg også med oppfølgingsspørsmål til lærerne. Jeg ønsker i dette forskningsprosjektet å bruke eliteintervjuet som en referanseramme/et sammenligningsgrunnlag opp mot lærerintervjuene. De ulike temaene knyttes opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen. Til slutt i alle undertemaene kommer en sammenfatning av funnene og hva jeg ønsker at leseren skal sitte igjen med etter å ha lest om de ulike temaene.

5.1. Generelt om samtaleguiden.

Intervjuene i dette forskningsprosjektet startet med et åpent spørsmål om intervjuobjektens generelle inntrykk og opplevelser rundt bruken av samtaleguiden. Dette spørsmålet valgte jeg da det passet godt å starte med, siden et av målene med forskningsprosjektet er å se på læreroppfatninger ved bruk av verktøyet. Jeg ønsket også å se på om lærerne brukte verktøyet slik utviklerne bak samtaleguiden hadde tenkt. Begge lærerne virket fornøyde med verktøyet, men det kom også frem forslag til forbedringer ut fra deres perspektiver. Anne fortalte at verktøyet «åpner opp for at vi får vite mye om elevene og elevenes språkbakgrunn».

- Anne: Samtaleguiden er med på å avdekke hvor mange år og i hvor stor grad elevene har gått på skole. Dette har en veldig stor verdi, spesielt når det kommer til hvordan man skal legge opp undervisningen for eleven videre. Samtaleguiden kan også bidra til å belyse hvilke språk de har lært, og om de kan hente ut kunnskaper fra andre språk. Verktøyet er også fint for å finne ut om elevene kan lese og skrive på morsmålet sitt. Det har stor betydning for norskopplæringa. Samtidig ser jeg at den digitale versjonen ikke favner alt.
- Maja: Jeg ser på samtaleguiden som et nyttig verktøy. Jeg begynte som SNO-lærer i høst, og er veldig fersk. Jeg har prøvd å gjøre alt jeg har blitt bedt om å gjøre. Jeg kjente ikke elevene fra før, og for meg var dette en gylden mulighet til å bli kjent med dem. Det at elevene snakker så mange språk, og nå lærer norsk i tillegg var informasjon som gjorde at jeg kunne se elevene fra en annen side. Elevene fikk også mulighet til å vise seg frem, og vise at de kunne forskjellige ting. Fra elevenes side ble det også litt refleksjon underveis i samtalen. De undret seg blant annet på hvorfor de lærer de ulike språkene og ble selv mer bevisste på det.

Som funnene viser, har både Anne og Maja mye positivt å si om det å ta i bruk samtaleguiden. De trekker frem den viktige informasjonen læreren kan få- og gi gjennom en slik oppstartssamtale. Anne viser også at hun har en tanke om at informasjonen hun får kan brukes videre for å tilrettelegge undervisningen. I Udirs fem kulepunkter der de forklarer målet med samtaleguiden blir dette med tilrettelegging av opplæringen ut fra elevenes forkunnskaper og ferdigheter nevnt i to av kulepunktene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette viser at informantene har flere av de samme grunntankene ved å ta i bruk samtaleverktøyet, som hensikten var tiltenkt fra utviklernes side. Maja trekker også frem at det er en fin mulighet for å bli bedre kjent. Dette samsvarer også med det Udir selv skriver er et av målene: Samtaleguiden skal «være et første møte der eleven, foreldrene og skolen blir kjent med hverandre og legger grunnlag for samarbeidet mellom skole og hjem» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Etter å ha snakket med informantene om hvordan de bruker verktøyet, fant jeg et annet spennende funn. Anne, som gjennomførte samtaler med elever på ungdomstrinnet, har gjennomført mange samtaler med både elev og foreldre til stede. Noen samtaler ble gjennomført bare med eleven, mens tolk også har vært til stede på enkelte samtaler. Maja på den andre siden har gjennomført samtaler bare med elever, uten foreldrene til stede. Her gjorde hun seg refleksjoner om at det kunne vært gunstig å ha foreldre til stede, siden flere av spørsmålene var litt vanskelige for mange av de yngste elevene å svare på. Jeg spurte Maja hvorfor hun hadde valgt å bare gjennomføre samtalen med elever og ikke foreldrene også.

Maja: Den største grunnen er at vi ikke har tid til å invitere foreldrene. Vi strever mye med tiden. Dette ser jeg var litt synd, fordi flere av spørsmålene er mer rettet til foreldrene. Barna husker gjerne ikke selv når de begynte på norsk skole/barnehage. Det er flere ting de ikke husker eller vet.

Videre i samtalen kom det frem at Maja hadde satt av- og brukt rundt en halvtime på hver elev. Den største grunnen til at Maja brukte verktøyet var for å «bli kjent med elevene og å fylle ut de forskjellige kategoriene». Som ny lærer med ansvar for særskilt norskopplæring kan det være vanskelig å vite hvor man skal begynne, og det kan være lett å tenke at man skal fylle ut skjema og hake av gjøremål på en sjekkliste.

Jeg ønsket å høre utviklernes tanker om hvorfor de eventuelt mener samtaleguiden er viktig å bruke i skolen, og hvordan den bør brukes. På denne måten kunne jeg se om det var samsvar mellom utviklernes hensikt med verktøyet og lærernes bruk. Dataene jeg fikk fra intervjuet med utvikleren, Soraya Ahmadinia, bruker jeg videre som et sammenligningsgrunnlag med dataene jeg samlet inn gjennom lærerintervjuene. Det Ahmadinia forteller de har lagt vekt på ser jeg på som en norm/hensikt med å bruke samtaleverktøyet.

Temaene som er valgt i samtaleguiden har ifølge Ahmadinia en «pedagogisk-psykologisk begrunnet utvelgelse. Rent psykologisk ifølge prinsipper som ligger i opplæringen er at skolens innhold og organisering skal bygge på informasjon man har om elevens forutsetninger for læring». Å gjennomføre samtaleguiden kan bidra til å hjelpe læreren med å samle denne informasjonen. «I et pedagogisk perspektiv vil et barn og barnets kompetanse bli skapt av de erfaringene man har gjort og det man gjør», forteller Ahmadinia. Barnets kompetanse avhenger av hvem man er sammen med og hva man bruker tiden til. Dette spiller også inn på hva skolen kan forvente av eleven. Samtaleguiden tar opp forskjellige spørsmål som kan belyse dette. Samtaleguiden har også gjort tilpasninger på spørsmålene ut ifra alder. Ahmadinia forteller at «samtaleguiden er tenkt å anvendes veldig fleksibelt i forhold til hvor gammel eleven er, hvordan eleven er, og hvordan man snakker med eleven».

Verktøyet har kanskje best potensiale med voksne til stedet. For de yngste elevene er det ofte foreldrene som fungerer som informanter i samtalen. Likevel mener Ahmadinia at elevene bør inkluderes i prosessen, og at det her bare er kreativiteten som setter grenser fra skolens side. Det er synd dersom tid skal være en faktor som begrenser bruken av dette verktøyet, som Maja fortalte. Spesielt siden det å få til en god relasjon og et godt skole-hjem samarbeid er ansett som svært viktig for elevenes utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). De som gjennomfører samtaleguiden, bør vurdere hvilke spørsmål barnet kan svare på.

For eksempel vil barnet ofte kunne svare på spørsmålet: «Hva liker du å gjøre», mens det kan være vanskeligere å si noe om: «Hvordan lærer du best språk». Ahmadinia foreslår at barnet kan være med på deler av samtalen i kombinasjon med for eksempel en omvisning på skolen. Dette må læreren vurdere, og eventuelt justere i forhold til alder og hvordan det første møtet formes.

Ahmadinia ønsket å fremheve det hun ser på som det viktigste med samtaleguiden, og hva hun ser på som en bekymring med verktøyet. Hvordan samtaleguiden brukes og fleksibiliteten i bruken er det viktigste, ifølge Ahmadinia. Det er også viktig at informasjonen som fremkommer gjennom oppstartsamtalen anvendes i barnets skolehverdag. Hun tror «verktøyet kan være med å heve skolens kompetanse totalt i forhold til hvem de har med å gjøre, hvilken elevgruppe de har og hvordan de skal tilpasse opplæringen». Det som bekymrer Ahmadinia mest med verktøyet er om det blir implementert godt nok i skolene. Hun er redd for at det ikke tas i bruk og at det ikke blir en del av skolekulturen.

Jeg spurte lærerne om de har gjort seg noen positive erfaringer med verktøyet, eller om de har tilbakemeldinger som kan være med å bedre verktøyet.

Anne: Jeg er ofte inne og oppdaterer kartleggingsbiten underveis i året. Denne synes jeg er fin i og med at det går an å oppdatere den etter hvert som elevene mestrer flere ting. Jeg er fornøyd med at den er digital, fremfor den tidligere analoge delen. Samtaleguiden er også fin å kunne oppdatere digitalt dersom det kommer nye opplysninger. Det er ikke alle elevene som forteller alt til å begynne med når samtaleguiden gjennomføres. Ofte tar det litt tid, og de får ikke uttrykt seg så godt, siden det er en litt spesiell setting. Ofte glemmer de også noe. Det er derfor veldig greit at man kan fylle inn mer etter hvert.

I det første møtet mellom nye elever, ny lærer og ny skole kan det oppstå utrygghet. Anne viser at hun er reflektert over at det er viktig å være trygg og ha gode relasjoner for å få mest mulig ut av dette første møtet. Denne læreroppfatningen Anne har viser også at hun praktisk prøver å respektere elevenes kultur og erfaringer med skole fra tidligere. Dette understreker hun videre:

Anne: Det handler om relasjoner. Det er ikke alle elever som har tillitt til læreren, iallfall ikke fra andre land. Det er ikke sikkert de har tillitt første gangen de treffer en lærer. Det er ikke sikkert de ønsker å dele alt. Dessverre er det ikke alle skolesystem som setter elevenes rettigheter like sterkt som det norske skolesystemet.

Lærerne ønsket gjerne å komme med tilbakemeldinger til UDIR, slik at verktøyet kan bli lettest mulig å ta i bruk for lærerne. I forsøket på å samle informanter til oppgaven min,

nevnte flere skoleledere at de hadde hatt vansker med å komme seg inn i verktøyet, og at det var en litt for komplisert prosess å registrere brukere og elever inne i verktøyet. Dette var spesielt en erfaring mange hadde gjort seg helt i starten med utrulling av verktøyet. Dette var også noe som kom som en tilbakemelding fra lærerne i intervjuene mine:

Anne: Jeg ønsker å gi en teknisk tilbakemelding. Når jeg og rektor først kom oss inn i verktøyet har det gått veldig greit, men den første påloggingen har vært vanskelig. Flere har trøblet veldig med å koble seg på den første gangen. Det er en viktig tilbakemelding UDIR bør få. Når man får til å bruke verktøyet synes jeg det er et veldig fint redskap. Da er det synd det skal stoppe på det tekniske.

Maja: Verktøyet oppleves ganske repetitivt. For eksempel dersom eleven kan fem språk er det mange spørsmål til hvert av språkene. Det spørres om hvorfor eleven lærer språket, hvem eleven snakker språket med, hvordan eleven lærer best og lignende. Med for mye repetisjon mister man litt den seriøsiteten og det å svare ordentlig og verdifullt på spørsmålene. Jeg vet at andre lærere bare har hoppet over samtaleguiden, siden det var for mange spørsmål. Og de tenkte at det ikke var så viktig. Jeg tror til og med at ledelsen har fortalt at man kan hoppe over samtaleguiden. Kartleggingsdelen har blitt satt som hovedmål. Jeg blir ikke overrasket om jeg er den eneste på skolen som har gjennomført samtaleguiden og alle spørsmålene.

Ved å implementere disse tilbakemeldingene i oppgaven min kan utviklerne få innblikk i hvordan lærerne opplever å ta i bruk verktøyet, hvilke hensikt de mener verktøyet har, og hva de eventuelt ønsker å endre på.

Funnene fra lærerintervjuene viser at Anne og Ahmadinia har en tilnærmet lik tanke bak det å ta i bruk verktøyet. Anne brukte samtaleguiden i oppstarten av skoleåret, når nye elever kom til klassen. Siden Anne gjennomførte samtalene med flere foreldre til stede, kunne denne oppstarten også fungere som en fin inngangsport til et godt skole-hjem samarbeid. God kommunikasjon mellom hjem og skole vil være viktig både i forkant av skolestart og underveis i skoleåret. I oppstartssamtalen bør man diskutere hva som forventes, hvordan man kan hjelpe eleven, og hva foreldrene trenger fra skolen for å kunne følge opp eleven. Det vil også være naturlig å tro at svarene Anne fikk var mer presise og grundige, enn de svarene elevene til Maja kunne gi. Både på grunn av at foreldre kunne bidra i refleksjoner rundt spørsmålene, og på grunn av at Annes elever var eldre enn Maja sine elever. Maja fokuserte mest på å bli-kjent med elevene, noe som også vil være fint med tanke på tilrettelegging av videre undervisning. Selv om samtalene ble gjennomført på litt ulik måte av informantene, fortalte begge at de så på samtaleguiden som et nyttig verktøy i kartleggingen av elevene. Begge informantene kom også med tilbakemeldinger hvor de tenker verktøyet har et forbedringspotensial.

Maja synes samtalerne kunne ta litt for lang tid. De kunne også oppleves som litt «robotisk», mente hun. De elevene som kunne mange språk, fikk de samme spørsmålene om alle språkene. Uten å vite hvor godt Maja hadde satt seg inn i informasjonen om verktøyet, og hvordan det kan brukes, gjør jeg meg antagelser om at hun kanskje fulgte samtaleguiden litt for slavisk. I samtaleguidens informasjonsdel står det:

Det er viktig at partene forstår hverandre og at samtaleleder sørger for naturlig flyt i samtalen. Med naturlig flyt mener vi at samtaleleder unngår instrumentelle tilnærminger under samtalen, for eksempel å stille spørsmål i slavisk rekkefølge, å være opptatt av nedskrivning og avkryssing osv. (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Samtaleguiden er tenkt som et utgangspunkt som man kan tilpasse. Jeg spurte lærerne om de stilte oppfølgingsspørsmål eller spurte om ting som ikke stod i samtaleguiden.

Maja: Nei, jeg fulgte spørsmålene som stod i samtaleguiden.

Anne: Jeg vet ikke om jeg gjorde det til alle. Men jeg har nok stilt oppfølgingsspørsmål til mange. Mange elever kan oppleve settingen som skremmende og uvant. Mange spørsmål om privatlivet stilles og det er viktig å finne en balansegang mellom de spørsmålene som står i samtaleguiden, og kanskje å omformulere dem og komme med tilleggsspørsmål for å få fram den informasjonen man ønsker.

Ved å endre ordlyden på spørsmålene ut fra mottaker og å stille oppfølgingsspørsmål som passer situasjonen, kan verktøyet fungere som et hjelpemiddel i samtalen og ikke som en fastlåst intervjuguide. Mange elever kan også ofte svare ja/nei eller andre korte svar på spørsmålene som stilles i samtaleguiden, her kan det være hensiktsmessig å stille flere lignende spørsmål for å få eleven til å fortelle mer. Som nevnt tidligere, hadde ikke Maja god tid til hver enkelt samtale. Disse samtalerne ble også gjennomført bare med elevene. Jeg tror dette kan spille inn på at hun ikke stilte oppfølgingsspørsmål. I en vanlig samtale med eleven ville dette trolig vært mer naturlig, men når man har samtaleguiden foran seg kan lærerne fort bli litt låst til denne. Anne viste at hun var reflektert rundt hvordan samtalen kunne oppleves av eleven og foreldrene, og hun var derfor ekstra bevisst på hvordan hun formulerte seg.

I eliteintervjuet fremhevet Ahmadinia at samtaleguiden burde fungere som et utgangspunkt som bør tilpasses til hver enkelt elev. Hun mener at læreren må «vurdere og tenke gjennom om man bør finne oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål som er relevant for den enkelte eleven».

Ahmadinia: En høy grad av profesjonalitet hos dem som bruker verktøyet er viktig for å eventuelt justere spørsmål og komme med oppfølgingsspørsmål underveis. Samtaleguiden skal fungere som et dynamisk verktøy. Den som stiller spørsmålene i samtalen, bør være bevisst på hvordan man ordlegger seg. Det er viktig å få dem (elevene/foreldrene) til å forstå hvorfor vi stiller de spørsmålene vi gjør, og hvorfor vi er nysgjerrig på det.

Ahmadinia kommer også med et forslag på hvordan man på en god pedagogisk måte kan vise til hva hensikten med noen av spørsmålene er. For eksempel kan man si: «Ditt morsmål er viktig for at vi skal gi deg en god opplæring i norsk, og opplysningene om morsmålet er viktig for hvordan vi legger opp undervisningen», forteller Ahmadinia. På denne måten får eleven og eventuelt foreldrene en mening med spørsmålene som stilles i samtalen, uten at de trenger å anta at det er for nysgjerrighet eller av andre grunner.

Gjennom funnene fra intervjuene ser jeg at Anne og Ahmadinia er enige i at man bør vurdere hva som er relevant å ha med i samtalen, tenke over hvilke oppfølgingsspørsmål som passer til eleven, og man bør tenke over hvordan spørsmålene formuleres. Siden Maja har tatt i bruk samtaleverktøyet under andre rammer og formål, vil ikke dataene fra hennes intervju kunne ses like godt opp mot Ahmadinias vurderinger på dette punktet. Likevel vil jeg trekke frem funnet om at Maja selv gjorde seg vurderinger i ettertid om at det var synd samtalen ikke ble gjennomført med foreldre til stede. Dette tyder på at det vil være mest hensiktsmessig å invitere med seg både elever og foreldre til en oppstartsamtale i forhold til hvilke spørsmål som stilles.

Etter intervjuene sitter jeg igjen med en tanke om at kanskje Udir bør presisere mål og gjennomføringsmetode for samtaleguiden tydeligere. Når man går inn i samtaleverktøyet kommer det, som nevnt i kapittel 2 Figur 1, en informasjonsdel om selve verktøyet. Det står ikke eksplisitt at denne samtalen bør foregå som en oppstartsamtale mellom lærer og elev/foreldre. Likevel kan man flere steder tolke dette implisitt, blant annet ved formuleringen: «I kartleggingssamtalen før oppstart anbefales det å innhente relevante opplysninger om elevenes språkbakgrunn og språkferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2021a) eller i formuleringen av målene til samtaleguiden hvor det står at den skal fungere som «et første møte der eleven, foreldrene og skolen blir kjent med hverandre og legger grunnlag for samarbeidet mellom skole og hjem» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Jeg tror mange lærere eller pedagoger kan slite med tiden, som Maja nevner, slik at de kanskje ikke setter seg godt nok inn i verktøyet, målet med det og hvordan det kan brukes.

Her kan det være en fordel at den som gjennomfører samtaleguiden har kompetanse innenfor norsk som andrespråk, slik Udir skriver i informasjonsdelen om verktøyet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det vil være nærliggende å tro at en lærer med formell utdanning innenfor andrespråk lettere kan sette seg inn i og forstå verktøyet enn en lærer uten kompetanse og innsikt i andrespråksteorier.

Oppsummering av deltema: Generelt om samtaleguiden.

Som en oppsummering av funnene under hovedtemaet «generelt om samtaleguiden» ønsker jeg blant annet å trekke frem lærernes forskjellige bruk av samtaleguiden. Den ene læreren brukte verktøyet på nyankomne elever i oppstarten av skoleåret/når eleven ankom og skulle begynne på skolen, mens den andre læreren brukte verktøyet når hun fikk ansvar for en gruppe elever som har gått på skolen tidligere. Her er ingenting feil eller riktig, og begge lærerne fortalte at de ble bedre kjent med elevene gjennom å bruke verktøyet. De fikk også dypere innsikt i elevenes språkbakgrunn, interesser, bakgrunn og kunnskaper. Ahmadinia fortalte i eliteintervjuet at verktøyet gjerne burde brukes når eleven kom til skolen, slik at man kunne tilpasse opplæringen så tidlig som mulig.

Ahmadinia trakk frem at hensikten med å gjennomføre samtaleguiden burde være å få innblikk i elevenes bakgrunn, slik at læreren aktivt kunne anerkjenne og bruke informasjonen videre i opplæringen. Hun var redd for at lærerne bare gjennomfører samtaleguiden, for så å legge den bort. Dette var ikke et inntrykket jeg fikk av lærerne, da de var bevisste på at informasjonen som fremkom gjennom samtaleguiden var nyttig for undervisningen videre. Samtaleguiden kan være tidkrevende, fortalte en av lærerne. Det er likevel viktig at lærerne setter seg godt inn i hvordan verktøyet bør brukes og hva hensikten med verktøyet er. Ahmadinia mente at det var nyttig bruk av tid, siden man får mye god informasjon fra en sånn samtale. Videre kom det frem i eliteintervjuet at samtaleguiden skulle brukes som et utgangspunkt som burde tilpasses den enkelte elev og hvordan samtalen tar form. Dette samsvarte med hvordan den ene læreren hadde benyttet seg av verktøyet, da hun blant annet hadde stilt oppfølgingsspørsmål og formulert seg på ulike måter til de ulike elevene. Begge lærerne var fornøyde med verktøyet, men så at det var utfordringer knyttet til tidsbruk og det å få tilgang til verktøyet i oppstartfasen.

5.2. Flerspråklighet.

Med dette undertemaet vil jeg rette oppmerksomhet mot hva lærerne legger i begrepet flerspråklighet og hvorfor de eventuelt mener det er viktig å styrke og opprettholde elevenes

morsmål/førstespråk. Jeg tror lærernes syn på flerspråklighet kan farge hvordan de legger opp undervisningen, dette samsvarer også med forskningsfeltet læreroppfatninger.

Forskningsspørsmålene jeg vil belyse med dette temaet er: *Hva mener lærere om betydningen av elevens morsmål for barnets videre språklæring?* Her trekkes lærernes didaktiske valg og praktiske metoder i det flerspråklige klasserommet frem.

5.2.1. Lærernes syn på flerspråklighet.

For å finne ut hvilke syn lærerne har på flerspråklighet startet jeg med et direkte og åpent spørsmål der lærerne, uten andre føringer, kunne fortelle om hva de tenker når de hører ordet flerspråklighet. Her ønsket jeg å få frem lærernes individuelle oppfatninger.

Anne: Jeg tenker det er viktig at elevene får bruke alle språkene sine. Selvfølgelig skal de lære norsk for å kunne ha et godt utgangspunkt senere i det norske samfunnet. Men morsmål og andre språk kan har også en verdi. Det ene språket er ikke mer verdt enn det andre. Det er viktig å fortelle det til elevene.

Funnene viser at Anne har et syn på flerspråklighet som på den ene siden samsvarer blant annet med Cummins(1981) syn på flerspråklighet der språkene er gjensidig avhengige av hverandre, og at elevenes totale språklige repertoar har relevans i opplæringen. Hun ønsker at elevene skal få bruke de forskjellige språkene de kjenner til for å uttrykke seg, og at språkene er like mye verdt. Anne ser også på språket som noe dynamisk der elevene bør få ta i bruk de språklige ressursene de har. Hun har som mål at elevene skal lære norsk, men er åpen for at de kan bruke andre språk for å komme seg dit. Dette viser hun for eksempel når hun knytter flerspråklighet opp mot hennes arbeid på skolen:

Anne: Mitt mandat i jobben jeg har nå, er å lære dem (elevene) mest mulig norsk mens de går hos oss. Men det er spennende å bruke de andre språkene i klasserommet også. Jeg ønsker å understreke for elevene at de ikke må glemme at andre språk er like viktige som norsk for dem, selv om de kanskje ikke har like stor betydning i skolehverdagen deres.

Anne trekker frem hvor viktig det er at elevene ikke glemmer morsmålet sitt og andre tidligere tilegnede språk, selv om de nå skal lære norsk. I formuleringen sin om at «det er også spennende å bruke de andre språkene», får jeg raskt et inntrykk av at Anne underviser på en måte hvor elevene får ta i bruk språkene de kan som ressurser i undervisningen. Dette kommer Anne med flere eksempler på, som jeg tar opp igjen videre i besvarelsen.

Maja har selv lært norsk som andrespråk, og anses som flerspråklig, da hun bruker flere språk i hverdagen. I svaret hennes trekker hun raskt frem sin egen erfaring og sitt positive syn på

flerspråklighet. Majas erfaringer som flerspråklig har trolig formet Majas læreroppfatninger og praksis i klasserommet.

Maja: Jeg er selv en person med mange språk. Hver dag bruker jeg tre språk. Jeg lever mellom tre kulturer. Jeg har et positivt syn på elever med minoritetsbackground, og er selv en veldig internasjonal person. Jeg er veldig åpen for dette.

I besvarelsen til Maja viser hun også praktisk hvordan hun selv bruker sin flerspråklighet som ressurs i kommunikasjon. Her sier hun blant annet «background» og senere «unconscious bias» på engelsk. Dette gjør hun helt naturlig. Denne blandingen av språklige ressurser viser en dynamisk flerspråklighet. Her kan vi si at Maja transspråker siden hun bruker deler av det språklige repertoaret sitt for å kommunisere med intervjueren (García & Wei, 2014/2019, s.38). Dette får meg til å anta at det viktigste i Maja sitt klasserom er å gjøre seg forstått og å kommunisere med hverandre med de ressursene man har. Jeg vil også tro at elevene får bruke sine flerspråklige ressurser, for eksempel gjennom å transspråke, i Majas klasserom.

Maja trekker også frem fordommer som en del av flerspråklighet. Jeg tenker at dette kanskje er noe hun selv har opplevd, og som følge av det har blitt ekstra bevisst på. Dette spurte jeg ikke Maja om, men hun viste at hun var veldig observant og reflektert rundt temaet.

Maja: Jeg ser at dersom vi snakker om «unconscious bias», at mange har litt fordommer av og til, uten at de er bevisst på det. Dersom noen snakker uforståelig eller med aksent, tenker man gjerne med en gang at de har mindre utdanning eller at de er ikke kloke. De blir gjerne sett ned på. Dette er jeg veldig bevisst på. Jeg snakker ofte med kollegene mine om at flerspråklighet er en ressurs.

Maja forteller at andre kan ha negative holdninger og være forutinntatte dersom de hører at det norske språket ikke er helt perfekt hos flerspråklige mennesker. Her kan vi se svaret til Maja i lys av Grosjeans (2010, s.20) utsagn om at det ikke er mulig å oppnå innfødtlik kompetanse i flere språk, noe som ofte gjør at flerspråklighet blir sett på i et mangelperspektiv sammenlignet med enspråklige. Maja viser tydelig at dette er en holdning hun ikke har. Hun ønsker å viderefordre en åpenhet for ulike språk til elevene sine, og hun vil vise dem at alle språk har en verdi. Jordet (2020, s.25) fremhever at barn som blir møtt med anerkjennelse ofte lærer seg å anerkjenne andre. Ved at Maja anerkjenner elevene for den de er og de kunnskapene de har, kan dette bidra til at barna får en mer anerkjennende holdning til hverandre i klasserommet også. Ut fra funnene i intervjuet med Maja, virker det som om Maja er aktiv i arbeidet med å videreføre åpenhet og anerkjennelse for flerspråklighet til de andre

ansatte i kollegiet. Dette kan igjen skape gode relasjoner og et godt miljø på skolen. Maja underbygger videre hvorfor det er viktig med dette positive synet på flerspråklighet:

Maja: Det står også i kompetansemålene at elevene med flerspråklighet skal bli sett på som en ressurs. Man skal påpeke det ofte, at dersom eleven har flere språk kan den bli nyttig i ulike områder. For eksempel kan eleven få spørsmål om å oversette noe ikke de andre i klassen forstår. Mange elever med flerspråklig background skjuler sin identitet og de blir flaue fordi de er annerledes. De ønsker å være som de andre jevnaldrende i klassen. Det blir ofte sett på som en negativ ting om du kommer fra et annet land i mange klasser. Jeg ser at min jobb her i den norske skolen faktisk er å vise det motsatte. Å vise at elevene med flere språk og flere kulturer bidrar til samfunnet på mange områder.

I læreplanen i grunnleggende norsk for språklig minoriteter, som Maja viser til, står det under fagets relevans og sentrale verdier at «Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Majas faglige trygghet og kjennskap til læreplanen, viser at hun har satt seg godt inn i temaet. Jeg vil tro hun har gode argumenter når hun snakker med kollegene sine om å bruke flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Det viktige begrepet, identitet, blir også nevnt av Maja. Dette vil jeg komme mer inn på i kapittel 5.5 og identitet, motivasjon og investering.

5.2.2. Hvorfor morsmålet bør styrkes og opprettholdes.

I samtaleguiden stilles det spørsmål om hvilke språk eleven kan. Her skal både språk eleven har lært formelt og uformelt inkluderes. Dette blir utdypet ved spørsmål om hvor de forskjellige språkene er lært, hvor lenge eleven har lært språket og med hvem eleven bruker språket. Gjennom spørsmålene fremheves elevenes språkbakgrunn og språkkunnskaper som noe positivt. Språk og tenkning er redskaper som gjensidig påvirker hverandre (Egeberg, 2012, s.56). For elever med et annet morsmål enn norsk kan morsmålet være et viktig redskap for utviklingen av tanker og kunnskap på flere språk. Begge lærerne er enige i at elevenes morsmålkunnskaper er viktige for elevens videre språklæring.

Intervjuer: Hva tenker du at morsmålet og språkkunnskapene til eleven har å si for videre språklæring?

Anne: Det er veldig viktig. Noen språk kan være likt norsk, som gjør det lettere å lære norsk. Mens andre språk er veldig forskjellige fra det norske språket, både på grammatikk, uttale og lyder. For meg er det derfor viktig å vite hvilke morsmål eleven har og hvordan grammatikken og lydene i språkene er for å identifisere hva som kan være utfordringene deres når de skal lære seg norsk.

Maja: Man må kunne morsmålet godt for å lære et nytt språk. Om du ikke kan morsmålet godt er det vanskelig å lære et nytt språk. Det beste tipset til flerspråklige foreldre er å snakke morsmålet med barnet, ikke switche til norsk

eller engelsk. Det er lurt å ha minst ett språk på plass, som fungerer i bakgrunnen.

Funnene i dette spørsmålet viser at lærerne mener morsmålet er viktig for elevens språklæring. De to informantene utfyller hverandre når det gjelder morsmålet rolle. Maja understreker viktigheten av å lære seg ett språk, og at dette kan hjelpe eleven i tilegnelsen av et annet språk. Her ligger antagelsen om at det er enklere å lære seg et andrespråk dersom man har et førstespråk (Cummins, 2007; Ryen & Simonsen 2015). Anne fremhever viktigheten av å kunne litt om oppbyggingen av det norske språket. Fonologisk bevissthet, lingvistiske elementer, pragmatiske aspekter, kontekst og sammenheng er eksempler på elementer som kan overføres mellom språkene eleven kan (Cummins, 2007, s.233). Lærernes refleksjoner i lys av teori kan sies å samsvare med Cummins isfjellmodell (1981), som viser at elevene har et felles underliggende fundament i språklæringen.

I eliteintervjuet fokuserte jeg mest på spørsmål som gikk på samtaleguiden og dens teoretiske bakgrunn og oppbygging. Jeg spurte derfor ikke Ahmadinia direkte om hvilke syn hun hadde på flerspråklighet. Gjennom intervjuet om de forskjellige temaene i samtaleguiden kom det likevel frem funn som viser at Ahmadinia har et positivt syn på flerspråklighet. Jeg vil også tro at hun ser på flerspråklighet som en viktig ressurs, da hun tross alt har jobbet med fagfeltet i mange år. Videre i besvarelsen kommer flere eksempler som kan knyttes opp mot Ahmadinias positive syn på flerspråklighet.

Morsmål kan bli definert på ulike måter. Jeg spurte Ahmadinia, i eliteintervjuet, hvordan hun definerer begrepet morsmål:

Ahmadinia: Morsmålet er det språket barnet har blitt stimulert for etter fødselen, og det språket barnet behersker best sammenlignet med andre språk barnet blir eksponert for. Barnet kan ha to morsmål samtidig dersom foreldrene stimulerer på begge språk like mye og med samme innhold.

I spørsmålet om hvilken betydning elevenes morsmål bør tillegges i undervisningen forteller Ahmadinia at en viktig faktor er at «det kognitivt utviklingsmessig vil være en fordel at barnet beholder referansene slik at de kan brukes i forbindelse med nytt språk». Dette samsvarer også med Cummins isfjellmetafor (1981), hvor elevene har et felles fundament under havoverflaten, mens isfjelltoppene over overflaten skal symbolisere de ulike språkene som utvikler seg. I alle intervjuene blir elevenes morsmålferdigheter sett på som viktig for språkinnlæring spesielt, og læring generelt. Ahmadinia forteller videre at de i utviklingsarbeidet av spørsmålene bygde på forskning som viste at det var en sammenheng

mellom utviklingen av 1. og 2.språket. «Jo bedre et barn kan morsmålet sitt, jo større er sjansen for videre utviklingsmuligheter» sier Ahmadinia.

Man kan si at det både er en balanse og en kontrast mellom det å beholde morsmålet og det å lære norsk. Det å beholde morsmålet er også noe lærerne trekker frem som viktig for elevene. Selv om elevene lærer norsk, skal de ikke miste de andre språkene de kan. Om bare andrespråket vektlegges i en lengere periode uten forsterkning fra førstespråket, kan det risikere å gå på bekostning av førstespråket og omvendt. Her blir skole-hjem samarbeidet ekstra viktig. Ahmadinia kommer med et eksempel på denne balansen og kontrasten:

Ahmadinia: Et eksempel kan være dersom foreldrene ikke har akademisk bakgrunn og ikke kan stimulere på førstespråket i forhold til hva barnet har med hjem fra skolen av for eksempel lekser. I dag kan man bruke dagens teknologi til å oversette mye. Men dette tilhører de foreldrene som har tilgang til og kan bruke dette verktøyet, og har et akademisk språk som gjør at de kan hjelpe eleven med å fortsette sin morsmålsundervisning samtidig som de kan være en støtte i forhold til norsken også.

Å få ulik grad av støtte fra hjemmet kan skape store forskjeller i språkutviklingen mellom elever som har tilgang på foreldre som kan gi støtte eller ikke. Dette er også en av faktorene Maja trekker frem i sitt intervju. Maja ser nytteverdien av samtaleguiden i form av at den kan hjelpe læreren å få informasjon om hvor mye støtte eleven får hjemme, og hvordan lærerne på best mulig måte kan legge til rette for- og hjelpe eleven med leksene.

I klasserommet bør informasjonen fra samtalen brukes hyppig for å kunne tilrettelegge undervisningen på best mulig måte. Ahmadinia understreker viktigheten av å ha en positiv innvinkling til språklig mangfold i klasserommet. Hun mener «man bør legge til rette for at man får frem elevens morsmål under undervisning og opplæring ved å fremme det som en ressurs som bare barnet har». Dette er ressurser ikke læreren eller andre elever har. Barnets morsmål og språkkunnskaper bør bli brukt som en ressurs både i undervisning, friminutt og utviklingssamtaler. Dette høres det ut som både Maja og Anne er gode på, både gjennom refleksjonene de gjør seg og gjennom eksemplene de kommer med fra egen undervisningspraksis.

Oppsummering av temaet: Flerspråklighet.

Som en oppsummering av undertemaet om lærernes syn på flerspråklighet og viktigheten av å ta vare på morsmålet til eleven vil jeg trekke frem at begge lærerne synes det er viktig at elevene får bruke de ulike språkene de har kunnskaper i. Min tolkning av dataene viser at

lærerne ser på språk som noe dynamisk. Den ene læreren viser også dette ved at hun også selv transspråker og blander språkene hun kan i kommunikasjonen med intervjuer. Begge lærerne er opptatt av at alle språkene eleven kan har en verdi, uavhengig av om de brukes på skolen eller ikke. I det ene lærerintervjuet blir fordommer mot elevenes språk nevnt. Her forteller læreren om hvordan hun aktivt jobber både på individnivå og systemnivå for å få bort disse fordommene. Hun oppfordrer også de andre lærerne til å se på flerspråklighet som en positiv ressurs i klasserommet.

Både lærerne og Ahmadinia har en positiv holdning til det å være flerspråklig, og å ta i bruk elevenes flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Funnene fra lærerintervjuet kan hjelpe meg å sette lys på forskningsspørsmålet om hva lærerne mener om betydningen av elevenes morsmål for barnets videre språklæring. Data fra begge lærerintervjuene viser at lærerne synes det er viktig at elevene opprettholder kunnskaper innenfor morsmålet sitt. De nevner både at kunnskaper i morsmålet kan påvirke elevens videre språklæring, noe som samsvarer med blant annet Cummins isfjellmetafor (1981). Lærerne trekker også frem at det å fremme elevenes morsmål som en positiv ressurs er viktig for elevenes identitetsutvikling.

5.3. Undervisning i flerspråklige klasserom

Funnene om lærernes syn på flerspråklighet viser at lærerne synes det er viktig å la elevene bruke språkene de kan som ressurs i undervisningen. Samtaleguiden kan hjelpe læreren i å få innblikk i hvilke språk elevene kan. Siden jeg i denne oppgaven ønsker å studere hvordan lærerne benytter seg av informasjonen som fremkommer gjennom oppstartsamtalesamtalen videre i undervisningen, spurte jeg hvordan lærerne konkret jobber med å bruke språkene elevene kan som en ressurs i undervisningen. Dette kan hjelpe meg å belyse forskningsspørsmålet om hvordan lærerne bygger videre på elevenes tidligere erfaringer og hvordan samtaleguiden kan bidra til at elevenes språkbakgrunn blir anerkjent.

Jeg spurte lærerne hvordan de jobbet med å anerkjenne elevenes flerspråklighet i klasserommet. Anne kom da med et eksempel fra undervisningen sin, der noen elever med samme språkkunnskaper hadde sunget en sang på morsmålet sitt.

Anne: Disse elevene syntes det var fint å få synge en sang som de ikke forbant med norsk skole. Sangen ble deretter oversatt og snakket om i klasserommet. Her fikk de også bruke google translate.

Det at Anne oppfordrer til at elevens tidligere tilegnede språk ikke skal glemmes, men fortsette å utvikles, kan tyde på at hun har en positiv innstilling til at språkkunnskaper i ett språk kan påvirke språklæringen i et annet språk (Ryen & Simonsen, 2015, s.197). Dersom

språkvariasjoner i klassen anerkjennes, kan barnets metaspråklige bevissthet økes ved at barnet blir mer bevisst på egne ferdigheter og kunnskaper i de ulike språkene (Egeberg, 2012, s.79). Maja har et lignende eksempel hvor hun nylig har brukt elevenes flerspråklighet som ressurs i klasserommet.

Maja: I går ringte jeg et familiemedlem som jobber i serveringsbransjen. Han reiste med food-truck til grensen mellom Ukraina og Polen. Jeg ringte han midt i engelsk/mat og helse-timen og spurte om han kunne finne noen polske soldater og invitere dem til kameraet.

Maja visste at slektningen hennes brukte å servere pølser, kaffe og lignende til polske menn på den tiden. Hun visste at hun hadde tre elever i klassen som kunne polsk. Dette er informasjon hun kan ha tilegnet seg gjennom å gjennomføre samtaleguiden på elevene. Hun ønsket at disse elevene skulle få mulighet til å bruke språket sitt, og snakke med dem.

Maja: De tre jentene snakket polsk med soldatene. Etterpå fortalte de klassen hvilke spørsmål de hadde stilt. Sånne ting bruker jeg i undervisningen. Jentene var veldig stolte. Før har vi også hatt prosjekt i forbindelse med FN-dagen. Her sang alle en sang på swahili. Jeg har en elev som forstår swahili som da oversatte for klassen.

Ut fra funnene virker det som om Anne og Maja har en ganske lik praksis i klasserommet, hvor de lar elevene både bruke språkene de kan, og bidra i oversettelser. Her blir elevene gode ressurser for hele klassen. Begge lærerne nevner at oversettelse er en metode de bruker, hvor elevene blir brukt som ressurser. At Anne og Maja bruker oversetting for å synliggjøre språkene elevene kan gir meg et innblikk i deres syn på flerspråklighet, og jeg vil med det si at de har en flerspråklig undervisningspraksis.

Jeg ble nysgjerrig på om de oppfordret til bruk av oversetting, for eksempel via google translate i vanlig undervisning. I et klasserom med mange elever som har ulike utgangspunkt i norsk kan det oppstå problemer ved at ikke alle elevene får med seg hva som skal gjøres, eller de kan misforstå oppgaver. Jeg stilte derfor et oppfølgingsspørsmål om for å belyse om ulike oversettingsverktøy blir brukt og eventuelt hvordan det brukes i undervisningen. Her tenkte jeg på Cummins tre typiske trekk for en enspråklig måte å undervise på, hvor det ene trekket gikk på det at man med en enspråklig undervisningsmåte ikke brukte oversetting i undervisningen (Cummins, 2007).

Jeg ville undersøke dypere hvordan de bruker oversettelse og synliggjøring av språkene som finnes i elevgruppen videre i klasserommet. Det å sammenligne språk kan bidra i utviklingen av barnas metaspråklige bevissthet, blant annet ved at elevene lettere trekker

oppmerksomheten bort fra språkets innholdsside og mot språkets forside (Randen & Danbolt, 2018, s.311). Å sammenligne ord på ulike språk som finnes i elevgruppen, kan også føre til at elevene kjenner at de blir sett og anerkjent for den de er og deres identitet.

Samtaleguiden kan bidra til at læreren blir bevisst på hvilke språk som finnes i elevgruppen, og læreren kan på denne måten forberede seg med å velge gode eksempelord til felles gjennomgang i klassen.

Både Maja og Anne viser i eksemplene fra sin undervisning at elevene får bruke oversettelse for å oversette noe fra «sitt språk» til norsk. På denne måten kan også elevene bli sett på som viktige ressurser, siden de andre ikke kan deres språk. Å ta i bruk førstespråket sitt i oversettelser kan fremme språkutviklingen på både førstespråket og målspråket (Cummins, 2007, s. 227-228). Dersom det er noe eleven ikke forstår på norsk, kan eleven få mulighet til å oversette det til sitt språk, slik at forståelse oppnås.

Jeg ser på google translate og andre oversettingsverktøy som hensiktsmessige for at elevene skal kunne ta i bruk tidligere tilegnede kunnskaper og erfaringer i videre læringssituasjoner. Anerkjennelse av barnas språk, for eksempel gjennom oversettelse, kan bidra til at barnas metaspråklige bevissthet øker (Egeberg, 2012, s.79). De kan også utvikle en positiv nysgjerrighet på likheter og ulikheter i de forskjellige språkene de har kjennskap til. Det kan derfor være lurt å gjøre som Anne, å la elevene benytte seg av de språklige ressursene de har, for å lære målspråket bedre. Det at elevene ofte er vant med å oversette fra andre situasjoner kan også skape en sammenheng mellom det som gjøres på skolen og hjemme.

Intervjuer: Bruker du eller elevene google translate i undervisning dersom det er ting som treng å forklares på en annen måte?

Anne: Ja, vi bruker det. De synes det er lettere og kjappere enn å bruke ordbok. Og ofte må vi kanskje oversette flere ganger. Jeg prøver å si til elevene at de ikke skal skrive inn lange setninger, men heller enkeltord slik at man må komme frem til hva det betyr. Kortere setninger og bruddstykker for å få frem hele meningen med det man vil si. For elevene som er oppvokst med mobil som hjelpemiddel går det mye kjappere enn dersom man skal slå opp ord for ord i en ordbok.

Maja: Nei. Eller i engelskundervisningen når de skulle lage en presentasjon om seg selv og sin familie kunne de bruke google translate hjemme, dersom de ikke visste helt hva de skulle skrive.

Dette ulike svaret mellom lærerne kan ha flere årsaker. En av grunnene til at Anne lar elevene bruke oversettingsverktøyet i større grad enn Maja kan være at elevene hennes er eldre enn Maja sine elever. Når Anne forteller om at det er lettere og kjappere enn å bruke ordbok ligger

en antagelse om at hun tidligere har latt elevene bruke ordbok dersom de møter ord de ikke forstår eller vet hva betyr. Hun ser på oversettelse som gunstig for å sikre forståelse.

Med flere elever i klassen som har ulike språk og ulike forutsetninger for å forstå instruksjoner og hva som blir snakket om i timen, er jeg nysgjerrig på hvordan Maja sikrer forståelse hos alle dersom hun ikke bruker oversettelsesverktøy. Jeg spurte henne derfor hva hun gjør i klasserommet for å skape forståelse hos alle elevene.

Maja: Man må være bevisst at eleven kanskje trenger flere ord for å forstå poenget. Jeg har for eksempel en elev som har bodd i Norge i to år, men som kommer fra India. Jeg bruker å se på øynene til eleven om den følger med eller ikke. Når elevene begynner å jobbe går jeg også raskt bort og spør om eleven har forstått hva som skal gjøres. Mest viktig er det at man ikke stresser når man lærer et nytt språk. Om man fokuserer på et ord man ikke forstår kan alt lukke seg. Det er vanskelig å lære et språk om man har lav selvtillit. Man må prøve å «relaxe». Det er viktig å fokusere på hele temaet og se sammenhengen. Begreper og vanskelige ord kommer etterpå.

Det Anne og Maja er enige om er at de ønsker at elevene skal se helheten og forstå meningen i setninger. Mens Anne velger å gi elevene tilgang på oversettingsverktøy, slik at de kan forstå enkeltordene, velger Maja å ha fokus på om hun opplever at eleven forstår eller ikke. Jeg ser på Majas metode som litt utfordrende dersom man har mange elever dette gjelder i samme klasserom. På den andre siden kan samtaleguiden hjelpe lærere som Maja med for eksempel å sette sammen grupper på cirka det samme nivået, slik at tilpasningen av oppgaver og instruksjoner kan gjøres på gruppenivå. I store klasser kan det være tidkrevende å sikre forståelse hos alle elevene ved å gå til en og en elev. Oversettelse kan føre til at dersom eleven har gode faglige kunnskaper om et tema på førstespråket sitt, vil det å søke opp enkeltord kunne bidra til at eleven får god forståelse for temaet også på målspråket. På den måten får eleven bygge videre på de kunnskapene den har fra før.

5.3.1. Synliggjøring av elevenes tidligere tilegnede kunnskaper i undervisningen. Det er viktig å bygge på elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper (Ryen & Simonsen, 2015, s.211). Informasjon som fremkommer gjennom en oppstartssamtale om elevenes tidligere erfaringer, kan hjelpe læreren å tilpasse opplæringen på best mulig måte. Tidligere tilegnede erfaringer kan være både faglige kunnskaper og språkerfaringer. Samtaleguiden inneholder spørsmål som kan bidra med å innhente informasjon om barnets bakgrunnskunnskaper. Informasjon om hvor lenge eleven har gått på skole og informasjon om elevenes tidligere skolegang vil være viktig i kartleggingen av eleven. Å få innsikt i hvilke fag eleven har hatt og hva som har blitt lært kan gjøre det enklere å forstå hvor det er

kunnskapshull på grunn av manglende undervisning, og hvor det er kunnskapshull som følge av andre årsaker. Det vil også kunne gjøre det lettere for læreren å legge opp undervisningen ut fra elevenes nivå.

Jeg hørte med lærerne hvordan de praktisk benyttet seg av elevenes bakgrunnskunnskaper for å bygge videre på elevens erfaringer i undervisningen.

Anne: Det handler vel om kartleggingen og samtaleguiden vi gjennomfører. Vi prøver å finne ut hva elevene kan, og hva de trenger å lære mer av. Noen synes det er moro å lære seg flere språk. Jeg har elever som ikke kan et ord norsk, men har et annet morsmål - og har lært spansk som fremmedspråk. Man må bare finne ut hvilke utgangspunkt de har, så må man starte der.

Spørsmålet stilles uten noe tanke på hvordan samtaleguiden kan bidra til at man bygger på elevenes tidligere tilegnede erfaringer, men likevel knytter Anne raskt svaret opp mot samtaleguiden og kartleggingen. Verktøyet til Udir kan fungere som et viktig hjelpemiddel for å finne ut hva eleven kan fra før og hva man kan bygge videre på. Spørsmålene i samtaleguiden omfatter både språkkunnskaper og mer faglige kunnskaper. Underveis i samtalen med Anne ble jeg nysgjerrig på hva hun gjør dersom eleven kan et annet alfabet enn det latinske alfabetet som vi bruker i Norge i dag.

Intervjuer: Hva gjør du dersom eleven kan et annet alfabet enn det latinske?

Anne: Det er en utfordring. Men dersom de kan et annet alfabet kan de allerede å lese, da har de allerede en fordel der. Da vet de at det er sammenheng mellom bokstaver, ord og lyd. Men da bruker vi tid på å lære det norske alfabetet. Deretter må vi sammenligne. Hvor mange bokstaver har de ulike alfabetene, er det noen bokstaver som er like, er det noen bokstaver som er forskjellige. Hvilke kombinasjoner er vanligst? Hvilke lyder i det norske alfabetet vil være vanskelig? Spennende.

Dette funnet viser at Anne ønsker å støtte opp om elevenes metaspråklige bevissthet. Det at hun ønsker eleven skal sammenligne språkene den kan viser at hun ser på språkene eleven allerede kan som ressurs i videre språklæring. Jeg ser for meg at det kan være svært utfordrende å ha en stor klasse der mange elever har ulike utgangspunkt. Det vil trolig være vanskelig å tilpasse opplæringen til å passe alle, og følge elevenes bakgrunnskunnskaper. Jeg stilte derfor oppfølgingsspørsmål om dette:

Intervjuer: Hva gjør du dersom flere elever har ulike språk og ulike tidligere erfaringer?

Anne: Min erfaring er at de da gjerne er på forskjellige norsk-nivåer. Da er det ikke nødvendigvis at jeg finner oppgaver som alle kan gjøre. Det jeg gjør er å lage individuelle opplegg til dem. Og for eksempel kan to stykker jobbe med den

samme, de kan kanskje jobbe sammen. Mens en annen har et annet opplegg. Det er krevende, men jeg prøver å tilpasse oppleggene til det nivået elevene er på både norskspråklig og faglig. Dersom eleven for eksempel ikke har lært noe annet språk enn morsmålet, men har ikke noe kunnskap om grammatikk må man begynne på et veldig grunnleggende nivå, mens andre kan ha kunnskaper om grammatikk på morsmålet og man må da overføre de kunnskapene over på norskspråket.

I dette funnet forteller Anne om sin praksis i klasserommet og hvordan hun prøver å tilpasse opplæringen ut fra elevenes forutsetninger. Hun viser at hun ønsker å gi elevene oppgaver som passer deres nivå. Her ønsker Anne at elevene skal jobbe innenfor den nærmeste utviklingszone. Hun nevner også at to eller flere ofte kan jobbe sammen med oppgavene. Her kan elevene hjelpe hverandre, for å nå lengere. De kan være stillas for hverandre. I refleksjonene sine om at dersom eleven ikke har noe kunnskap om grammatikk begynner hun på et veldig grunnleggende nivå, viser Anne at hun her ønsker at eleven skal få mestringsopplevelser. Det er viktig at elevene får oppgaver de har forutsetninger for å mestre alene, eller med støtte fra medelever eller lærer.

5.3.2. Læringsstrategier og undervisningsmetoder

Anne bruker også konkurranser og lekpreget læringsaktiviteter i undervisningen. Dette er fint for å få et avbrekk hvor elevene kan samarbeide, selv om de er på forskjellige norsknivå. Eksempler på slike aktiviteter kan være alias, memory og kims lek. Anne forteller at mye av kommunikasjonen i for eksempel ordforklarings-spillet Alias foregår på norsk, men at hun her åpner opp for at man kan bruke de språkene og ressursene man har. De kan for eksempel bruke både engelsk, norsk og google translate for å forklare ordene. Når Anne forteller om spillet Alias, tenker jeg med en gang på Cummins teorier om isfjellmetaforen. I dette spillet trekker elevene lapper med et bilde og et tilhørende ord på hver lapp. Eleven skal deretter forklare bildet på lappen uten å bruke ordet. Eleven kan for eksempel trekke en lapp med bilde av et sykehus. Det er ikke sikkert eleven kan ordet «sykehus» på norsk, men eleven kan ha god kjennskap til hva et sykehus er. Uten å kunne det norske ordet kan eleven bruke forkunnskaper og tidligere tilegnede erfaringer for å forklare hva et sykehus er med ord eleven kan.

Å bruke samtale i undervisningen er et typisk trekk i sosiokulturelt syn på andrespråklæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.59). I eksempelet til Anne der hun fortalte at elevene fikk spille Alias, jobber elevene med språkstrek. Elevene utvikler en større ordforråd-bank ved at de må jobbe med begrepslæring gjennom å finne synonymer og antonymer for å forklare

ordene på spillkortene. De jobber her med vertikalt språktrekk (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.300). Anne er bevisst på å lære elevene ulike læringsstrategier som kan være nyttige videre. Når elevene for eksempel skal lese tekster på norsk, uten at de er helt trygge på språket vil slike læringsstrategier være viktige (Kulbrandstad & Laursen, 2018, s.305). Å lære seg at de ikke trenger å forstå alle ordene for å forstå sammenhengen er en viktig læringsstrategi for elevene. Anne sine refleksjoner og eksempler på aktiviteter som gjennomføres i klasserommet høres godt gjennomtenkte ut. Hun fortsetter med:

Anne: Det handler om å lære seg å samarbeide og å kommunisere med andre. Det er også en strategi for å kunne klare seg. Man bruker de mulighetene man har for å få uttrykt seg. Både med google translate på telefonen, engelsk, eller noen har kanskje også felles-språk. For eksempel er det noen i klassen som kan swahili og snakker gjerne det for å kommunisere seg imellom.

Selv om Anne virker reflektert rundt tilpasset opplæring og undervisning i et flerspråklig klasserom, forteller hun likevel at det kan være vanskelig og tidkrevende å lage individuelle opplegg til alle. Ved å gjennomføre samtaleguiden og kartleggingen kan læreren få innsikt i elever som kan samme språk og kan hjelpe hverandre, eller elever som ligger på cirka samme nivå. Disse elevene kan fungere som stillas for hverandre, og støtte hverandre i undervisningen. Som nyutdannet lærer er det å tilpasse undervisningen til mange elever på ulike nivå noe jeg også ser for meg kan være vanskelig. Det vil derfor være nyttig å gjennomføre gode kartlegginger, og å bruke samtaleguiden for å kunne tilpasse undervisningen best mulig.

I eliteintervjuet fortalte Ahmadinia at ekspertgruppen som utviklet verktøyet var opptatt av at informasjonen som fremkom gjennom samtalen ikke bare klikkes ferdig og blir lagt bort, men «den bør helst skrives ut og brukes av alle lærerne som jobber med eleven». Det er viktig å huske at den som gjennomfører samtaleguiden med eleven ikke er alene i undervisningen. Ofte er det andre lærere, for eksempel faglærere, inne i klassen. Det er viktig at de også har kjennskap til elevenes bakgrunnskunnskaper.

I samtaleguiden om skolebakgrunn kommer det også spørsmål som går på organiseringen av undervisningen, og om eleven har vært vant med mye individuelt arbeid, samarbeidslæring, digitale ressurser eller lignende i tidligere skolegang og oppvekst. Dette kan være en fin inngangsport for å bygge videre på elevens tidligere erfaringer. Det vil også være fint for læreren å vite om det er fag eller enkeltområder som var ekstra utfordrende for eleven, slik at eleven kan få ekstra støtte i disse fagområdene. På denne måten vil det være lettere å skape

gode mestringsopplevelser for eleven. I samtaleguiden er det lagt opp til at man skal oppsummere og sammenfatte informasjonen som fremkommer fra foreldre og barn på et ark.

Ahmadinia: Det er viktig med et godt samarbeid mellom lærerne og ledelsen for å kunne anvende informasjonen fra møtet med eleven og foreldrene når det gjelder å legge opp en undervisning som er tilpasset eleven. Alle lærere som jobber med eleven, bør ha den informasjonen tilgjengelig. Informasjonen må tas med inn i opplæringen.

I samtaleguiden kommer det blant annet spørsmål om hvorfor eleven har lært de forskjellige språkene og hva eleven ønsker å kunne på språkene. Her kommer det spørsmål om hvordan eleven lærer best, hva eleven gjør om det er noe som er vanskelig å forstå og hva eleven vil gjøre videre for å lære mer av språket. Ahmadinia mener dette er «en god innfallsvinkel til å finne ut hvilke strategier barnet har og har brukt i forbindelse med språklæring». Strategiene eleven har eller ikke har bør anvendes og videreutvikles. Ved at læreren vet hvilke strategier eleven har kan det være enklere å tilpasse oppgaver i forhold til at eleven får jobbet i sin nærmeste utviklingssone. For eksempel vil det være hensiktsmessig for læreren å vite om barnet har strategier for å løse oppgaven på egenhånd, eller om eleven trenger støtte fra medelever eller lærer for å mestre strategien og løse oppgaven.

Gjennom disse spørsmålene blir man også bedre kjent med barnet og hva det har med seg fra tidligere. Jeg spurte Ahmadinia om hun hadde eksempler på hvordan lærerne kan bruke informasjonen som fremkommer av samtalen i opplæringen.

Ahmadinia: For eksempel om man har to elever som gir læreren informasjon som tyder på at de har forskjellige strategier i språklæringen. Den ene kan ha lært språket av en arbeidsledig tante hjemme, mens den andre kan ha lært språket på skolen. Informasjonen kan si mye i seg selv for hvordan man kan tenke eller tolke barnets manglende strategier hos den ene som lærte av tante, mens den andre hadde strategier fra tavleundervisning og mer struktur. Informasjonen kan brukes til å tilpasse innholdet, og selve forståelsen av eleven, og å bygge videre på de strategiene elevene har eller ikke har. Kanskje må man starte fra null og bygge nye strategier.

Med andre ord er det viktig at læreren vet noe om elevenes tilegnede strategier og strategibruk, fordi dette kan hjelpe læreren til å planlegge undervisning og tilpasse etter elevenes forutsetninger og forkunnskaper. Om barnet har en strategi der det for eksempel bruker oversettelse for å forstå noe, bør barnet få ta i bruk språkene det kan som ressurs. Dette kan også være en strategi som er fin å lære for de som ikke har strategien inne. Det vil også

være viktig å vite noe om hva eleven har vært gjennom faglig. For eksempel vil det være enklere for eleven å lære om kretsløp i naturfag på norsk dersom eleven allerede kan prinsippene om kretsløp på morsmålet sitt. Her vil det bare være ordene som er nye, mens prinsippet og det faglige kan ligge i bunnen som en base.

Oppsummering av temaet: Undervisning i flerspråklige klasserom.

Som en oppsummering av funnene i dette temaet vil jeg trekke frem data fra lærerintervjuene som viser hvorfor de synes samtaleguiden er viktig, og hvordan lærerne bruker elevenes flerspråklighet som ressurs i opplæringen. I det ene intervjuet nevnte læreren at kartleggingen og samtaleguiden kunne hjelpe henne med å finne ut hva eleven kan, slik at hun lettere kunne bygge videre på elevens tidligere erfaringer. Hun synes det er viktig å finne ut hvilke utgangspunkt de ulike elevene har, noe som samsvarer med utviklernes teoretiske bakgrunn for samtaleguiden. Læreren fortalte også at hun på bakgrunn av elevenes nivå lagde individuelle oppgaver til elevene. På denne måten kunne de få tilpasset oppgaver der de fikk jobbe innenfor den nærmeste utviklingssonen.

Gjennom lærerintervjuene kom det et eksempel hvor den ene læreren, gjennom kjente og bekjente, gir elevene muligheter til å samtale med andre som snakker deres morsmål. Her blir elevene sett på som ressurser som innehar språkkunnskaper i et språk som bare de har. Læreren viser at hun anerkjenner elevens språkkunnskaper og vil synliggjøre språkene i klasserommet. Klassen har videre en samtale der elevene får fortelle hva de har snakket om, og de får oversette deler av samtalen til de andre i klassen. Jeg undersøkte om lærerne videre brukte oversettelsesverktøy i undervisningen. Her svarte den ene læreren at de brukte det i stor grad, mens den andre læreren ikke brukte det noe særlig. Den læreren som brukte verktøyet synes det fungerte godt, blant annet ved at elevene raskt kunne søke opp ord dersom det var noe de ikke forstod. På denne måten kunne de raskt oppnå forståelse, og søke opp ord for selv å gjøre seg forstått. Ved at elevene får bruke oversettelse og studere språkene opp mot hverandre kan elevene lettere trekke oppmerksomheten bort fra språkets innholdsside og over mot språkets formside (Randen & Danbolt, 2018, s.311). Begge lærerne viser at de legger til rette for å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet ved å synliggjøre ulike språk i undervisningen.

Den ene læreren forteller også at hun bruker konkurranser og lekpreget læring i undervisningen. Her jobber elevene med språkstrekk og begrepslæring. Samtalen er også en sentral del av undervisningen, noe som samsvarer med det sosiokulturelle synet på

språklæring der språk læres i samhandling med andre. Lærerne fortalte at de av og til lot elevene samarbeide, her kan elevene fungere som stillas for hverandre. I oppgaven min er et av målene å undersøke hvordan elevenes språklige repertoar kan bli anerkjent av læreren. Gjennom disse eksemplene viser lærerne at elevenes språk og språkerfaringer er nyttige og viktige. Dette forteller også lærerne at de prøver å formidle til elevene, både ved å si og å vise at språkene de kan er viktige. Ahmadinia understreker viktigheten av at lærerne tar i bruk informasjonen som fremkommer gjennom samtalen for å tilrettelegge opplæringen videre. Hvor mye lærerne bruker informasjonen fikk jeg ikke noe konkret svar på, annet enn at de synes det var nyttig å ha gjennomført samtalen.

5.4. Anerkjennelse av elevenes språkkunnskaper

I flerspråklige klasserom kan det være hensiktsmessig å anerkjenne elevenes språkkunnskaper og la de bruke morsmål og andre språk hyppig i undervisningssammenheng. Både i problemstillingen min og i de tilhørende forskningsspørsmålene er begrepet anerkjennelse brukt. Hensikten med dette temaet er å sette lys på hvordan samtaleguiden kan bidra til å anerkjenne elevenes språkbakgrunn. Jeg ønsket derfor høre hvordan lærerne aktivt anerkjenner elevenes språkbakgrunn.

Intervjuer: Hvordan kan du anerkjenne elevenes språkkompetanse og språkbakgrunn?
Hva gjør du i klasserommet?

Anne: Jeg lar elevene bruke de språkene de kan. Vi har samarbeid med tospråklige faglærere. I noen tilfeller får enkeltelever lov til å gjennomføre prøver på morsmålet sitt. Av og til kan for eksempel tospråklig faglærer sette karakter og gi tilbakemelding på bakgrunn av det eleven gjør, eller den kan fungere som tolk i en prøvesituasjon dersom den tospråklige læreren ikke føler seg kompetent til å sette karakter og gjøre vurdering. Det tenker jeg er en måte å anerkjenne eleven sin flerspråklighet på. De får vist det de kan, ikke nødvendigvis på norsk, men på et språk de kan. Så får de heller bruke den tiden de trenger på å lære det på norsk.

Noe av det som er spesielt for nyankomne elever er at de skal lære seg det norske språket samtidig som de skal lære ulike fag på norsk (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s.10). I dataene fra intervjuet med Anne fremkommer det at hun synes det er viktig at elevene får vise fagkunnskapene de kan, uavhengig av språk. På denne måten kan elevene få en følelse av å være verdifulle og å bli sett. Anne anerkjenner elevenes kunnskaper. Det å gjennomføre morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring, som Anne beskriver, har dessverre ikke alle skoler mulighet til. Det kan være vanskelig å få tak i tospråklige og kompetente undervisere eller pedagoger til alle språk i skolen. Det vil derfor være ekstra viktig at lærerne er bevisst på-, og har kompetanse om viktigheten av å anerkjenne elevenes kunnskaper på andre måter. I

problemstillingen min ønsker jeg å finne ut hvordan samtaleguiden kan bidra til nettopp det å skape anerkjennelse rundt språkbakgrunn og tidligere erfaringer.

I begge lærerintervjuene understrekte informantene viktigheten av å kunne morsmålet sitt. I lys av Honnets anerkjennelsesteori er anerkjennelse viktig for at barna skal realisere sitt iboende potensial (Jordet, 2020, s.77). Jeg ble nysgjerrig på hvordan lærerne praktisk gikk frem for å synliggjøre og anerkjenne elevenes morsmålsferdigheter i klasserommet, og spurte derfor lærerne om hvordan de går frem for å synliggjøre elevenes morsmål i undervisningen.

Anne: I begynneropplæringen bruker jeg for eksempel å presentere temaet familie. Da sitter vi og ser på familiebilder/familietrær. De må deretter jobbe med ordene mamma, pappa og lignende på norsk. Videre kan de få spørsmål om hva de ordene er på morsmålet. På denne måten lærer jeg meg også noen ord på deres språk. Det er viktig at de ikke glemmer morsmålet sitt. Det er ikke derfor de lærer norsk.

I undervisningen til Anne har trolig elevene kjennskap til temaet familie, de forstår oppbyggingen av en familie og har et kjennskap til de forskjellige familiemedlemmene. Det som blir nytt her er navnene på norsk. I dette eksempelet jobber Anne videre ut fra elevenes tidligere erfaringer, de får benytte morsmålet sitt, som blir anerkjent av læreren, og de lærer norsk, som er skolens mandat. Anerkjennelse av barnet og dets ressurser kan bidra til at barnet får en sunn identitetsutvikling og danner seg et bilde av hvem det er og hvilken verdi det har (Jordet, 2020, s.77).

Da jeg spurte Anne om hvordan hun tenker samtaleguiden kan fungere som et hjelpemiddel for å anerkjenne elevenes språkbakgrunn fortalte hun at «I samtaleguiden kommer det frem om eleven kan flere språk enn morsmålet sitt». Anne forteller at hun har tilfeller hvor elever snakker flere språk, men definerer det ene språket som morsmålet sitt. «Det kan være lett dersom det står i papirene at eleven er fra ett bestemt land å anta at eleven bare kan det tilhørende språket som snakkes mest i det landet», forteller Anne. Ved å bruke samtaleguiden kan læreren få kunnskaper om alle språkene eleven kan, slik at språkene kan anerkjennes og bygges videre på. Ved at samtaleguiden benyttes i oppstarten kan det også være lettere for skolen å se på muligheten for å finne en tospråklig faglærer eller assistent som snakker et språk som elevene snakker nesten like godt som morsmålet.

Barn «speiler seg» ofte i lærernes og medelevenes vurderinger og holdninger (Jordet, 2020, s.77). Læreren bør derfor etterstrebe å vise-, både verbalt og med kroppsspråk, at de setter pris på flerspråklighet og det å kunne noe som ikke alle andre kan. Disse eksemplene som ble

trukket frem gjennom lærerintervjuene viser at lærerne har en anerkjennende holdning der de ser på flerspråkighet som noe positivt.

I eliteintervjuet ønsket jeg å se på hva Ahmadinia tenkte om det å anerkjenne elevenes språk, bakgrunn og kunnskaper. Ahmadinia mente at allerede ved å bruke samtaleguiden har lærerne startet å jobbe med synliggjøring og anerkjennelse, ved å vise interesse for hva barnet kan, og hvilke språk og språkområder barnet har lært, kan og ønsker å lære. Gjennom samtaleguiden kan læreren bli mer bevisst på hvilke språk eleven selv identifiserer seg med og læreren kan aktivt anerkjenne elevens språkbakgrunn. Dersom barnet får anerkjennelse for språkbakgrunnen sin og språkene det kan, vil barnet kunne kjenne på at det er mulig å ha- og bruke flere språk i flere forskjellige settinger, uten at de utelukker hverandre (Egeberg, 2012, s.63). Ahmadinia trekker frem at her ligger det et forskningsmessig belegg for anerkjennelse og at det er noe som ikke skapes av seg selv, men man må aktivt gjøre en innsats.

Funnene i lærerintervjuene viser at lærerne er bevisst på at de selv må fortelle og vise elevene anerkjennelse. Anerkjennelse kan bli vist gjennom omsorg, varme og empati i nære relasjoner (Jordet, 2020, s.89). Å gjennomføre samtaleguiden som en oppstartsamtale når eleven skal begynne på norsk skole kan være et steg på veien mot å skape nære relasjoner med eleven og foreldre. På den måten ser jeg på det å ta i bruk samtaleguiden som en start når det gjelder å anerkjenne eleven, slik Ahmadinia også forteller i sitt intervju.

Oppsummering av temaet: Anerkjennelse av barnet og barnets bakgrunn.

Forskningsspørsmålet jeg ønsket å belyse med dette temaet var hvordan samtaleguiden kan bidra til å anerkjenne elevenes språkbakgrunn. Jeg vil spesielt trekke frem en formulering fra eliteintervjuet, der Ahmadinia fortalte at man burde anerkjenne elevenes morsmål gjennom undervisningen ved å «fremme det som en ressurs som *bare* barnet har». Dette er kunnskaper og ferdigheter som ikke læreren eller andre elever har, og eleven må derfor bli anerkjent for det. Som en oppsummering av de viktigste funnene fra lærerintervjuene viser dataene at den ene læreren mente samtaleguiden fungerte som et viktig hjelpemiddel for å få innblikk i hvilke språk eleven kan. Det kan være fort gjort å anta at eleven bare kan det språket som tilhører landet eleven kommer fra, men eleven kan av og til flere språk. Ved at læreren får kunnskap om alle språkene eleven kan, blir det enklere for læreren å anerkjenne elevens flerspråklige kompetanse. Den ene læreren trekker også frem at det gjennom informasjonen om elevens språk kan bli enklere å finne tospråklige faglærere eller assistenter som kan snakke sammen med eleven på språkene den kan.

5.5. Identitetsutvikling.

Språk kan være en viktig dimensjon i elevenes identitetsutvikling. Elevenes språk blir også ofte nevnt når de skal definere sin egen identitet. Et av forskningsspørsmålene mine handler om hvordan lærerne jobber for å styrke elevenes flerspråklige identitetsutvikling. Dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å belyse med dataene fra lærerintervjuene i dette undertemaet. Jeg spurte lærerne om hvordan de jobber for å støtte opp om elevenes flerspråklige identitetsutvikling. Her svarte Anne at hun brukte å understreke at elevenes morsmål er viktig. Hun ønsker at elevene skal fortsette å snakke morsmålet sitt hjemme, med venner og familie i andre land eller i Norge. «Det er ikke en motsetning å lære seg norsk og å beholde morsmålet sitt som en del av identiteten sin», mener Anne. Hun synes likevel at det å uttrykke dette slik at elevene forstår det kan være vanskelig.

Intervjuer: Hvordan kan man støtte opp om elevenes flerspråklige identitetsutvikling?

Anne: Lærerne må prøve å vise elevene at morsmålet deres har en verdi, og at det kanskje vil få betydning for dem senere i livet. Det ene utelukker ikke det andre. Det at de lærer norsk betyr ikke at de skal glemme morsmålet sitt.

Maja: Jeg påpeker ofte at flere språk er en ressurs. Du må få en følelse av at du faktisk kan noe som ikke andre kan. Når du har følelsen av at du kan noe, stoler du gjerne mer på deg selv også. Selvtilliten til eleven kan øke. Jeg ønsker å få elevene bevisst på at alle er forskjellige, og at det er greit å komme fra ulike kulturer.

Begge informantene sier at de prøver å fortelle og vise elevene at de kunnskapene de har i andre språk er viktige. Maja trekker frem at elevens selvtillit og følelser rundt det å være ulik de andre kan spille inn på identitetsfølelsen til eleven. Hun ønsker å skape et trygt klassemiljø der det er greit å være forskjellig, og der hvor det å kunne noe annerledes blir anerkjent som noe positivt. Det høres veldig fint ut å vise og anerkjenne elevenes flerspråklige utvikling, og jeg spurte derfor etter konkrete eksempler på hvordan lærerne gjør dette. Her hadde Maja flere gode eksempler på hvordan hun mener hun bidrar til å styrke barnets identitetsutvikling gjennom opplæringen:

Maja: I mat og helse har elevene for eksempel presentert sine nasjonale matretter. De tar med ulik mat og deler det med de andre i klassen. Her snakker de om kulturen de kommer fra, og hvordan de spiser maten (med hender, skje, gafler, pinner).

Når vi feirer elevenes bursdager, spør vi også om hvilke språk eleven ønsker å høre bursdagssangen. Youtube har bursdagssanger på alle språk. For eksempel kan man sette på bursdagssang på polsk med tekst, slik at alle elevene kan være

med å synge sangen på polsk. Tenk deg hvordan det føles for den eleven å høre bursdagssangen på sitt språk, når alle de andre elevene synger.

Begge disse eksemplene viser at Maja aktivt bruker språket og kulturen til elevene for å styrke deres identitetsfølelse. Her må man passe på at det er eleven selv som bør få bestemme sin identitet. De tingene eleven opplever som ekte og viktige er ofte de som spiller mest inn på identitetsutviklingen (Jordet, 2020, s.82). Dersom eleven aldri har smakt nasjonalretten til landet den har bakgrunn fra, kan det virke negativt for enkelte elever å skulle presentere denne. Gjennom oppstartsamtalen kan læreren få innblikk i hva som er viktig for eleven. Læreren kan også få informasjon om hvordan eleven identifiserer seg selv, og hvilken bakgrunn eleven har. Denne informasjonen kan hjelpe læreren til å møte eleven på en måte eleven ønsker å bli møtt på.

Forestilte identiteter kan som nevnt tidligere bli satt på prøve eller nektet av andre (Darwin & Norton, 2021, s.5). Det er viktig at lærere anerkjenner elevenes forestilte identitet, og ikke nekter eller setter den på prøve. Dersom eleven har en forestilt identitet av å være norsk, og ikke ønsker å bli satt i subjektposisjon der identiteten bare knyttes til oppvekstlandet, er dette noe læreren bør respektere. I funnene om hvordan Anne og Maja jobber med å anerkjenne elevenes flerspråklige identitet viser begge at de prøver å fortelle og vise for elevene at de er ressurser og at språkene de kan fra tidligere har en verdi. Maja trekker også frem at hun ønsker å skape et tolerant klasserom som setter pris på ulikheter. Ved å jobbe på denne måten får barna lov til å ha sine forestilte identiteter. Maja legger likevel til rette for at denne identiteten både kan vise flerspråklige og flerkulturelle sider, norske sider eller annet som elevene identifiserer seg med.

Maja forteller også at samtaleguiden kan være en god start på å støtte opp om elevenes flerspråklige identitetsutvikling. Underveis i samtalen får elevene vise frem og fortelle om det de kan.

Maja: Elevene var så stolte av å snakke om hvilke språk de og de ulike familiemedlemmene deres snakket.

Dette eksempelet viser hvordan samtaleguiden kan være en arena hvor elevene får reflektert over kunnskapene sine, samtidig som læreren får bedre kjennskap til eleven. Et slikt positivt første møte kan også bidra til at relasjonen mellom lærer og elev styrkes.

I eliteintervjuet med Ahmadinia kommer mange av de samme tankene som fremkommer gjennom lærerintervjuene. Ahmadinia viser til den psykososiale delen med å ta vare på

morsmålet som en viktig faktor i elevenes identitetsutvikling. Som Maja, er også Ahmadinia opptatt av at elevene føler en stolthet i forbindelse med språkene de kan.

Ahmadinia: Med tanke på identitet bør man være stolt av det man kan fra før, for å bruke språket i dannelsesfasen som en del av sin utvikling. Man har ikke valgt å bli født i et språk eller født i en familie, men man bør være stolt av foreldre og den gruppen man tilhører. Det må legges til rette for at det oppleves som en positiv ting. Dersom man mister morsmålet betyr det at det språket ikke er like mye verdt som det andre språket.

Mine refleksjoner, etter å ha studert funnene fra lærerintervjuene, er at lærerne ønsker å tilrettelegge for at det som er viktig for elevene fra den kulturen, landet eller språket de kjenner en tilhørighet til, kan bli anerkjent og fremhevet. Det er også viktig at man ikke setter elevene i subjektposisjoner, eller setter elevenes identitet i bås. Man bør ha en god dialog med eleven/hjemmet før større markeringer som for eksempel FN-dagen, eller perioder hvor fokuset skal være på nasjonale retter eller kultur. Jeg likte godt det Maja sa om at elevene selv fikk velge hvilke språk de ønsket å høre bursdagssangen på. På denne måten gir læreren elevene muligheten til å selv bestemme hva de identifiserer seg med.

Dersom elevene har en forestilt identitet der de føler de tilhører hjemkulturen, hjemlandet og det viktigste for dem er å kunne morsmålet sitt, er det ikke sikkert eleven har motivasjon for å lære norsk og ta del i det norske samfunnet. Det er viktig at elevene klarer å finne holdepunkter som gjør at de selv ønsker å lære språket. Dette kan for eksempel være instrumentell motivasjon der ytre krefter gjør at eleven er motivert for å lære norsk, eller integrativ motivasjon der eleven ønsker å lære seg språket for å ta del i samfunnet (Gardner & Lambert, 1972). Samtaleguiden kan bidra til at eleven blir bevisst på hvorfor det er viktig for han/hun å lære seg språket, siden det der stilles spørsmål om hvorfor eleven kan de forskjellige språkene. Dette trakk Maja frem som et fint spørsmål for å få elevene til å reflektere over hvorfor de egentlig lærer de ulike språkene. I andrespråksforskning i dag har investeringsbegrepet i stor grad tatt over for motivasjonsbegrepet, siden det å lære et andrespråk er en kompleks prosess som rommer mer enn bare motivasjon (Norton, 2013). Det er viktig å være motivert for å lære språket, men funnene fra lærerintervjuene som presenteres videre viser at det er flere faktorer som kan spille inn på elevenes språklæring enn bare elevenes motivasjon.

Informasjonen som fremkommer gjennom samtaleguiden om elevens fritidsinteresser og hvem eleven er med på fritiden kan være et fint utgangspunkt for å vite noe om elevenes

språkutvikling. Jeg var nysgjerrig på hva lærerne tenkte var hensikten med disse spørsmålene, og ønsker å se på funnene fra lærerintervjuene opp mot Ahmadinias tanker om å sette lys på elevenes fritid. Å ha kontakt med målspråksbrukere på fritiden er noe Anne har sett på som hensiktsmessig for elevene. Hun har gjort seg erfaringer med at de som er aktive på fritiden raskere lærer norsk. Jeg spurte lærerne:

Intervjuer: Hvorfor er det viktig for deg som lærer å vite noe om elevens interesser og fritid?

Anne: Det handler om at jeg ser at de som er aktive på fritiden, enten i kulturskolen, på idrett eller annet lærer seg raskere norsk. De får også raskere venner i klassen. De som er stille og sjenert og holder seg mer for seg selv og ikke oppsøker aktiviteter på fritiden bruker lengere tid på å lære seg språket og de bruker lengere tid på å få seg venner. Dessverre er dette en realitet i det. Vi bruker å oppfordre dem til å være aktiv på fritiden og å finne en fritidsinteresse som de liker å holde på med, slik at de får brukt litt norsk i en naturlig setting.

Læreroppfatningene som fremkommer i intervjuet med Anne viser hvor viktig hun mener det er å være sammen med andre jevnaldrende utenom skoletiden, for å oppnå høyere kompetanse i målspråket. Her viser Anne at hun i sitt syn på andrespråklæring ser viktigheten av å bruke språk i samhandling og kommunikasjon med andre. Dette viser at hun har et sosiokulturelt syn på andrespråklæring, der samhandling er viktig og språk ses i forbindelse med kultur og samfunn (Svendsen, 2018, s.81). Funnene i intervjuet med Maja viser også dette synet på hvordan elevenes fritid kan påvirke språklæringen hos eleven.

Maja: Jo mer de er omringet av barn som snakker målspråket, jo raskere lærer de språket. De lærer bedre språket av jevnaldrende – ikke av oss voksne. Om de bare er på skolen lærer de mye, men om de også er omringet av norske barn utenom skoletiden går gjerne denne læringen enda raskere.

Maja og Anne sine refleksjoner samsvarer i stor grad med forskere og teoretikere. Ryen & Simonsen (2015, s.204) skriver blant annet at det ofte forekommer feil i språklæringsfasen, men at disse hyppigere retter seg selv gjennom innputt og positiv evidens hos de elevene som er aktive deltakere i språksamfunnet. Fritidsaktiviteter og lek med jevnaldrende målspråksbrukere kan derfor være en viktig læringsarena for språkutviklingen til eleven. Elever har ofte lettere for å korrigere og rette på hverandres språk, og gjennom slike korrigeringer av målspråket, etterfulgt av riktig input kan eleven utvikle språkferdighetene sine ytterligere (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s.31-32). Om eleven er aktiv med målspråksbrukere på fritiden eller ikke, kan på denne måten spille inn på språklæringen til eleven.

I oppstartssamtalen kan det være gunstig å forklare tydelig for eleven og-/eller foreldrene hvorfor det er viktig at eleven ikke bare sitter hjemme med andre som snakker samme språk. Her kommer jeg tilbake til det Ahmadinia tidligere fortalte om at den som stiller spørsmålene i samtalen bør være bevisst på hvordan man ordlegger seg for å få elevene til å forstå hvorfor vi stiller de spørsmålene som vi gjør. Dersom den som gjennomfører samtaleguiden forteller om sammenhengen mellom å snakke språket i andre settinger enn på skolen, kan foreldre og elever lettere forstå hvorfor de blir rådet til å delta i fritidsaktiviteter. Samtaleguiden ønsker altså å sette lys på om eleven bruker målspråket eller andre språk i aktiviteter og lek på fritiden.

Her kan vi trekke inn investeringsbegrepet. Selv om eleven har motivasjon for å lære språket, og ønsker å være med på fritidsaktiviteter, kan ulike faktorer begrense denne muligheten til å være sammen med målspråkbrukere for elevene. Som nyankommen til Norge kan det for eksempel være vanskelig å navigere seg i de ulike fritidstilbudene som finnes. Når familien har svake ferdigheter i norsk, kan det også være utfordrende å komme i kontakt med idrettslag, korps eller andre fritidsaktiviteter eleven ønsker å drive med. Dette kan være en hemmende faktor for elevens språklæring. Samtaleguiden kan bidra til at læreren får innblikk i hva eleven liker å gjøre, og læreren kan på denne måten hjelpe eleven og foreldrene å komme i kontakt med de riktige personene i nærmiljøet. Maja kommer med et godt eksempel på hvorfor det er viktig for henne å vite noe om hva eleven liker å drive med.

Maja: For meg er det viktig fordi vi da kan hjelpe dem å komme i kontakt med de ulike aktivitetene. Mange flerspråklige elever sitter mye hjemme. De går ikke ut så mye. Dette er en mulighet hvor man kan bli bedre kjent med dem. I morgen skal jeg møte en elev med foreldre og være med å registrere eleven på kulturskolen i byen. Dette skal gjøres gjennom tolk, siden foreldrene ikke kan norsk/engelsk eller annet språk.

Maja skal da sammen med tolk få eleven registrert på kulturskolen. Her legger læreren til rette for at eleven skal få glede og mestring gjennom å gjøre noe den liker, samtidig som det er en fin arena for språklæring. Maja trekker frem eksempler på hvordan hun som lærer kan hjelpe eleven og familien til å komme i kontakt med ulike arenaer hvor eleven kan ta del i aktiviteter som den ønsker å gjøre.

Jeg stilte lærerne et oppfølgingsspørsmål for å få et dypere innblikk i hvordan de tar i bruk informasjonen som fremkommer gjennom samtaleguiden om elevenes interesser og fritid i klasserommet.

Anne: Vi snakker mye om hva de gjør på fritiden, det er en typisk samtalestarter når dagen starter. Eller på mandagsmorgen om hva de har gjort i helgen. Da er det fint om de opplever noe de kan fortelle om. Dessverre er det flere elever som ikke er aktive på fritiden. De blir ofte sittende mye hjemme sammen med foreldre. Da har de ikke den fremgangen som de kanskje ville hatt dersom de hadde vært mer aktive. Men vi kan ikke overstyre dem heller. Vi kan tipse dem, gi dem telefonnummer, og få idrettslag til å ta kontakt med dem. Men til syvende og sist må de møte opp selv.

Maja og Annes refleksjoner kan ses i sammenheng med Ahmadinias teoretiske bakgrunn for spørsmålene i samtaleguiden. «Læreren kan hjelpe til med å gjøre lokalmiljø kjent for familien, slik at eleven skal kunne fortsette å bli stimulert av det den liker å gjøre», forteller Ahmadinia i eliteintervjuet. Dette funnet viser tydelig at lærerne jeg har intervjuet har samme forståelse og tanke bak spørsmålene som stilles om elevenes fritid, som det utviklerne av samtaleguiden har. For læreren og skolen kan det også være nyttig å vite noe om elevens interesser for å kunne tilpasse undervisningen med oppgaver som fenger og kjennes relevante for eleven. Ahmadinia tenker at informasjon om elevens interesser også kan føre til at «læreren kan igangsette og organisere aktiviteter på skolen som gjør at eleven føler en større grad av tilhørighet. Det blir også rom for å inkludere eleven i de aktivitetene som gjøres på skolen».

Ahmadinia: Det er viktig at barnet videreutvikler sine interesser og har noen lyspunkter ved siden av det som kan være krevende i en språklæringsprosess hvor hele språket, ansatte, skolen, og nabolaget er ukjent for eleven.

Hun mener at det er viktig at eleven opplever noe som gir energi og mening, ved siden av den krevende språklæringsprosessen hvor det meste i et nytt land er ukjent og nytt. Dette kan også styrke elevenes identitetsutvikling. Ahmadinia kommer også med et eksempel for å vise hvordan læreren kan hjelpe eleven med å finne lyspunkter i en krevende språklæringsprosess:

Ahmadinia: Dersom interessen til eleven er å se på barne-tv-programmer, men familien ikke har kanalen som viser barne-tv på elevens morsmål, og norsk barne-tv per nå ikke er noe barnet har utbytte av. Da kan kanskje læreren diskutere med foreldrene hvordan man kan hjelpe barnet å bøte på denne mangelen.

At eleven får gode mestringsopplevelser på skolen, og kjenner en sammenheng mellom hverdag og skole kan være gunstig for elevens trivsel og utvikling i et nytt land, med et nytt språk. Mestringsopplevelser kan også være gunstig for å styrke elevens selvtillit og selvfølelse. For å utvikle et godt språkssystem vil det å være i et sosialt samspill sammen med andre være en viktig faktor (Egeberg, 2012, s.56). Ahmadinia fremhever også viktigheten av å få informasjon om hvilken språklig stimulering i norsk eleven får utenfor skolen.

Ahmadinia: Det vil være hensiktsmessig å vite om eleven bare sitter hjemme med foreldre og søsken som er i samme fase som eleven med tanke på språk og aktiviteter eller om eleven får språklig stimulering i norsk på fritiden. Å ha jevnaldrende som samtalepartner kontra å bare har mor som samtalepartner kan gi litt forskjellige innputt til barnet både med tanke på innholdet og kvaliteten på innholdet.

Spørsmålene i samtaleguiden kan gi lærerne et godt innblikk i hva eleven gjør på fritiden, hvem eleven er sammen med, og om det er noe læreren kan gjøre for å hjelpe eleven inn i sosiale aktiviteter.

Oppsummering av temaet: Identitet, motivasjon og investering.

Anne, Maja og Ahmadinia viser gjennom intervjuene at de alle er bevisste på viktigheten av å være sammen med målspråkbrukere på fritiden for å utvikle målspråket. De ser også positive sider med at lærere får denne informasjonen gjennom en oppstartssamtale når eleven skal begynne på skolen. Hovedfunnene i dette temaet er at det er viktig at læreren får innblikk i elevens tidligere skole- og barnehagebakgrunn for å kunne tilpasse undervisningen videre for eleven. Det vil også være nyttig at læreren vet hva eleven bruker å gjøre på fritiden, for å kunne bygge videre på dette i skolehverdagen og gi mestringsopplevelser. Lærerne forteller også at de ønsker å hjelpe eleven og foreldrene med å komme i kontakt med ulike fritidsaktiviteter, slik at eleven både kan møte jevnaldrende norsktalere på fritiden. Det vil også være viktig å vite i forhold til elevens språklæring, da mange lærer norsk bedre dersom de også møter jevnaldrende norsktalende på fritiden. Å flytte til et nytt land med ny skole og nytt språk kan være en sårbar situasjon for mange. Det å ha trygge aktiviteter på fritiden som man mestrer vil være gunstig for eleven.

Med dette temaet ønsket jeg å belyse forskningsspørsmålet som handler om hvordan lærerne jobber for å styrke elevenes flerspråklige identitetsutvikling. Den ene informanten fortalte at hun ønsket å gjøre elevene bevisst på at det er positivt å være annerledes. Hun viste gjennom eksempler hvordan hun aktivt prøver å skape et klassemiljø som setter pris på ulikheter, slik at elevene kan få gode følelser og være stolt av det å kunne flere språk. Her får barna lov til å ha sine egne forestilte identiteter, uten å bli satt i subjektposisjoner. Eksperten på verktøyet, Ahmadinia, trakk også frem det å være stolt av det man kan fra før, som en viktig dimensjon i identitetsutviklingen til eleven. Den andre informanten ønsket også å understreke for elevene at det å ha et annet morsmål har en verdi som kan være viktig for elevene senere i livet. Hun fortalte at det ikke alltid var så lett å uttrykke dette på en forståelig måte for elevene.

Begge lærerne fortalte at de prøver å bevisstgjøre elevene om at språkene de kan er viktige, både gjennom å fortelle dem det muntlig, og gjennom å trekke språkene frem som positive eksempler underveis i opplæringen. Maja viste også et praktisk eksempel som ikke bare gikk på språk, men også på kultur og tradisjoner. Det er viktig for lærerne at elevene får definere sin egen identitet ut fra det de føler er viktig for dem. Maja opplevde at samtaleguiden kunne bidra til at eleven kjente en stolthet rundt det å kunne flere språk. Dette trekker også Ahmadinia frem i eliteintervjuet. Hun mener lærerne allerede ved å ta i bruk samtaleguiden har begynt å anerkjenne elevenes flerspråklige identitet.

Med tanke på språkinnlæringen er det ikke alltid tilstrekkelig at barnet har motivasjon for å lære språket. Språklæring er en kompleks prosess som kan bli påvirket av flere faktorer. Blant annet kan det å være sammen med norsktalende jevnaldrende på fritiden kunne styrke elevenes språkutvikling, forteller både Ahmadinia og lærerne. Som ny i Norge med dårlig språk, kan det være vanskelig å komme i kontakt med ulike fritidsaktiviteter. Dette kan igjen påvirke elevens identitetsutvikling og ønske om å lære språket. Gjennom samtaleguiden kan lærerne få informasjon om hva eleven liker å gjøre. I begge lærerintervjuene fortalte lærerne at de oppfordret til at eleven skulle være aktiv med norsktalende på fritiden, og Maja viste med et eksempel hvordan hun kunne hjelpe eleven og foreldrene å komme i kontakt med fritidsaktiviteter.

Avslutning

Problemstillingen min tar opp spørsmålet om hvordan samtaleguiden kan bidra til å synliggjøre og skape anerkjennelse rundt elevens språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer. Som en avslutning vil jeg sammenfatte funnene i lærerintervjuene, sett opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Det er viktig å understreke at jeg i dette forskningsprosjektet ikke kan komme frem til en konklusjon, men jeg kan svare på det som finnes i dataene ut fra intervjuobjektens individuelle oppfatninger. Avslutningsdelen har jeg valgt å strukturere ved å dele den opp etter forskningsspørsmålene, for til slutt å se forskningsspørsmålene opp mot hovedproblemstillingen.

F1: Hva mener lærere om betydningen av elevens morsmål for barnets videre språklæring?

Gjennom spørsmålene i samtaleguiden kan læreren få informasjon om hvilke språk eleven kan. Begge lærerne er enige i at elevenes morsmål og tidligere lærte språk har en verdi for barnets videre språklæring. Mye av barnets grunnleggende begrepsutvikling og tidlige språklige erfaringer skjer på førstespråket (Ryen & Simonsen, 2015, s.197). Cummins isfjellmodell (1981) viser også denne underliggende basen i språkutviklingen. Lærerne mente at det å opprettholde morsmålet derfor ville virke positivt på elevens videre språklæring. Begge lærerne jobbet også aktivt med å synliggjøre elevenes morsmål i opplæringen. De ønsket at elevene skulle være stolte av den kompetansen de har, siden dette også kan styrke elevenes flerspråklige identitetsutvikling.

F2: Hvordan kan lærerne bygge videre på elevenes tidligere tilegnede erfaringer?

Lærerne trekker frem samtaleguiden som et viktig verktøy for å finne ut av elevenes tidligere erfaringer og kunnskaper, og for å finne ut hva eleven kan og hva det må jobbes mer med. For lærerne er det viktig å tilpasse opplæringen til elevenes nivå. På denne måten kan elevene lettere jobbe i den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Lærerne nevner også at elevene kan hjelpe hverandre, og fungere som et stillas i arbeidet med oppgaver (Wood, Bruner & Ross, 1976). Å lage individuelle oppgaver til elevene kan være tidkrevende, men siden lærerne ser på det som svært hensiktsmessig vurderer de at det er verdt å bruke tid på å lage individuelle oppgaver.

F3: Hvordan jobber lærerne for å styrke elevenes flerspråklige identitetsutvikling?

Det eleven opplever som viktig og ekte spiller ofte inn på barnets identitetsutvikling (Jordet, 2020, s.82). Lærerne fortalte at de prøver å gjøre elevene bevisste på at språkene de kan er

viktige og har en verdi, selv om de ikke blir brukt på skolen. Den ene læreren opplevde at elevene kjente en stolthet når de skulle svare på spørsmålet om hvilke språk den kunne i oppstartsamtalen. Ahmadinia trakk også frem at å være stolt av språket og bakgrunnen sin er en viktig faktor når elevene skal skape sin egen identitet. Det at man bør være stolt av å kunne flere språk viser også den ene læreren tydelig, siden hun selv er flerspråklig og stolt av det. Læreren jobber aktivt med å skape et miljø på skolen som anerkjenner flerspråkighet. Dette kan være positivt for elevenes investering. Et inkluderende miljø kan gi eleven mulighet til å delta i sosial samhandling med andre, noe som er viktig for blant annet elevens språklæring (Egeberg, 2012, s.56). Her er det viktig at elevene ikke gir hverandre subjeksposisjoner, men at de får ha sin egne forestilte identitet.

F4: Hvordan kan samtaleguiden bidra til at elevenes språkbakgrunn blir anerkjent?

Ahmadinia fortalte at hun mente lærerne allerede hadde begynt å anerkjenne elevenes språkbakgrunn ved å ta i bruk samtaleguiden. Å gjennomføre oppstartsamtaler med elevene viser en lærer som er interessert og opptatt av eleven og elevens ferdigheter. Gjennom samtaleguiden får eleven selv fortelle om sine språk og sine ferdigheter. I lærerintervjuet forteller lærerne at dette er en gylden mulighet for å bli kjent med eleven, og for å fortelle eleven at den har en verdi.

Begge lærerne viser gjennom eksempler hvordan de jobber i klasserommet for å anerkjenne elevens språkbakgrunn. For eksempel trekkes det frem å synge bursdagssangen på valgfritt språk, oversette sangtekster eller gjennomføre en samtale med noen som snakker morsmålet til eleven. Ved at samtaleguiden har blitt gjennomført vet læreren bedre hvilke språk den har å spille på som ressurser i klasserommet.

Problemstilling: Hvordan kan samtaleguiden bidra til å synliggjøre og skape anerkjennelse rundt elevens språkbakgrunn og tidligere tilegnede erfaringer?

I spørsmålene jeg har stilt i lærerintervjuene om de ulike temaene, har lærerne kommet med flere eksempler der jeg praktisk tenker at de aktivt anerkjenner elevenes språk, bakgrunn og tidligere tilegnede kunnskaper. Dataene viser funn som tyder på at begge lærerne prøver å fortelle elevene at morsmålet deres og kunnskapene de har i andre språk har en verdi. Lærerne viser også gjennom eksempler hvordan de fremhever flerspråkighet som en ressurs som bare eleven har i opplæringen. På denne måten synliggjør også læreren elevenes språkkunnskaper. Siden begge lærerne gir uttrykk for et dynamisk syn på flerspråkighet, vil det også være naturlig å anta at i Annes og Majas klasserom får elevene lov til å bruke språkene de kan, for

å gjøre seg forstått uten at dette blir sett på som noe negativt. Lærerne ønsker å styrke elevenes identitetsutvikling ved at elevene selv skal få definere hvem de er og hva som er viktig for dem. Dette kan også være en form for anerkjennelse av eleven og elevens erfaringer.

Begge lærerne ga uttrykk for at de synes det var hensiktsmessig å ta i bruk samtaleguiden. Selv om lærerne brukte verktøyet på litt forskjellig måte, var de enige om at det var et viktig verktøy for å bli bedre kjent med eleven. Informasjonen som fremkom ble brukt for å tilpasse undervisningen videre, og den ga viktig informasjon til læreren om hvilke språk som finns i elevgruppen. Samtaleguiden kan være tidkrevende, men dersom man ser tidsbruk opp mot mengde nyttig informasjon vil det etter min mening være verdt å bruke tid på å gjennomføre oppstartsamtaler med elevene. Det er dog viktig å huske at informasjonen ikke bare skal trykkes bort, men den bør hyppig brukes. Dette understrekte også Ahmadinia som en av sine bekymringer i forhold til samtaleguidens praktiske bruk. For at lærerne skal kunne nyttiggjøre seg best mulig av informasjonen som fremkommer, vil det være hensiktsmessig at lærerne som er i kontakt med eleven samtaler og blir enige om hvordan opplæringen bør legges opp. Lærere som gjennomfører samtaleguiden og gjennomfører undervisningen bør helst har utdanning innenfor norsk som andrespråk/andrespråksdidaktikk, og har kjennskap til særskilt norskopplæring. Dette står også skrevet i informasjonsdelen til samtaleguiden.

I mitt forskningsprosjekt hadde jeg vansker med å få kontakt med informanter som hadde tatt i bruk verktøyet. En av grunnene til dette kan være at verktøyet er forholdsvis nytt, og mange skoler ikke har tatt det i bruk enda. Når jeg henvendte meg til skolen på jakt etter informanter fikk jeg tilbakemelding om at det var for vanskelig å registrere bruker i verktøyet, slik at de hadde utsatt bruken av det. Jeg mener det trengs mer informasjon om verktøyet ut til skolen, slik at terskelen for å sette seg ned med verktøyet, og sette seg inn i det blir lavere. Som vist i oppgaven er lærerne som har gjennomført samtaleguiden fornøyde, og det er derfor synd at ikke flere kan ta det i bruk. Som et forslag til videre forskning vil det være nyttig å undersøke hvorfor skolene ikke bruker verktøyet, og hva de eventuelt gjør i stedet når nyankomne elever kommer til klassen. Dette kan være nyttig å studere for å forstå hva kartleggingsverktøyet mangler eller trenger å utbedre for at flere skoler skal ønske å ta det i bruk. Denne studien har også gitt meg innsikt i at lærerne har brukt verktøyet med litt ulikt formål. Hvordan lærerne praktisk bruker verktøyet og hva de selv mener er hensikten med å bruke det kan også være en fin innfallsvinkel til videre forskning.

Litteraturliste

- Alstad, G. T., Randen, G. T. & Aasen, S. F. (2020). Læreroppfatninger om endring. En studie av barnehagelæreres perspektiver på språkdidaktisk utviklingsarbeid. *NOA Norsk som andrespråk. Temanummer: læreroppfatninger*, 36(2), 43-64. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/issue/view/236>.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343. <http://www.jstor.org/stable/41262370>.
- Chomsky, N. (2017). *Det medfødte språket* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2007). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classroom. *Canadian Journal of Applied Linguistic*, 10(2), 221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal.
- Darvin, R. & Norton, B. (2021). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 1-12. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage Vitenarkiv. <https://hdl.handle.net/11250/2738680>.
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. I J. Venoz & N. Hornberger (Red.), *Encyclopedia of Language and Education* (2.utg., s.385-400). Springer.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Haukås, Å. (2012). Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(2), 114-128. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-02-04>.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s.198-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkelever*. Universitetsforlaget.
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Springer Verlag.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Longman.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>.
- Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre. Norsk språklære med øvingsoppgaver* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s.27-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. & Laursen, H. P. (2018). Flerspråklige elever møter skolens tekstunivers. Å utvikle litterasitet på andrespråket. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s.289-310). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori. Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg.). Novus AS.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language research. *TESOL in Context* [Special Issue], 22-33. <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/>.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2.utg.). Multilingual matters.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Ortega, L. (2014). Ways foreward for a bi/multilingual turn in SLA. I M. Stephen (Red.), *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education* (s.32-53). Routledge.
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3.utg), (s.132-151). Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm akademisk.
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s.311-335). Cappelen Damm Akademisk.

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA – Norsk Som andrespråk*, 30(1-2), 195-217. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58279>.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn*. 1. januar. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s.76-106). Cappelen Damm Akademisk.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 29.januar). *Tilgang til Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Utdanningsdirektoratet.no. Hentet 12.mai 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/fa-tilgang-til-kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harward University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til lærerne

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til utvikler av samtaleguiden

Vedlegg 3 – Intervjuguide til lærerintervjuene

Vedlegg 4 – Intervjuguide til intervju med utvikler av samtaleguiden

Vil du delta i forskningsprosjektet:

” Lærererfaringer med Udirs samtaleguide i forbindelse med kartleggingen av minoritetsspråklige elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i erfaringer lærere har gjort seg rundt bruken av Udirs nye samtaleverktøy. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave tilhørende grunnskolelærerstudiet for 1.-7.trinn. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærere på barneskolen har gjort seg når de har fulgt samtaleguiden i forbindelse med å kartlegge minoritetsspråklige elever. Her ønsker jeg å finne ut hva lærerne selv tenker er hensikten med å gjennomføre samtalene og hvordan de mener kunnskapen fra samtalene kan bli tatt i bruk videre i undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker helst å intervjuere lærere med norsk som andrespråk i fagkretsen. Et av kriteriene som stilles er at du har gjennomført samtaleguiden med minst en elev.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet håper jeg du kan sette av 30-60 minutter til et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om hvilke erfaringer du har gjort deg med tanke på samtaleguiden. Jeg kommer til å stille noen konkrete spørsmål om gjennomføringen av samtalene. Andre spørsmål kommer til å være mer åpne, slik at du kan fortelle selv om dine erfaringer.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet slik at jeg på best mulig måte får riktig avskrift fra det som blir sagt. Dette vil bli slettet raskt i ettertid, for å ivareta personvernet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

De opplysningene som samles inn, vil bare bli brukt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.
- De som vil ha tilgang til informasjonen som hentes ut er student Ellinor Lie Flobergseter og veileder Gunhild Tveit Randen ved Høgskolen i Innlandet.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av mai 2022.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Gunhild Tveit Randen, epost: gunhild.randen@inn.no og Ellinor Lie Flobergseter, epost: ellinor.lie.f@gmail.com
- Vårt personvernombud hos Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, epost: usman.asgahr@inn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Gunhild Tveit Randen
(Forsker/veileder)

Student: Ellinor Lie Flobergseter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærererfaringer med Udirs samtaleguide i forbindelse med kartleggingen av minoritetsspråklige elever*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju* om samtaleguiden

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet:

” Lærererfaringer med Udirs samtaleguide i forbindelse med kartleggingen av minoritetsspråklige elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i erfaringer lærere har gjort seg rundt bruken av Udirs nye samtaleverktøy. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave tilhørende grunnskolelærerstudiet for 1.-7.trinn. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer lærere på barneskolen har gjort seg når de har fulgt samtaleguiden i forbindelse med å kartlegge minoritetsspråklige elever. Her ønsker jeg å finne ut hva lærerne selv tenker er hensikten med å gjennomføre samtalene og hvordan de mener kunnskapen fra samtalene kan bli tatt i bruk videre i undervisningen. Jeg ønsker å gjennomføre et forstudie der jeg intervjuer informanter som har vært med i utviklingen av samtaleverktøyet for å finne ut hvilke teorier som ligger til grunn for valget av spørsmål i verktøyet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med en av de som har jobbet med utviklingen av samtaleguiden.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet håper jeg du kan sette av 30-60 minutter til et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om hvorfor dere har valgt de forskjellige spørsmålene i samtaleguiden. Det kommer også mer åpne spørsmål om hvorfor de forskjellige temaene i samtaleguiden er valgt. Noen av spørsmålene kan også være mer åpne slik at du kan fortelle selv om dine erfaringer og tanker rundt verktøyet.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet slik at jeg på best mulig måte får riktig avskrift fra det som blir sagt. Dette vil bli slettet raskt i ettertid, for å ivareta personvernet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

De opplysningene som samles inn, vil bare bli brukt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.
- De som vil ha tilgang til informasjonen som hentes ut er student Ellinor Lie Flobergseter og veileder Gunhild Tveit Randen ved Høgskolen i Innlandet.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av mai 2022.

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.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Gunhild Tveit Randen, epost: gunhild.randen@inn.no og Ellinor Lie Flobergseter, epost: ellinor.lie.f@gmail.com
- Vårt personvernombud hos Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, epost: usman.asgahr@inn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Gunhild Tveit Randen
(Forsker/veileder)

Student: Ellinor Lie Flobergseter

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærererfaringer med Udirs samtaleguide i forbindelse med kartleggingen av minoritetsspråklige elever*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju* om samtaleguiden

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide til forskningsprosjektet: «Lærererfaringer med Udirs samtaleguide i forbindelse med kartleggingen av minoritetsspråklige elever»

Beskrivelse av prosjektet:

Formålet med prosjektet er å finne ut hvilke erfaringer og tanker lærere har om Utdanningsdirektoratets nye samtaleguide for minoritetsspråklige elever, og hvordan lærerne kan bruke informasjonen som fremkommer i samtalene til å anerkjenne og synliggjøre elevenes språklige repertoar.

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som har gjennomført samtaleguiden på minoritetsspråklige elever. Jeg vil være tydelig på informasjonen jeg gir til lærerne om at det er frivillig å delta, og at det er lov å trekke seg dersom informanten skulle ønske dette. Jeg vil også understreke at elevene læreren har brukt intervjuguiden på skal holdes anonyme. Jeg kommer derfor ikke til å stille spørsmål direkte om elevene. Lærerne får på forhånd utdelt et informasjonsskriv der de får informasjon om dette. Her vil det også være en samtykkeerklæring der læreren kan samtykke på å delta i intervjuet og at opplysningene som fremkommer gjennom intervjuet behandles frem til prosjektslutt. Spørsmålene jeg vil bruke som utgangspunkt i intervjuet mitt:

Bakgrunns spørsmål:

Har du utdanning innenfor norsk som andrespråk/andrespråkdidaktikk?

Hvor lang erfaring har du som lærer?

Har du gjennomført samtaleguiden til Udir på en eller flere elever?

Hvilken del av samtaleverktøyet har blitt brukt? Samtaleguide for minoritetsspråklige skolestartere eller samtaleguide for nyankomne minoritetsspråklige?

Hvordan kom skolen frem til at Udirs kartlegging og samtaleverktøy skulle brukes?

Om samtalen og lærernes tanker om verktøyet:

Hvem var med på samtalen? (Foreldre, tolk, spesialpedagog?)

Hvordan er dine generelle inntrykk av samtalen?

Hvorfor er det viktig å bruke samtaleguiden?

Stilte du egne/andre spørsmål enn de som står i samtaleguiden? Oppfølgingsspørsmål?

Hva tror du at du får mest bruk for videre etter samtalen?

Hvilken kunnskap trenger du for å kunne gi minoritetsspråklige elever best mulig tilpasset opplæring i klasserommet?

Morsmålets rolle:

Hvilken rolle mener du morsmålet til eleven har for undervisningen din?

Hva tenker du at morsmålet og språkkunnskapene til eleven har å si for videre språklæring?

Hvordan kan du synliggjøre elevenes morsmål i undervisningen/klasserommet?

Identitet:

Hvordan kan man støtte opp om elevens flerspråklige identitetsutvikling? – hva gjør du i klasserommet?

Anerkjennelse:

Hvordan kan du anerkjenne elevenes språkkompetanse og språkbakgrunn? - hva gjør du i klasserommet?

Hvordan kan samtaleguiden bidra til at elevens språkbakgrunn blir anerkjent?

Hvorfor er det viktig for deg som lærer å vite noe om elevens interesser og fritid?

Hvordan bruker du denne kunnskapen i skolehverdagen?

Flerspråklighet:

Hvilke syn har du på flerspråklighet?

Hvordan tenker du flerspråklighet har relevans i klasserommet?

Hvordan kan du bruke elevenes språkkunnskaper som ressurs i klasserommet?

Benytter du en enspråklig eller flerspråklig klasseromspraksis (Gjennomføres undervisningen på målspråket eller inkluderes flere språk)?

Kan du komme med eksempler på hvordan du kan bruke flerspråklige praksiser i klasserommet?

Faglig bakgrunn:

Hva gjør du dersom eleven kan et annet alfabet eller har språkkunnskaper på et annet språk?

Vedlegg 4

Intervjuguide til forskningsprosjektet: «Lærererfaringer med Udirs samtaleguide i forbindelse med kartleggingen av minoritetsspråklige elever»

Beskrivelse av prosjektet:

Formålet med prosjektet er å finne ut hvilke erfaringer og tanker lærere har om hvordan Utdanningsdirektoratets nye samtaleguide for minoritetsspråklige elever kan bidra til at elevenes språklige repertoar synliggjøres og anerkjennes.

Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som har gjennomført samtaleguiden på minoritetsspråklige elever. I forkant av intervjuet med lærerne ønsker jeg å intervju en av utviklerne bak samtaleguiden for å få innblikk i hvilke teorier som ligger til grunn hvilke spørsmål som har blitt valgt ut i utformingen av samtaleguiden. Målet med denne samtaleguiden er derfor at informantene skal fortelle hva de har tenkt i arbeidet med utviklingen av verktøyet. Jeg har valgt å stille spørsmål om hvert av temaene samtaleguiden er delt inn i.

Jeg vil være tydelig på informasjonen jeg gir til informantene om at det er frivillig å delta, og at det er lov å trekke seg dersom informanten skulle ønske dette. Informanten får på forhånd utdelt et informasjonsskriv der det kommer informasjon om dette. Her vil det også være en samtykkeerklæring der informanten kan samtykke på å delta i intervjuet og at opplysningene som fremkommer gjennom intervjuet behandles frem til prosjektslutt.

Bakgrunns spørsmål:

Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

Hvilken erfaring har du fra skolen?

Bli kjent:

Hvorfor har dere valgt at samtalen skal starte med at eleven/foreldrene skal fortelle litt om seg selv og hvordan de har det i Norge i oppstarten?

Hvorfor er det viktig å få innsikt i elevens daglige aktiviteter og interesser?

Språk, morsmål og språkferdigheter:

Hva legger du i begrepet morsmål?

Hvilken betydning bør barnets morsmål tillegges i undervisningen?

Hvordan kan samtaleguiden bidra til at elevens morsmål blir synliggjort?

Hvordan kan barnets språk spille inn på barnets identitet?

Hvordan kan elevens språkbakgrunn blir anerkjent ved å bruke samtaleguiden?

Hvilke holdninger bør lærere ha til språkmangfold i klasserommet?

Språklæring:

Hvorfor er det hensiktsmessig for lærerne å vite hvor barnet har lært de forskjellige språkene? (hjemme/på skolen/i barnehagen eller blant venner).

Hvordan kan lærerne bruke informasjonen som fremkommer om hva elevene gjør dersom de møter på noe som er vanskelig å forstå i målspråket?

Hvordan kan læreren dra nytte av informasjonen om hva eleven gjør videre for å lære mer av språket?

Barnehage og skolebakgrunn:

Hvorfor blir det spurt om hvilke fag eleven har hatt tidligere og hva som har blitt lært i barnehage/skole?

Hvordan kan læreren bruke den informasjonen som fremkommer gjennom samtalen til å bygge på elevens tidligere erfaringer og forkunnskaper?

Barnets interesser:

Hvorfor er det viktig at læreren vet noe om elevens interesser?

Hvorfor er det viktig å vite hvem elevene tilbringer tid sammen med på fritiden i forhold til språklæringen?

Forventninger:

Hvilke forventninger vil det være hensiktsmessig at læreren gir til foreldrene/elevene med tanke på språklæring?

Hvorfor er det viktig å avklare forventninger til den norske skolen?