

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Camilla Moldal

Masteroppgave

Nyankomne elever og opplæringen i grunnleggende norsk - et klasseroms perspektiv med fokus på læreren som tilrettelegger

On newly arrived immigrant pupils' education in elementary Norwegian -
classroom perspective with the teacher as a facilitator

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Master i norsk

2023

Forord

Da legger jeg bak meg fem år som student, og kan endelig kalle meg ferdigutdannet grunnskolelærer. Helt siden jeg begynte på studiet har jeg fått frysninger bare jeg har hørt ordet “master”, og jeg hadde vel egentlig aldri trodd jeg kom til å sitte her med en master i hånden. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de modige og tilpasningsdyktige nyankomne elevene jeg var så heldig å bli kjent med i velkomstklassen, og som lot meg få være sammen med de en uke, og lot meg ta bilder av tekst og tegninger som de har produsert. Jeg kommer aldri til å glemme første dag i observasjonsuken der alle 18 elevene presenterte seg for meg med navn, alder, hvor de kommer fra, hvilke språk de kan og hva de liker å gjøre når de ikke er på skolen. Siden temaet for uken var familie så presenterte de også hvem som er i familien deres. Dere både imponerte og rørte meg, virkelig.

Jeg vil også rette en stor takk til informanten min som tok meg imot med åpne armer fra første stund. Mens jeg så andre medstudenter slite med å få tak i informanter, var du aldri i tvil om at du ville samarbeide med meg i masteroppgaven min. Dette er jeg enormt takknemlig for, og jeg tørr å påstå at uten deg – ingen masteroppgave! Lærerne i velkomstklassen er svært dyktige, og jeg har bare en ting å si: Keep up the good work!

Takk til min dyktige veileder, Gunhild Tveit Randen, som har kommet med gode forslag og innvendinger til oppgaven, og pushet meg ut av komfortsonen. Du har til tider vært (for) streng, men jeg ser nå hvorfor du var det. Du er svært kunnskapsrik, og jeg er takknemlig for at akkurat du var min veileder.

Takk til mine studievenninner for hytteturer, julebord, eksamensøvinger, latter og masterskrivingsstunder. En ting som er sikkert, er at studietiden ikke hadde vært den samme uten dere. Dere gjorde studietiden fantastisk, og jeg ser frem til å feire masterinnleveringen med en velfortjent tur til varmere strøk. Selv om vi nå skilles og er spredt på ulike steder i det langstrakte land, håper jeg vi klarer å opprettholde det årlige julebordet vårt som vi har hatt som en tradisjon gjennom hele studietiden.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min kjære familie og svigerfamilie som har heiet på meg, og vært barnevakt når jeg har trengt å sitte i fred og ro å skrive. Spesielt takk til de der hjemme, min kjære samboer Jørgen, Heidi og den lille i magen for at dere har vært min

trygge bauta, og alltid fortalt meg at det jeg gjør er bra nok. Nå er masteroppgaven levert, og jeg har ikke lengere noen unnskyldning for å ikke hjelpe til i fjøset. Jørgen, du vet hvor du finner meg heretter!

Lesja, mai 2023

Camilla Moldal

Norsk sammendrag

Formålet med denne studien har vært å utforske den grunnleggende norskopplæringen som nyankomne elever får når de ankommer norske skoler. Jeg så nærmere på et delvis-integrert innføringstilbud der elevene var både i velkomstklasse og i ordinær klasse. Det er behov for økt kunnskap når det gjelder nyankomne elever og norskopplæringen de mottar når de kommer til Norge. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan blir opplæringen i grunnleggende norsk lagt opp, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de skal investere i egen språklæring?*

Problemstillingen er belyst gjennom deltagende observasjon i velkomstklassen, og et semi-strukturert intervju med kontaktlæreren i velkomstklassen. Gjennom intervjuet reflekterer læreren gjennom personlige erfaringer i klasserommet som viktige faktorer for språklæring. I velkomstklassen var det nyankomne elever i aldersgruppen 6-12 år på tidspunktet for datainnsamlingen. Studien har et klasseromsperspektiv, men fokuserer på lærerens tilrettelegging.

Det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien er sentrert rundt de tre hovedbegrepene: elevenes roller og muligheter, flerspråklighet og læreren som tilrettelegger som er gjennomgående i hele oppgaven. Med dette som utgangspunkt vil jeg forsøke å drøfte og belyse opplæringen de nyankomne elevene får i grunnleggende norsk. Den vitenskapsteoretiske rammen for studien blir dannet av hermeneutikken og fenomenologien.

Funnene fra studien viser at vellykket andrespråksopplæring bygger på at hele språkrepertoaret og erfaringene som elevene har med seg blir sett på som en ressurs for skolen, og i undervisningen. En viktig forutsetning for at elevene skal investere i språklæringen er et trygt og godt klassemiljø, med læreren som tilrettelegger for meningsfulle språkaktiviteter. Ut fra funnene er muntlig aktivitet og samarbeidet mellom elevene som jobber mot samme mål, og en lærer som er genuint interessert i elevene noen av de viktigste faktorene for at språklæring skal oppstå.

Abstract

The purpose of this research has been to examine the fundamental training of the Norwegian language that foreign pupils receive upon their arrival at Norwegian educational institutions. During this study, I have paid close attention to a partially-integrated introductory offer where the pupils were placed in both a reception class along with an ordinary class. It is a necessity to increase the knowledge concerning foreign students and the Norwegian language training they procure upon their arrival. The research question is: *How is the teaching of elementary Norwegian organised, and what components lay the foundations for them to invest in their own language training?*

The problem is highlighted through participative observation of the reception class, including a semi-structured interview with the tutor of the reception class. Throughout the interview the tutor identifies personal experiences in the classroom as important elements of the language training. The reception class consisted of new pupils of the 6-12 age cohort at the time of data harvesting. The research is based on a classroom perspective, but primarily focuses on the tutor's facilitation.

The underlying theoretical framework for the research are centred around the following three principles: the pupil's aspects and opportunities, multilingualism and the teacher as a facilitator, of which is consistent throughout the entire assignment. With this as a foundation I will attempt to discuss and emphasise the training in elementary Norwegian that is offered to new pupils. The scientific theoretical framework is established through ethnographic framework, and the hermeneutics and the phenomenology.

The findings shows that successful bilingual education relies on the recognition of the language repertoire and the experiences that the pupils bear as a resource for the school, additionally the tuition. It is an imperative prerequisite that the pupils thrive in a safe environment with the teacher facilitating significant linguistic activities, in order to invest in their language training. Furthermore, the findings show that oral activity and the cooperation between the pupils working towards the same goal, and a teacher who is genuinely engaged in the pupils' progress, are some of the most important elements for language training to be achieved.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Norsk sammendrag	4
Abstract	5
1. Innledning	9
1.1 Tema og bakgrunn for studien	9
1.2 Tidligere forskning på feltet	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.4 Oppbyggingen av oppgaven	12
1.5 Lovverk, læreplaner og utdanningspolitisk kontekst	13
1.5.1 Organisering av innføringstilbud	13
1.5.2 §2-8 Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter	14
1.5.3 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	15
1.5.4 §1-3 Tilpasset opplæring	16
1.5.5 Prinsipper for god andrespråkopplæring	17
1.5.6 Sentrale begrep	18
2. Teoretisk forankring	20
2.1 Sosikulturelle perspektiver på andrespråklæring	21
2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen	22
2.2 Elevens roller og muligheter	23
2.2.1 Makt	23
2.2.2 Identitet	25
2.2.3 Investering	25
2.2.4 Aktørskap	27
2.3 Flerspråklighet	27
2.3.1 Ulike forståelser av flerspråklighet	28
2.3.2 Hverdagsspråk og skolespråk	29
2.3.3 Kvadrantmodellen	30
2.3.4 Vokabular	31
2.3.5 Transspråking	32
2.4 Andrespråklæreren	34
2.4.1 Lærerprat	34
2.4.2 Spørsmålene som lærerne stiller	35
2.4.3 Stillasbygging	36
2.4.4 Korrigerende tilbakemeldinger	37
2.4.5 Læreren sin bruk av elevenes språkrepertoar	39
2.4.6 Den flerspråklige læreren	39
3. Metode og forskningsdesign	42
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	42
3.1.1 Hermeneutisk rammeverk	43
3.1.2 Fenomenologisk rammeverk	44
3.1.3 Hermeneutisk fenomenologi	45
3.2 Innsamling og bearbeiding av data	45
3.2.1 Etnografisk rammeverk	45
3.2.2 Deltakende observasjon	47

3.2.3	Feltnotat.....	49
3.2.4	Semi-strukturert intrvju	50
3.2.5	Lydopptak	51
3.2.6	Transkribering	51
3.3	<i>Fortolkning og analyse</i>	52
3.4	<i>Refleksjoner rundt studiens kvalitet</i>	54
3.4.1	Reliabilitet (pålitelighet)	56
3.4.2	Validitet (gyldighet).....	56
3.4.3	Forskningsetiske betraktninger.....	57
4.	Funn og drøfting	62
4.1	<i>Elevenes roller og muligheter</i>	63
4.2	<i>Flerspråkklighet</i>	68
4.3	<i>Andrespråklæreren</i>	76
4.3.1	Språkassistentene sin betydning.....	86
5.	Konklusjon	91
5.1	<i>Videre forskning</i>	94
6.	Litteraturliste	96
Vedlegg 1	.....	101
	<i>Informasjonsskriv til foresatte og elever</i>	101
Vedlegg 2	.....	102
	<i>Vil du delta i forskningsprosjektet?</i>	102
Vedlegg 3	.....	106
	Intervjuguide	106
Vedlegg 4	.....	121
	Observasjonsguide	121
Vedlegg 5	.....	130
	<i>Svar på søknad fra NSD</i>	130

Figuroversikt

Figur 1 - Den proksimale utviklingszone (Basert på Vygotskij, 1978; egen tegning inspirert av Imsen, 2020, s. 200).	22
Figur 2 - Ulike forståelser av flerspråklighet (Basert på Randen, 2022, s. 267; Garcia & Wei, 2014, s. 14).	28
Figur 3 - Dual-isfjellmodell (Basert på Cummins, 2017, s. 140; egen tegning inspirert av Øzerk, 2008, s. 143)	29
Figur 4 - Kvadrantmodellen (Basert på Alstad 2013: 50)	31
Figur 5 - Alfabetene til alle språk som er representert i klasserommet.....	69
Figur 6 - Ord og fraser på ulike språk	70
Figur 7 – Oppgavehefte nivå 1	74
Figur 8 - Oppgavehefte nivå 2.....	75
Figur 9 - Timeplan 1.klassing	78
Figur 10 - Timeplan 4.klassing	79
Figur 11 - Timeplan 7.klassing	79
Figur 12 - Første side informasjonsskriv.....	80
Figur 13 - Andre side informasjonsskriv.....	81
Figur 14 - Reisen fra Russland til Norge.....	83
Figur 15 - Reisen fra Ukraina til Norge	83
Figur 16 - Reisen fra Romania til Norge.....	84
Figur 17 - Reisen fra Kongo til Norge	84
Figur 18 - Ordet "familie" på ulike språk.....	89

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for studien

Forskningsprosjektet handler om nyankomne elever, og opplæringen de får i grunnleggende norsk. Nyankomne elever som kommer til Norge, får ulike innføringstilbud og dermed ulik tilgang til det norske språket når de ankommer landet. Jeg har selv opplevd at google translate er ett nødvendig verktøy for å kunne kommunisere med andrespråklige elever, spesielt det siste året når mange ukrainske har blitt fordrevet fra landet sitt. Formålet og ønsket med denne masteroppgaven er å øke min egen, og andre lærere sin kunnskap om andrespråksopplæring, som igjen kommer de nyankomne elevene til gode.

«Noen skoleeiere velger å samle alle opplæringstilbudene for nyankomne på én skole i kommunen. Andre oppretter egne klasser på noen utvalgte skoler, eller integrerer nyankomne elever i ordinære klasser» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I denne studien har jeg valgt å se nærmere på ett innføringstilbud som jeg ikke har noen erfaring med fra før, nemlig et delvis integrert tilbud. Det vil si at elevene har tilhørighet i ordinær klasse, men opplæringen gis delvis i egne klasser (se 1.5.1). Med denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på dette opplæringstilbudet, hvordan opplæringen blir organisert og hvordan det blir lagt til rette for at de nyankomne elevene skal lære seg norsk.

Gjennom klasseromsobservasjon med fokus på læreren som tilrettelegger, og intervju med kontaktlæreren i velkomstklassen har jeg forsøkt å belyse de fordelene som et delvis-integrert opplæringstilbudet gir elevene. Jeg vil forsøke å drøfte og belyse opplæringen de nyankomne elevene får i grunnleggende norsk med et sosiokulturelt perspektiv på læring med bakgrunn i Kjelaas & Fagerheim (2021). Her kommer jeg inn på blant annet Norton (2013) sin investeringsteori med fokus på begrepene makt, identitet, investering og aktørskap. Deretter ulike teorier om flerspråklighet av Cummins (1982, 1984, 2000, 2017) og García og Wei (2014, 2019). For å få frem lærerperspektivet er det ulike teorier om lærerens tilrettelegging for språklæring av Ellis (2012), Wood, Bruner og Ross (1976) og Gibbons (2002) med stillasbygging som legger grunnlaget. Vygotskij (1978) kommer også inn her med sin teori om den proksimale utviklingszone inn. Her kommer jeg også inn på språkassistenten sin rolle, og teoretikerne Atroshi et al. (2022) legger grunnlaget for dette.

1.2 Tidligere forskning på feltet

I denne studien er det relevant å se på forskning som omhandler opplæringstilbudet, de sosiale sidene av språklæringsprosessen og hvilke utenforliggende faktorer som kan være med på å påvirke denne språkopplæringen. Den tidligere forskningen på feltet er bakgrunnen for problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien, og jeg velger derfor å presentere den tidligere forskningen før jeg går nærmere inn på problemstillingen og forskningsspørsmålene som har blitt utarbeidet i delkapittel 1.3.

Siden midten av 1900-tallet har forskningen på læringen av et andrespråk blitt et veletablert felt både internasjonalt og nasjonalt. På samfunnsnivå har flere forskere pekt på at enkelte former for flerspråklighet og språkbruk møter mer anerkjennelse enn andre, noe som gjør at mennesker tilskrives større eller mindre verdi ettersom hvilke språk de snakker (García & Wei, 2014; Almasi et al., 2022). Ifølge Dewilde og Kulbrandstad (2016, s. 15) er det lite norsk forskning som omhandler nyankomne elever spesielt. Forskningen som finnes er blant annet studier som omhandler effekten av opplæringstilbudet (Flatø et al., 2017; Skrefsrud, 2018; NIFU, 2022), noe som også denne studien ser nærmere på.

Axelsson og Nilssons (2013) artikkel «Welcome to Sweden»: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes» fokuserer på de nyankomne sin opplevelse som ligger til grunn, særlig det å veksle mellom innføringsklasser og ordinære klasser. Dette er en relevant tidligere forskning siden jeg ser på et delvis-integrert opplæringstilbud der de nyankomne elevene må forholde seg til og veksle mellom velkomstklasse og ordinær klasse. Et funn fra denne forskningen var at nyankomne elevers språkutvikling er avhengig av både utvikling av andrespråket og vedvarende utvikling av morsmålet for å kunne lykkes i skolen (Axelsson & Nilsson, 2013, s. 140). Tajic og Bunar (2020) peker på at det kan virke inkluderende for elevene i et lengre tidsperspektiv å ha organisering i egne klasser, men det er ingen garanti for at det er ivaretatt de forutsetningene som må til for å forsvare en slik organisering. Innføringsklassen kan ifølge Lynnebakke et al.

(2020) oppleves som en plass for tilhørighet, særlig for ungdom og barn med flyktningbakgrunn. I Skrefsrud (2021, s. 85) sin studie der hun forsket på nyankomne elever og opplæringen i grunnleggende norsk og hadde et elevperspektiv, fant hun ut at en veksling mellom GNO undervisning i egen klasse/gruppe og ordinært trinn gjør at elevene tørr å våge og prøve seg mer når alle er i samme situasjon, altså at dette påvirker taletiden til elevene.

I Laursen sin nordiske studie «Tegn på sprog» har hun brukt ulike metoder om observasjon, intervjuer og opptak av aktiviteter og undervisning. Denne studien undersøker elevene sin utvikling i litterasitet i klasserom som har et språklig mangfold. Ved hjelp av disse metodene kom det frem tanker om barns læring, og hvor viktig det er å se på hele barnets språkrepertoar som en ressurs i undervisningen (Laursen, 2020, s. 291). Dette er også relevant for min studie, siden det er atten ulike elever i ett klasserom med ulike språklige bakgrunner som er en ressurs som bør utnyttes. Burner og Carlsen (2017; 2019) har sett på forhold knyttet til lærere sin kompetanse og sitt syn på flerspråklighet, og nyankomne sin andre- og tredjespråklæring. Dette kan kobles til min studie med tanke på at intervjuet mitt tar utgangspunkt i læreren og synet denne læreren har på flerspråklighet og hvilken kompetanse denne læreren besitter når det gjelder undervisning i andrespråk (og for noen også tredjespråk). I sin forskning fant de ut at all undervisning var gjennomsyret av målet om å lære norsk forttest mulig. Funnene viste også at flerspråklighet ble nedprioritert, og morsmålet til de nyankomne ble lite verdsatt.

Folke (2015, s. 38) har i sin forskning undersøkt hvordan nyankomne elever opplever at velkomstklasse fungerer, og hvordan overgangen til undervisning i ordinær klasse blir for disse elevene. I studien kom det frem interessante funn, blant annet skepsisen til praktiseringen av et slik innføringstilbud med tanke på integreringen av de nyankomne elevene (Folke, 2015, s. 71-74). Tilstedeværelsen både når det kommer til den sosiale tryggheten og kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i velkomstklassen er fraværende og dermed ikke på lik linje i ordinær klasse. Som en konklusjon på studien kom Floke frem til at velkomstklasser er «en form for inkluderende ekskludering». I dette legger han at elevene går fra noe trygt og godt i velkomstklassen, til å gå i ordinær klasse der det er en «inkluderende ekskludering», fordi faglig og sosialt så er ikke undervisningen til enhver tid undervisningen inkluderende, selv om elevene er fysisk inkluderte ved å være til stede i undervisningen. Noe av det samme fant Skrefsrud (2018) ut i sin studie, nemlig at fysiske strukturer ikke er nok for å føle seg inkludert.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ved å observere i en velkomstklasse som var aldersblandet med elever fra 1.-7.klasse over en skoleuke, og se på hvordan undervisningen er lagt opp. For deretter å foreta et semistrukturert intervju med læreren vil jeg forhåpentligvis finne svar på problemstillingen. Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse gode andrespråkspraksiser, og forhåpentligvis komme med ny kunnskap på dette feltet som igjen vil komme skolen, lærerne og ikke minst elevene til gode. I denne studien foretar jeg en klasseromsobservasjonen med fokus på læreren som tilrettelegger.

Jeg har formulert følgende problemstilling som ligger til grunn for denne masteroppgaven:

Hvordan blir opplæringen i grunnleggende norsk for nyankomne elever lagt opp, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de skal investere i egen språklæring?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål som vil være gjennomgående for hele oppgaven:

- I. Hvilke rammebetingelser er lagt til rette for å gi elevene mulighet for identitetsutvikling, aktørskap og investering?
- II. Får elevenes flerspråklighet komme til uttrykk i undervisningen, og hvordan blir dette eventuelt lagt til rette for?
- III. Hvordan legger lærerne til rette for elevenes språklæring?

1.4 Oppbyggingen av oppgaven

Hele oppgaven er strukturert rundt de tre hovedbegrepene elevenes roller og muligheter, flerspråklighet og andrespråklæreren. I det følgende vil jeg presentere kort hvordan oppgaven er bygd opp. Kapittel en tar for seg temaet og bakgrunnen for studien, problemstilling og forskningsspørsmål, tidligere forskning på feltet, oppbygging av oppgaven og til slutt lovverk, læreplaner og utdanningspolitisk kontekst.

I kapittel to tar jeg for meg den teoretiske forankringen som oppgaven bygger på. Det er i stor grad Norton sin investeringsteori, med hovedfokus på begrepene makt, identitet, investering og aktørskap, ulike teorier som bygger på flerspråklighet av Cummins og García og Wei, teorier om lærerens tilrettelegging for språklæring av Wood, Bruner og Ross, Ellis og Gibbons.

I kapittel tre av oppgaven presenterer jeg metoden jeg har valgt å bruke for å samle inn data til forskningen. Her presenterer jeg kvalitativ metode med etnografisk rammeverk, med utgangspunkt i semi-strukturert intervju og deltagende observasjon. Den vitenskapelige rammen i studien blir dannet av fenomenologien og hermeneutikken. Jeg går også inn på refleksjoner rundt studiens kvalitet, fortolkning og analyse og tar for meg etiske perspektiver knyttet til studien.

I kapittel fire skal jeg gå nærmere inn på funnene jeg gjorde i forskningen og diskuterer dette i lys av teori. Her tar jeg for meg intervjuet som ble gjort med kontaktlæreren i velkomstklassen. Dette intervjuet er primærdata i studien min, og observasjonen er sekundærdata. Det vil derfor komme input med ting jeg observerte i løpet av skoleuken jeg var til stede.

Kapittel fem forsøker jeg å sammenfatte oppgaven, og komme frem til en konklusjon på problemstillingen. Til slutt tar jeg for meg videre forskning som kunne vært interessant på dette feltet. Litteraturen som har blitt brukt i studien finnes i kapittel seks.

1.5 Lovverk, læreplaner og utdanningspolitisk kontekst

«Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» står det i overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med utgangspunkt i dette sitatet vil jeg i det følgende se på opplæringsloven, læreplaner og definere begreper som jeg vil komme inn på senere i oppgaven. For å kunne svare på forskningsspørsmål I (se 1.3) må jeg se på de ulike rammebetingelsene som er nedfelt i opplæringslova og læreplaner som sier noe om hva de nyankomne elevene har rett til og krav på når de kommer til norske skoler.

1.5.1 Organisering av innføringstilbud

På grunn av forskningsspørsmål I (se 1.3) som handler om hvordan den grunnleggende norskopplæringa er organisert er det relevant å få et innblikk i de ulike innføringstilbudene som finnes. På utdanningsdirektoratet sine sider står det følgende:

Endringen i opplæringsloven skal gi et bedre tilbud til barn som kommer til Norge. Målet for opplæring i et innføringstilbud er at elevene så raskt som mulig skal lære seg norsk og bli i

stand til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og følge den ordinære opplæringen i norsk skolen. Det er frivillig å delta i denne opplæringen og tilbudet skal være tidsavgrenset. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

«Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Retten skal oppfyllest så raskt som mogleg og seinast innan tre månader» (Opplæringslova, 1998, §2-1). I Rambøll (2013, s. 9) sin rapport blir det skissert fire ulike modeller for innføringstilbud som de nyankomne elevene får tilbud om når de kommer til Norge. Kommunen kan gi særskilt språkopplæring etter §2-8 (se 1.5.2) i Opplæringsloven på fire måter: den første måten er tilrettelagt og særskilt opplæring i ordinært tilbud, siden det å delta i et innføringstilbud er frivillig har alle elever rett på dette. Det andre tilbudet er et delvis integrert tilbud der eleven har tilhørighet i ordinær klasse, men deler av opplæringen bli gitt i egne grupper. Det tredje tilbudet er å ha egne klasser ved ordinære skoler, som blir kalt innføringsklasser. Det siste er innføringsskoler, der opplæringen blir gitt på egne skoler.

Det er viktig å understreke at innføringstilbud ikke trenger å være enten eller – enten ved en innføringsskole eller ved nærskolen. Det er fullt mulig – både juridisk, pedagogisk og praktisk – å ha tilbud der elevene for eksempel har tre dager på innføringsskolen og to dager på nærskolen. Det er viktige er å sette elevenes beste i sentrum og å finne løsninger som sikrer ei best mulig opplæring og størst mulig trivsel, trygghet og motivasjon. (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 25)

I denne klassen tar jeg utgangspunkt i innføringstilbudet der eleven har tilhørighet i ordinær klasse, men deler av opplæringen blir gitt i egen klasse. I denne studien var elevene samlet i en aldersblandet mottaksklasse/innføringsklasse som på denne skolen blir kalt velkomstklasse, og derfor blir det andre tilbudet fokuset mitt i denne oppgaven. Nordahl (2018, s. 90) legger vekt på at det kan være en fordel med en slik velkomstklasse og språkopplæring for nyankomne elever som har manglende norskferdigheter, men skolen må legge til rette for at tilbudet er godt gjennomført. Om man ser det fra sosialt og felleskapsorientert syn kan tilbudet om velkomstklasse føre til en stor utfordring når det gjelder inkludering av nyankomne elever.

1.5.2 §2-8 Særskilt språkopplæring for språklige minoriteter

Forskningsspørsmål (se 1.1) handler om rammebetingelsene som er lagt til rette for de nyankomne elevene. Da er det relevant å se på paragraf §2-8 i opplæringsloven (1998) som sier noe om den særskilte språkopplæringen for språklige minoriteter:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. (§2-8, Opplæringslova, 1998)

Før det blir fattet vedtak om særskilt norskopplæring må kommunen først kartlegge hvilke ferdigheter elevene har i norsk. Ferdighetene til elevene som får særskilt språkopplæring skal også bli kartlagt underveis i opplæringa, for å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen. Eleven kan bli tatt ut av undervisningen for å få særskilt norskopplæring, siden særskilt norskopplæring kan gis etter ordinær læreplan i norsk (Opplæringslova, 1998, §2-8).

Viss hele eller deler av opplæringen skal skje i slik klasse, gruppe eller skole må dette fastsettes i vedtaket om særskilt språkopplæring. Det må være regnet som det beste for eleven hvis det blir fattet vedtak om opplæring i slik særskilt organisert tilbud, og her spiller også sosiale forhold inn. Vedtaket krever samtykke fra elev eller foresatte, og i to år kan opplæringen i særskilt organisert tilbud vare, men vedtaket kan bare fattes for ett år om gangen. Viss opplæringen skjer i for eksempel en mottaksklasse skal elevene etter å ha vært der i ett-to år ha opparbeidet seg ferdigheter som gjør at de kan følge den ordinære klassen sin i undervisningen ved at læreren skal følge §1-3 om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Dette vil si at det er en god del elever som vil ha behov for å få grunnleggende norskopplæring utover disse to årene, men at dette ikke skal bli gjort i egne mottaksklasser.

1.5.3 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Elevene i denne velkomstklassen får opplæring i grunnleggende norsk, og det er derfor relevant å se nærmere på hva grunnleggende norsk er, og hvordan læreplanen i grunnleggende norsk er organisert. GNO (grunnleggende norsk) er språkopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og skal være med på å fremme tilpasset opplæring og ivareta andrespråklige elever sin rett til særskilt norskopplæring. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er for elever som kommer til norsk skole med mangelfull eller ingen kompetanse i norsk. Opplæringen skal fremme utviklingen i norsk slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk, og andre fag på norsk. Læreplanen i grunnleggende norsk er nivåbasert med tre nivåer, og aldersuavhengig (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolen eller skoleeier velger om den særskilte norskopplæringen skal bli gitt etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

eller i form av særskilt tilpasning innenfor den ordinære læreplanen i norsk, jamfør NIFU (2022).

Under “fagets relevans og sentrale verdier” i Kunnskapsdepartementet (2020) står det blant annet:

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal bidra til at alle elever får like muligheter til å delta i skolen og i samfunnet og legger på den måten til rette for livsmestring, medvirkning og demokratisk deltakelse. Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet».

«Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en plan for elevenes norskspråklige læring og norskspråklige utvikling» (Øzerk, 2019, s. 282). Ifølge Øzerk (2019, s. 282) er det avgjørende at opplæringen i grunnleggende norsk fremmer meningsdanning og forståelse for å lykkes, og for å klare dette må man ha gode metoder og arbeidsmåter. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2020) skal man legge vekt på elevenes språk- og kulturkompetanse, og at de ferdighetene og erfaringene som elevene tar med seg inn i skolen er en ressurs for samfunnet, skolen, medelever og ikke minst for egen læring. Elevenes språkkompetanse i morsmålet/førstespråket sitt og andre språk de kan skal anerkjennes og bli brukt som en ressurs i opplæringen.

1.5.4 §1-3 Tilpasset opplæring

Siden jeg foretar en klasseromsobservasjon, med fokus på læreren er det relevant å se nærmere på tilpasset opplæring. Det å tilpasse opplæringen er helt avgjørende for andrespråklæring, og understreker betydningen av lærerens tilrettelegging (NIFU, 2022, s. 23). Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen (se 2.1.1), stillasbygging av Wood, Bruner og Ross og Gibbons (se 2.4.3), og transspråking (se 2.3.4) er slik tilrettelegging basert på i denne studien.

Siden elevene har dynamiske timeplaner som viser om eleven skal være i velkomstklasse eller ordinær klasse kommer dermed elevene til ulike tider til velkomstklassen og har forskjellige ferdigheter i norsk, er læreren nødt til å tilpasse opplæring innenfor opplæringen som blir gitt i velkomstklassen. Å tilpasse opplæringen vil si at læreren tilrettelegger med varierte læringsarenaer, læringsaktiviteter, vurderingsformer og læringsressurser slik at alle elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilpasset

opplæring er noe alle elever har krav på, og Utdanningsdirektoratet (2022) skriver følgende: «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet». I §1-3 i Opplæringsloven (1998) står det én setning om tilpasset opplæring. Den lyder som følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringslova, 1998, §1-3).

I skolen innebærer inkludering at alle elever skal ta del i fellesskapet og ha tilhørighet i en klasse. Dette er viktig for å verdsette og anerkjenne mangfoldet av elever, for igjen å kunne se på mangfoldet som en ressurs i skolen. Gjennom ulike arenaer skal alle elever ha mulighet til å lære og utvikle seg. Alle elever skal delta aktivt i fellesskapet, lytte til innspill og anerkjenne hverandre for det hver enkelt bidrar med. For at alle elever føler tilhørighet til et sosialt og faglig fellesskap er et godt læringsmiljø en grunnleggende forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2022).

1.5.5 Prinsipper for god andrespråksopplæring

NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2023) sitt mål er å være med på å bidra til å beskytte flerkulturelle og flerspråklige aspekter helt fra barnehagealder til høyskole og universitet, altså gjennom hele utdanningsløpet. De har derfor utarbeidet ti prinsipper for god andrespråksopplæring, og NAFO mener at ved at læreren integrerer disse prinsippene i undervisningen i alle fag vil det føre til at elevene får jobbet parallelt med språkutvikling og fag, noe de nyankomne elevene har behov for. Disse prinsippene var aktuelle for meg å sette meg inn i før jeg observerte, og har vært nyttige å sett tilbake på etter observasjonsuken og intervjuet jeg gjennomførte med kontaktlærer.

Det første prinsippet går ut på å bygge på elevenes forkunnskaper, og lære elevene å kjenne. Det andre prinsippet går ut på å bruke morsmålet til elevene som en ressurs i undervisningen. Det tredje prinsippet handler om å ha høye forventninger til elevene. Det fjerde prinsippet er at målene for timen må være forståelig for alle. Skape forståelse ved å bruke aktiviteter og konkrete går det femte prinsippet ut på. Det sjette prinsippet går ut på at alle elevene får delta i faglige samtaler, og læreren må sørge for dette. Det sjuende prinsippet går ut på at skriftlige og muntlige aktiviteter skal bli knyttet sammen. Arbeid med ord og begreper skal arbeides med systematisk og langvarig i alle fag er det åttende prinsippet. Det niende prinsippet er å gi

elevene strategier for evaluering og læring. Alle elevene skal få delta i sosiale og faglige aktiviteter (NAFO, 2023).

1.5.6 Sentrale begrep

Det blir brukt flere ulike betegnelser på andrespråkselever, og blant disse finner man «minoritetsspråklige», «andrespråkselever» og den nyere begrepet «nyankomme». “Nyankommen” er et begrep man finner igjen i på problemstillingen i oppgaven min, og blir brukt gjentakende gjennom hele oppgaven. Ifølge Dewilde og Kulbrandstad (2016, s. 14) er dette et begrep som er forholdsvis nytt i norske styringsdokumenter, og man tidligere kunne finne begrepet “minoritetsspråklig” i større grad. Siden jeg i min forskning har valgt å se på en velkomstklasse benytter jeg begrepet “nyankommen” siden elevene i mitt forskningsprosjekt er i en velkomstklasse og mottar grunnleggende norskopplæring (GNO) i inntil to år (se 1.2.1).

Utdanningsdirektoratet (2022) skriver om hvem som er de nyankomme elevene. Der står det følgende:

Eleven kan regnes som nyankommen selv om eleven har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder, eller hvis eleven kom sent i grunnskoleløpet og skal begynne i videregående opplæring. Vilkåret om at eleven er nyankommen innebærer likevel en viss avgrensning i tid. Kommunene og fylkeskommunene må vurdere om et innføringstilbud er det beste for eleven. Av hensyn til integrering er det viktig å få denne elevgruppen så raskt som mulig inn i ordinær skole og ordinær klasse. Hensynet til integrering skal derfor veie tungt hvis eleven allerede har bodd i Norge en stund. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Østbergutvalget definerer i den offentlige utredningen *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* (NOU 2010:7, s. 25) sentrale begreper som eksisterer på feltet. Det første er *morsmål*, altså det språket som snakkes i barnets hjem i kommunikasjonen med barnet, enten av den ene eller begge foreldrene. Et barn kan ha to morsmål. Det andre begrepet er *førstespråk* som er en persons skriftlige og muntlige hovedspråk. Dette er betegnelsen av det språket vedkommende har lært først, benytter mest og som personen knytter seg nærmest til. Det tredje begrepet er *andrespråk* som er språket som en person lærer eller har lært i et miljø der språket er i allmenn bruk som dagligspråk, og andrespråk kan betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, altså både fremmedspråk og andrespråk. *Fremmedspråk* betegner et språk som ikke er en persons

førstespråk, og som vedkommende har lært eller lærer utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk.

I utgangspunktet betegner et morsmål foreldrenes språk. Det språket en lærer først, det språket en behersker best, identifiserer seg med og bruker mest kan både førstespråk og morsmål være betegnelse på. Som man ser på disse definisjonene så er det ikke nødvendigvis slik at det språket en person behersker best er det samme som denne personen har som morsmål. Mange elever kan utvikle ett språk med sine nærmeste, men som lærer og utvikler et annet språk gjennom sin skolegang. En elev kan også ha flere morsmål, for eksempel om hen har foreldre som snakker ulike språk i sin omgang med barnet. Når en elev kommer flyttende til Norge så flytter også denne eleven inn i et nytt språkmiljø, og dette kan gjør at hen erverver seg et språk som eleven kan komme til å betrakte som sitt morsmål (NOU 2010:7, s. 25). Hvistendahl (2009, s. 71) skriver at førstespråk kan være et dynamisk begrep, fordi førstespråket kan læres på et senere tidspunkt i livet, og senere bli det språket en identifiserer seg mest med. Elever fra språklige minoriteter kan utvikle god kompetanse i flere språk og identifisere seg med dem, og dette gir definisjonen på førstespråk rom for.

2. Teoretisk forankring

I teorikapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven, og dermed forsøke å sette problemstillingen inn i en vitenskapsteoretisk forankring. Valget av teori falt på mine antakelser om hva som virker inn på språklæring, hvordan elevenes flerspråklighet kommer til syne og hvordan læreren tilrettelegger for læring og utvikling for de nyankomne elevene. Med denne bakgrunnen kan man si at jeg som forsker er forutinntatt, og dette aspektet kommer jeg nærmere tilbake til i metodedelen. For at de nyankomne elevene skal ha et ønske om og lykkes med opplæringen må de i en eller annen grad føle en forventning, tillitt og tilknytning fra omgivelsene. Som forsker har jeg en antakelse om at omgivelsene sin grad av tilrettelegging og imøtekommenhet vil virke inn på elevenes evne og vilje til å være aktiv i språkopplæringen. Norton hadde en underliggende antakelse i sine studier om at de nyankomne må praktisere målspråket, og dette er en forutsetning for å lære det (Peirce, 1995, s. 14).

Det sosiale aspektet i klasseromsobservasjonen, og betydningen av dette fører studien til Vygotskij med sosiokulturell læringsteori, og her under den proksimale utviklingszone. Med dette kommer jeg til å ta for meg Norton (2013) i kapittel 2.2 sine teorier om makt, identitet, investering og aktørskap. Den nyankomne eleven blir sett på som et individ som har muligheter for å være i et aktivt, handlende samspill med læringsmiljøet. Tanken om at maktbegrepet ligger til grunn for Nortons teorier er teoridelen bygd opp ut ifra. Maktbegrepet og konsekvensene, og forholdene rundt vil jeg derfor redegjøre for først. Deretter vil jeg se nærmere på identitet, investering og aktørskap som sier noe om elevenes roller og muligheter. Disse begrepene har røtter i eleven, men er likevel avhengig av andre kontekstuelle forhold.

Deretter vil jeg i kapittel 2.3 presentere flerspråklighet, og jeg tar utgangspunkt i tre ulike retninger som García og Wei (2014) skriver om. Etter å ha presentert denne modellen vil jeg ta for meg Cummins sin teori CUP-modellen (1984), BICS og CALP (2000), og kvadrantmodellen (1982, 2000). Deretter vil jeg ta for meg teori som er knyttet til vokabularet til de nyankomne elevene, som også henger sammen med mye av det samme som Cummins snakker om. Til slutt vil jeg ta for meg pedagogisk transspråking som har sin opprinnelse hos García og Wei (2019).

Til slutt vil jeg se nærmere på andrespråklæreren, og teorier om lærerens tilrettelegging for språklæring av blant annet Ellis (2012), Gibbons (2002) Wood, Bruner og Ross (1976) og Atroschi et al. (2022). Jeg vil gå nærmere inn på ulike kategorier som kan virke inn på elevenes språklæring, blant annet lærerprat, spørsmålene som blir stilt, stillasbygging, korrigerende tilbakemelding, hvordan læreren bruker elevene sitt språkrepertoar og den flerspråklige lærerens rolle og betydning.

2.1 Sosikulturelle perspektiver på andrespråklæring

At læring og identitetsutvikling skjer i et sosialt samspill med andre er noe Vygotskij er opptatt av (Norton & Toohey, 2001; Vygotsky, 1978; Wittek, 2012). Siden denne oppgaven har et klasseromsperspektiv er det den sosiokulturelle læringsteorien som legger grunnlaget for hele oppgaven, siden elevene i denne velkomstklassen lærte norsk i interaksjon og samarbeid med andre. Som Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 39) skriver så er det sosiokulturelle perspektivet særlig aktuelt fordi minoritetsspråklige elever ofte kan befinne seg i en marginalisert og underpriviligert situasjon, både sosiokulturelt, språklig og økonomisk. Det finnes flere retninger innenfor sosiokulturell teori, og noen av disse har som mål å utfordre og beskrive sosiale strukturer som virker diskriminerende.

Innenfor sosiokulturell læringsteori er grunnleggeren Lev Vygotskij svært sentral. Vygotskij var en russisk psykolog, og levde fra 1896-1934 (Øzerk, 2016, s. 166). Vygotskij var med på å utvikle en læringsteori kalt sosiokulturell læringsteori, som handler om at utviklingen av tanke og språk først og fremst foregår i deltakelse i sosiale fellesskap slik som i familien, skolen og på jobben. Det er praksisen og deltakelsen i sosiale fellesskap som danner utgangspunktet for utviklingen av individuelle ferdigheter og kunnskap, ifølge Vygotskij (sitert i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 40).

Øzerk (2019, s. 292) skriver om at sosiokulturell konstruktivisme er noe som foregår i samspill mellom elever og mellom lærer og elev, og læring blir forstått som noe grunnleggende sosialt. Læreren arbeider i et slik perspektiv for å gi elevene mulighet til å være språklig aktiv, arbeidende, samarbeidende og inkludert i sin kunnskapskonstruksjon og utvikling. Til dette trengs også et sosialt fellesskap, og ikke bare individuelle kognitive operasjoner. Derfor står begrepene samarbeid, samtekning og samtale sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien. Språk kan ikke overføres til barn som et memoreringsobjekt.

Andrespråk er et sammenvevd, tett sosialt og kognitivt redskap som læres, utvikles og tilegnes gjennom språklig interaksjon i inkluderende og aksepterende miljøer både i og utenfor skolen. Læreren og skolens oppgave er å skape læringsfremmende og inkluderende pedagogiske vilkår for å lære norsk som andrespråk. Det er samspillet mellom omgivelsene og eleven som er essensielt i de sosiokulturelle teoriene, og identitetsutvikling og læring skjer i et sosialt samspill med andre legger Vygotskij vekt på, som er opptatt av at barnet er et sosialt vesen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 40-41).

2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen

Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 42) skriver om at det kanskje mest kjente teoretiske begrepet til Vygotskij er den nærmeste utviklingssonen. Dette teoretiske begrepet viser til hva en innlærer, i mitt tilfelle de nyankomne elevene er i stand til på egen hånd, og hva de nyankomne elevene er i stand til med støtte fra noen som er mer kompetente. Det kan være en klassekamerat, et familiemedlem eller en lærer, og/eller ved hjelp av ulike typer hjelpemidler.



Figur 1 - Den proksimale utviklingszone (Basert på Vygotskij, 1978; egen tegning inspirert av Imsen, 2020, s. 200).

Bråten og Thurmann-Moe (1998, s. 156-157) skriver at kognitiv utvikling er ifølge Vygotskij (1986) en prosess der barnet ved hjelp av psykologiske redskaper er på vei mot nye ferdighetstrinn, og la vekt på å analysere hver enkelt elevs utviklingshistorie og deretter tilrettelegge undervisningen basert på dette. De nyankomne elevene er i stand til mer og mer avanserte ting med støtte enn hen er alene er utgangspunktet for den nærmeste utviklingszone, også kalt den proksimale utviklingszone-modellen. Med støtte kan de

nyankomne elevene håndtere nye og mer komplekse oppgaver, og delta i nye aktiviteter og situasjoner. Vygotskij (2001) legger vekt på at pedagogikken må være rettet mot «morgendagen i barnet sin utvikling», og er opptatt av at lærere må legge til rette for at de nyankomne elevene har noe å strekke seg etter.

2.2 Elevens roller og muligheter

Forskningsspørsmål I (se 1.2) omhandler identitetsutvikling, investering og aktørskap, og disse er lagt vekt på i intervjuguiden (se vedlegg 3). Dette er tre begrep som er sentrale hos Bonny Norton (2013), og hun er en av de som har bidratt til å snu fokuset fra en ensidig kognitiv andrespråksopplæring mot en prosess som må ses i sammenheng med den sosiale konteksten som innlæreren står i. Etter at Norton møtte innvandrerkvinner i Canada på 1900-tallet mente hun at de psykologiske teoriene om motivasjon ikke tok nok hensyn til det maktforholdet som kan oppleves mellom de som snakker språket og den nyankomne som skal lære språket. Norton sine teorier bygger på sosiokulturell teori (se 2.1) og språklæring, men hun inkluderer perspektivene identitet og makt i større grad. Norton forsker og argumenterer for hvordan læringsmiljøets maktstrukturer påvirker de nyankomne sine muligheter og vilje til fremgang. Dette førte til at hun kom med en investeringsteori som omhandler blant annet begrepene investering, makt, identitet og aktørskap som jeg skal se nærmere på nå.

Slik jeg tolker Norton (2013) sine teorier ligger maktbegrepet til grunn for teoriene hennes. Derfor vil jeg først se nærmere på maktbegrepet og konsekvensene og forholdene rundt dette, før jeg vil se nærmere på begrepene identitet, investering og aktørskap. Disse begrepene viser til elevens muligheter og roller, og de har til felles at alle er avhengig av konteksten, altså at omgivelsene virker inn på motivasjonen og utviklingen til språkinnlæreren.

2.2.1 Makt

Norton (2013) mener at maktrelasjonen og den sosiale konteksten ikke vektlegges i tilstrekkelig grad i andrepråksforskningen. Bourdieu (2005) sine teorier om kapital og makt har inspirert Norton ved at Bourdieu har rettet blikket mot systemet i stedet for mot enkelteleven. Dette har gjort at Bourdieu bidratt inn i utdanningsforskningen, og ved å ta i bruk begrepsapparatet til Bourdieu kan det hjelpe oss å analysere maktstrukturene i samfunnet, og hvordan dette har innvirkning på skolen. Ved å ta i bruk ulike måter å stille spørsmål på i

intervjuguiden (vedlegg 3) har jeg brukt Bourdieus begrepsapparat for å forske å analysere maktforhold kritisk.

In this book I use the term 'power' to reference the socially constructed relations among individuals, institutions and communities through which symbolic and material resources in a society are produced, distributed and validated. By symbolic resources I refer to such resources as language, education and friendship, while I use the term material resources to include capital goods, real estate and money. (Norton, 2013, s. 47)

Som man ser i dette utdraget fra Norton (2013, s. 47) blir makt definert som de sosialt konstruerte forholdene på samfunns- og individnivå der materielle og symbolske ressurser distribueres, produseres og bedømmes. Menneskelige relasjoner, vennskap, utdanning og språk er eksempler på symbolske ressurser.

Thus the question 'Who am I?' cannot be understood apart from the question 'What am I allowed to do?' And the question 'What am I allowed to do?' cannot be understood apart from material conditions that structure opportunities for the realization of desires. (Norton, 2013, s. 48)

Som vi ser i dette utdraget så henger spørsmålene «hvem er jeg?» og «hva kan jeg gjøre?» sammen, og kan ikke løsrives fra hverandre. «Hva kan jeg gjøre» er et spørsmål som også henger sammen med tilgangen til å oppfylle drømmer og ønsker, altså materielle ressurser (Norton, 2013, s. 48). Investeringen i å lære et nytt språk kan bli påvirket av maktforholdene ved at språkinnlærere kan ekskluderes fra et språkfelleskap av andre, eller at de velger selv og være utenfor dette språkfelleskapet. En grunn til at de holder seg utenfor språkfelleskapet er frykten for å få reaksjoner fra andre, noe også Norton og Toohey (2011, s. 421) fant ut i sitt praksiseksempel når kanadiske elever i en skoleklasse ikke ville delta i muntlige aktiviteter, fordi de var redd for å bli kritisert å ledd av på grunn av at de hadde engelsk som mellomspråk. Selv om man er motivert for å lære et språk så kan frykt likevel føre til at man trekker seg unna slike språkfelleskap, og dette kan gjøre at de blir sett på som umotiverte og passive.

Motivasjonen var til stede så man i skriftlig arbeid for da var elevene i Nortons studie produktive og aktive, men frykten for reaksjoner gjorde at aktiviteter som føltes risikable og utsatte investerte de ikke i. Norton og Toohey (2011, s. 425) legger også vekt på at faktorer som hvilket førstespråk en person har, hvor en person kommer fra, religion, kjønn, seksuell legning og rase har en betydning for hvordan man opplever det som nyankommen å etablere seg i et nytt språksamfunn. For noen kan det være enklere å få innpass og etablere et nettverk

dersom man har et språk eller kommet fra et land med høy status, fordi ulike raser og språk har ulik status i samfunnet.

2.2.2 Identitet

“I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future” (Norton, 2013, s. 45). Språk blir sett på som en sosial praksis der identiteten blir til ved at innlæreren har mulighet til å oppnå den identiteten man ønsker å ha gjennom språklæringen. Den identiteten som innlæreren ønsker å ha kan enten samsvare eller komme i konflikt med den identiteten som blir framforhandlet. Hvordan andre ser på deg kan påvirke hvordan du ser på deg selv, for eksempel viss andre ser på deg som «innlærer», «andrespråksbruker» eller «utlending», og dette påvirker igjen hvordan identiteten utformes og utvikles.

Peirce (1995, s. 11) skriver om at Norton ønsker å undersøke hvorfor en og samme person i noen kontekster kan være selvsikker, ekstrovert og motivert, mens i andre situasjoner introvert, engstelig og umotivert. Norton ser for det første på identitet som noe flerdimensjonalt, komplekst og noe som ofte er meningsfylt. En person kan både være introvert eller ekstrovert og motivert eller umotivert, fordi det avhenger av konteksten (Pierce, 1995, s. 15). Norton (2013, s. 48) tar for seg er at identiteten er i stadig utvikling, og forandrer seg over tid. Når man lærer et nytt språk, kan også dette påvirke identiteten. Identitet er noe som skapes i samspill med andre, og er altså ikke en statisk egenskap ved innlæreren. Språkutvikling fører til utvikling av identiteten, som igjen gir tilgang til ulike sosiale nettverk og igjen fører til makt. Norton og Toohey (2011, s. 422) legger vekt på at Norton er særs opptatt av sammenhengen mellom forestilte fellesskap og forestilte identiteter. De forestilte fellesskapene som innlæreren ser for seg å være en del av i fremtiden når de lærer et nytt språk, vil igjen påvirke hvem de ønsker å være.

2.2.3 Investering

Norton (2013) fant ut at motivasjon ikke er den eneste faktoren som er avgjørende når det gjelder maktforholdene i språklæringsmiljøene. Som mennesker investerer vi i noe om vi tror at vi kan få noe tilbake, og det er ulike maktfaktorer som påvirker om innlæreren skal investere innsats, krefter og tid i prosessen. Med begrepet investering forsøker Norton å finne en

sammenheng som er meningsfull mellom den kompliserte identitetsutviklingen, og forpliktelsen og ønsket om å lære språket.

Norton (2013, s. 56) har kritisert Krashen (1982, s. 31) sine hypoteser om det affektive filteret, som går ut på at når man er stresset får ikke eleven et optimalt utbytte av læringen, og at det er faktorer som selvtillit, engstelse og motivasjon som avgjør hvor stort utbytte eleven får av språkopplæringen. Videre mener Krashen at innlærere er bedre rustet til å lykkes i andrespråklæringen om de har godt selvbilde, høy motivasjon, høy selvtillit og har et lavt angstnivå. På grunn av blant annet Krashen ble Norton inspirert og utviklet investeringsteorien som en nødvendighet i språklæringen.

Peirce (1995, s. 17) skriver om at Norton legger vekt på at mange kan ha høy motivasjon til å lære språket, men at det ikke alltid alene fører til god framgang. Dette er på grunn av at en innlærer kan være motivert for å lære språket, men at vedkommende likevel ikke investerer i språklæringsaktivitetene. Norton og Toohey (2011, s. 421) legger vekt på at dette kan være på grunn av at de opplever miljøet som diskriminerende eller rasistisk. Det er derfor viktig å se på språkmiljøene som innlæreren er i, da miljøet påvirker innsatsen som legges ned på grunn av hva miljøet tillater. Det er flere ting som virker inn når det gjelder om innlæreren investerer i klasserommet og mulighetene som ligger for språklæring i dagliglivet, blant annet er det avhengig av innlæreren sin oppfatning av maktforhold og posisjoner, og innlæreren sin plass i språkfellesskapet.

I et læringsmiljø blir maktdimensjonene påvirket av alle partene i fellesskapet. I skolesammenheng står eleven i et maktforhold til både lærere, medelever, assistenter og andre på skolen. Norton og Toohey (2011, s. 421) legger vekt på at det er viktig å ta hensyn til om elevene opplever eierskap, relevans og at det som de kommer med betyr noe. Erfaringene som innlæreren har fra det virkelige liv er viktig at det blir tatt på alvor, ellers kan innlærerne enten falle ut eller melde seg ut, og dermed bli oppfattet som umotiverte. Det som kan bidra til motivasjon og dermed investering for de nyankomne elevene er at språklæringsaktivitetene og arbeidsoppgavene de får virker meningsfulle. Ved at innlærerne investerer i språket og oppnår tilstrekkelige språklige ferdigheter som fører til at de kan delta i samfunnet, hevder Norton (Darvin & Norton, 2015, s. 37) at de vil oppnå symbolske ressurser som utdanning, språk og sosiale relasjoner. Dette vil igjen føre til at deres sosiale makt og kulturelle kapital øker.

2.2.4 Aktørskap

Peirce (1995, s. 15) skriver om at aktørskap ifølge Norton er innlæreren sin mulighet og evne til å handle. Det må til et handlingsrom for at innlæreren skal ha muligheten til å handle, og dette må bli til i samspill mellom innlæreren og gruppen innlæreren befinner seg i, for eksempel i klasserommet. Dette blir til i samspill mellom innlæreren, gruppen innlæreren befinner seg i, samt andre fysiske, sosiale og strukturelle faktorer som igjen spiller inn (Norton, 2013, s. 48). Omgivelsene og individet sin egen innstilling vil evnen og viljen til å snakke i en gitt situasjon være avhengig av. Darvin (2016, s. 20) legger vekt på at de ulike identitetene til individet kommer frem i ulike situasjoner, og man kan skifte mellom disse identitetsposisjonene i ulike situasjoner. Dette gjør at maktbalansen og det sosiale spillet utfordres, og man kan i større grad utføre aktørskap.

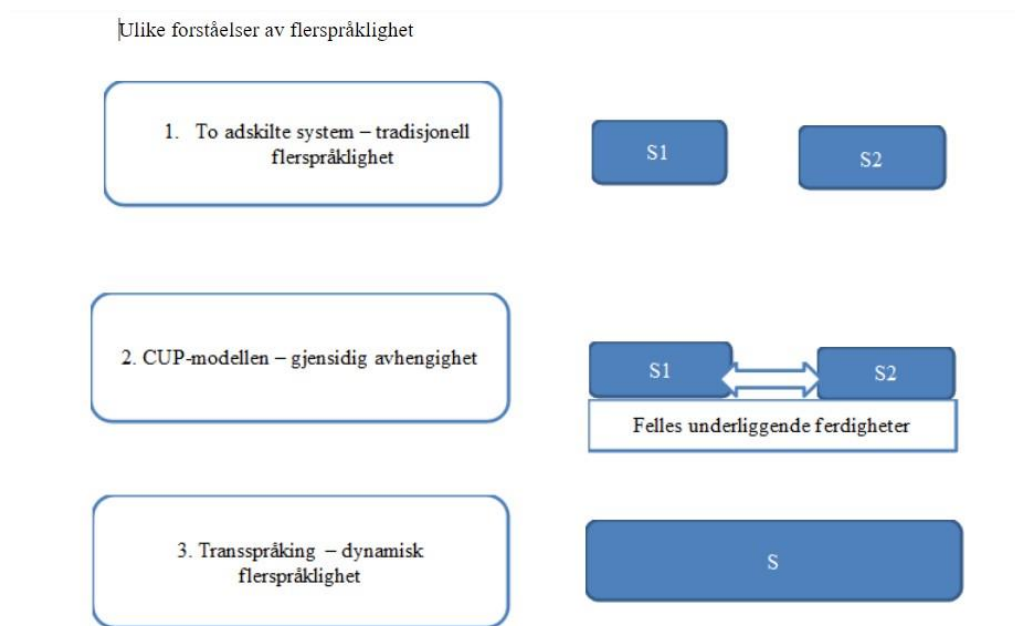
«I am not only a coloring person – I can show you that I am something» (Cummins et al., 2015, s. 560). Her blir en nyankommen, tospråklig elev sitert der det blir beskrevet hvordan det var å komme til et nytt land, og oppleve at man ikke fikk vist ferdighetene man besitter. Jølbo (2016, s. 21) skriver om at det kan være et gap mellom det en andrespråklig elev ønsker å si, og det som den faktisk mestrer rent språklig sett. Det er derfor viktig som lærer å legge til rette for et klassemiljø som oppleves som trygt og forutsigbart for de andrespråklige elevene så de forsøker seg på en språktilnærming på andrespråket. Om de nyankomne elevene ikke deltar i samtaler kan det være en reaksjon på at de opplever miljøet som diskriminerende, og derfor kan valget om å handle ses i sammenheng med aktørskap (Norton, 2013). Da er risikoen i et slikt miljø for stor i forhold til hva den nyankomne kan oppnå.

2.3 Flerspråklighet

Forskningsspørsmål II (se 1.2) omhandler flerspråklighet, og om dette blir sett på som en ressurs i undervisningen. I det følgende blir dere presentert for tre ulike forståelser av flerspråklighet av García og Wei (2014), og jeg vil gå nærmere inn på to av dem. Med dette vil jeg hovedsak ta utgangspunkt i Cummins (1982, 2000, 2017) med BICS og CALP, kvadrantmodellen og CUP-modellen herunder isfjellmodellen Golden (2022) skriver om ord- og begrepsinnlæring hos andrespråklige, og dette bygger mye på Cummins sine teorier,

og får derfor plass i dette kapitlet. Deretter vil jeg se på transspråking som er en dynamisk flerspråklighet av García og Wei (2014, 2019).

2.3.1 Ulike forståelser av flerspråklighet

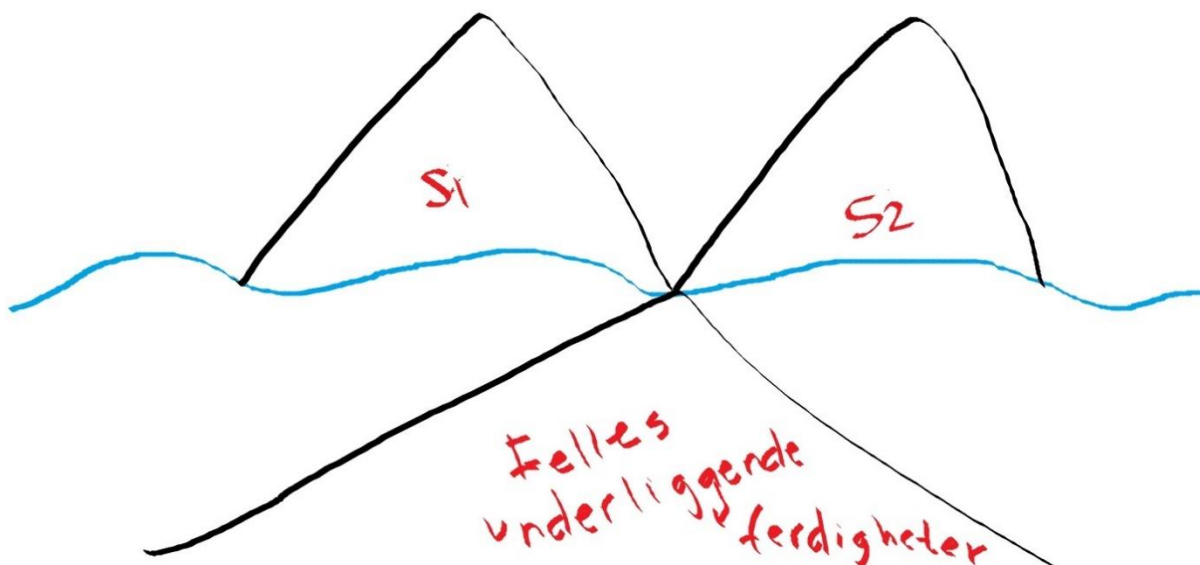


Figur 2 - *Ulike forståelser av flerspråklighet* (Basert på Randen, 2022, s. 267; Garcia & Wei, 2014, s. 14).

Garcia og Wei (2014, s. 14) skriver om tre ulike måter å forstå flerspråklighet på. Det ene synet er “parallell enspråklighet” som vil si at man ser på språk som separate størrelser, og som ikke har noe med hverandre å gjøre. Den andre måten de skriver om som handler om å se på flerspråklighet er basert på CUP-model (Common Underlying Proficiency Model) av Cummins, og går ut på at den underliggende språkkompetansen er felles for hele den språklige ferdigheten til det flerspråklige individet. Ferdigheter kan derfor overføres fra ett språk til et annet og brukes på tvers av språk, og det blir ofte brukt fagord som førstespråk, andrespråk, kodeveksling og transfer. Disse tre innfallsvinklene til flerspråklighet har virkning for hvordan forskningen ser på språklige normer, ferdigheter og kompetanse Det tradisjonelle synet på flerspråklighet er ikke lenger aktuelt, mens transspråking og teorier knyttet til Cummins og CUP-modellen eksisterer side om side (sitert i Randen, 2022, s. 267-268).

2.3.2 Hverdagsspråk og skolespråk

Cummins (2000, s. 58-59) skiller som sagt mellom BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) og CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). BICS er den typen språkkunnskap som eleven bruker i lek og samspill med andre barn, samtaler om eleven sitt hverdagsliv og som eleven trenger for å gjøre seg forstått i enkle situasjoner som oppstår. BICS betegner altså de språkferdighetene som gjør at man kan gjøre seg forstått og gjør det mulig å forstå i kjente kontekster, altså de kontekstbaserte og hverdagslige språkferdighetene. Det tar minst to år å få tilstrekkelige språkferdigheter på et BICS-nivå for en elev som er andrespråklig, ifølge Cummins (2000, s. 58). CALP er det akademiske språket, altså skolespråket. Dette språket stiller høyere krav til språklig presisjon og er kognitivt mer krevende. I dette språket kan man i mindre grad støtte seg på en umiddelbar eller kjent kontekst noe andrespråkselever ofte gjør (Cummins, 2000, s. 59). For å tilegne seg ferdigheter i CALP vil det ifølge Cummins (2000, s. 59) ta fem-sju år. Videre kommer jeg til å betegne BICS som hverdagsspråk og CALP som skolespråk.



Figur 3 - Dual-isfjellmodell (Basert på Cummins, 2017, s. 140; egen tegning inspirert av Øzerk, 2008, s. 143)

Som Engen og Kulbrandstad (2004, s. 171) legger vekt på her kan isfjellmodellen som jeg skal gå nærmere inn på nå illustrere hvordan BICS, altså hverdagsspråk, representerer ferdigheter innenfor grammatikk, uttale og ordforråd. CALP, altså skolespråket, blir illustrert ved hjelp av bunnen av isfjellet der de mer kognitivt krevende prosessene foregår, for eksempel analyse

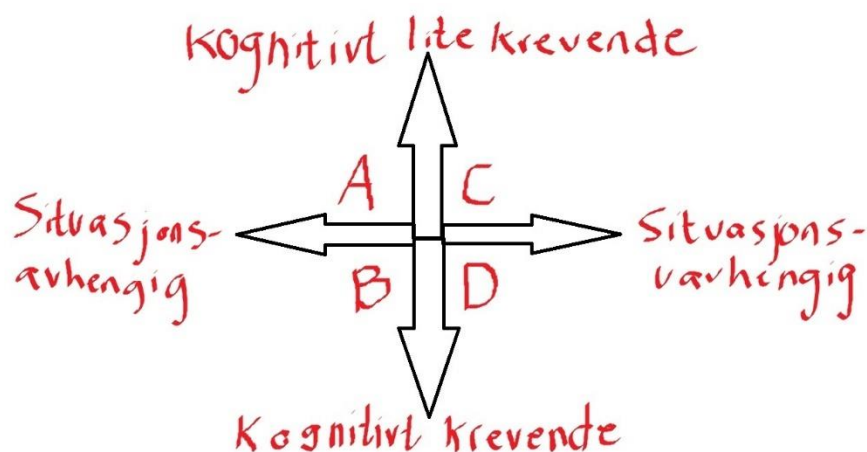
og syntese. Cummins (1984, s. 143) har utviklet modellen av et isfjell med to topper som ligger over vann, og disse illustrerer flerspråklig kognisjon produksjon, og hvordan kognisjon er felles for flere språk, jamfør CUP-modellen. Disse toppene som er synlige utgjør kun en tiendedel av isfjellet. Disse toppene representerer hvert sitt språk, og den delen av isfjellene som er over vann representerer de språkferdighetene som er synlige for andre. Dette kan for eksempel være ord, uttale og grammatikk. Man ser på isfjellmodellen at isfjellet har vokst sammen under vannet og bærer isfjellet, og denne delen er større enn de to toppene til sammen og er dermed hoveddelen av isfjellet. Isfjellet under vann er ikke umiddelbart synlig på overflaten, og dette illustrerer det underliggende begrepssystemet og språkkompetansen eleven har i de to språkene. Isfjellmodellen bygger på en hypotese om at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom utviklingene i førstespråket og andrespråket. Erfaringene i begge språkene til de tospråklige barna styrker de spontane språkferdighetene, og begge språkene grunnlaget for utviklingen av akademiske språkferdigheter. Fundamentet som disse språkene bygger på, baserer seg på erfaringene fra ene av de to språkene. Ifølge Cummins (1984) er det mulig å beherske to eller flere språk ved hjelp av den underliggende kognitiv-akademiske ferdigheten.

2.3.3 Kvadrantmodellen

Cummins (1982, s. 2-7) har også utformet kvadrantmodellen, og denne modellen er en videreutvikling av BICS og CALP (hverdagsspråk og skolespråk). Dette er en modell som ikke legger vekt på motivasjon eller det sosiokulturelle aspektet slik som blant annet Norton (2013) legger stor vekt på i sin teori, som forsøker å snu et ensidig kognitivt fokus. Cummins (2000, s. 65ff) legger vekt på at skillet mellom situasjonsavhengig «hverdagsspråk» og situasjonsavhengig «skolespråk» blir for ensidig for å beskrive vanskelighetsgraden i læringssituasjoner.

Cummins kom derfor frem til å skille mellom kontekstualiseringsgrad og kognisjon som to dimensjoner som påvirker hvilke språkferdigheter som blir krevd for å beherske en oppgave. Den ene dimensjonen går ut på kontekstuelle faktorer, og er bundet til den støtten som blir gitt i læringssituasjonen. Det kan være stor grad av gester og visuelle hjelpemidler fremkaller en kontekstavhengig språkbruk, men det kan også være liten grad av kontekstuell støtte i for eksempel situasjoner der språkbruken er mer situasjonsuavhengig og dermed hviler mer på språket alene. Den andre dimensjonen blir koblet sammen til læringssituasjonen sin kognitive

kompleksitet. Kognitivt sett så desto vanskeligere en aktivitet er, for eksempel mer analyse og tolkning, jo mer krevende vil dermed språkbruken bli. På grunn av dette har Cummins (2000, s. 68) utviklet en firefelts modell som blir kallet kvadrantmodellen, for å illustrere forholdet mellom de to dimensjonene.



Figur 4 - Kvadrantmodellen (Basert på Alstad 2013: 50)

I følge Kjelaas & Fagerheim (2021, s. 30) kan de fire kvadrantene illustrere fire ulike klasserom med hver sine pedagogiske tilnærminger. I klasserommet som er kalt «D» er oppgavene så lite kognitivt krevende at de ikke har behov for støtte, og elevene er dermed engasjerte i læringsaktivitetene. I klasserom «B» er elevene engasjerte i lite kognitivt krevende læringsaktiviteter, men støtte fra læreren får de. Disse elevene kan kjede seg, og føle at de blir møtt med lave forventninger. I det tredje klasserommet, «C», er det kognitivt krevende læringsaktiviteter som elevene er engasjerte i. Elevene må reflektere og tenke, og mottar lite støtte. Disse elevene kan bli usikre, frustrerte og få lav selvtillit, fordi de jobber hardt, men de får ikke noen bekreftelse på om de lærer noe. Disse tre klasserommene er kjent for at det skjer lite ny læring. I det siste klasserommet, «A», er det kognitivt krevende læringsaktiviteter som elevene er engasjerte i, og de mottar den støtten de trenger fra medelever og lærere. Cummins (2017, s. 61) legger vekt på at i et slik klasserom får de nyankomne elevene følelsen av at det er de potensielle prestasjoner som er avgjørende, og ikke nivået de ligger på i norsk.

2.3.4 Vokabular

For å kunne få en forståelse av vokabular er begrepet «ord» og operasjonaliseringen av dette essensielt (Templin, 1969, sitert i Golden, 2022). Hvordan utviklingen av en person ordforråd

og hvilke ord et individ lærer, er avhengig og kompleks av mange faktorer. Det avhenger ikke bare av modenhet (kognitivt) og alder, men også hvilke språk de kan fra før og hvilke erfaringer de har med å lære nye språk. Det avhenger også av det kulturelle, altså hvilke syn på språklæring som er dominerende i miljøet de er i. Det emosjonelle som går på hvilke holdninger de har møtt er også en avgjørende faktor (Golden, 2018, s. 193). Man kan også finne på eller overføre nye ord i språket, men da må disse nye ordene uttrykkes i en sammenheng eller forklares så det er forståelig (Golden, 2022, s. 16).

NAFO (2023), som står for nasjonalt senter for flerkulturell læring, legger vekt på at det er viktig å skille mellom ord og begrep når man jobber med ordinnlæring. Mens ordet er den skriftlige eller muntlige formen, for eksempel ordet katt, er begrepet innholdet ordet referer til som i dette eksempelet er et kjæledyr med fire bein. Ofte har elever som lærer seg et andrespråk mange begreper på plass. Det kan derfor innebære å sette nye ord på allerede eksisterende begreper når nyankomne elever skal lære seg ord, noe også Kjelaas (2009) legger vekt på. Andre ganger kan det derimot være behov for at elevene utvikler begreper sammen med ordene. Derfor er det viktig at læreren vet om det er kun ordet, eller om det også er begrepet som eleven trenger å lære.

Et begrep er de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen eller som vi har dannet oss et mentalt bilde av. Dette kan være en diffus bilmodell som ikke har noen farge eller bestemt form, men som likevel oppfyller kriteriene til å være en bil. Begreper er knyttet til innhold, og i mange tilfeller vil et ords innholdssidedekke et begrep og i andre tilfeller må vi bruke flere ord for å uttrykke begrepet. Når man sammenligner ord på beslektede språk ser man det klart. «Car» på engelsk og «bil» på norsk er to forskjellige ord, og de har forskjellig form. Innholdet i ordene er ganske likt, og ordene viser til omtrent det samme begrepet. For å finne ut om det er noen forskjell må vi undersøke hvordan de to ordene brukes. «Car» har en litt videre betydning enn bil på norsk fordi «car» også kan brukes om ikke-motoriserte vogner slik som togvogner (Golden, 2022, s. 17-18).

2.3.5 Transspråking

Den tredje og siste forståelsen som García og Wei (2014, s. 14) omtaler blir språklige ferdigheter sett på som en helhet uavhengig av hvilke språk som er involverte, og blir omtalt som en dynamisk forståelse av hva språk er. Denne typen språkbruk blir ofte omtalt som transspråking, og det blir derfor ikke relevant å prate om førstespråk, andrespråk, kodeveksling

og transer i et slik syn siden man ikke skiller mellom de ulike språkene, men heller ser på det som et språklig repertoar som en helhet. Det tradisjonelle synet på flerspråklighet er ikke lenger aktuelt, mens transspråking og teorier knyttet til dette eksisterer side om side (Randen, 2022, s.28).

Ifølge García og Wei (2019) viser transspråking til språklige praksiser der flerspråklige individer tar i bruk hele det språklige repertoaret sitt i skriftlig og muntlig kommunikasjon. García og Wei (2019, s. 17-18) skriver om at pedagogisk transspråking kan brukes selv om læreren er enspråklig eller ikke kan elevene sitt språk. Elevene kan bli bedt om å oversette ord og små tekster til morsmålet sitt, for eksempel ved hjelp av oversettelsesprogrammer som google translate, og dette gjør at undervisningen bygger på elevenes tidligere kunnskaper. Det blir lettere for elevene å prøve seg på norsk viss læreren prøver å bruke ulike ord på noen av språkene som er representert i klasserommet. Ved å gjøre dette brukes transspråking for å skape trygghet i klasserommet, og knytte en sterkere relasjon til elevene. Ved å bruke flere språk i klasserommet tar man i bruk en viktig identitetsmarkør hos elevene, og dette kan ha betydning for motivasjonen og selvforståelsen deres at språkkompetansen deres blir sett på som en ressurs ved at den blir synliggjort i opplæringen og på skolen, noe også Laursen (2020) fant ut i sin studie.

Cummins (2007, s. 238, sitert i Garcia & Wei, 2019, s. 75) bruker ikke spesifikt begrepet “transspråking”, men han skriver om tospråklige undervisningsstrategier som metode. Denne metoden styrker identiteten og kompetansen til språkelever, og gjør at de kan delta i skriving, lesing og annet skolearbeid med større sikkerhet på begge språk. Colin Baker (2001, sitert i Garcia & Wei, 2019, s. 80) nevner fire fordeler ved bruk av transspråking i opplæringen. Det første er at det kan gi grundigere og dypere forståelse av emnet, som for eksempel et fag i skolen, for det andre kan det være med på å utvikle det svakere språket, for det tredje kan det være med på å bedre samarbeidet mellom skole og hjem og for det fjerde kan det integrere nybegynnerne med de som allerede behersker språket.

Garcia og Wei (2014, s. 79) understreker at det er ikke nok være passive, sitte å lytte og å gjenta nye språklige former. Det er viktig at de nyankomne som skal lære et nytt språk kjenner på en trygghet som gjør at de engasjerer seg i språklæringen både sosialt og kognitivt som igjen fører til at de utvider sine språk- og prosesser som skaper mening. Ved å bruke transspråking som en pedagogisk praksis i klasserommet fører til sosiale prosesser,

identitetsprosesser og for den kognitive aktiviteten hos elevene. Fløgenfeldt et al. (2018, s. 14) skriver om at når barn tar i bruk transspråking som prosess risikerer de ikke å blande språkene sine og ende opp som forvirrete språkbrukere, i stedet bruker de språkene som de allerede kan for å legge grunnlaget for videre læring. Barn som vokser opp i hjem med flere språk i bruk, blander ofte de forskjellige språkene når de snakker med andre som forstår de samme språkene, for eksempel ved å starte en setning på ett språk og avslutte på et annet. Når man ser på språkkompetansen som helhet der det består av meningsbærende muligheter, uttrykk, ord og setningsmønstre er det enkelt å forstå hvordan dette kan skje.

2.4 Andrespråklæreren

Siden denne studien foretar en klasseromsobservasjon med fokus på læren som tilrettelegger er det relevant å se på teori knyttet til andrespråklæreren. Ifølge ekspertgruppen som ble opprettet av kunnskapsministeren (Dahl, 2016) har lærerne en avgjørende betydning for elevenes læring og sosiale utvikling. Dette teoretiske rammeverket la også grunnlaget for observasjonsguiden (se vedlegg 4). Følgende skal jeg se nærmere på læreren som tilrettelegger, og lærerens betydning i språkinnlæringen.

2.4.1 Lærerprat

Dette underkapitlet har fått navnet «lærerprat» som den profesjonelle lærerens språkbruk omtales som, og for elevenes læringsbytte er læreren sin egen språkbruk avgjørende (Ellis, 2012, s. 117). Som lærer er man en aktiv språkbruker i klasserommet. Det er læreren som i stor grad dominerer de didaktiske samtalerne har ulike studier vist (Ellis, 2012; Lindberg, 2005). I hvilken grad dette gjelder norske forhold er usikkert, men man vet at læreren er en stor del av den språklige samhandlingen i klasserommet.

Chaudron (1988, sitert i Ellis, 2012, s. 117) hadde en omfattende studie av tidlige lærersamtalestudier. Resultatet av forskningen hans viste at lærerne endrer talemåten sin når de henvender seg til minoritetsspråklige elever i klasserommet, og de er følsomme for elevenes generelle ferdighetsnivå. Hovedpunktene hans kan sammenfattes i at lærere har en tendens til å senke talehastigheten når de snakker med elever i klasserommet med andre morsmål, og gjør det også i større grad med mindre dyktige elever, men det finnes også stor

variasjon blant lærere på dette feltet. Han fant også ut at lærere bruker lengere pauser når de snakker med noen som holder på å lære seg et språk i forhold til andre med samme morsmål.

Basert på O'Neill (1994, sitert i Ellis, 2012, s. 119) mener at lærerprat er betydningsfullt når følgende betingelser er oppfylt:

1. Det er delt opp i meningsfulle enheter.
2. Det er forenklet, men ikke unaturlig.
3. Det er mer overflødig enn «vanlig tale», og ord og ytringer blir naturlig gjentatt med jevne mellomrom.
4. Det er delt inn i "korte avsnitt» for å oppmuntre eller invitere elevene til å avbryte, kommentere og stille spørsmål.
5. Når nytt vokabular eller struktur læres inn, gis typiske eksempler.
6. Læreren får jevnlig tilbakemelding på om elevene har forstått innholdet gjennom spørsmål – spesielt «åpne spørsmål».
7. Læreren bruker andre måter på å kontrollere om innholdet er forstått, for eksempel elevens fysiske respons ved å rekke opp hånda.
8. En rekke forklaringsteknikker brukes, for eksempel bruk av konkretisering, dramatisering og illustrasjon.
9. Det er mellom 95 prosent til 85 prosent forståelig.

Interessant nok utfordret O'Neill også det vanlige synet som er uttrykt av forskere om at lærere bør ta sikte på å snakke "mindre" slik at elevene kan snakke "mer", og se fordelene ved at læreren gir og justerer innspill. Selv om det kan være mulig å utfordre noen av O'Neills påstander, gjenspeiler det i store trekk de forhold som klasseromsforskere kan også identifisere (Ellis, 2012, s. 119).

2.4.2 Spørsmålene som lærerne stiller

Ifølge Lindberg (2005, s. 80) er samtalene i klasserommet ofte bygd opp av at læreren stiller spørsmål, og elevene svarer. Det blir ofte stilt lukkede spørsmål, som vil si at læreren spør med et spesielt svar i tankene, og det svaret som læreren ser for seg må elevene komme med noe som gjør at slike spørsmål bare har ett riktig svaralternativ. Lindberg mener videre at denne typen dialog har lite til felles med kommunikasjonen man kjenner fra dagliglivet. Ved

å ta i bruk åpne spørsmål gjør at man åpner opp for mange flere korrekte svaralternativer, og for læreren blir det en utfordring hvilken retning samtalen tar.

Studier av lærernes spørsmål i andrespråklige klasserom har fokusert på frekvensen på de ulike spørsmålene, ventetid (hvor lang tid læreren er forberedt på å vente på svar), hva elevene svarer på spørsmålene og muligheten for opplæring av lærere så de kan stille mer «kommunikative» spørsmål, og variasjon er viktige moment i lærerens spørsmålsstrategier. Mye av forskningen viser at andrespråklæringen vil bli forbedret hvis spørsmålene resulterer i aktiv elevmedvirkning og meningsforhandling (Ellis, 2012, s. 122). White og Lightbown (1984, sitert i Ellis, 2012, s. 123) fant ut i sin studie at lærerne sjelden ga elevene nok tid til å formulere svar før de gjentar, omformulerer eller omdirigerer spørsmålet til en annen elev. Desto kortere ventetid, desto færre og kortere er også elevsvarene. Mesteparten av forskningen har fokusert snevert på de individuelle spørsmålene som lærere spør og elever svarer på.

2.4.3 Stillasbygging

Wood, Bruner og Ross (1976) skriver om shaffolding, også kalt stillasbygging på norsk, som bygger på Vygotskijs sosiokulturelle konstruktivisme. Teorien om den nærmeste utviklingssonen (Vygoskij, 1978) er dette synet om stillasbygging i trå med. Dette “stillaset” er midlertidig, og det kan sammenlignes med stillasets funksjon når man bruker et stillas til å reise et byggverk. Det vil si at læreren strekker ut en hjelpende hånd til elevene i et tema, en oppgave, et vanskelig ord, begrep eller uttrykk for så å trekke støtten gradvis vekk når eleven begynner å mestre lærestoffet. Dette gjør at eleven etter hvert blir i stand til å lære og utvikle seg på egen hånd (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Gibbons (2002, s. 10) legger vekt på at stillasbygging ikke er et annet ord for hjelp, men en spesiell type hjelp som bidrar til at elevene utvikler ny kompetanse og nye ferdigheter. Ifølge Øzerk (2019, s. 294) er det spesielt viktig i opplæringen av nyankomne elever å flytte fokuset fra den individuelle eleven til den pedagogiske og sosiale rammen i andrespråksopplæringa. Å se på kompetanse og læring som et resultat av hvilke muligheter for aktiviteter, samhandling og språkbruk læreren legger til rette for, hvordan og hva læreren underviser om og hvilke former for stillasbygging læreren gir og legger til rette for.

Denne prosessen er med på å redusere gapet mellom elevenes eksisterende faglige nivå og den utfordringen som det nye lærestoffet representerer. Stillaspreget opplæring kjennetegnes av at lærerne gir elevene en god start og hjelper dem til å kunne danne seg et fundament der de utvikler seg videre både språklig og kunnskapsmessig på egen hånd. All støtte og hjelp både fra lærere, men også fra medelever er med på å bygge dette stillaset som støtter opp under andrespråkelevenenes læring. Ingen opplæringssituasjon trenger stillasprinsippet så mye som opplæring i grunnleggende norsk for nyankomne språklige minoritets elever (Wood, Bruner & Ross, 1976, sitert i Øzerk, 2019, s. 293-294).

Stillasbygging blir beskrevet av Ellis (2012, s. 105) som en prosess der én språkbruker hjelper noen andre med å løse en språklig oppgave som hen ikke klarer å gjennomføre alene. Ellis trekker videre frem flere måter denne stillasbyggingen kan foregå, for eksempel ved å vekke elevens interesse for en språklig oppgave. Dette kan bli gjort ved å rette oppmerksomheten mot den, eller sette den inn i en kontekst som eleven kjenner seg igjen i. Å forenkle en språklig oppgave så eleven klarer å mestre den er også en form for stillasbygging. En annen type stillasbygging er at oppmerksomheten blir rettet mot språklige uttrykk som eleven produserer, og hvilke av disse språklige uttrykkene som er i tråd med målspråknormen. Den siste formen for stillasbygging som Ellis tar for seg er å modellere en ideell løsning på en språklig oppgave. Siden stillasbyggingen tar utgangspunkt i den enkelte eleven og denne elevens ståsted, må stillasbyggingen være ulik fra én elev til en annen. For at språklæring skal skje som et resultat av stillasbyggingen må læreren hjelpe eleven med det hen trenger hjelp til, og derfor må læreren ha god innsikt i elevens språklige og faglige nivå for å kunne hjelpe hen videre (Gibbons, 2002).

2.4.4 Korrigerende tilbakemeldinger

Av alle aspektene ved lærerens språk har korrigerende tilbakemeldinger fått mest oppmerksomhet (Ellis, 2012, s. 135). Disse korrigerende tilbakemeldingene går kort fortalt på hvilke feil i innlærerspråket som skal rettes på, og når, hvordan og hvem. Dette vil være forskjellig fra situasjon til situasjon alt ettersom hvor langt eleven har kommet i språklæringen, men læreren må være bevisst på hvilke valg hen tar om hvordan man som lærer forholder seg til elevens språklige avvik. Ellis (2012, s. 135) tar for seg studier som dokumenterer lærernes tro på korrigerende tilbakemeldinger, og hvordan de håndterer elevfeil i

klasseromssammenheng. Fokuset vil være på feil som oppstår i muntlig samhandling, og det vil altså ikke være hensyn til skriftlig korrigerende tilbakemeldinger.

Korrigerende tilbakemeldinger har tiltrukket seg oppmerksomhet fra både andrespråksforskere og lærere. Det refererer til det spesifikke trekket som retter en elevfeil. Begrepet «reparasjon» er det foretrukne begrepet av samtaleanalytikere. Det refererer til komplette episoder der ett slags problem oppstår og tas opp. Her vil det bli fokusert på den korrigerende tilbakemeldingen og trekk i denne utført av lærere. Andrespråksforskere er opptatt av om korrigerende tilbakemeldinger har noen effekt på elevenes interspråklige utvikling, og for dem som hevder at det har en effekt så er spørsmålet hvilken type korrigerende tilbakemelding er mest effektiv? Det er foreløpig ingen enighet om hvorvidt korrigerende tilbakemeldinger er ønskelig, og enda mindre enighet om hvordan det burde gjennomføres. Lærere varierer også i rådene de gir til elevene (Ellis, 2012, s. 135).

I sosiokulturell teori ser man på læring som «deltakelse» snarere enn «tilegnelse», det vil si at det er mediert gjennom og tydelig i sosial interaksjon snarere enn i elevens sinn. Når interaksjonene muliggjør deltakerne å konstruere en «sone for proksimal utvikling for eleven» - altså dit elevene kommer ved hjelp av stillaset gitt av en samtalepartner når de ikke er i stand til å gjennomføre det selvstendig. Målet med korrigerende tilbakemeldinger er å hjelpe eleven til å flytte andreregulering i sone av proksimal utvikling til selvregulering, hvor den nyankomne eleven er i stand til å bruke en språklig funksjon riktig uten hjelp. Her er det viktig for lærerne å huske på at en elev kan ha blitt satt på et høyere nivå enn eleven egentlig mestrer eller at oppgavene ikke klarer å «strekke» eleven ved å utgjøre en tilstrekkelig utfordring (Ellis, 2012, s. 141).

Harmer (1983, s. 44, sitert i Ellis, 2012, s. 136) har for eksempel hevdet at når studenter er engasjert i kommunikativt aktivitet så bør ikke læreren gripe inn ved å fortelle elevene at de gjør feil, å insistere på nøyaktighet og be om repetisjon osv. Det finnes imidlertid også de som argumenterer for å svare på elevfeil umiddelbart, selv i flytende arbeid. Corders (1967, sitert i Ellis, 2012, s. 136) mener at man som lærer må klare å skille mellom «feil» som resulterer i hull i elevenes språklige repertoar på andrespråket, og «feil» på grunn av kommunikasjonssvikt. Det kan derfor hevdes at elevene trenger å få rettet oppmerksomheten mot sine feil, da dette vil hjelpe dem å unngå dem i fremtiden (Johnson, 1988, sitert i Ellis, 2012, s. 136).

Det er tydelige forskjeller i hva den enkelte lærer tenker om tilbakemeldinger, og hvordan de håndterer det. Generelt føler lærere at de trenger å korrigere elevfeil, men det er forskjellige oppfatninger til hvilke feil de tror trenger korrigerende på og hvem som ideelt sett bør gjøre korrigeringen (læreren, eleven som har begått en feil eller en medelev) og når de burde korrigeres (for eksempel uttrykker lærere at de synes det er feil å rette opp feil som oppstår når elever utfører kommunikative oppgaver eller er engasjert i uttrykksfulle oppgaver som skriving).

2.4.5 Læreren sin bruk av elevenes språkrepertoar

Dette delkapitlet henger nært sammen med kapittel 2.3 som tar for seg flerspråklighet, men siden jeg her fokuserer mer på læreren sin bruk av elevenes språkrepertoar valgte jeg å ta det som et delkapittel under andrespråklæreren. Elever som kommer i andrespråksklasserom kommer vanligvis med en rekke ulike språkbakgrunner, og dette gjør at det er ingen felles språk eller morsmål/førstespråk for læreren å bruke. Det er betydelig variasjon i hvor stor grad lærere gjør bruk av morsmålet/førstespråket til eleven i fremmedspråklige sammenhenger (Ellis, 2012, s. 128). Laursen (2013) har utført en studie som viser eksempler på hvordan man retter fokuset mot elevenes samlede språkferdigheter. I lese- og skriveopplæringen kan man trekke inn elevenes ferdigheter på flere språk, og man kan legge til rette for at elevenes språklige ressurser blir sett på som en ressurs og en styrke for alle i språkopplæringen. Det må også være villet og ønsket av læreren å benytte elevenes morsmål som en ressurs i klasserommet. Nytteverdien av å bruke morsmålet blir påvirket av lærerens refleksjoner og holdninger, som igjen vil være avgjørende for i hvor stor grad dette blir gjort i undervisningen.

2.4.6 Den flerspråklige læreren

Siden det var tre tospråklige assistenter til stede i velkomstklassen i løpet av uken har jeg valgt å se på teori knyttet til disse språkassistentene, og deres betydning for de nyankomne elevene. Monsen & Randen (2022, s. 142) skriver om at nyankomne elever ofte vil ha stort utbytte av å ha tilgang til en flerspråklig lærer som kan tydeliggjøre beskjeder og oppgaver. Denne flerspråklige læreren kan også forklare faglige forhold som eleven ikke har forutsetninger for å forstå på norsk enda. Den flerspråklige læreren/assistenten må imidlertid

ha den faglige kunnskapen som trengs, og samarbeidet mellom læreren og den flerspråklige assistenten må fungere hensiktsmessig.

Ifølge Daugaard & Dewilde (2017, s. 8) er de flerspråklige lærerne de som har kompetanse i flere språk, og som jobber med opplæring i både fag og språk for flerspråklige elever. Disse lærerne blir ofte omtalt som «morsmållærere» eller «tospråklige lærere» i styringsdokumenter, og deres oppgave er å bidra til å oppfylle kravene i opplæringsloven. Ifølge Eek (2021) har tospråklige assistenter, også kalt flerspråklige assistenter uten pedagogisk kompetanse, mange av de samme funksjonene som flerspråklige lærere, og gir i opplæringen mye av den samme støtten. Dewilde (2013) skriver om at de flerspråklige lærerne har ofte en litt annen arbeidssituasjon enn andre lærere, fordi de ofte jobber på flere skoler, avdelinger og team, og har flere elever, elevgrupper og fag.

I en intervjuundersøkelse foretatt av Spernes og Fjeld (2017, s.11-17) forsket de på skoleleders syn på tospråklig fagopplæring og de flerspråklige lærerne sin plass i skolen. I denne undersøkelsen kom det frem at skoleledelsen synes tospråklig fagopplæring er positivt, men at de har lite kjennskap til hvem disse flerspråklige lærerne er, og hvordan den tospråklige opplæringen blir gjennomført. Det blir gjort lite for å inkludere de flerspråklige lærerne i teamarbeid og kollektivt læringsfellesskap på skolen, og inkluderingen av de flerspråklige lærerne er sporadisk. De flerspråklige lærerne blir behandlet som perifere og mindreverdige kollegaer (Atroshi, 2022, s. 70). I doktorgraden til Eek (2021, s. 5) fant hun ut at språkhjelperen sin mediering i klasserommet gjør at språkinnlærerne kan delta aktivt i forhandling om mening, og at det er mulig å jobbe med forskjeller og ulikheter mellom to språk i språkinnlæringen. Intervjuer som ble foretatt med voksne nyankomne som deltok i studien belyser betydningen språkhjelperens tilstedeværelse har hatt for å dekke deltakerens grunnleggende behov for anerkjennelse, forståelse og trygghet.

Det er de majoritetsspråklige og/ eller «ordinære» faglærerne som har definisjonsmakt over opplæringens hva, hvorfor og hvordan og som tar eierskap over planlegging, gjennomføring og evaluering. De flerspråklige lærerne må som regel tilpasse seg og utføre allerede planlagte opplegg. (Atroshi et al., 2022, s. 70)

Som Atroshi et al. (2022, s. 76) legger vekt på så er de flerspråklige lærerne også pedagogiske brobyggere. De bygger bro mellom det elevene har med seg av erfaringer med opplæring, skole og læring i hjemlandet til det som kjennetegner norsk skole. Mange av

elevene er vant til at det er lærerstyrt undervisning, der læreren står og formidler kunnskap og elevene lytter. Deretter jobber de individuelt og det forventes å kunne gjengi det læreren formidlet. De er lite vant til samarbeidslæring og læringsformer som er elevaktive som samtaler og gruppearbeid, og noen kan oppfatte dette som lite effektiv og nyttig opplæring.

Ifølge Atroshi et al. (2022, s. 78) innebærer den pedagogiske støtten som de flerspråklige lærerne bidrar med også sosial og relasjonell sensitivitet og støtte i opplæringen. Dette kan gjelde maktrelasjoner og skjevhet blant elevene. Ujevne maktrelasjoner kan prege ethvert klasserom, og noen elever tilskrives og inntar en mer underlegen posisjon, mens andre gis og har en mer dominerende posisjon. I klasser med nyankomne elever kan også majoritets-/minoritetsforhold, og maktrelasjoner fra elevenes samfunn og hjemland spille inn. Flerspråklige lærere har et bedre utgangspunkt for å håndtere og forstå dette. Mange av de nyankomne elevene kan ha opplevd konflikt, krig, flukt og forfølgelse, og dette kan også gjelde de flerspråklige lærerne. Dette gjør at de har forutsetninger for å anerkjenne og forstå elevenes erfaringer. Det kan påvirke mennesker på forskjellige måter å oppleve konflikt og krig, og disse erfaringene forsvinner ikke selv om man er fysisk fjernet fra situasjonen. Det kan også for noen elever være ensomt og fremmedgjørende å inneha slike erfaringer i et nytt land som Norge. De flerspråklige lærerne kan forstå elevene, og hjelpe elevene å forstå og navigere i hjelpeapparatet som finnes i Norge (Atroshi et al., 2022, s. 79).

3. Metode og forskningsdesign

I min studie har jeg valgt å gå for kvalitative data, da jeg er interessert i hvordan andrespråksopplæringa skjer i praksis, og ville derfor ut i feltet å forske på dette. Jeg ønsket først å fremst og se på hvordan opplæringen i grunnleggende norsk blir organisert ved hjelp av et delvis-integrert tilbud der læreren legger til rette for at de nyankomne elevene skal lære seg norsk.

I dette forskningsprosjektet gjennomførte jeg klasseromsobservasjon i en velkomstkasse over en uke. Denne velkomstkassen er aldersblandet med elever fra 1.-7.klasse, og jobber temabasert. Når jeg skulle observere var det temaet «familie» som sto på agendaen. I velkomstkassen var det representert mange ulike nasjonaliteter og språk. Det var tre språkassistenter til stede underveis i uken, men på litt ulike dager. En tospråklig assistent fra Ukraina, en fra Spania og en fra Kongo som jeg var så heldig å bli kjent med. Det var to kontaktlærere i velkomstkassen, der den ene hadde ansvaret for 1.-4.klasse og den andre hadde ansvaret for 5.-7.klasse. Begge kontaktlærerne var til stede i alle timer gjennom hele uken, og elevene virket godt kjent med begge på tvers av trinn. I tillegg til å observere foretok jeg et semi-strukturert intervju der noen spørsmål ble lagd på forhånd, og andre ble til i løpet av observasjonen. I min studie er intervjudata primærdata, og observasjonsdata blir brukt supplerende.

Metode og forskningsdesign kapitlet er inndelt i fire deler. I 3.1 tar jeg for meg vitenskapsteoretisk forankring, og kommer nærmere inn på hermeneutikken og fenomenologien som danner rammeverket for min studie. I 3.2 tar jeg for meg innsamlingen og bearbeidingen av dataene. Her går jeg nærmere inn på det etnografiske rammeverket for studien, og deltakende observasjon med feltnotat. Deretter kommer jeg inn på semi-strukturert intervju, lydopptak og transkribering. I 3.3 vil jeg ta for meg fortolkningen og analysen, og snakker mer om hvordan dette ble gjort i min studie. I 3.4 kommer jeg til refleksjoner rundt studiens kvalitet, og vil gå nærmere inn på reliabilitet og validitet. Her kommer også de forskningsetiske betraktningene jeg som forsker i min studie har måttet ta hensyn til.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitative metoder har tradisjonelt sett blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som for eksempel ved deltakende observasjon og

intervju. Dette reiser en rekke etiske og metodologiske utfordringer. I kvalitative studier er det en viktig målsetting å oppnå forståelse av sosiale fenomener, og derfor har fortolkning en særlig stor betydning i kvalitativ forskning. Hvordan forskeren fortolker og analyserer de sosiale fenomenene som studeres er viktige metodologiske utfordringer som er knyttet til kvalitative studier.

Deltakende observasjon og intervju, som jeg valgte å bruke i min forskning, er preget av en nær kontakt mellom forskeren og de personer forskeren studerer og gir grunnlag for forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om situasjoner og personer (Thagaard, 2013, s. 11-12). Hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon er intervju et godt utgangspunkt for å få kunnskap om. «De som intervjues, kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer» (Thagaard, 2013, s. 13).

«Når forskeren deltar på linje med de personer som studeres, og samtidig observerer, får hun eller han et meget godt grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen som personene inngår i» (Thagaard, 2013, s. 13). Siden jeg deltok på linje med den læreren jeg studerte, men samtidig observerte fikk jeg et godt grunnlag for å forstå den sosiale sammenhengen som læreren i velkomstklassen inngikk i. I min masteroppgave er intervjudata primærkilde, og observasjonsdata er supplerende, altså sekundærdata.

Kontakten som utvikles mellom forskeren og personer i felten, er viktig for det materialet forskeren får. Når innsamlingen av data foregår ved en åpen interaksjon mellom forskeren og de personer som studeres, er forskerens nærhet og sensitivitet i forholdet til personer i felten viktig. Forskeren bruker seg selv som et middel for å få informasjon. (Thagaard, 2013, s. 13)

For de fleste kvalitative studier er et fellestrekk at de data forskeren analyserer ofte uttrykkes i form av tekst. Teksten kan være i form av notater fra intervju og observasjoner slik jeg foretok meg i mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 14). I intervjuet valgte jeg å bruke lydopptak for å ikke være for opptatt av å notere under intervjuet, men av å være til stede og kunne stille oppfølgings spørsmål til svarene informantene ga.

3.1.1 Hermeneutisk rammeverk

Thagaard (2013, s. 14) legger vekt på at kvalitative studier ofte kan knyttes til fortolkende teorier som hermeneutikk og fenomenologi som jeg skal gå nærmere inn på nå.

Hermeneutikk innebærer at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig. Språket, muntlig eller skriftlig, blir oppfattet som en tekst. Den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening. (Gudmundsdottir, 1997, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s.163)

«Ordet hermeneutikk har tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Til sammen reflekterer de det vi kan kalle den hermeneutiske operasjon, arbeid som har forståelse som mål» (Læg Reid & Skorgen, 2001, sitert i Nilssen, 2012, s. 71). Vi vil prøve å tolke det når vi står ovenfor noe vi ikke forstår. Tolkning og forståelse er viktig fordi datamaterialet og analyseenheten som oftest er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers ytringer og handlinger. Ved å tolke forsøker vi å gi mening eller kaste lys over et forskningsprosjekt som overfladisk sett er kaotisk, uklart, selvmotsigende, uforståelig eller komplekst. Når man tolker forsøker man å finne en underliggende mening, eller uttrykke noe som er uklart på en tydeligere måte. Det er ulike ting som blir tolket, blant annet ulike ytringer, tekster, menneskers erfaringer, menneskelige handlinger og andre ting som vi mener er meningsbærende (Nilssen, 2012, s. 72). Hermeneutikken er med på å legge den vitenskapelige rammen for studien ved at observasjonen og intervjuet må fortolkes, ved at jeg forsøker å finne en underliggende mening med det som ble sagt i intervjuet og det som ble observert.

3.1.2 Fenomenologisk rammeverk

“Fenomenologi betyr læren om tolkning. Selv om den ikke representerer noen ensartet vitenskapsteoretisk retning, kan den defineres gjennom dens studieobjekter, metoder eller resultater» (Kvarv, 2021, s. 96). Det er undersøkelsen og beskrivelsen av verden slik vi erfarer den umiddelbart som fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning forsøker å realisere. I slike undersøkelser så må man forsøke å bryte ned vaner man har i måten å tenke og se på. I stedet for forsøker vi å betrakte ting i et første erfaringsperspektiv, med så få forbehold og fordommer som mulig (Kvarv, 2021, s. 96-97).

Ifølge Husserl (1999, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50) er utgangspunktet for fenomenologien at vi kan studere verden slik som den oppfattes av den enkelte, og ikke slik som verden er. Alle oppfatninger av verden er «sanne» for den enkelte, i et fenomenologisk perspektiv. I en fenomenologisk studie er nettopp det å forstå den enkelte sin oppfatning det som er interessant. Å ha fenomenologisk tilnærming er ideelt når det er menneskers oppfatning av virkeligheten som er fokuset i studien.

Siden jeg gjennomfører et intervju med kontaktlæreren i velkomstklassen er fenomenologien med på å legge den vitenskapelige rammen for studien, ved at det er mennesker sin oppfatning av virkeligheten som er i fokus, og det å forsøke å forstå denne oppfatningen med så få fordommer som mulig.

3.1.3 Hermeneutisk fenomenologi

Innenfor hermeneutisk fenomenologi presenteres en tematisk analyse, og denne tematiske analysen er med på å danne den vitenskapelige rammen for studien ved at den blir brukt til å fortolke og analysere studien (se kap 3.3). Van Manen (2016) poengterer at det er en kreativ og kompleks prosess å analysere livserfaringer, og forklarer videre at det å formulere og utvikle en tematisk forståelse ikke er en regelbundet prosess. Van Manen (2016, s. 320) legger vekt på tre ulike tilnærminger forskeren kan ta i bruk for å frembringe tema og innsikt, og jeg kommer til å legge vekt på den siste som heter «en detaljert lesetilnærming» som går ut på at jeg som forsker retter oppmerksomhet mot hver enkelt setning og spør meg selv hva denne kan uttrykke om erfaringen eller fenomenet som skal beskrives. Deretter skal jeg som forsøker prøve å identifisere tematiske uttrykk, narrative paragrafer eller uttalelser som får frem meninger knyttet til erfaringen.

3.2 Innsamling og bearbeiding av data

3.2.1 Etnografisk rammeverk

Etnografi er altså ei tilnærming til forskning der forskeren går ut i felten med hele seg og “sin menneskelighet”, deltar i samhandling og samtaler, prøver å fange nyanser og kompleksitet, jobber abduktivt og forholder seg reflektivt til sin egen rolle og situering. (Kjelaas, 2020, s. 33)

I min oppgave har jeg blitt inspirert av etnografiske studier. Etnografisk metode er en av flere måter å samle data på, og kan brukes synonymt med deltakende observasjon (Kjelaas, 2020, s. 30).

Forskeren går inn som både deltaker og observatør og undersøker hvordan folk oppfører seg, hvilke situasjoner og relasjoner de inngår i, hvordan de samhandler med andre, hva de sier om sine egne handlinger, situasjoner og relasjoner osv. Tilnærminga innebærer med andre ord både *samhandling* og *samtale med forskningsdeltakere*. (Kjelaas, 2020, s. 29-30)

Ved at jeg skal gjøre feltarbeid blant faktiske elever og lærere i en velkomstklasse gjør at jeg går inn i elevenes “naturlige” miljø, og vil observere situasjoner hvor elevene samtaler og samhandler uformelt som kan bidra til at jeg ellers ikke ville fått. Ifølge Kjelaas (2020, s. 31) kan etnografi sies å være kjennetegnet av ei abduktiv tilnærming til kunnskapsutvikling, og kan sies å være særlig egnet metodologi for å utforske språk som sosiokulturelt fenomen. Etnografiske studier er tidskrevende, noe som er utfordringen min som forsker. Det kan likevel være produktivt og håndterlig å gjøre korte feltarbeid i skolen, og da er det en fordel om man som lærerstudent kjenner skolekonteksten godt (Kjelaas, 2020, s. 46).

Ifølge Heller, Pietikäinen og Pujolar (2018, referert i Kjelaas, 2020, s. 38) kan man dele den etnografiske forskningsprosessen i faser:

1. Formulering av forskningsspørsmål

Jeg er interessert i andrespråksopplæring, og hvordan læreren i en velkomstklasse tilrettelegger for grunnleggende norskopplæring for nyankomne elever. Problemstillingen for oppgaven er vid, og dermed har det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal forsøke å finne svaret på problemstillingen. Man bør ha ei problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål før man utfører feltarbeidet. Likevel kan problemstillingen bli forkastet eller endret betydelig underveis, og derfor er etnografiske studier kjennetegnet av åpenhet og fleksibilitet (Kjelaas, 2020, s. 39)

2. Utforming av forskningsdesign

Jeg er opptatt av å få se faktiske praksiser og bli godt kjent med forskningsdeltakere og den aktuelle konteksten jeg undersøker, og har derfor valgt å bruke semi-strukturert intervju som primær innsamlingsmetode. Observasjonsdata blir i denne studien brukt supplerende. Det neste trinnet i den etnografiske forskningsprosessen dreier seg om å planlegge så detaljer som mulig hva du skal gjøre, hvor, hvordan, hvor lenge og med hvilke forskningsdeltakere (Kjelaas, 2020, s. 39).

Jeg foretok en deltagende observasjon i en velkomstklasse. I denne klassen var det elever med ulike etnisiteter, kulturer og språkbakgrunner i ett klasserom. De har en ting til felles, og det er at de skal lære seg norsk. Ved hjelp av en foreleser jeg hadde på studiet kom jeg i kontakt med kontaktlæreren i en mottaksklasse som var positive til å være med i prosjektet mitt. Jeg skal være til stede i en uke for å følge den temabaserte undervisningen, der de har ett tema over en uke. Jeg foretar en

klasseromsobservasjon, og jeg vil se på hvordan læreren legger til rette for at de nyankomne elevene lærer seg norsk. Deretter vil jeg ha et semi-strukturert intervju med kontaktlæreren i velkomstklassen. For å ha mulighet til å spørre om ting som jeg legger merke til underveis i uken bestemte jeg meg for å ha et semi-strukturert intervju for å ikke være fastbundet til spørsmålene jeg har utarbeidet på forhånd. Da har også informanten i studien mulighet til å legge til ting som kan være relevant for oppgaven min underveis i intervjuet.

3. Feltarbeid

Deretter er det tid for å få tilgang til feltet, og dette gjøres ved å innhente samtykke fra forskningsdeltakerne og søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), nå kalt Sikt. Feltarbeidet krever mye av meg som forsker, fordi jeg skal bli kjent med og få innpass hos forskningsdeltakerne. Dette kan oppleves som både slitsomt og krevende, fordi de ikke er like motivert for å bli kjent med meg som jeg er for å bli kjent med dem. Jeg skal også bli kjent med en helt ny skole som jeg ikke har noen tilknytning til fra før, og dette kan gi meg som forsker en opplevelse av fremmedhet, fordi jeg egentlig ikke hører til der. Det er viktig at jeg hele veien opptrer med sensitivitet, engasjement, respekt og fokus. Jeg kommer til å komme tett på kontaktlæreren i velkomstklassen, og får ta del i tanker, kunnskaper, praksiser og følelser knyttet til dette (Kjelaas, 2020, s. 40).

4. Analyse

Den fjerde fasen er analysen, og dette tar jeg for meg grundigere i kapittel 3.3.

3.2.2 Deltakende observasjon

Den mest sentrale metoden i etnografiske undersøkelser er deltakende observasjon (Kjelaas, 2020, s. 40-41). I en deltagende observasjon går jeg inn som både deltaker og observatør, og jeg skal samhandle med forskningsdeltakerne og observere dem samtidig. Jeg kommer til å innta ulike roller i ulike situasjoner og interaksjoner. I noen sammenhenger kommer jeg til å delta fullt og helt og være en hjelpelærer, og i andre situasjoner kommer jeg til å være mer observerende.

Når det er hensiktsmessig for meg å innta ulike roller er av både forskningsmessige, etiske og pragmatiske hensyn. Det er viktig at jeg ikke trækker over etiske grenser, og blander meg i samhandling som er konfliktfylt, privat eller sensitive. Det er også viktig at jeg trekker meg unna hvis elever kommer til læreren og vil ha private samtaler, om de er lei seg eller i en konflikt. Som jeg har sett så vil deltakerrollen variere fra situasjon til situasjon, og variere over tid og den kan endre seg i løpet av uken når jeg blir bedre kjent med dem. Deltakende observasjon kjennetegnes av at forskeren er til stede i sosiale situasjoner og iakttar systematisk hvordan personer handler. I observasjonsstudier er det spørsmål som er spesielt viktige, som om forskeren skal være observatør eller deltaker, om observasjonen skal være skjult eller åpen, og hvilken betydning forskeren sitt nærvær har for resultatene av undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 69).

Jeg har valgt deltakende observasjon som metode fordi jeg som forsker ønsker å få en innsikt i sosiale situasjoner ved å delta i deltakernes aktiviteter, og snakke med deltakere i felten for å få en tilbakemelding på den forståelsen hen utvikler underveis. Som forsker gjør man ikke alt som deltakeren i prosjektet gjør (Thagaard, 2013, s. 70), men jeg samhandler og observerer mens deltakeren gjør sine daglige aktiviteter. Kort oppsummert innebærer deltakende observasjon at som forsker kombinerer samhandling med deltakerne, men samtidig iakttagelse av hva de foretar seg (Thagaard, 2013, s. 70). Jeg som forsker studerer deltakeren i prosjektet mitt i en sosial setting på skolen og i klasserommet, samtidig som at jeg er en del av denne settingen ved å være deltakende.

Observasjon innebærer seleksjon, og det er mye som jeg har observert i felten som jeg synes er viktig (Thagaard, 2013, s. 70). Som forsker får jeg også mye informasjon, og dette opplevdes som overveldende. Silverman (2011) skriver at det er viktig at forskeren bearbeider og presiserer problemstillingen i løpet av observasjonsprosessen. Ved at jeg som forsker presiserer problemstillingen for oppgaven min gir det igjen utgangspunkt for å begrense omfanget av observasjonen siden det er vanskelig å få med seg alt når man observerer uten å filme. Dette gjør igjen at jeg som forsker skjerpet mitt analytiske siktemål, og stiller spørsmål ved hvilke data som er særlig relevante i forhold til problemstillingen. Med utgangspunkt i sentrale temaer i prosjektet kan forskeren foreta beslutninger om hvilke situasjoner som er mest relevante for observasjonen, og forskeren må derfor kontinuerlig ta stilling til hva jeg skal rette oppmerksomheten mot når forskeren er ute i felten og observerer (Thagaard, 2013, s. 70).

Fangen (2010, s. 58-60) skriver om at utgangspunktet for observasjonen er hvordan forskeren presenterer prosjektet sitt og seg selv i det miljøet observasjonen skal foregå. At forskeren oppnår tillitt til både prosjektet og seg selv har betydning for prosjektet i den første fasen. Dette blir videre grunnlaget for prosjektet ved at personene som forskeren ønsker å studere er villige til å la forskeren adgang og la forskeren få følge dem i deres hverdag og gjøremål over tid. Presentasjonen kan foretas flere ganger fordi det kan dukke opp nye deltakere etter hvert, og flere av deltakerne kan bli interesserte i prosjektet og derfor ønske mer informasjon. Ved at det var to kontaktlærere i velkomstklassen, tre språkassistenter og et klasserom med døren åpen som lå synlig til ved hovedinngangen til skolen gjorde det at det var mange som tittet inn, og jeg måtte derfor presentere meg og min studie flere ganger i løpet av datainnsamlingen. Loftland et al. (2006, sitert i Thagaard, 2013, s. 73) skriver om at et mål for forskeren er å være interesse, forståelsesfull og aksepterende for å utvikle gode relasjoner til deltakerne i felten. I slutten av observasjonsuken hadde jeg fått en god relasjon med de fleste elevene i velkomstklassen, og flere av elevene søkte til meg for å spille spill. Dette gjorde at jeg opplevde at elevene oppfattet meg som en av lærerne i felten som var genuint interesserte i dem og deres språklæring.

3.2.3 Feltnotat

Det er viktig å dokumentere i løpet av feltarbeidet, og jeg noterte for hånd under observasjonen og bruke lydopptak under intervjuet. Etnografi stiller ifølge Kjelaas (2020, s. 41) stort krav til dokumentasjon. Derfor valgte jeg feltnotat for å dokumentere, både underveis mens jeg var der og observerte, men også noen få ord etter hver dag hva det viktigste jeg så var. Ifølge Kjelaas (2020, s. 41) er et av de første prinsippene å ikke vente med å skrive feltnotatene, men å gjøre det så raskt som mulig etter en økt der man har observert eller en observasjonsdag. Dette er fordi det er fort gjort at detaljer går raskt tapt i hukommelsen, og det er derfor viktig å skrive ned mest mulig raskest mulig for å få best mulig og «riktigst» mulig notater. Derfor hadde jeg med meg ei lita notatbok rundt omkring i klasserommet, og det var mange av elevene som spurte hva jeg brukte denne til.

Som forsker forsøkte jeg først å sitte bakerst i klasserommet å observere, men fant fort ut at jeg ikke fikk den klasseromsobservasjonen jeg ønsket ved å gjøre dette. Jeg ville komme

nærmere på samspillet mellom elevene og kontaktlæreren, og ville både observere å delta i samtalene de hadde seg imellom. Jeg opplevde at de yngste elevene var mest tillitsfulle til meg, og ville ha meg med på å spille spill og andre aktiviteter. De kom også og oppsøkte meg når jeg satt bakerst i rommet, og derfor ble det mest naturlig for meg å være med de yngste elevene, altså de fra 1-4.klasse.

Kjelaas (2020, s. 41) legger vekt på at det også er viktig å gjøre noen avgrensninger og ha et fokus, fordi man ikke kan eller bør skrive ned på papiret alt man observerer, hører og er med på. Dette ble gjort ved å lage et observasjonsskjema som rettet fokuset mot læreren som tilrettelegger. Som forsker i studien ble skjemaet brukt til å sette kryss når jeg observerte det, og skrev min beskrivelse av hva som foregikk. Om jeg hadde tid skrev jeg min fortolkning av observasjonen der og da, viss ikke skrev jeg det om kveldene når jeg reflekterte over dagen og hva jeg hadde observert. Som forsker er det hele tiden viktig å minne meg selv på at målet med en etnografisk studie er å beskrive og forklare, ikke å vurdere om praksiser er gode eller dårlige, hensiktsmessige eller uhensiktsmessige (Kjelaas, 2020, s. 42).

3.2.4 Semi-strukturert intervju

Det semistrukturerte intervjuet sitt mål er å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Som forsker hadde jeg lagd noen temaer og forslag til spørsmål på forhånd, men ikke opptatt av å stille spørsmålene eller bringe frem temaene i en bestemt rekkefølge (se vedlegg 3). Spørsmålene blir derfor stilt der det er naturlig å bringe dem inn i samtalen. Forskningsdeltakerne kan også bringe inn tema som ikke forskeren har forberedt seg eller tenkt på i forkant. I løpet av intervjuet foregår det en kunnskapskonstruksjon, og dette kan gjøre at forskeren kommer på flere spørsmål å stille som hen ikke hadde tenkt på forhånd. I intervjuet forsøker begge parter å forstå og oppleve mening i det som blir sagt. For å gripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet vil forskeren stille ulike spørsmål til det som blir sagt, og det vil derfor foregå en kontinuerlig analyse i denne formen for intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette skjedde flere ganger i intervjuet, fordi informanten kom inn på interessante moment som forskeren i studien ikke hadde med i intervjuguiden (vedlegg 3).

3.2.5 Lydopptak

Jeg valgte å bruke lydopptak siden intervjuguiden min ble lang og inneholdt mange spørsmål, og jeg så at det kunne bli utfordringer å være til stede under intervjuet og notere samtidig. Siden det øker etterprøvbareheten anbefaler Neteland (2020, s. 56) å bruke opptaksutstyr ved intervjuer. Dette begrunnes i at det er krevende å skulle skrive ned alt informanten sier, og samtidig stille de gode spørsmålene i intervjuet. Når man bruker lydopptak, trenger man bare å stille spørsmål og lytte (Neteland, 2020, s. 56). Jeg brukte lydopptak for å være fullt og helt til stede i intervjuet, og siden jeg hadde et semi-strukturert intervju hadde jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål ved ting som informanten min sa underveis i intervjuet. Det var veldig til hjelp å ha en intervjuguide, og jeg fikk stilt alle spørsmålene jeg hadde skrevet ned. Samtidig er jeg glad jeg hadde muligheten til å avvike fra intervjuguiden når jeg så at det var relevant og naturlig å stille oppfølgingsspørsmål.

Under intervjuet brukte jeg appen “Diktafon”, og hadde mobilen på flymodus så ikke noen skulle ringe til meg og lydopptaket ble sletta. Vi gjennomførte intervjuet i tre runder, og brukte til sammen 2,5 timer. For å kunne bruke appen “Diktafon” måtte jeg opprette nettskjema på forhånd, og av sikkerhetsmessige årsaker er det ikke mulig å lytte til lydopptaket i mobilappen. Derfor måtte jeg levere lydopptaket i nettskjemaet, for så å logge inn på nettskjemaet å finne igjen lydopptakene. Man kunne ikke ha lydopptak som var over en time, og når det gjelder transkriberingen er jeg glad for at jeg og informanten min delte opp intervjuet i tre deler, siden det ble naturlige overganger og lettere å transkribere.

3.2.6 Transkribering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206-207) er en viktig del av intervjuprosessen da man håndterer tekstdata, altså tale til tekst. Det blir lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform og denne struktureringen er en begynnelse på analysen. Det er også viktig å huske på at intervjuet mellom to mennesker går gjennom en prosess fra tale til tekst ved hjelp av transkripsjonen. Dette gjør at blant annet kroppsspråket til informanten blir utviska. Det er viktig at intervjueren, så langt det er mulig, oppklarer uklare ting underveis i intervjuet. For å ivareta alt dette er det viktig å sette av tid og ressurser til transkripsjonen, og man må ha en transkripsjonsprosedyre. Skal man ta med alle pauser, sukk, latter og lignende?

Det er viktig å huske på å unngå fortolkning når man transkriberer, for dette kommer i analysefasen.

Det finnes ulike programvarer til å analysere lyd- og bildeopptak digitalt, og dette letter transkriberingsprosessen (Nilssen, 2012, s. 49). Intervjuguiden besto av mange spørsmål (vedlegg 3), og intervjuet varte i 2 ½ time. Det ble derfor mye å transkribere, og jeg valgte derfor å ta i bruk auto-transkripsjon i word. I etterkant har jeg gått over og hørt på lydfilene, og rettet på det som trengtes manuelt. Min erfaring med å bruke auto-transkripsjon er at det blir mye feil om man snakker dialekt, og at man derfor er nødt til å gå over transkripsjonen i ettertid. Jeg anonymiserte min informant ved å referere til hen som «deltaker» i transkripsjonen. I transkripsjonen har det blitt transkribert til norsk bokmål, og det følger de fleste reglene innenfor ortografisk skriving, men noen steder kan det forekomme muntlig preg på språket. Det er ikke tatt hensyn til for eksempel latter i intervjuet, men de naturlige pausene som informanten hadde har blitt markert med komma i sitatene fra intervjuet, og der informanten hadde en lengere pause har det blitt brukt punktum for å illustrere dette.

3.3 Fortolkning og analyse

I en etnografisk analyse så kan ikke alt materialet analyseres, og det er ulike trinn og nivåer av analyse. Når det gjelder utvalg av dataene så må jeg velge bort en del for å kunne behandle det som er mest relevant for min forskning og oppgave på en grundig og systematisk måte. Som forsker må jeg derfor skaffe meg god oversikt over hva dataene belyser, og vurdere relevansen av de ulike dataene, og denne prosessen kan beskrives som ei kartlegging av dataene. Man kan dele opp dataene i primærdata og sekundærdata, der primærdataene er det som belyser det jeg er mest interessert i, og sekundærdata gir innsikt i konteksten eller andre forhold som er relevante (Kjelaas, 2020, s. 44). I min studie er intervjuet primærdata, og observasjonen er supplerende, altså sekundær data.

Postholm (2010, s. 57) skriver om at induksjonsbaserte studier starter med empiriske data nedenfra. Man kan likevel spørre seg om det objektive nullpunktet, med tanke på det hermeneutiske tankesettet. I denne studien foretok jeg et semi-strukturert intervju av en kontaktlærer i en velkomstkasse, og observerte denne velkomstklassen gjennom en skoleuke. Både intervjuguiden og i observasjonsguiden som jeg tar utgangspunkt i er basert på teori.

Dette gjør at jeg allerede har tatt utgangspunkt i noe jeg er opptatt av, og har i realiteten allerede valgt en retning.

Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 55) og Thagaard (2018, s. 184) skriver om at det som regel alltid er en grunn til at forskere spør om det de spør om, og man vil alltid som forsker ha med seg forskningstradisjonen sin. Mange undersøkelser vil i praksis være abduktive, det vil si en vekselvirkning mellom teori og empiri. Altså en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 55). Denne studien er også abduktiv, fordi det er brukt veselvirkende teori og empiri. Intervjuguiden har et teoretisk grunnlag som jeg er oppmerksom på, men på en annen side er jeg også opptatt av at det som kommer frem i datainnsamlingen blir tatt på alvor, og stemmen til deltakeren er viktig i oppgaven og for sluttproduktet. Braun og Clarke (2006) skriver om tematisk analyse som metode, og at denne metoden kan brukes innenfor ulike tradisjoner og rammer. En tematisk analyse går ut på å drøfte ulike tema på tvers av dataene man har samlet seg. Dette blir gjort i min studie ved at temaene sklir naturlig over i hverandre i funn og drøftingsdelen.

Som nevnt i kap 3.1.3 «hermeneutisk fenomenologi» legger Van Manen (2016) vekt på tre ulike tilnærminger forskeren kan ta i bruk for å bringe frem innsikt og tema. Ved at jeg som forsker retter oppmerksomhet mot hver enkelt setning og spør hva denne kan uttrykke om fenomenet eller erfaringen som beskrives bruker jeg som forsker «en detaljert lesetilnærming». Postholm & Jacobsen (2018, s. 162) videreutviklet på bakgrunn av dette tre steg som blir utgangspunktet for min skriving som forsker:

1. Beskrives av en forskningsdeltaker, eller bli tatt opp og transkribert
2. Bli skrevet om til en anekdote, altså en kort, ikke-dokumentert historie
3. Bli bearbeidet gjennom helhetlige, selektive eller linje for linje-tematiseringer

Ettersom jeg allerede har systematisert hva jeg er ute etter allerede fra begynnelsen av i denne studien, så har jeg i noen grad allerede på forhånd tatt noen av stegene. Siden intervjuguiden er tematisert ut fra de tre hovedbegrepene elevenes roller og muligheter, flerspråklighet og andrespråklæreren er materialet allerede i grove trekk systematisert når jeg gjennomførte transkriberingen. Ved å gjøre dette kan jeg miste muligheten for at tema kan oppstå på egen hånd. I analysearbeidet har jeg dermed forsøkt å være åpen for at nye problemstillinger og temaer kan dukke opp. Forskerens dømmekraft er ifølge Braun og Clarke (2006) det viktigste verktøyet for å kunne velge ut tema. Hvor mange ganger tematikken gjentar seg i materialet

som helhet, hvor relevant problemstillingen og forskningsspørsmålene man har utarbeidet seg er kriterier som man som forsker må ta hensyn til.

Det har også oppstått kritikk mot tematisk analysen, og denne kritikken går ut på at utsagnene kan bli tatt vekk fra den opprinnelige sammenhengen det befinner seg i. Når jeg gjennomførte analysearbeidet har jeg derfor forsøkt så godt som mulig å knytte utsagnene fra informanten opp mot sammenhengen det befinner seg i, altså konteksten (Thagaard, 2018, s. 171). Siden datainnsamlingen min besto av ett intervju og en intervjuguide valgte jeg å bygge på intervjuguiden med en ekstra kolonne, og fylle inn det som var relevant her. Dette ble gjort på grunn av at intervjuguiden min hadde en teoretisk base som var bestemt på forhånd. Deretter grupperte jeg sitatene som jeg opplevde som relevante nederst i intervjuguiden, og her opplevde jeg at den forhåndsstrukturerte intervjuguiden gjorde jobben med analyseringen enklere. Det kom frem tema i studien, som for eksempel språkassistentenes betydning, som jeg ikke hadde noen teoretisk rammeverk rundt før datainnsamlingen.

For at det skulle bli en logisk struktur tematisk på drøftingskapitlet forsøkte jeg å finne tematiske sitater som overlappet hverandre fra andre steder i intervjuet. I løpet av skriveprosessen har jeg revidert og skrevet ut drøftingskapitlet, og de ulike underoverskriftene i drøftingskapitlet har derfor vært en dynamisk prosess, men de bygger på og har sitt utspring ut fra forskningsspørsmålene. Underveis i drøftingskapitlet (kapittel 4) har jeg kontinuerlig forsøkt å dra linjer til relevante deler av teorigrunnet.

3.4 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

Kvaliteten på studien avgjøres av hvordan kunnskapen har blitt til, og hvordan forskeren er i stand til å være transparent i sin egen forskning. I min studie har jeg forsøkt å begrunne og uttale vurderingene og valgene jeg har gjort, altså forsøkt å ha en kontinuerlig refleksivitet gjennom hele oppgaven. Dette vil si at jeg er med på å forme forskningsprosessen gjennom personlige preferanser, forståelse, begreper og teorier. Når man har et kritisk blikk på sin egen bearbeidelse av materialet, i lys av samfunnets og forskningens tradisjoner, og i lys av egen rolle omtaler Alvesson og Sköldbberg (2009, s. 20) det som tolkning av sin egen tolkning.

Tematikken i dette masterprosjektet er nyankomne elever som kommer til norske skoler, og hvordan den grunnleggende norskopplæringen er lagt opp. Her har jeg et

klasseromspektiv, med fokus på læreren som tilrettelegger. I delkapittel 1.5.1 ser man at det er fire ulike innføringstilbud nyankomne elever har krav på, men det avhenger av hvor i landet man bosetter seg, og hva skolen har å tilby. I min masteroppgave valgte jeg å se på et innføringstilbud som jeg ikke har så mye erfaring med fra tidligere, nemlig et delvis-integrert tilbud der eleven både er i velkomstklasse og i ordinær klasse. Valget falt på å se nærmere på et delvis-integrert tilbud siden jeg har hørt at mange mottaksklasser/velkomstklasser har blitt nedlagt, og dette får konsekvenser for de nyankomne elevene. Derfor vil jeg med denne oppgaven forsøke å få frem og løfte opp et delvis-integrert tilbud, og hvor viktig det er for elevene med den tryggheten og forutsigbarheten dette gir dem når de kommer til et nytt land, ny kultur og et nytt språk.

Kvale & Brinkmann (2009, s. 175) legger vekt på at kvaliteten på analysen avhenger av kvaliteten på intervjuet. Det er avhengig av blant annet hvor dyktig intervjueren er, både til å beherske spørreteknikker, men også i hvor stor grad intervjueren har kunnskap om etisk og sosial sensitivitet, og ikke minst kunnskap om emnet. De skriver også om kvalitetskriterier for forskningsintervjuer. Graden av relevans og spontanitet beskriver kvaliteten, hvor innholdsrike svarene som kommer frem er og desto kortere spørsmål og lengere svar jo bedre. Min deltaker hadde utdypende svar i intervjuet, og tok selv initiativ til dette. Spørsmålene var kortfattet, og ikke lengere enn svarene, noe som fulgte det ene kvalitetskriteriet til Kvale og Brinkmann. I ettertid har jeg reflektert over hvorvidt intervjuguiden ikke var mottakertilpasset siden den var lang og hadde mange spørsmål, og noen av spørsmålene gikk over i hverandre. Intervjuet ble langt, og varte i to og en halv time. Heldigvis hadde jeg en tålmodig deltaker som tok dette på strak arm, selv om hen hadde blitt litt skremt av lengden på intervjuguiden når hen hadde fått den tilsendt kvelden i forkant av intervjuet.

Det som kunne vært interessant og intervjuet en tospråklig assistent som var inne i klasserommet, men på grunn av kommunikasjonsproblemer og etiske hensyn valgte jeg å konsentrere meg om kontaktlæreren i velkomstklassen. Et annet alternativ hadde vært og intervjuet begge kontaktlærerne i velkomstklassen, altså intervjuet kontaktlæreren som hadde ansvaret for 5.-7.klassingene også. Det jeg heller valgte å gjøre var å være med i velkomstklassen å foreta en klasseromsobservasjon, og se på undervisningen i løpet av en skoleuke, og få med meg temaet «familie» som de jobbet med den uken jeg var til stede.

3.4.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Silverman (2011) mener at i diskusjoner av forskningens troverdighet er det to begreper som er sentrale, nemlig reliabilitet og validitet. Reliabilitet står for «vurdering av forskningens pålitelighet» (Thagaard, 2013, s. 201), og kan knyttes til spørsmålet om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er tillitsvekkende og pålitelig utført. "Begrepet *reliabilitet* refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat» (Thagaard, 2013, s. 202).

Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Hvor gode data har forskeren fått? Argumentasjonen skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene. (Thagaard, 2013, s. 202)

Data som er konkrete og i så stor grad som mulig atskilt fra forskerens fortolkninger betegner Seale (1999, s. 147-157, sitert i Thagaard, 2013, s. 203) som «lov-inference descriptors». Ved å bruke denne fremgangsmåten må forskeren gjøre rede for hva som er referat fra intervju og/eller notater fra observerte hendelser, og det som er forskerens vurderinger og kommentarer. Seale (1999, s.147-157, sitert i Thagaard, 2013, s. 203) argumenterer for at noen kvalitative tekster har dårlig kvalitet nettopp på grunn av at leseren ikke skiller mellom hva som er primærdata, og hva som er forskerens vurderinger.

Hvilke hensyn jeg som forsker har tatt med tanke på reliabilitet er å forsøke å være så presis og tydelig som mulig når jeg gjør rede for det som informanten har sagt i intervjuet, hva som er observerte hendelser fra feltnotatet og det som er mine vurderinger og kommentarer som forsker i denne studien. Gjennom hele oppgaveskrivingen har jeg forsøkt å være observant, og min veileder har hjulpet meg på god vei til å være enda mer kritisk, og få enda tydeligere frem det som er mine kommentarer og vurderinger.

3.4.2 Validitet (gyldighet)

Validitet er kort sagt grunnlaget for tolkninger. «Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 204). Silverman (2011, s. 369-378) skriver om at man kan vurdere validiteten av forskningen ved å se på om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Analysen representerer fortolkninger av de fenomener vi studerer. «Vi kan presisere begrepet *validitet* ved å stille

spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2013, s. 205).

Ifølge Thagaard (2013, s. 206) kan vi se på forskeren sin posisjon innenfor det miljøet som studeres, og se om forskeren har en posisjon innenfor det miljøet eller om forskeren er utenforstående. Er forskeren innenfor miljøet som studeres får hen et særlig godt grunnlag for å forstå de fenomenene som studeres. Om forskeren har en posisjon innenfor det miljøet som studeres vil tolkningen utvikles i relasjon til forskeren sine egne erfaringer, og dette kan gjøre at forskeren overser det som er forskjellig fra forskeren sine egne erfaringer. Dette gjør at forskeren blir mindre åpen for nyanser i de situasjonene som studeres.

Som forsker i denne studien kan man si at jeg har en posisjon innenfor miljøet som studeres, siden jeg utdanner meg til å bli lærer, og jeg jobber som lærer på en annen skole. På en annen side har jeg ingen erfaringer med velkomstklasser, og har bare undervist nyankomne elever som kommer rett inn i ordinær klasse som har vedtak om særskilt norskopplæring (se 1.5.1 og 1.5.2). Med bakgrunn i dette vil jeg tørre å påstå at min deltakende observasjon i undervisningen gjør at jeg er åpen for nyanser i situasjonene som jeg studerte, og at jeg i større grad ser forskjeller fra mine egne erfaringer med å få nyankomne elever plassert rett inn i ordinær klasse.

Et eksempel på dette er at skolen jeg jobber på og velkomstklassen fikk ukrainske elever på omtrent samme tidspunkt, og etter å ha vært sammen med velkomstklassen i en uke så jeg stor forskjell på hvor mye norsk de ukrainske elevene i velkomstklassen kunne sammenlignet med de elevene som ble plassert rett inn i ordinær klasse på skolen jeg har et arbeidsforhold ved. Etter å ha vært i velkomstklassen i en uke fikk jeg se og erfare de positive sidene en velkomstklasse har. Når jeg var ferdig med datainnsamlingen og kom tilbake på jobb hadde jeg mange nye erfaringer og ny kunnskap som jeg ønsker å bringe videre til mine fremtidige nyankomne elever.

3.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Som metode har jeg tatt i bruk både deltagende observasjon og intervju, og jeg har fått data som faller inn under personopplysningsloven fra 2001. Jeg har derfor meldt inn mitt prosjekt

til NSD, som står for Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg 5). NSD (nå kalt Sikt) er personvernombud for universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner, og vurderer prosjektet i forhold til gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2013, s. 25).

Informert samtykke

Prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke er utgangspunktet for hvert forskningsprosjekt. Det vil si at forskningsprosjektet bare settes i gang etter deltakerens informerte og frie samtykke, og at informantene kan avbryte sin deltakelse til enhver tid. Dette gjør at deltakeren har kontroll på de opplysningene som deles med andre. Selv om deltakerne har gitt sitt samtykke i startfasen av prosjektet kan forskeren være innstilt på å forhandle om deltakernes samtykke i løpet av forskningsprosessen, og dette er det etiske dilemmaet som kravet om informert samtykke innebærer (Thagaard, 2013, s. 26-27). Avtalen mellom forskeren i studien og informanten ble formalisert ved at hen skrev under på en egen samtykkeerklæring før datainnsamlingen startet (se vedlegg 2). Ved å gjøre dette visste informanten hva hen kunne forvente av meg, og hvordan hen skulle forholde seg til meg når jeg var til stede. Forskeren i denne studien sendte informanten utdragene fra intervjuet der hen ble referert til. Da hadde informanten muligheten til å si i fra om det var noe forskeren i studien hadde misforstått i intervjusituasjonen, og transkriberingen. Informanten godkjente gjengivelsen som hadde blitt gjort før oppgaven ble levert og publisert.

Konfidensialitet

For å drive en etisk forsvarlig forskningspraksis har vi grunnprinsippet om konfidensialitet. Dette prinsippet går ut på at forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade personene det forskes på, og at forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres. Dette gjør at det må stilles strenge krav til opplysninger som kan gjøre det mulig å identifisere enkeltpersoner, og forskeren må derfor behandle informasjonen fra forskningsprosjektet slik at deltakernes identitet forblir skjult. Som forsker kan man støte på dilemmaer som hensynet til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til etterprøvbarehet, pålitelighet og hensynet til deltakernes anonymitet. Dette kan deles i to: på den ene siden er det riktig å presentere deltakeren slik vedkommende fremstår for forskeren, altså metodisk sett. På den andre siden er det etisk sett viktig å skjule deltakeren sin identitet. Når forskningen fokuserer på små og gjennomsiktede miljøer kan det være vanskelig å håndtere (Thagaard, 2013, s. 28-

29). Deltakeren i denne studien har blitt anonymisert ved at forskeren i studien har gjengitt deltakeren som «hen», «informanten» og «deltakeren» i oppgaveskrivingen.

Etiske prinsipp i intervjusituasjonen

Som forsker er det viktig at jeg viser respekt for intervjuperson sine grenser, så ikke personen blir forledet til å gi informasjon som hen kan angre på i ettertid. Et viktig prinsipp i forskningsprosjekt er at det ikke på noen måte skal skade deltakeren jeg intervjuer. Man må vedlikeholde tillitten mellom meg som forsker og intervjupersonen i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 119-120). På grunn av dette har informanten bedt om innsyn i oppgaven før den blir levert, for å unngå at det har oppstått misforståelser. Ifølge Fog (2007, sitert i Thagaard, 2013, s. 120) har ikke intervjupersonen samtykket i å bli konfrontert med mine fortolkninger av situasjonen som forsker.

Videre så kan kroppsspråk og tonefall gi inntrykk av noe annet enn det som blir sagt med ord, og dette er et annet etisk dilemma jeg kan møte på som forsker, nemlig at personen jeg intervjuer sender motstridende budskap. Det er viktig at jeg som forsker tar hensyn til kontrakten personen jeg intervjuet har samtykket i, og ikke fremprovoserer motsetninger mellom personen jeg intervjuer sitt verbale og non-verbale budskap (Fog, 2007, sitert i Thagaard, 2013, s. 120). Hvor nærgående jeg som forsker kan være i intervjusituasjonen bør basere seg på prinsippet om at personen jeg intervjuer ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 120).

Etiske prinsipp i observasjonssituasjonen

Etiske prinsipp er til stede i all forskning uansett, men i observasjonsstudier vil de kanskje oppleves mer presserende nettopp fordi du kommer så tett på forskningssubjektene, og må forholde deg til dem over tid og i mange ulike situasjoner. (Fangen, 2010, s. 189)

Fangen (2010, s. 189-190) skriver om at som forsker kan man oppleve at deltakeren føler seg misbrukt når studien blir publisert, selv om forskeren har informert om hvilke hensikter hen har, og de har samtykket i at de er en gjenstand i forskningen over et visst tidsrom. Det er også viktig at jeg som forsker reflekterer over hvordan jeg går frem, både i kontakten med de aktuelle deltakerne og hvordan de blir presentert i publikasjonene mine, og hvordan dataene blir oppbevart. «Du må veie den eventuelle belastningen du utsetter deltagerne for ved studien din, opp mot den informasjonen du eventuelt får tilgang til, og den kunnskapen du kan utlede»

(Fangen, 2010, s. 190). For å forsøke å unngå at deltakeren føler seg misbrukt når studien blir publisert har forskeren i studien sendt teksten der hen har blitt gjengitt, og kunne si seg enig eller uenig i gjengivelsen før studien ble levert og publisert. Dataene i studien har blitt oppbevart ved å bruke «Diktafon»-appen som gjør at intervjuet er lagret på en sikker database.

Etiske prinsipp knyttet til å forske på barn og på sårbare barn/ flyktninger

«Barn som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse. Forskere må som hovedregel innhente samtykke både fra foresatte og fra barna selv. I noen tilfeller kan barn samtykke alene» (NESH, punkt 17, 2021, s. 20). Når barn under 16 år skal delta aktivt i forskning er det vanligvis nødvendig med samtykke fra foresatte. Dette ble gjort ved at det ble delt ut et kortfattet informasjonsskriv med enkelt språk før jeg kom til skolen (se vedlegg 1). På lik linje med de andre deltakerne i prosjektet så har barn rett til å bli informert om hva som skal foregå, og denne informasjonen må være tilpasset deres alderstrinn så de forstår hva de gir aksept på (Postholm, 2010, s. 153).

Forskeren i studien var opptatt av at elevene skulle informeres direkte, og vite på forhånd at jeg kom til å være der, så informantene i studien opplyste derfor om prosjektet muntlig i klassen når hen delte ut informasjonsskrivet til elevene. Første timen jeg observerte i velkomstklassen presenterte jeg meg og fortalte hvem jeg var, og hvorfor jeg var til stede. Jeg fortalte også om min funksjon i klasserommet, og at jeg var interessert i å se hvordan de lærer norsk i velkomstklassen. Dermed hadde jeg også fortalt om hva jeg skrev oppgave om, og fortalte om hva jeg studerer. Elevene fikk også anledning til å stille spørsmål. I løpet av uken ble elevene bedre kjent med meg.

Punch (2002) skriver om at forskning om barn ikke må kategoriseres separat fra de voksne sin verden og at barn ikke må fremmedgjøres. Barn er likevel forskjellige fra voksne, og dette er viktig å anerkjenne. Barn har ofte flere ønsker og drømmer for fremtiden enn voksne personer, og har behov for trygghet og omsorg. NESH (2021 s. 20) legger også vekt på at forskere må tilpasse forskningens metode og formål til barnets alder og utvikling, og en forutsetning for dette er at forskerne har tilstrekkelig kunnskap om barn. Når man forsker på sårbare grupper er et viktig prinsipp i forskninga hvor stor grad denne forskningen vil være nyttig for de som er i fokus og for samfunnet ellers (Thomas & Byfjord, 2003). I mitt tilfelle hvor jeg forsker på nyankomne elever er det viktig for samfunnet, eleven selv og lærerne å se opplæringstilbudet og på hvilken norskopplæring de får når de kommer til Norge.

I neste kapittel skal jeg ta for meg de ulike funnene som ble gjort under observasjonen og intervjuet, og drøfte dette i lys av teori.

4. Funn og drøfting

I denne studien er jeg opptatt av hvordan den grunnleggende norskopplæringen for nyankomne elever blir organisert, og læreren som tilrettelegger. Ved å se på primærdataene direkte opp mot de teoretiske perspektivene gjør at jeg velger å skrive funn og drøfting parallelt. I min studie er intervjuet jeg hadde med kontaktlæreren i velkomstklassen primærdataene, og sitatene får derfor en sentral plass i dette kapitlet. Med dette vil jeg forsøke å drøfte og belyse opplæringen de nyankomne elevene får i grunnleggende norsk. Valget falt på å foreta en tematisk analyse, og når jeg bearbeidet det empiriske materialet har det kommet frem mange funn. Disse funnene har fått plass under de tre hovedtemaene som masteroppgaven er strukturert etter, og vil naturlig skli litt over i hverandre da mye henger sammen og bygger på hverandre.

De tre teoretiske begrepene som er utarbeidet ut ifra forskningsspørsmålene, og behandlet i teoridelen er analysen strukturert rundt. I individet selv ligger det muligheter og roller mener Norton (2013), og dette er ett av tre begrep som Norton legger vekt på, *nemlig identitet, investering og aktørskap*. I kapittel 4.1 tar jeg for meg forskningsspørsmål I: *Hvilke rammebetingelser er lagt til rette for å gi elevene mulighet for identitetsutvikling, investering og aktørskap?* Siden disse tre begrepene er relativt store, og tar mye plass i intervjuguiden min vil jeg ta for meg hvert enkelt begrep i hver underoverskrift.

I kapittel 4.2 tar jeg for meg flerspråklighet, og forskningsspørsmål II: *Får elevenes flerspråklighet komme til uttrykk i undervisningen, og hvordan blir eventuelt dette lagt til rette for?* Og med dette tar jeg for meg Cummins (1982, 2000) sine teorier om BICS og CALP, og kvadrantmodellen. Golden (2022) som tar for seg ord- og begrepslæring hos andrespråklige kommer også inn under flerspråklighet. Til slutt får García og Wei (2014, 2019) en sentral plass med sin teori om transspråking som kom tydelig frem i klasserommet.

I kapittel 4.3 retter jeg blikket mitt mot læreren, og tar utgangspunkt i forskningsspørsmål III: *Hvordan legger lærerne til rette for elevenes språklæring?* Her kommer stillasbygging av Bruner (2001) og Wood, Bruner og Ross (1976) inn, og Vygotskij (1978) sin proksimale utviklingszone. Ellis (2012) får en sentral plass med blant annet spørsmålene som blir stilt av lærerne, korrigerende tilbakemeldinger, lærerens bruk av elevenes språkrepertoar. I denne delen vil også de tospråklige assistene få plass med teori fra Atroschi et al. (2022).

Med dette som utgangspunkt vil jeg forsøke å drøfte og belyse opplæringen de nyankomne elevene får i grunnleggende norsk.

4.1 Elevenes roller og muligheter

Et sentralt funn er at motivasjonen og investeringen i språkopplæringen avhenger av skolens tilrettelegging, hvor elevene kommer fra og tidligere skoleerfaringer. Desto mer de nyankomne elevene blir integrerte i samfunnet, for eksempel ved å være med på fritidsaktiviteter, desto mer ser de behovet for å kunne det norske språket og dermed investere i språklæringen.

«Motivasjonen til elevene varierer litt avhengig av hvor de kommer fra, og tidligere skoleerfaring fra hjemlandet. Har jo hatt, det har jeg ikke akkurat nå, men jeg har hatt elever hvor vi vet at familien er i Norge kun for et år fordi far skal jobbe her, så de visste hjemreisedato da. Vi strevde lenge med de for å finne motivasjonen til 'hvorfor skal jeg lære norsk?' 'Hvorfor skal jeg få venner?' Vanskelig både med det faglige og det sosiale. Løsnet etter noen måneder, for ett år er jo lenge. Dro inn deres språk, og dro inn engelsk så de fikk jobbe mer på engelsk. De skulle videre til Europa, og Norge er jo ikke så langt unna så man kan beholde vennskapet i et annet land. I denne situasjonen var motivasjonen noe vanskeligere ...»

I utdraget fra intervjuet ble spurt informanten spurt om hen hadde en følelse av at de nyankomne elevene som kommer til Norge har lyst til å lære norsk. En viktig forutsetning for at læring oppsto her var at læreren tok erfaringene som innlæreren har fra det virkelige liv på alvor, noe Norton og Toohey (2011, s. 421) legger vekt på. Selv om elevene begynte som umotiverte meldte de seg likevel ikke ut, fordi språklæringsaktivitetene og arbeidsoppgavene de fikk var meningsfulle ved at de bygget på språk de kunne, og engelsk som de fikk bruk for når de skulle videre i Europa. Som Peirce (1995, s. 17) legger vekt på så er ikke høy motivasjon alene nok for at språklæring skal oppstå, noe Krashen (1982, s. 31) blant annet hevdet i sin hypotese om det affektive filteret. Dette gjorde at Norton (2013, s. 56) ble inspirert, og dermed utviklet investeringsteorien som går ut på at en elev kan være motivert for å lære språket, men likevel ikke investerer i språklæringen (Norton, 2013). Ved at det løsnet etter noen måneder og innlærerne investerer i dette tilfelle i det engelske språket, og oppnår tilstrekkelige språklige ferdigheter fører til at de kan delta i samfunnet når de skal videre i Europa, noe også Darwin og Norton (2015, s. 37) legger vekt på i sin teori. Da vil de oppnå symbolske ressurser som utdanning, språk og sosiale relasjoner. Dette vil igjen føre til at deres sosiale makt og kulturelle

kapital øker når de drar videre i Europa med et godt ordforråd på engelsk som gjør at de kan kommunisere og samhandle med andre mennesker.

Darvin og Norton (2015, s. 37) legger vekt på at når de nyankomne elevene investerer i språket fører det til at de oppnår tilstrekkelige ferdigheter som fører til at de kan delta i samfunnet. I dette utdraget fra intervjuet ser man at lærerne er genuint interessert i elevene ved at har lagt til rette for at alle elevene skal bli en del av samfunnet ved å få de inn på fritidsaktiviter. Dette har ofte pågått etter undervisningstid.

«... Vi har fått alle inn i fritidsaktiviteter sånn at de blir en del av samfunnet, og da merker man at desto mer man blir en del av samfunnet og får venner, så trenger man å lære språket, så det kommer litt automatisk etter hvert da. Motivasjonen for å sitte å lære om verb og adjektiv varierer fra dag til dag ut ifra ting som har skjedd i hjemlandet. Humøret og engasjementet varierer fra dag til dag. Veldig lite fravær i klassa og veldig lite sykdom. Stort sett fravær om man må til lege, tannlege, inntakssamtale eller til politiet. De vil jo ha det trygge og gode med å komme på skolen. Forutsigbart og greit å se andre ...»

Dette gjør at elevene ser fordelene ved å kunne språket for å kommunisere med de andre, og dermed vil investere i språklæringen. Om de ikke hadde trivdes på skolen, og ikke hadde hatt lyst til å lære språket så hadde de ikke kommet på skolen hver dag. Skolen er tryggheten for disse nyankomne elevene, og der man møter andre i samme situasjon som de selv er i. Dette gjør at elevene ifølge Darvin og Norton (2015, s. 37) vil oppnå symbolske ressurser når de er med på fritidsaktiviteter og oppnår sosiale relasjoner, språk og senere en utdanning om de ønsker det. Informanten i studien legger vekt på at de nyankomne elevene kommer med ulik skoleerfaring, og det å komme til norske skoler oppleves forskjellig ut ifra hvilke erfaringer du innehar.

«Det man ser også er at de har ulik skoleerfaring. Når de kommer til velkomstklassen eller norsk skole generelt så kommer de kanskje fra en streng skole i hjemlandet med høye krav og kanskje fysisk avstraffelse og utvisning. Til å begynne med sitter alle veldig stille og rolige og sier ingenting og ser an litt, også ser de at vi slår ikke, vi hever ikke stemma, vi er vennlige, og spør alt for mye sier noen, og skjønner ikke hvorfor vi skal snakke sånn vi snakker. Så eskalerer de med atferd som blir uro i klassen, blir usikre på hvordan er det her? Det er jo ingen som slår meg, eller snakker til meg hardt. De tester litt grenser, og minner vi om klassereglene vi har lagd. Selv om jeg ikke slår, og selv om jeg ikke kjeffer på den måten så skal vi oppføre oss hyggelig mot hverandre og følge klassereglene.»

Hvor en person kommer fra, hvilket førstespråk personen har og religion er faktorer som har betydning for hvordan man opplever det som nyankommen å komme til et nytt språksamfunn, ifølge Norton og Toohey (2011, s. 425). Som informanten sier, er mange av elevene vant til fysisk avstraffelse, utvisning og høye krav, noe de ikke møter her i Norge. Dette kan være

langt ifra hva de er vant til, og derfor kan de bruke litt tid på å forstå hvordan den norske skolen er organisert. Organiseringen av skolen kan også avhenge av hvor i Norge man bosetter seg, men som Kjelaas & Fagerheim (2021, s. 25) legger vekt på så er ikke innføringsilbud enten eller. Dette begrunner de i at det er mulig både pedagogisk, juridisk og praktisk å ha et tilbud der eleven både er på innføringsskolen (se 1.5.1) noen dager, og noen dager på nærskolen. Elevenes beste må stå i sentrum, og finne løsninger som sikrer best mulig opplæring og størst mulig trygghet, motivasjon og trivsel.

Noen steder blir de nyankomne elevene plasserte rett i ordinær klasse, og blir tatt ut av undervisningen for å få særskilt norskopplæring (se 1.5.2). På denne skolen kommer de nyankomne i delvis-integrert innføringstilbud der de har tilhørighet både i velkomstklasse og i ordinær klasse (se 1.5.1). I velkomstklassen får de opplæring og følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (se 1.5.3), og denne læreplanen er nivå delt i tre nivåer og aldersuavhengig. Det kan det være en fordel med en slik velkomstklasse og språkopplæring for nyankomne elever, men skolen må legge til rette for at tilbudet er godt gjennomført (Nordahl, 2018, s.90; Tajic & Bunar, 2020; Lynnebakke et al., 2020). Spesielt når de nyankomne elevene er i ordinær klasse er det viktig at lærerne tilpasser opplæringen så de føler at de har noe å bidra med, at det er noe relevant og at det er noe som kommer elevene til gode for at elevene skal delta i opplæringen (se 1.5.4). Med dette vil jeg frem til at en elev som har gått i velkomstklassen, men flytter til en annen del av Norge kan oppleve at opplæringstilbudet og skolene er organiserte på ulike vis.

En annen faktor som kan være uvant for elevene er de ulike språkene de møter i velkomstklassen. Informanten min uttrykker også dette som man kan se i sitatet under:

«Det jeg synes i klassen så har vi mye latter og har det mye gøy, og jeg ser jo at de som har medelever som kan det samme språket, de snakker jo mye mer. Vi tillater dem å snakke på morsmålet, og så lenge vi ser på kroppsspråket og stemningen at det er god stemning, så gjør det. Men jeg ser jo at de som ikke har noen å snakke med på sitt hjemmespråk, blir jo mer stille. Det så vi han på andre trinn i dag, at han hadde liksom ingen å samarbeide med eller snakke med når språkassistenten ikke var her.»

Norton og Toohey (2011, s. 425) legger videre vekt på at dersom man har et språk eller kommer fra et land med høy status vil det ha en betydning for hvordan man etablerer et nettverk og får innpass i et språksamfunn, fordi i samfunnet har ulike språk og raser ulik status. Som man ser i sitatet fra intervjuet så får elevene snakke på morsmålet sitt, og når det er elever

med samme morsmål så snakker de mye mer. Dette observerte jeg også underveis i skoleuken jeg var til stede, at spesielt de ukrainske elevene var sammen i friminuttet, og samarbeidet sammen i timene. Når de snakket brukte de morsmålet sitt, og det var derfor vanskelig for de andre elevene å bli med i samtaler, og når de spilte kortspillet UNO.

«... Jeg ser at de nyankomne fra ett land ikke har tatt dem imot sånn vennlig og hyggelig som jeg var forberedt på at kom til å gjøre siden de kommer fra samme land, men det betyr ikke at alle vi i Norge er like hyggelig mot de nye som kommer her heller, men vi jobber jo med at de skal være hyggelige, og spørre hva de heter, presentere seg og inkludere i lek. Det har vi sett at de kanskje ikke har gjort, og at de ikke har spurt om de vil være med å spille UNO, at de fra samme land har rottet seg litt sammen da, men de tre andre søstrene fra et annet land har vært veldig interessert, hjelpsomme og har gått og gitt de en blyant og vært vennlige ...»

De ukrainske elevene hadde et nettverk som var ferdig etablert når de kom til velkomstklassen ved at så godt som halvparten av elevene var ukrainske, og dermed hadde de et språk som hadde høy status i velkomstklassen. Språkmiljøet som de nyankomne er i kan være med på å påvirke innsatsen som blir lagt ned (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Som man ser i sitatet fra intervjuet så blir ikke alltid de nye ukrainske møtt på en vennlig måte og inkludert i kortspillet, selv om de var fra samme land. Det ble observert at de fleste av de ukrainske elevene la ned god innsats i språkinnlæringen, og at språkfelleskapet og muligheten for språklæring i dagliglivet var viktige faktorer som virket inn når det gjelder investeringen til elevene er jeg ikke i tvil om (Norton & Toohey, 2011, s. 421). Enkelte former for flerspråklighet og språkbruk møter mer anerkjennelse enn andre, noe som gjør at mennesker tilskrives større eller mindre verdi ettersom hvilke språk de snakker (García & Wei, 2014; Almasi et al., 2022). Dette kan også argumenteres for i velkomstklassen ved at det ukrainske språket ble møtt med mer anerkjennelse, siden det var mange i velkomstklassen som kunne kommunisere på dette språket.

«... Men jeg ser at de fra Ukraina at vi tenker at de har med seg mye traumer og at de ikke har det bra, så har de det bra og barn er veldig i nuet. De er på skolen og viss vi klarer å skape en trygg ramme der det er trygt og godt og være, de har venner og vi vil dem godt så fremmer det språklæring og trivsel. Men viss de gruer seg hver dag, og vil helst være et annet sted og ikke får til den gode relasjonen oss imellom og elevene imellom så hemmer det språklæring, tror jeg.»

Peirce (1995, s. 15) skriver om at aktørskap ifølge Norton er innlæreren sin mulighet og evne til å handle. Det må til et handlingsrom for at innlæreren skal ha muligheten til å handle, og dette må bli til i samspill mellom innlæreren og gruppen innlæreren befinner seg i, for eksempel i klasserommet. Selv om de nyankomne ukrainske elevene snakket morsmålet sitt

med hverandre, og søkte til hverandre i friminuttene var dette en trygg relasjon som bidro til at de ukrainske elevene hadde et handlingsrom og valgte å investere i språklæringen. Som vi ser i sitatet fra intervjuet så er de ukrainske elevene på skolen og lærerne vil de godt noe som fremmer språklæring. Denne investeringen kan være på grunn av at de har fått gode relasjoner med læreren og de andre i klassen og ønsker å lære språket for å kommunisere med dem, eller kanskje de er med på fritidsaktiviteter der de ikke hadde disse trygge rammene som de hadde på skolen og dermed så verdien av å kunne det norske språket for å samhandle med andre.

«... Vi har jo et klasserom som er veldig synlig, og mange går forbi og mange kommer innom at det på en måte er støy i rommet, men veldig positiv støy. Det er alltid noen som prater og at jeg tenker at de lærer jo ikke viss de ikke samhandler. Vi skal lære mye muntlig, men sammen lærer vi mye også.»

I velkomstklassen er det et trygt klassemiljø som legger vekt på samhandling, noe også kontaktlæreren i velkomstklassen legger vekt på i sitatet fra intervjuet. Dette er i tråd med sosiokulturell teori som legger vekt på at identitetsutvikling og læring skjer i et sosialt samspill med andre (Norton & Toohey, 2001; Vygotsky, 1978; Wittek, 2012). Klasserommet til velkomstklassen er sentralt plassert ved inngangen på skolen der mange både elever, andre lærere og besøkende går forbi. Denne plasseringen synliggjør at velkomstklassen er viktig på denne skolen, og ved at døra på klasserommet ofte er åpen gjør det at nysgjerrige elever titter stadig innom.

Min erfaring etter å ha vært i velkomstklassen i en uke er at elevene er trygge og deltar aktivt i velkomstklassen, mens i ordinær klasse kan de vegre seg for å delta i muntlige aktiviteter, fordi de er redd for å ikke være gode nok i norsk. Norton (2013, s. 48) legger vekt på at maktforholdene kan virke inn når språkinnlærerne skal investere i å lære et nytt språk. Språkinnlærerne kan ekskluderes fra et språkfelleskap av andre, eller velge selv og være utenfor språkfelleskapet. Frykt kan føre til at språkinnlærerne blir sett på som passive og umotiverte, selv om de er motiverte for å lære et nytt språk. Dette så også Norton og Toohey (2011, s. 421) i sitt praksiseksempel av kanadiske elever i en skoleklasse, ved at de ikke deltok i muntlige aktiviteter fordi de var redd for å bli kritisert og ledd av siden de hadde engelsk som mellomspråk.

Mange av lærerne i ordinær klasse har aldri hørt stemmen til den nyankomne eleven, mens i velkomstklassen snakker denne eleven mye. Det kan være et gap mellom det en nyankommen

elev ønsker å formidle, og det eleven mestrer rent språklig. Derfor er det viktig som lærer å legge til rette for et trygt og forutsigbart klassemiljø så elevene tørr å forsøke seg på en språktilnærming på norsk. Når elevene ikke deltar muntlig kan det være en reaksjon på at de opplever miljøet i ordinær klasse som diskriminerende, og risikoen i et slikt miljø er for stor i forhold til hva den nyankomne eleven kan oppnå (Jølbo, 2016, s. 21). Alle i velkomstklassen er nye og på vei til et felles mål nemlig å lære seg norsk, noe som kan oppleves som trygt og forutsigbart. Dette valget som de nyankomne elevene står ovenfor kan derfor ses i sammenheng med aktørskap, siden elevene kan skifte mellom ulike identitetsposisjoner i ulike situasjoner (Norton, 2013, s. 48; Darwin, 2016, s. 20).

4.2 Flerspråklighet

Et hovedfunn er at skolen tillegger morsmålet til eleven stor vekt, og dette blir synliggjort og sett på som en ressurs både på skolen og i undervisningen. Funnene viser også at vellykket andrespråksopplæring bygger på og anerkjenner erfaringene, behovene og forutsetningene som de nyankomne elevene besitter. Samarbeidet mellom elevene som jobber mot samme mål, er en viktig faktor for at språklæring skal oppstå.

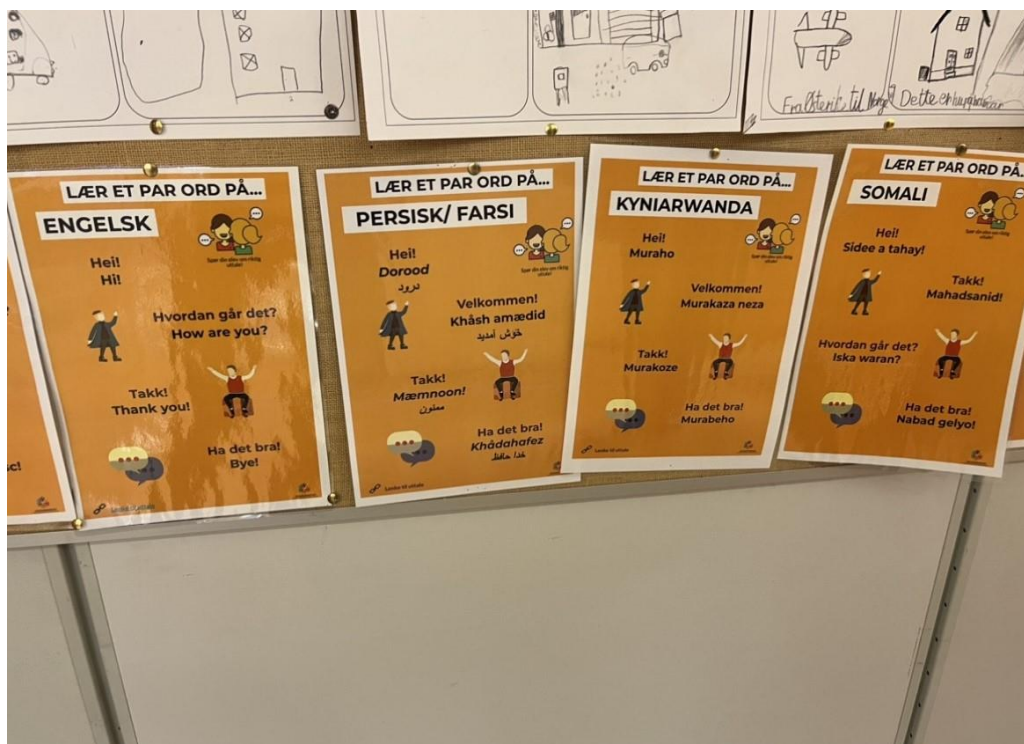
Det andre prinsippet for en god andrespråksopplæring ifølge NAFO (2023) går ut på å bruke elevene sitt morsmål som en ressurs i undervisningen. Overordnet del av læreplanen står det også: «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). For nyankomne elever er det enklere å tilegne seg fagstoff på det språket eleven kan best, og derfor er det en fordel om elevene kan få tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. Elevene kan få tilgang til nettressurser og læremidler på morsmålet, og elever med felles språk kan være til støtte for hverandre (NAFO, 2023)

Når elevene i velkomstklassen ble ferdig tidligere med oppgaver i timen fikk de gå inn på ulike nettressurser som hadde læremiddel på morsmålet til elevene. De språklige ressursene elevene innehar kan også aktiveres gjennom tekster og plakater på ulike språk i klasserommet, ved at elevene kan snakke om hva ulike ting heter på morsmålet, og de får en anledning til å sammenligne norsk og førstespråket/morsmålet sitt. Ved at flere språk synliggjøres i klasserommet og i undervisningen, får flerspråklige elever anerkjennelse for sin bakgrunn og sine kunnskaper (NAFO, 2023). I klasserommet til velkomstklassen henger alfabetene til alle språkene som er representert i klasserommet. Dette kan vise at morsmålet til eleven blir sett

på som en ressurs i klasserommet og i undervisningen. I korridoren på skolen henger det plakater som tar for seg vanlige fraser på alle språkene som er representert i velkomstklassen, og her går elever, lærere og andre som er innom skolen forbi hver dag og kan stoppe opp og lære seg noen nye ord for å kommunisere med de nyankomne elevene. At disse plakatene henger synlig på skolen, og tilgjengelig for alle viser at denne skolen legger vekt på nyankomne elever, og ser på disse som en ressurs for skolen.



Figur 5 - Alfabetene til alle språk som er representert i klasserommet



Figur 6 - Ord og fraser på ulike språk

Ved at skolen legger til rette for omvendt integrering der de nyankomne elevene kommer på besøk i velkomstklassen og ser hva de jobber med gjør at de får mer forståelse for hverandre uttrykker informanten i sitatet under:

«Når vi hadde omvendt integrering i går, inviterte vi barn fra ordinær klasse inn i velkomst for å forklare for elevene konseptet velkomst. Da får andre barn sitte og høre på at en elev i velkomst klarer faktisk fire språk, selv om de ikke klarer å kommunisere på norsk sammen. Hørte hvor flink han var i engelsk, og hvordan det norske barnet ikke klarte å kommunisere på engelsk med det barnet. Da får de mer forståelse for hverandre også. De sier ofte 'de kan ingenting', 'de forstår ikke'. Men de kan mye, men ikke på norsk enda. Det hørte vi når de telte på et annet språk så var det ingen av oss som visste hva som ble sagt.»

I utdraget fra intervjuet ser man at de andre elevene på skolen ble imponerte over hvor mye de i velkomstklassen kunne, og de andre elevene som var på besøk hadde kanskje ikke hørt de nyankomne elevene snakke i det hele tatt før. Språk blir sett på som en sosial praksis der identiteten blir til ved at innlæreren har mulighet til å oppnå den identiteten man ønsker å ha gjennom språklæringen. Den identiteten som innlæreren ønsker å ha kan enten samsvare eller komme i konflikt med den identiteten som blir framforhandlet. Som man ser i utdraget fra intervjuet så kan de andre medelevene si at de nyankomne "ikke forstår noe" og "de kan ingenting", og hvordan de andre medelevene ser på de nyankomne elevene kan påvirke hvordan identiteten deres utvikles og utformes (Norton, 2013, s. 45)

Nordahl (2018, s. 90) legger vekt på at om man ser på velkomstklasser fra sosialt og fellesskapsorientert syn kan tilbudet om velkomstklasse føre til en stor utfordring når det gjelder inkludering av nyankomne elever. Derfor er det så viktig med omvendt integrering som denne skolen legger til rette for, så elevene fra skolen får komme til velkomstklassen å se hva de jobber med, hva elevene kan på ulike språk, men som hen ikke har ordforråd for på norsk, enda. Elevene får mer forståelse for hverandre og dette kan føre til at elevene blir inkludert. Dette kan ses i sammenheng med Norton (2013, s. 47) med at vennskap, menneskelige relasjoner, utdanning og språk er eksempler på symbolske ressurser, og dette oppnådde de nyankomne elevene når de andre elevene på skolen fikk høre alle språkene som elevene kunne.

Det at elevene klarer flere språk, bare ikke på norsk enda, kan man se i sammenheng med CUP-modellen og isfjellmodellen (2017, s. 140). Dette er en modell der isfjellet har vokst sammen under vannet, og dermed bærer isfjellet. Isfjellet under vann er ikke umiddelbart synlig på overflaten, og dette illustrerer det underliggende begrepssystemet og språkkompetansen den nyankomne eleven har i de to språkene. Som Engen og Kulbrandstad (2004, s. 171) legger vekt på kan isfjellmodellen illustrere CALP, altså skolespråket blir illustrert ved hjelp av bunnen på isfjellet der de mer kognitivt krevende prosessene foregår. BICS, altså hverdagspråket illustrerer isfjellet som er synlig for andre. Med omvendt integrering legger lærerne opp til tospråklige undervisningsstrategier som metode, ved at elevene i velkomst kan velge selv hvilket språk de snakker på. De andre elevene ble veldig fascinerte når de hørte elevene i velkomstklassen snakket andre språk, selv om de ikke forsto hva som ble sagt. Cummins (2007, s. 238, sitert i Garcia & Wei, 2019, s. 75) legger vekt på tospråklige undervisningsstrategier som metode, og begrunner det i at det styrker identiteten og kompetansen til språkelever ved at de kan delta i skolearbeid med større sikkerhet på begge språk. Dette støtter også funnene gjort i denne undersøkelsen, som vist i sitatet nedenfor.

«... Vi prøver også å finne styrkene til alle elevene, for jeg hadde en elev som var dyktig i engelsk og de andre elevene visste kanskje ikke at denne eleven var dyktig i engelsk og da fikk hun i oppgave å lese for klassen på engelsk i maten. Da ble de andre elevene inspirerte og motiverte for de var jevngamle og de hørte hvor mye engelsk hun kunne, og det var ikke morsmålet hennes.»

Transspråking vil si å bruke flerspråklige praksiser der nyankomne elever får eleven brukt hele sitt språklige repertoar, og utdraget fra intervjuet viser nettopp dette. Siden de nyankomne elevene alltid har matpause sammen med ordinær klasse fikk klassen se hvor mye denne eleven faktisk kan, selv om eleven er stille og rolig i timen. Eleven har kunnskapen, bare ikke

på norsk, enda, jamfør isfjellmodellen (1984, 2017). Pedagogisk transspråking tar utgangspunkt i at å bruke flere språk i klasserommet kan ha betydning for selvforståelsen og motivasjonen at språkkompetansen de innehar blir sett på som en ressurs, og synliggjort i opplæringen (García & Wei, 2019, s. 17-18; Laursen, 2020). Ved at denne eleven fikk bruke språkkompetansen sin og lese for klassen blir pedagogisk transspråking brukt i undervisningen ved at eleven får vist hva hen kan, og at dette blir sett på som en ressurs. Dette er i tråd med Pierce (1995, s. 11) som legger vekt på hvorfor noen elever kan være selvsikre, motiverte og ekstroverte i den ene konteksten, mens i en annen situasjon er de samme elevene introvert, umotiverte og engstelige. Her gikk eleven fra å være introvert til å bli selvsikker og motivert ved at den fikk lese på et språk som hen behersket godt. Eleven kan føle at språkkompetansen eleven besitter blir sett på som en ressurs ved at eleven får brukt språket, og får lese for resten av klassen.

«Jeg ser jo når vi har internasjonal uke og den internasjonale dag at det oser mye stolthet, og kommer med internasjonale drakter og matretter. Forteller mye om landet sitt, sanger og aktiviteter, så jeg tenker at det kan jo og styrke selvfølelsen at andre blir interessert i landet du kommer fra da. Bare det å vise flagget man er stolt av, og at dette er mitt flagg.»

I tillegg til omvendt integrering har også skolen en internasjonal dag der elevene kan vise frem hvor de kommer fra, og på denne dagen er tidligere elever som har gått på skolen også invitert. Det første prinsippet for en god andrespråksopplæring er å bygge på elevenes forkunnskaper, og lære elevene å kjenne (NAFO, 2023). På en slik internasjonal dag lærer elever og lærere å kjenne hverandre, og er med på å vise at vi har forskjellige kulturer, religioner og bakgrunner, men til syvende og sist er vi alle mennesker med drømmer og ønsker. Spørsmålene «hvem er jeg?» og «hva kan jeg gjøre?» sammen, og kan ikke løsrives fra hverandre. «Hva kan jeg gjøre» er et spørsmål som også henger sammen med tilgangen til å oppfylle drømmer og ønsker, altså materielle ressurser (Norton, 2013, s. 48). Det å møte igjen tidligere elever ved skolen, få høre hvordan det går med dem, hva de studerer og hva de ønsker for fremtiden er noe deltakeren i studien legger vekt på er givende ved å være kontaktlærer i velkomstklassen. Norton og Toohey (2011, s. 422) legger vekt på at Norton er særs opptatt av sammenhengen mellom forestilte fellesskap og forestilte identiteter. De forestilte fellesskapene som innlæreren ser for seg å være en del av ved at de har et fremtidsretta syn når de lærer et nytt språk, vil igjen påvirke hvem de ønsker å være. Dette kan ses i sammenheng med Norton (2013, s. 48), ved at elevene har ulike drømmer og ønsker for fremtiden, og dette kan dermed påvirke investeringen og hvem de ønsker å være i samfunnet, klasserommet og på skolen.

«Bare når vi driver med begreper, slik som nå hadde vi tema 'familie' så skrev de ordet på sitt språk på tavla. Der så vi masse likheter i flere språk, at det ikke var langt unna, og i andre språk var det ulikt. Så snakker vi om det. Også at de snakker om det samme hjemme også, og at de kan uttrykke det på sitt språk også oversetter vi det til norsk for eksempel. Bare ordet «linjal» var veldig likt på flere språk, og på et språk betydde det og tegne en rett strek og der var ordet så forklarende for hva det var. Vi drodler mye rundt ord da, og hvordan man uttaler ordet, og hva det betyr. Opplever at de andre barna blir veldig interesserte i andre sitt språk.»











Golden (2022, s. 17) skriver om at begrep er de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen eller som vi har dannet oss et mentalt bilde av. Det er når man sammenligner ord på beslektede språk at man ser det klart (Golden, 2022, s. 17-18). Det åttende prinsippet for en god andrespråksopplæring handler om å legge til rette for systematisk og langvarig arbeid med begreper og ord i alle fag. Det er viktig for alle elever, men spesielt nyankomne elever å arbeide med begreper og ord. Lærerne må i fellesskap ta ansvar for elevenes fag- og språkutvikling (NAFO, 2023). NAFO legger videre vekt på at når elever lærer seg et andrespråk er mange begreper allerede på plass, og det observerte jeg at elevene i velkomstklassen hadde. Ved at begrepet er kjent fra før kan det innebære å bare sette et nytt ord på det allerede eksisterende begrepet. Golden og NAFO (2022, 2023) legger begge vekt på at skille mellom ord og begrep er viktig når man jobber med ordinnlæring. Den skriftlige eller muntlige formen er ordet, mens det innholdet ordet refererer til er begrepet. I dette tilfellet fra sitatet er ordet linjal, mens begrep er innholdet ordet refererer til som her er å tegne en rett strek, eller ta mål av noe. NAFO (2023) mener at det er viktig at læreren vet om det er begrepet som eleven trenger å lære, eller om det kun er ordet. Dette fikk læreren i velkomstklassen en god pekepinn på når de visste både hva begrepet familie og linjal var på morsmålet/førstespråket sitt, og det var dermed ordet de trengte å lære.

«... Det har vi sagt til foreldrene, at de skal ikke lære elevene norsk, det skal vi, men dere skal lære elevene morsmålet. Foreldrene har fått i oppgave å skrive ordet, for eksempel «bok» på morsmålet, enten det er persisk, arabisk, swahili eller ukrainsk.»

I velkomstklassen har de nivåbaserte oppgavehefter med nivå en og to som elevene skal jobbe med gjennom uken. I oppgaveheftet er det også oppgaver der elevene skal få hjelp av foreldrene hjemme til å skrive dette ordet på språket som blir snakket i hjemmet, altså førstespråket/morsmålet (se 1.5.7) til eleven. Elevene risikerer ikke å blande språkene sine og ende opp som forvirrete språkbrukere, i stedet bruker de språkene de allerede kan for videre læring når de tar i bruk transspråking (Flogenfjeldt et al. (2018, s. 14). Skolen har ansvaret for opplæring i norsk, mens hjemmet har ansvaret for opplæring på morsmålet/førstespråket til eleven, altså det språket som blir snakket i hjemmet. García og Wei (2014, s. 14) skriver om

at språklige ferdigheter sett på som en helhet uavhengig av hvilke språk som er involverte, og blir omtalt som en dynamisk forståelse av hva språk er. Denne typen språkbruk blir ofte omtalt som transspråking, og det blir derfor ikke relevant å prate om førstespråk, andrespråk, kodeveksling og transer i et slik syn siden man ikke skiller mellom de ulike språkene, men heller ser på det som et språklig repertoar som en helhet. I oppgaveheftene skiller de mellom «ditt språk» og «på norsk», det er derfor opp til hjemmet, og eleven hva som blir skrevet på ditt språk. Jeg mener derfor at denne skolen har en dynamisk forståelse på hva språk er, ved at de ser på det flerspråklige repertoaret til eleven som en helhet, og de kan velge hvilket språk de vil bruke i undervisningen. Selv om de helst skal bruke norsk er det lagt til rette for at elevene skal kunne bruke morsmålet/førstespråket sitt, eller transspråking om eleven ikke har et stort nok ordforråd på norsk til å formidle det hen vil si.

Skriv på ditt språk og på norsk.

NORSK		DITT SPRÅK	NORSK	NORSK
glad				
lei seg				
trist				
redd				
stolt				
sur				
sint				
overrasket				
ensom				
forelsket				

Figur 7 – Oppgavehefte nivå 1

Grunnleggende norsk. Tema: Familien. Nivå 2 VELKOMSTKLASSEN

Skriv på ditt språk og på norsk.

NORSK	DITT SPRÅK	NORSK	NORSK
mamma			
pappa			
foreldre			
bror			
søster			
søsken			
bestemor			
bestefar			
besteforeldre			
tante			
onkel			
kusine			
fetter			
søskenbarn			

Figur 8 - Oppgavehefte nivå 2

Informanten legger vekt på at det er viktig at elevene blir sterke på morsmålet sitt, da dette fører til at de også blir gode i norsk. Om ikke kan de bli språkfattige på begge språk. Funnene i Axelsson og Nilssons (2013, s. 140) forskning viser også at nyankomne elevers språkutvikling er avhengig av både utvikling av andrespråket og vedvarende utvikling av morsmålet for å kunne lykkes i skolen.

«... Det er litt derfor man har en lekse at vi vil at de er sterkere på morsmålet sitt, for da blir de også gode i norsk da. Ellers blir de kanskje språkfattige på begge språk til slutt.»

Funnene i studien til Burner og Carlsen (2017; 2019) viste at flerspråklighet ble nedprioritert, og morsmålet til de nyankomne ble lite verdsatt. Dette stemmer ikke overens med funnene fra

min forskning, ved at informanten tillegger morsmålet til eleven stor vekt for å bygge videre på grunnlagt de allerede besitter, for å forhindre å bli språkfattige på begge språk til slutt. Isfjellmodellen (Cummins, 1984) bygger på en hypotese om at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom utviklingene i førstespråket og andrespråket, noe også informanten i studien legger vekt på i sitatet fra intervjuet. Erfaringene i begge språkene til de tospråklige barna styrker de spontane språkferdighetene, og begge språkene er grunnlaget for utviklingen av akademiske språkferdigheter. Fundamentet som disse språkene bygger på, baserer seg på erfaringene fra ene av de to språkene (Cummins, 1984). Ifølge Cummins (1984) er det mulig å beherske to eller flere språk ved hjelp av den underliggende kognitiv-akademiske ferdigheten. Som man ser i oppgaveheftet bygger det på ord som blir brukt i hverdagspråket, nemlig BICS. Denne typen språk blir brukt i samtaler med andre barn og i samtaler om eleven sitt hverdagsliv. Det å kunne fortelle hvem som er i familien sin, og fortelle hvilket humør man er i er viktig for å kunne gjøre seg forstått i situasjoner som oppstår. Alle de atten elevene i velkomstklassen fortalte første dagen jeg var der om hvem familien deres besto av, og de tok derfor i bruk BICS.

Cummins (2000, s. 58) legger vekt på at det tar minst to år å få tilstrekkelige språkferdigheter på et BICS-nivå for en andrespråklig elev. CALP er det akademiske språket, altså skolespråket. Dette språket stiller høyere krav til språklig presisjon og er kognitivt mer krevende. I dette språket kan man i mindre grad støtte seg på en umiddelbar eller kjent kontekst noe andrespråkselever ofte gjør (Cummins, 2000, s. 59). For å tilegne seg ferdigheter i CALP vil det ifølge Cummins (2000, s. 59) ta fem-sju år. I ordinær klasse så møter de mer av det akademiske språket, altså skolespråket, og elevene har mindre grad noe å støtte seg på og konteksten er ikke like kjent som i klasserommet i velkomstklassen. Dette kan også være en av grunnene til at lærerne i ordinær klasse aldri har hørt stemmen til den nyankomne eleven.

4.3 Andrespråklæreren

Et sentralt funn er at lærerens tilrettelegging, og et trygt og godt læringsmiljø preget av raushet og forståelse er helt avgjørende for at språklæring skal skje. Det er viktig at elevene får oppgaver som er tilpasset deres ferdighetsnivå, og arbeidsoppgavene som elevene skal utføre må bli modellert med hjelp av konkreter. Ifølge Dahl (2016) har lærerne en avgjørende betydning for elevenes læring og sosiale utvikling, og dette skal vi se nærmere på nå.

Ifølge Lindberg (2005, s. 80) blir det ofte stilt lukkede spørsmål, som vil si at læreren spør med et spesielt svar i tankene, og det svaret som læreren ser for seg må elevene komme med noe som gjør at slike spørsmål bare har ett riktig svaralternativ. Når informanten i studien ble spurt om de stilte åpne eller lukkede spørsmål kom det frem at de helt skal stille åpne, men at noen ganger må de også stille lukkede spørsmål:

«Ja, vi skal jo helst stille åpne, men samtidig så må jeg ha litt lukkede spørsmål for jeg spør jo hvilken dag det er i dag. Skal helst ikke spørre ja og nei spørsmål. Må være konkret, men samtidig skal det innby til en samtale, men samtidig har man ikke ordforråd til å lage en samtale. Det med åpne og lukka spørsmål er veldig viktig. Dette var et interessant spørsmål.»

Som Ellis og Lindberg (2012; 2005) sine studier har vist så er det læreren som i stor grad dominerer de didaktiske samtale. Punkt nummer seks i O'Neill (1994, sitert i Ellis, 2012, s. 119) sine betingelser for en betydningsfull **lærerprat** legger vekt på at læreren får tilbakemelding fra elevene ved å stille åpne spørsmål. Dette var noe jeg syntes var svært interessant, og et spørsmål man finner igjen både i observasjonsguiden og i intervjuguiden min. Informanten i studien legger vekt på at det blir brukt både åpne og lukkede spørsmål, og at lukkede spørsmål blir brukt når hen spør om for eksempel hvilken dag det er i dag. Ved at det blir stilt lukkede spørsmål så spør læreren med et spesielt svar i tankene, og elevene må komme med svaret som læreren har i tankene. Dette gjør at slike spørsmål bare har ett riktig svaralternativ. Åpne spørsmål gjør at man åpner opp for mange flere korrekte svaralternativer, uten å vite hvilken retning samtalen tar (Lindberg, 2005, s. 80). Informanten er bevisst på egen bruk av åpne og lukkede spørsmål, men legger vekt på at dette var et interessant spørsmål, og med dette tror jeg hen vil være enda mer bevisst når hen stiller spørsmål fremover i velkomstklassen, om spørsmålet er åpent eller lukket.

«Ja sikkert ikke lenge nok nå heller, men man er veldig bevisst på det hvert fall. Vi vet jo at vi snakker for fort, men sånn som i dag prøvde jeg liksom å se at det er kanskje de to samme som rekker opp hånda hver gang, så prøver jeg å si at 'ja, men da teller jeg til tre så kan alle få svare', men at jeg kanskje og teller ned rolig fra ti så skal alle få tenkt seg om. Noen vet svaret ganske kjapt, ut fra hvor lenge de har vært her. Nå sitter det her noen som har vært her i to uker og noen som har vært her i 1,5 år som skal svare på det samme spørsmålet.»




Studier av **lærerens spørsmål** i flerspråklige klasserom har fokusert på blant annet frekvensen på de ulike spørsmålene, og hvor lang tid læreren er forberedt på å vente på svar (Ellis, 2012, s. 122). Informanten er veldig bevisst på dette med ventetid, og prøver å se om det er de samme som rekker opp hånda hver gang. Lærerne i velkomstklassen har nyttige teknikker til å prøve og inkludere alle ved at det teller til tre så kan alle svare i kor, og bruker å telle til ti inni seg

så alle får tenkt seg om. I velkomstklassen er de aldersblandet fra 1.-7.klasse, og det variere alt fra 1,5 år til to uker på hvor lenge elevene har vært i velkomstklassen. Som informanten legger vekt på i sitatet fra intervjuet så skal de svare på samme spørsmålet. Noen vet svaret fort, mens andre må ha lengere tenketid noe som er naturlig når man ikke har vært så lenge i velkomstklassen og lært norsk. Lærere gir sjelden elevene nok tid til å formulere svar før de gjentar, omformulerer eller omdirigerer spørsmålet til en annen elev. Dermed blir det færre og kortere svar, desto kortere ventetid (White og Lightbown, 1984, sitert i Ellis, 2012, s. 123). Som ett resultat av Chaudron (1988, siter i Ellis, 2012, s. 117) sin studie har lærerne en tendens til å bruke lengre pauser når de snakker med noen som lærer et språk i forhold til andre med samme morsmål som læreren selv, og dette ble observert i velkomstklassen også ved at de fikk god tid til å tenke seg om ved at lærerne for eksempel telte til ti, og ikke bare tok den første som rakk opp hånda.




Her er det viktig å legge til at elevene har dynamiske timeplaner som endrer seg etter hvert som de tilegner seg språket. Timeplanene viser når de har GNO undervisning i velkomst, og annen undervisning i ordinær klasse. Døren inn til velkomstklassen er oransje, og for å synliggjøre når de skal være i velkomstklassen har de brukt oransje farge på timeplanen. I ordinær klasse følger de alltid gym, mat og helse, K&H, turdager, friminutt og spising. Dette gjør at elevene som har vært lenge i velkomstklassen er ikke nødvendigvis alltid til stede samtidig i velkomstklassen sammen med de nye elevene



Figur 9 - Timeplan 1.klassing

TIMEPLAN	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fra 22.08.02 Fredag
Sfo	07.30	07.30	07.30	07.30	07.30
Leksehjelp:		08.00	08.00		08.30
Skolestart:	08.30	08.30	08.30	08.30	08.30
1. økt 08.00- 11.00	Velkomst	Gym 	Velkomst	Velkomst	Velkomst
11.00 Mat	Spising				
11.20 - 12.00	Utelek				
12.00 -	K&H 	Velkomst	Velkomst	Velkomst	Tema 
Skoleslutt	13.20	13.20	13.30	13.20	13.20
Sfo:	16.30	16.30	16.30	16.30	

Figur 10 - Timeplan 4.klassing

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fra 22.08.2 Fredag
Leksehjelp:		08.00-08.30	08.00-08.30		
Skolestart:	08.30	08.30	08.30	08.30	08.30
1. økt 08.30- 11.00	Velkomst	Velkomst	Gym 	Velkomst	Velkomst
			Musikk 	Fysisk 09.30-10.10	Velkomst
11.00 Mat	Spising				
11.20 - 12.00	Utelek				
12.00 -	Velkomst	Velkomst	K & H 	Velkomst	Velkomst
Skoleslutt Takk for i dag!	13.25	13.50	13.50	13.50	13.30

Figur 11 - Timeplan 7.klassing

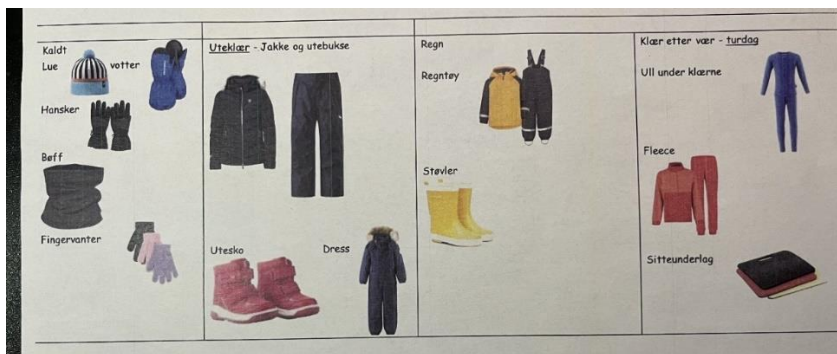
Tilpasset opplæring §1-3 (Opplæringslova, 1998) er noe alle elever har rett på, og dette skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det å tilpasse opplæringen er helt avgjørende for andrespråklæring, og understreker betydningen av **lærerens tilrettelegging** (NIFU, 2022, s. 23). En tilrettelegging som skolen gjør før de nyankomne elevene starter, er å ha en oppstartssamtale med de foresatte til den nyankomne eleven.

«Ja, vi spør jo mye i oppstartsintervjuet. Hva slags skoleerfaring de har, hva slags barnehageerfaring de har, hva lærerne har sagt om eleven angående om det noe de er gode på, og hva de kanskje ikke var så gode på, og om det er noe de trenger å øve mer på. Der er de veldig tydelige. De er jo vant med tydelige tilbakemeldinger mange da.»

Som vi ser i utdraget fra intervjuet så spør de mye om bakgrunnen til elevene på oppstartssamtalen, for å kunne møte elevene på deres nivå med de erfaringene de har med seg. På denne samtalen får de et informasjonsskriv om hva de trenger å ha med seg på skolen. Dette informasjonsskrivet gir litt nødvendig informasjon om hva skolen heter, adressen dit, nummeret til kontaktlærerne i velkomst, deretter gir det informasjon om hva elevene trenger å ha med seg. Det står både skrevet med tekst og illustrert med bilder så det skal være lettere å forstå for de nyankomne som kommer til Norge og norske skoler som kan være organisert svært forskjellig fra der de kommer fra. Som Atroschi et al. (2022, s. 76) legger vekt på så kan det være stor forskjell mellom det elevene har med seg av erfaringer med skole og læring hjemlandet til det som kjennetegner norsk skole.



Figur 12 - Første side informasjonsskriv



Figur 13 - Andre side informasjonsskriv

I en samtale med den ukrainske språkassistenten la hen vekt på at elevene er ikke vant til å være ute i friminuttene i hjemlandet sitt, og at det derfor kan være vanskelig for dem å forstå hvorfor de skal ut. Lærerne og språkassistenten forsøkte å forklare at skolen i Norge er organisert på en annen måte enn i hjemlandet, og at vi ser på læring på en annen måte, jamfør at opplæringen er preget av mye samarbeidslæring som samtaler og gruppearbeid som Atroschi et al. (2022, s. 76) skriver om.

I denne studien har vi sett at slik tilrettelegging har tatt utgangspunkt i Ellis (2012) og transspråking av García og Wei (2014, 2019). Nå vil jeg se nærmere på blant annet Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen (1978) og stillasbygging av Wood, Bruner og Ross (1976) og Gibbons (2002) siden dette også er tilrettelegginger som læreren gjør.. Som vi så i teoridelen så henger den nærmeste utviklingssonen og stillasbyggingen sammen, og bygger dermed på hverandre. Det blir derfor naturlig å se disse i sammenheng.

«... Vi har jo et klasserom som er veldig synlig, og mange går forbi og mange kommer innom at det på en måte er støy i rommet, men veldig positiv støy. Det er alltid noen som prater og at jeg tenker at de lærer jo ikke viss de ikke samhandler. Vi skal lære mye muntlig, men sammen lærer vi mye også.»

I sosiokulturell teori ser man på læring som «deltakelse» snarere enn «tilegnelse», det vil si at det er mediert gjennom og tydelig i sosial interaksjon snarere enn i elevens sinn. Dette er i tråd med det lærerne i velkomstklassen legger vekt på, nemlig å lære i samhandling med andre som sitatet fra intervjuet viser. Når interaksjonene muliggjør deltakerne å konstruere en «sone for proksimal utvikling for eleven» - altså dit elevene kommer ved hjelp av stillaset gitt av en samtalepartner når de ikke er i stand til å gjennomføre det selvstendig (Ellis, 2012, s. 141). Her kan man også se på det som en stillasbygging, at det blir bygd et stillas rundt eleven, men

at dette stillaset blir tatt bort når eleven mestrer det på egenhånd (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43.) Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 30) skisserer et klasserom kalt klasserom «A» med utgangspunkt i kvadrantmodellen til Cummins (2000, s. 68). I dette klasserommet mottar elevene nødvendig støtte fra medelever og lærere, samtidig som at elevene er engasjerte i kognitivt krevende læringsaktiviteter, og dette klasserommet kjenner jeg igjen fra observasjonen i velkomstklassen. Wood, Bruner og Ross (1976, sitert i Øzerk, 2019, s. 293-294) legger vekt på at opplæring i grunnleggende norsk for nyankomne elever er den opplæringssituasjonen som trenger stillasprinsippet mest.

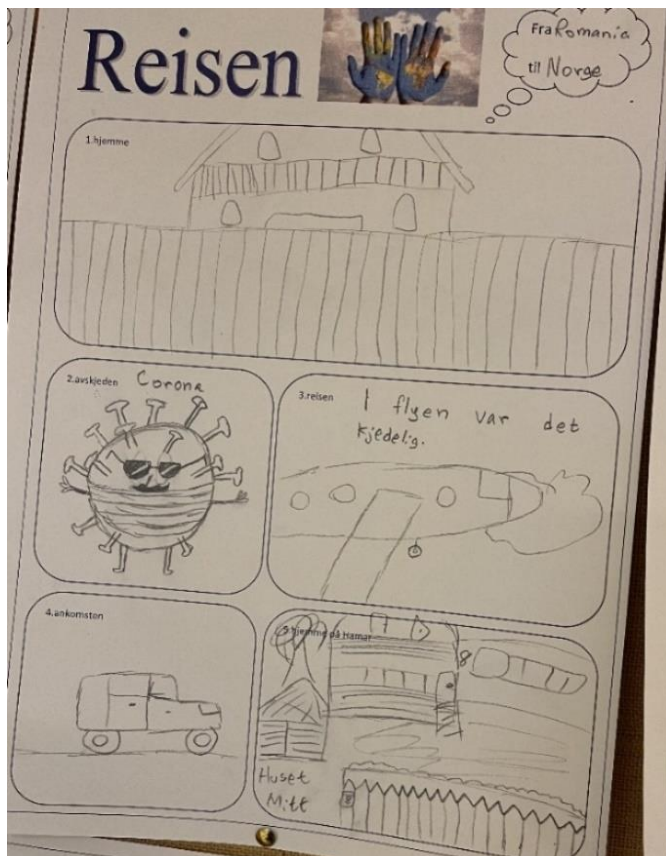
Ellis (2012, s. 105) beskriver stillasbygging som en prosess der én språkbruker hjelper noen andre med å løse en språklig oppgave som hen ikke klarer å gjennomføre alene. Ellis trekker videre frem flere måter denne stillasbyggingen kan foregå, for eksempel ved å vekke elevens interesse for en språklig oppgave. Kontekstuelle faktorer som er den ene dimensjonen i kvadrantmodellen, tar også utgangspunkt i støtten som blir gitt i læringssituasjonen (Alstad, 2013, s. 50). I velkomstklassen blir det brukt mye modellering, konkrete og gestikulering som igjen vekker elevenes interesse og oppmerksomhet for oppgaven, og dette fremkaller en kontekstavhengig språkbruk (Cummins, 2000, s. 65ff). Man kan også sette den inn i en kontekst som eleven kjenner seg igjen i, og en oppgave som velkomstklassen hadde jobbet med der de tegnet og skrev om reisen de hadde til Norge. Dette var noe som var kjent for alle elevene, og det var interessant å se på de ulike reisene de har hatt. Disse tegningene var godt synlig i korridorene på skolen, så alle elever, lærere og andre som er innom kan ta en titt.



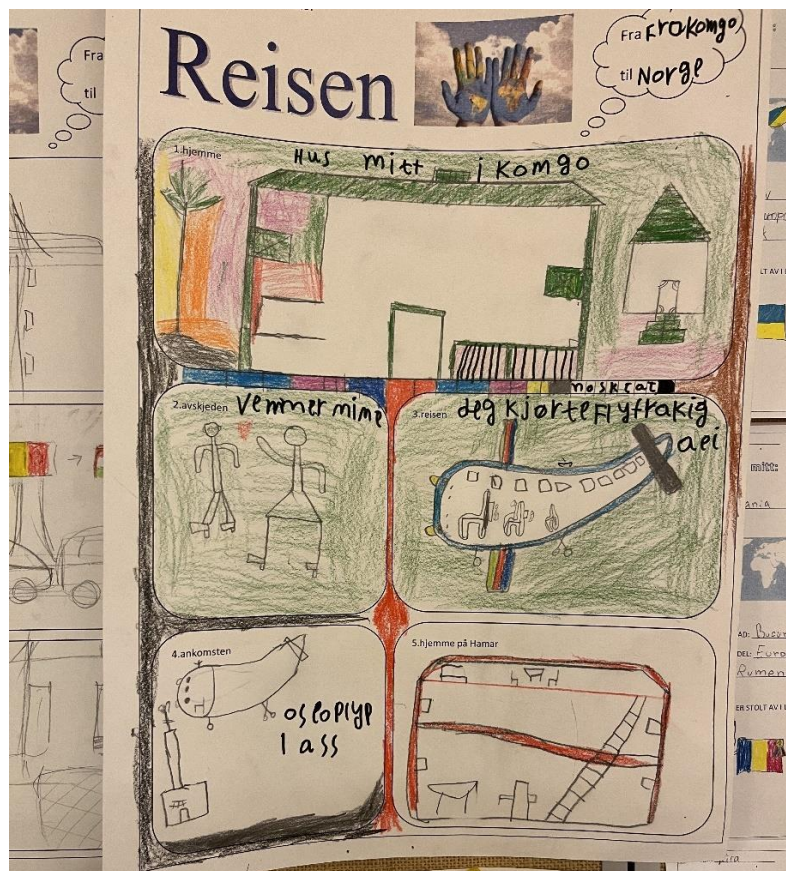
Figur 14 - Reisen fra Russland til Norge



Figur 15 - Reisen fra Ukraina til Norge



Figur 16 - Reisen fra Romania til Norge



Figur 17 - Reisen fra Kongo til Norge

Cummins et al. (2015, s. 560) siterer en nyankommen tospråklig elev: «I am not only a coloring person – I can show you that I am something». Dette sitatet beskriver hvordan det var å komme til et nytt land og oppleve at man ikke fikk vist ferdighetene man sitter med, og det er derfor viktig å gi de nyankomne elevene utfordringer ved at læreren kan være til stede som støtte om det trengs. Lærerne må legge til rette for at de nyankomne elevene har oppgaver som gjør at de har noe å strekke seg etter legger Vygotskij (2001) vekt på. Om det blir for vanskelig kan man forenkle den språklige oppgaven så eleven klarer å mestre den, som også er en form for stillasbygging ifølge Ellis (2012, s. 105). Å forenkle en språklig oppgave så eleven klarer å mestre den er også en form for stillasbygging ifølge Ellis (2012, s. 105), og i velkomstklassen blir dette gjort ved at elevene får tilpassete oppgaver til deres ferdighetsnivå. Noen oppgaver kunne bli spesielt vanskelig for første og andreklassingene, og da hadde kontaktlærer noen oppgaver som ikke trengte forberedelse for å kunne gjennomføre. Den ene aktiviteten var å skrive navnet til de i klassen på en post it lapp. Dette ble svært populært og en oppgave som førte til mestring. Alle elevene hadde navnet sitt på pulten sin, så da gikk første klassingene rundt og skrev ned navnet til de ulike i klassen på lappen sin. Siden stillasbyggingen tar utgangspunkt i den enkelte eleven og denne elevens ståsted, må stillasbyggingen være ulik fra én elev til en annen. Dette ble gjort ved at elevene fikk tilpassede oppgaver, blant annet ved å bruke post it lapper å øve på navnene i klassen for å jobbe med relasjonsbygging. Informanten la vekt på at det er viktig at alle elevene i klassen kan navne på hverandre, og dette fikk første klassingene øvd seg på ved å skrive dem og prøve å lese det de har skrevet med hjelp fra læreren. For at språklæring skal skje som et resultat av stillasbyggingen må læreren hjelpe eleven med det hen trenger hjelp til, og derfor må læreren ha god innsikt i elevens språklige og faglige nivå for å kunne hjelpe hen videre (Gibbons, 2002).

«... De eldste elevene gjør det ganske kjapt synes jeg for de vil jo gjøre det riktig også, og man blir mer bevisst på det, og at de kanskje kan bli litt lei seg viss de ikke får korrigering. Språkassistenten har gitt tilbakemelding om at vi må si i fra viss elevene sier noe feil. Har en mor nå som begynner å sende norske meldinger, også skriver hun at jeg må si ifra til henne viss hun har skrevet noe feil. Da trenger jeg ikke å si akkurat hva som er feil, men da kan jeg skrive setningen riktig tilbake slik så hun ser at det skrives sånn.»

Som man ser i sitatet fra intervjuet så kan de eldste elevene bli lei seg viss de ikke får korrigering, og språkassistenten har også sagt ifra om at lærerne må si ifra når elevene sier noe feil. Dette legger også Johnson (1988, sitert i Ellis, 2012, s. 136) vekt på, at elevene får rettet

oppmerksomheten ved feilene sine kan det gjøre at de vil unngå å gjøre disse feilene igjen i fremtiden. Det er imidlertid viktig at lærere klarer å skille mellom feil som resulterer i hull på elevenes språklige repertoar på andrespråket, og feil som kjer på grunn av kommunikasjonssvikt. Videre legger informantene vekt på at hen ikke trenger å si hva som er feil, men å si setningen slik at den blir riktig. Når det gjelder **korrigerende tilbakemeldinger** er det viktig at læreren setter seg inn i hva disse tilbakemeldingene går ut på. Spørsmålet om elevfeil bør rettes, eventuelt hvilke, hvordan og hvem som skal gjøre det er noe uklart (Ellis, 2012, s. 137).

Som man så i teorikapitlet er det forskjellige meninger om hva den enkelte lærer tenker om dette, og hvordan man håndterer det. Harmer (1983, sitert i Ellis, 2012, s. 136) mente det var feil å rette opp feil som elever gjør når de utfører kommunikative oppgaver. Som observatør opplevde jeg aldri at kontaktlærerne i velkomstklassa påpekte at det noen av elevene sa var feil. Hva som skal rettes på er ikke alltid like godt å vurdere, men jeg observerte også at det som oftest var ordstillingen som kontaktlærerne rettet på. Rettingen ble foretatt rett etter eleven kom med utsagnet, så eleven hadde muligheten til å gjenta det, og dermed «selvrepaserte» sitt eget utsagn. Når en elev sa «en minutt» så svarte læreren «ett minutt», og eleven gjentok dette og dermed «selvrepaserte» sitt eget utsagn. Som observatør merket man et godt klassemiljø, og at elevene var trygge på hverandre ved at de også kunne korrigere hverandre, og hjelpe hverandre på veien til å lære et nytt språk. Det er jo ulikt hvor lenge hver av elevene har vært i velkomstklassen, alt avhengig av når du kom til Norge.

4.3.1 Språkassistentene sin betydning

«Akkurat nå har vi 3 tospråklige assistenter, og deres rolle er å oversette til elevene, og hjelpe så de forstår vår intensjon, og bistå elevene. Vi har en forventning om at de oversetter det vi sier når viser at elevene ikke forstår det som blir sagt. Til tider må jeg si 'nå må du oversette' til språkassistentene. Har ikke språkassistent hver eneste dag. Noen ganger går det fint uten, og noen ganger er det veldig bra med. Veldig avhengig av hvilken erfaring denne språkassistenten har.»

Som sitatet fra intervjuet viser så har velkomstklassen tre tospråklige assistenter som er inne i klassen. Den ene assistenten kan ukrainsk og russisk og bistår disse elevene i undervisningen, den andre assistenten kan spansk og bistår en colombiansk elev i undervisningen i tillegg til at de venter et søskenpar fra Cuba etter jeg var der på datainnsamling. Den tredje og siste språkassistenten kan kinyarwanda og bistår tre søsken fra Rwanda i undervisningen. Ingen av

språkassistene er til stede hver dag siden noen av de også jobber på andre skoler, og de språkassistentene som er til stede flest dager er der tre dager i uken. Dewilde (2013) skriver om at de flerspråklige lærerne har ofte en litt annen arbeidssituasjon enn andre lærere, fordi de ofte jobber på flere skoler, avdelinger og team, og har flere elever, elevgrupper og fag. I Spernes og Fjeld (2017, s.11-17) fant de ut at blir gjort lite for å inkludere de flerspråklige lærerne i teamarbeid og kollektivt læringsfelleskap på skolen, og inkluderingen av de flerspråklige lærerne er sporadisk (Atroshi et al., 2022, s. 70).

Deltakeren i studien legger også vekt på at noen av de nyankomne elevene bruker lengere tid på å lære seg norsk når de har tospråklige assistenter, fordi de henvender seg bare til språkassistenten og ikke til lærerne i velkomstklassen. Det er de kontaktlærerne i velkomstklassen som har definisjonsmakt over opplæringens hva, hvorfor og hvordan og som tar eierskap over planlegging, gjennomføring og evaluering. De tospråklige assistene må som regel tilpasse seg og bistå, noe også Atroshi et al. (2022, s. 70) legger vekt på. Hen har også opplevd at det ikke har vært kjemi mellom en elev og språkassistenten, og dette medfører negative konsekvenser.

«... Dette er en utfordring når vi snakker om språkassistene også, for de har jo vokst opp med en skole fra hjemlandet, der de er vant med krav, forventninger og testing ... Bruker mye tid til å fortelle at i Norge så tilnærmer vi oss læring på en annen måte, og tenker slik vi gjør i velkomst at elevene lærer på mange forskjellige måter og sitter ikke bare og skriver og pugger og produserer noe, men lærer gjennom relasjonsbygging.»

Som Atroshi et al. (2022, s. 76) legger vekt på så er de tospråklige assistentene er også pedagogiske brobyggere ved at de bygger bro mellom det elevene har med seg av erfaringer med opplæring, skole og læring i hjemlandet til det som kjennetegner norsk skole. Mange av elevene, og også de tospråklige assistentene er vant til at det er lærerstyrt undervisning, der læreren står og formidler kunnskap, elevene lytter for så at de skal jobbe de individuelt og det forventes å kunne gjengi det læreren formidlet. De er lite vant til samarbeidslæring og læringsformer som er elevaktive som samtaler og gruppearbeid, og noen kan oppfatte dette som lite effektiv og nyttig opplæring. Ifølge Eek (2021) har tospråklige assistenter, også kalt flerspråklige assistenter uten pedagogisk kompetanse, mange av de samme funksjonene som flerspråklige lærere, og gir i opplæringen mye av den samme støtten. Monsen & Randen (2022) understreker at nyankomne elever har et stort utbytte av en tospråklig assistent som kan tydeliggjøre beskjeder, oppgaver og forklare faglig innhold som eleven ikke forstår på norsk enda.

«Ja, i år har vi fått til at de tospråklige assistene følger elevene på SFO faktisk, men da har vi måttet kjempe litt for. Fordi jeg opplever at elevene trenger veldig mye hjelp der, og for det er mye frilek, og bare det å hjelpe dem til for å få dem inn i lek og forklare hvordan man leker. Vi lærer dem 'kan jeg være med å leke?' og lærer dem ord og begreper i spill og lek da. Så i år har vi faktisk to, nei, alle tre språkassistentene på SFO.»

Det sosiale er utrolig viktig, og det at språkassistentene er med på SFO gjør at de kan hjelpe elevene med det sosiale, og ikke bare faglige. Atroshi et al. (2022, s. 78) legger også vekt på at den pedagogiske støtten som de flerspråklige lærerne bidrar med også sosial og relasjonell sensitivitet og støtte i opplæringen. Videre i intervjuet blir det sagt at språkassistentene ofte er til god hjelp, og særlig med tre av elevene som har språkassistent tre dager i uka. Da ser de litt endring i atferd når de ikke har det, særlig på den eldste eleven:

«... At hen ikke får sagt det hen vil, eller strever litt i lek og det sosiale da. Så det er veldig, veldig til hjelp med tanke på det sosiale, ja og integrering av der. Ofte får vi til å forklare ganske godt med konkreter og å modellere hva han skal gjøre, men det er veldig mye på det sosiale og få uttrykt følelser og få sagt det man ønsker.»

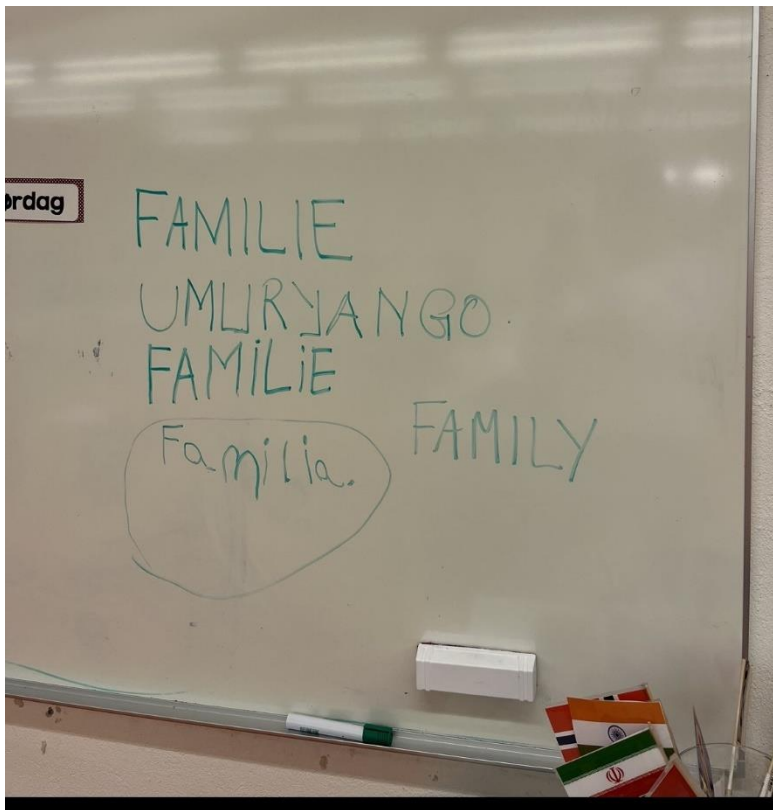
At eleven strever i lek og det sosiale kan henge sammen med maktrelasjoner og skjevhet blant elevene, som Atroshi et al. (2022, s. 79) skriver om. Ujevne maktrelasjoner kan prege ethvert klasserom, og noen elever tilskrives og inntar en mer underlegen posisjon, mens andre gis og har en mer dominerende posisjon. I velkomstklassen observerte jeg dette, at noen elever var veldig trygge i seg selv og den de er, mens andre ble mer underlegne på grunn av at de andre elevene tok litt styringen iblant annet lek. I klasser med nyankomne elever kan også majoritets-/minoritetsforhold, og maktrelasjoner fra elevenes samfunn og hjemland spille inn. Dette legger også Norton (2013) vekt på i sin teori, og dette kan språkassistentene ha et bedre utgangspunkt for å håndtere og forstå.

Mange av de nyankomne elevene kan ha opplevd konflikt, krig, flukt og forfølgelse, og dette kan også gjelde språkassistentene. Dette gjør at de har forutsetninger for å anerkjenne og forstå elevenes erfaringer. Det kan påvirke mennesker på forskjellige måter å oppleve konflikt og krig, og disse erfaringene forsvinner ikke selv om man er fysisk fjernet fra situasjonen. Språkassistentene kan dermed forstå elevene på en annen måte enn kontaktlærerne i velkomstklassen, og viss det trengs kan også språkassistentene bistå eleven med og navigere i hjelpeapparatet som finnes i Norge (Atroshi et al., 2022, s. 79).

«... Det er noen skriveoppgaver når jeg ikke har språkassistent, og de har på en måte forstått det vi skal gjøre for jeg ser at de produserer en liten setning. Da sier jeg 'skriv det på ukrainsk, skriv det på russisk da, skriv det på engelsk'. Og da når språket assistenten kommer, så kan jo den lese over den teksten på morsmålet. Og så kan vi jobbe videre og overføre det til norsk

igjen, da kan vi hjelpe til sånn at de hvert fall sitter og produserer noe, men gjør det på morsmålet sitt. Får belønna det når vi tar bilde av det, og det er så mye muligheter til å få oversatt det.»

Eek (2021, s. 5) fant i sin studie ut at språkhjelperen sin mediering i klasserommet gjør at språkinnlærerne kan delta aktivt i forhandling om mening, og at det er mulig å jobbe med forskjeller og ulikheter mellom to språk i språkinnlæringen. Dette legger også kontaktlæreren i velkomstklassen opp til ved at elevene kan jobbe på morsmålet sitt, språkassistenten kan se på det når hen kommer for så å oversette det til norsk. Da kan de samtidig jobbe med forskjellene på morsmålet og norsk, og se om det finnes noen likheter. Som i eksempelet om «linjal» og «familie» så var det mange likheter i språkene som er representert i velkomstklassen.



Figur 18 - Ordet "familie" på ulike språk

Ellis (2012, s. 128) legger vekt på at elever som kommer til andrespråksklasserom, som i dette tilfelle blir kallet velkomstklasser, kommer vanligvis med en rekke ulike språkbakgrunner. Her tar læreren i bruk et prinsipp som Ellis (2012) og García og Wei (2019) legger vekt på, nemlig **læreren sin bruk av elevenes språkrepertoar**. Dette blir gjort ved at de får brukt morsmålet sitt, men også andre språk som engelsk ved at de skal skrive ord og setninger på ulike språk. Elevene får oversette ved hjelp av google translate, går inn på apper som har

morsmålet og dermed bygger det på elevenes tidligere kunnskaper som pedagogisk transspråking av García og Wei legger vekt på (2019, s. 17-18). I sitatet fra intervjuet legger informanten vekt på at elevene har lov til å bruke morsmålet sitt i undervisninga, og dette er helt i tråd med det som ble observert i løpet av skoleuken når jeg var til stede. I hele undervisninga var det gjennomsyrende at de så på språkrepertoaret som elevene besitter som en ressurs. Ved å gjøre dette brukes transspråking for å skape trygghet i klasserommet, og knytte en sterkere relasjon til elevene. Ved å bruke flere språk i klasserommet tar man i bruk en viktig identitetsmarkør hos elevene, og dette kan ha betydning for motivasjonen og selvforståelsen deres at språkkompetansen deres blir sett på som en ressurs ved å bli synliggjort i opplæringen og på skolen (García & Wei, 2019, s. 17-18).

5. Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven har vært å se nærmere på den grunnleggende norskopplæringen som de nyankomne elevene får når de kommer til norske skoler. Jeg valgte derfor å forske på et delvis-integrert innføringstilbud for nyankomne elever. Datamaterialet består av deltakende observasjon i en velkomstklasse gjennom en skoleuke, og et intervju med kontaktlæreren i velkomstklassen.

Det teoretiske bakteppet for drøftingen er basert på sosiokulturell teori, og herunder kommer Nortons teori om identitet, investering og aktørskap for å drøfte forskningsspørsmål I. For å drøfte forskningsspørsmål II som omhandler flerspråklighet har Cummins hatt en sentral plass med CUP-modellen, isfjellmodellen, og kvadrantmodellen, og García og Wei med transspråking. Det tredje, og siste forskningsspørsmålet III er rettet mot lærerens tilrettelegging, og her ble Gibbons og Wood, Bruner og Ross brukt med stillasbygging og Vygotskij med sin proksimale utviklingszone. Ellis og Atroshi et al. har også hatt en sentral plass i oppgaven. For å forsøke å besvare problemstillingen vil jeg i det følgende forsøke å sammenfatte det jeg mener er hovedfunnene. Deretter tar jeg for problemstillingen, og forsøker å svare på denne.

Problemstillingen for oppgaven er; *Hvordan blir opplæringen i grunnleggende norsk for nyankomne elever lagt opp, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de skal investere i egen språklæring?*

I. Hvilke rammebetingelser er lagt til rette for å gi elevene mulighet for identitetsutvikling, aktørskap og investering?

Det er flere ulike rammebetingelser som de nyankomne elevene har krav på når de kommer til norske skoler, og disse er nedfelt i opplæringsloven og i læreplanen. Hvor elevene kommer fra, tidligere skoleerfaringer og lærerens tilrettelegging har mye å si for motivasjonen og investeringen i språkopplæringen. Derfor bruker lærerne god tid på å bli kjent med elevene, og vise interesse for hvor de kommer fra og hva de kan. Lærerne hjelper også de nyankomne elevene inn i den nye hverdagen her i Norge. Dette blir gjort ved at lærerne i velkomstklassen bruker mye tid på å få alle elevene inn i fritidsaktiviteter for at elevene skal bli enda mer integrerte i det norske samfunnet, og dermed ser elevene også behovet mer for å lære det norske språket og dermed investerer mer i språkopplæringen. Lærerne legger stor vekt på å

skape et trygt og godt klassemiljø som fremmer læring, trivsel og utvikling der det er lagt opp til mye muntlig aktivitet, relasjonsbygging og oppgaver som er tilpasset nivået til eleven. Viss elevene mistrives i klasserommet og på skolen kan dette hemme språklæring. Det sosiale spiller derfor en stor rolle, og det å få seg venner og trives der fundamentet for at språklæring skal oppstå.

II. Får elevenes flerspråklighet komme til uttrykk i undervisningen, og hvordan blir dette eventuelt lagt til rette for?

Skolen i denne studien tillegger morsmålet stor vekt, og ser på hele språkrepertoaret til elevene som en ressurs i undervisningen. Dette blir gjort ved at lærerne bygger videre på det eleven kan i et annet språk, noe også isfjellmodellen til Cummins og Vygotskij sin proksimale utviklingszone illustrerer. Hjemmet har ansvaret for opplæring i morsmålet til eleven, og skolen har ansvaret for å lære elevene norsk. Som vi har sett har transspråking blir brukt i undervisningen ved at elevene skal få brukt hele sitt språklige repertoar, og dette så man i eksempelet der en nyankommen elev leste på engelsk i matpausen for de jevnaldrende elevene i ordinær klasse. Lærerne i velkomstklassen har troen på at viss eleven er sterk i ett språk så kan dette overføres til norsk i motsetning til å bli språkfattige på begge språk til slutt.

Klasserommet er dekorert med alfabetet på alle språkene som er representert i klasserommet, og i korridorene på skolen henger det fraser og plakater som viser vanlige ord og setninger på ulike språk. Dette kan vise at skolen anerkjenner erfaringene, behovene og forutsetningene som de nyankomne elevene besitter. Siden elevene ofte er stille i ordinær klasse, og mange lærere og andre medelever ikke har hørt stemmen deres er omvendt integrering og internasjonal dag et fint tiltak for at elevene skal få vise hvor de kommer fra. De kan telle på ett eller flere språk som andre elever ikke har forutsetninger for å forstå. Dette viser at elevene besitter mye kunnskap, bare at eleven ikke har ordforrådet for å uttrykke det på norsk enda. Samarbeidet mellom elevene og tilhørigheten i velkomstklassen der alle jobber mot samme mål, er en grunnleggende faktor for at språklæring skal oppstå.

III. Hvordan legger læreren til rette for elevenes språklæring?

Tilpasset opplæring er helt avgjørende for at språklæring skal oppstå, og dette understreker betydningen av lærerens tilrettelegging. Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingszone,

og stillasbyggingen av Gibbons og Wood, Bruner og Ross legger vekt på læreren som tilrettelegger. Lærerne i velkomstklassen er med på å bygge et stillas rundt eleven ved å være tett på elevene, ha varierte undervisningsopplegg og bygge på noe som er kjent for eleven. Det er ikke bare lærerne som strekker ut en hjelpende hånd og bygger et stillas rundt elevene, men også medelevene i klassen er flinke til å hjelpe hverandre om det trengs. Det varierer jo hvor lenge elevene har vært i velkomstklassen, noen har vært der i ett og et halvt år, mens andre har vært der i to uker. Det er også god læring for den som hjelper til, og forklarer oppgaven til den andre eleven ved at man må ta i bruk hele språkrepertoaret sitt.

Lærerne forsøker å stille åpne spørsmål, men samtidig må det noen ganger være lukkede spørsmål som når de spør «hvilken dag er det i dag?». De er også veldig bevisst på hvor lang tid de venter før noen får svarer, og bruker strategier som å telle til tre så alle elevene får svart i kor. Det er stor forskjell på hvor lenge elevene har vært i velkomstklassen, og derfor er det stor forskjell på hvor lang tid elevene trenger for å svare på spørsmålene som lærerne stiller. Lærerne påpekte aldri at noe elevene sa var feil, men rettet utsagnet med en gang eleven sa det slik at eleven hadde mulighet til å gjenta det, og «selvreparere» sitt eget utsagn. Velkomstklassen hadde et godt klassemiljø, og elevene var trygge på hverandre ved at de også kunne korrigere hverandre, og hjelpe hverandre på veien til å lære et nytt språk. Språkassistene har også stor betydning for elevene ved at de er pedagogiske brobyggere som kan bygge på det eleven kan fra før, og være til stede å hjelpe til i faglige og sosiale situasjoner.

Konklusjonen på problemstillingen i denne studien er at opplæringen i grunnleggende norsk ved denne skolen er lagt opp ved hjelp av et delvis-integrert innføringstilbud, der elevene har dynamiske timeplaner som viser om de skal være i velkomstklassen eller i ordinær klasse. De nyankomne elevene har ulike rammebetingelser og rettigheter som er nedfelt i opplæringsloven og i læreplaner når de kommer til norske skoler, for eksempel særskilt norskopplæring, tilpasset opplæring og en læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

For at elevene skal investere i egen språklæring er det en forutsetning med et trygt og godt klassemiljø, der læreren tilrettelegger for meningsfulle språkaktiviteter og mye muntlig aktivitet. Språkassistentene har også en sentral betydning for de nyankomne elevene, ved at de kan inneha mye av de samme erfaringene og derfor forstå elevene på en annen måte. Ved at kontaktlærerne er genuint interesserte, og legger til rette for, og hjelper elevene med å finne og bli med på ulike fritidsaktiviteter utenom skoletiden, fører det til at elevene blir motiverte og ser behovet av å investere i språkopplæringen. Som Norton (2013) legger vekt på så skapes

investeringen i miljøet og fellesskapet som eleven er en del av, derfor er det viktig med et forståelsesfullt og raust miljø der hele språkrepertoaret til elevene blir sett på som en ressurs. Dette blir gjort i velkomstklassen ved at plakater med alfabetene, ord og fraser på de ulike språkene som er representert i velkomstklassen henger synlig i klasserommet, men også i korridorene på skolen, noe som synliggjør at velkomstklassen er en viktig del av skolen.

NIFU (2022, s. 31) skriver at lærernes kompetanse vil ha stor betydning for hvordan det pedagogiske innholdet utformes, men likevel er det ingen formelle krav om å ha norsk som andrespråk for å undervise nyankomne elever. For de som skal undervise nyankomne elever stilles det samme pedagogiske og faglige krav til kompetanse, som til andre undervisningsstillinger. En forutsetning for god språklæring er at alle lærere har gode kunnskaper om det norske språket, innsikt i elevenes morsmål og at det er en fordel om tospråklige lærere/assistenter kan bidra i arbeidet så elevene når kompetansemålene for språklæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Informanten i studien etterspør også mer formell kompetanse, selv for erfarne lærere som underviser nyankomne elever. På grunn av kompetansekravet som har kommet for å undervise nyankomne voksne, må den som underviser ha 30 studiepoeng i norsk som andrespråk (Kompetanse Norge, 2021). Kan det være en idé å ha samme kompetansekravet for lærere som underviser nyankomne elever også, for er det egentlig noen forskjell på om man underviser nyankomne voksne eller barn?

5.1 Videre forskning

En begrensning ved min studie er at jeg bare hadde én informant, og observerte den grunnleggende norskopplæringen ved én skole. Som Rambøll (2013, s. 9) sin rapport ble det skissert fire ulike innføringstilbud som de nyankomne elevene kan få når de kommer til Norge. Dette er noe jeg synes hadde vært interessant å forske nærmere på, og sett på effekten opplæringstilbudene i ulike regioner, noe som også hadde gjort at jeg hadde hatt flere informanter og derav flere stemmer i studien (NIFU, 2022; Skrefsrud, 2018; Flatø et al., 2017).

Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven har det dukket opp flere problemstillinger og spørsmål det hadde vært interessant og jobbet videre med. En interessant vinkling på oppgaven hadde vært og fått frem stemmene til de nyankomne elevene ved å intervju dem, og i starten av prosjektet var dette meningen. På grunn av personvernet til elevene, og ikke forstyrre de unødige når de har kommet til et land der alt er nytt, valgte jeg å ha et lærerperspektiv i studien.

Dette kan være en av grunnene til at det er lite norsk forskning som omhandler nyankomne elever spesielt som Dewile og Kulbrandstad (2016, s. 15) skriver om.

Det hadde også vært interessant og gjennomført et gruppeintervju med de tospråklige assistentene som var innom klassen flere dager i løpet av uken, men på grunn av oppgavens begrensning lot ikke dette seg gjøre. Et annet perspektiv hadde vært og gjennomført intervjuet med den andre kontaktlæreren i velkomstklassen også, siden denne kontaktlæreren hadde sitt første år som kontaktlærer i velkomstklassen kunne det kanskje kommet opp nye, interessante perspektiv for oppgaven.

En annen interessant problemstilling som dukket opp når jeg gjennomførte datainnsamlingen var hvor stor forskjell det var på noen av elevene når de var i velkomstklassen sammenlignet med ordinær klasse. Når de var i velkomstklassen var elevene tydelig trygge og var ikke redde for å prøve seg på å snakke norsk, mens læreren i ordinær klasse gav tilbakemelding om at hen aldri hadde hørt stemmen til eleven. For meg kom dette som et stort sjokk, fordi jeg hadde sett eleven i velkomstklassen og dermed erfart, sett og hørt hvor mye norsk denne eleven behersket. Det hadde derfor vært interessant og gjennomført et intervju med kontaktlæreren i ordinær klasse også, og fått høre hva denne læreren tenker om integreringen av de nyankomne elevene og hvordan hen legger til rette for de nyankomne elevene i ordinær klasse.

Som nevnt i tidligere forskning (se kap 1.3) fant Skrefsrud (2021, s. 85) i sin studie at en veksling mellom GNO undervisning i egen klasse/gruppe og ordinært trinn gjør at elevene tørr å våge og prøve seg mer når alle er i samme situasjon, altså at dette påvirker taletiden til elevene. Dette hadde vært interessant å forske enda nærmere på, og fulgt en eller flere elever både i velkomstklassen og i ordinær klasse. Da kunne man sett på hvilke sosiale, faglige og språklige faktorer som spiller inn. Folke (2015) har i sin studie forsket på hvordan nyankomne elever opplever overgangen fra mottaksklasse til ordinær klasse i Sverige. Det hadde vært interessant og foretatt en slik forskning også i Norge, og sett på om funnene hadde vært de samme som vårt naboland Sverige.

6. Litteraturliste

- Alstad, T. G. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena: En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. [://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/273575](https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/273575)
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning og refleksjon*. Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och refleksion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Atroschi, G., Brattland, S., Wahlberg, I., Kjelaas, I. (2022). Flerspråklige læreres rolle i opplæringen for nyankomne elever. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s.67-80). Fagbokforlaget.
- Axelsson, M. & Nilsson, J. (2013). “Welcome to Sweden”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 137–164. <https://doi.org/info:doi/>
- Bourdieu, P. (2005). The forms of capital. I *The RoutledgeFalmer reader in sociologi og education* (s. 15–29). Routledge/Falmer.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A.C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s.144-159). Cappelen Akademisk.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisningen – ulike perspektiver på undervisning* (s. 193-208). Fagbokforlaget.
- Burner, T. & Carlsen, C. (2019). International Journal of Multilingualism Teacher qualifications, perceptions and practices concerning multilingualism at a school for newly arrived students in Norway. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631317>
- Cummins, J. (1982). *Tests, Achievement, and Bilingual Students*. FOCUS, no. 9:1-7, NCBE Washington D.C.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Pro-Ed.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual chilenen in crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. & Montero, K. (2015). *Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts*. TESOL Quarterly, 49(3), 555–581.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Darvin, R. & Norton, B. (2015). Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press*, 35, 36–56.
- Darvin, R. (2016). Investment and Language Learning in the 21st Century. *Langage et Societe*, 157. <https://doi.org/10.3917/ls.157.0019>
- Daugaard, L.M. & Dewilde, J.I. (2017). Flerspråklige lærere som oppfindere – i danske og norske skoler. *Norand*, 1,6-22. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-02>
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). *Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten*. Nordand Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning, 13–33.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/1/2016-Dewilde-Kulbrandstad.pdf>

- Dewilde, J.I. (2013). *Ambulating teachers – A case study of bilingual teachers and eacher collaboration* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Eek, M. (2021). *Språkhjelpere, investering og sosial rettferdighet: En undersøkelse av bruk av språkhjelpere i norskopplæringen for voksne nyankomne med liten skolebakgrunn* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley- Blackwell.
- Engen, & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Flatø, M., Hjetland, H. N., Smette, I. & Wollscheid, S. (2017). *Effekter av opplæringstilbud for tospråklige elever og kompetansehevingstiltak for voksne innvandrere: En kunnskapsoversikt*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1521585/>
- Flogenfeldt, E.M., Krulatz, A., Dahl, A. (2018). Utvikling av funksjonell flerspråklighet gjennom «translanguaging» og læringsstrategier. *Communicare*. https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2018/utvikling_av_funksjonell_communicare_2018.pdf
- Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkluderande till exkluderande inkluderande? I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande—Mottagande och inkludering*. Natur & kultur.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.K. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s.190-209). Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Gujord, A.-K. H. & Randen, G. T. (2018). Innleiing. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jølbo, I. D. (2016). "Å skrive seg et rom" - Et studie av aktørskap i andrespråkstekster. *NOA Norsk som andrespråk, Årgang 32*, 5–30.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2009). «Trollet bodde i vann med fart i» - om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA – Norsk som andrespråk*, 2, 58-88. Novus forlag.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L.I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.
- Kompetanse Norge (2021). Ny integreringslov gir nye kompetansekrav for lærere. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/nyintegreringslov-gir-nye-kompetansekrav-for-larere/>

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. [1.2 Identitet og kulturelt mangfold \(udir.no\)](https://www.udir.no/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold)
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt i 1997).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs.) Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt i 1997).
- Laursen, H. P. & Fabrin, L. (2013). Children investing in literacy. *Linguistics and Education*, 24, 441–453.
- Laursen, H. P. (2020). Tegn på sprog. <https://www.kp.dk/forskning-og-udvikling/tegn-paasprog/>
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. Natur och Kultur.
- Lynnebakke, B., Pastoor, L. de Wal & Eide, K. (2020). *Young Refugees' Pathways in(to) Education. Teacher and student voices: challenges, opportunities and dilemmas*. CAGE 3A Project Report
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell læring. (2023). *Arbeid med ord og begreper*. <https://nafo.oslomet.no/ressurser/ord-og-begreper/>
- NAFO, Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2023). *Prinsipper for god andrespråksopplæring*. <https://nafo.oslomet.no/ressurser/10-prinsipper-for-god-andrespraksinnlaering/>
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L.I. Aa (Red.), *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- NIFU. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på samme tid?* (NIFU-rapport; 2022:26). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3043817>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget
- Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing Perspectives om Good Language Learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307–322.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching: the international abstracting journal for language teachers and applied linguists*, 44(4), 412-446.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2. utg.). Multilingual matters.
- NOU 2010:7 (2010) *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærninga* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærninga* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærninga* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Peirce, B. N. (1995). *Social Identity, Investment, and Language Learning*. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Punch, S. (2002). Research with Children. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 9(3), 321–341. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003005>
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst* (Utdanningsdirektoratet rapport). https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kartlegging-av-innforingstilbud_sluttrapport.pdf
- Randen, G. T. (2022). Anything still goes! – jakta på eit paradigme etter den fleirspråklege vendinga. I S. Ragnhildstveit, A. Golden, & A.-K.H. Gujord (Red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk. Inspirert av Kari Tenfjords forskning*. (s.263-282). Alvheim & Eide Akademisk Forlag.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research* (4 utg.). SAGE.
- Skrefsrud, K. R. (2021). «Hver dag på skolen så var det sånn – du kommer til å klare det!»: Om nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk – et elevperspektiv [Mastergradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Brage vitenarkiv. <https://brage.inn.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2831663/Skrefsrud.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Skrefsrud, T.-A. (2018) Inclusion of newly arrived students: Why different introductory models can be successful models. In: Kulbrandstad, L.A., Engen, T.O og Lied, S: (Eds.). *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Spernes, K. & Fjeld, H.S. (2017). Vilje, men manglende handlekraft – skoleleders forståelse av tospråklige faglæreres plass i skolens læringsfellesskap. *Acta Didactica Norge*, 11(2). <https://journals.uio.no/adno/article/view/4334/4213>
- Tajic, D. & Bunar, N. (2020). Do both ‘get it right’? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1841838.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomas, S., & Byford, S. (2003). Research with unaccompanied children seeking asylum. *BMJ*, 327(7428), 1400–1402. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7428.1400>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Veiledning. [Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever \(udir.no\)](https://www.udir.no/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever)
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. [Tilpasset opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/tilpasset-opplering)
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.

- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. I J. V. Wertsch (Red.). *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 147-188). M.E. Sharpe, Inc.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 9-100.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter – sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I Selj, E. & Ryen, E. (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3.utg., s. 279-295). Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. Z. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet, en faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter & forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 103-174). Cappelen Damm.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til foresatte og elever

- Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet avdeling Hamar og studerer til å bli lærer.
- Jeg kommer til _____ skole for å se på læreren og hvordan hen legger opp undervisningen for at elevene skal kunne lære seg et nytt språk.
- Jeg har hørt mye bra om opplegget på denne skolen, og har derfor lyst til å komme å lære av de beste.
- Jeg kommer til å være til stede i fem dager og observere læreren og hvordan hen legger opp undervisningen, og dette blir utgangspunktet for masteroppgaven min.
- Jeg kommer ikke til å samle inn opplysninger om elevene, det er læreren som er mitt observasjonsobjekt.

Har du noen spørsmål kan du gjerne ta kontakt med læreren deres, og hen kan videreformidle spørsmålene til meg så får dere svar på det dere lurer på!

Gleder meg til å møte dere!

Med vennlig hilsen,

Camilla Moldal, masterstudent ved Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Nyankomne elever og opplæringen i grunnleggende norsk – et klasseroms perspektiv med fokus på læreren som tilrettelegger»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan den grunnleggende norskopplæringen for nyankomne elever er organisert. Dette synes jeg er svært interessant, og gleder meg til å forske og finne ut mer gjennom dette prosjektet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å skrive masteroppgaven min i norsk ved å forske på gode praksiser, og se hvordan du som lærer jobber med andrespråksinnlæring for nyankomne elever. Jeg vil følge dere gjennom ett tema som varer en uke, og se nærmere på organiseringa av opplæringa, ordinnlæring/ordforråd, morsmålets rolle, syn på transspråking og gode eksempler på suksesskriterier for andrespråkslæring. Jeg kommer til å gjennomføre en klasseromsobservasjon, der det er du som lærer som er mitt studieobjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg vil forske på gode praksiser når det kommer til andrespråksinnlæring, og dette er dere på denne skolen kjent for, og jeg har derfor lyst til å komme og lære av de beste. Dine kontaktopplysninger fikk jeg hos din tidligere kollega som nå jobber på høgskolen. Det var

etter at den tidligere kollegaen din hadde forelesning om andrespråksinnlæring på studiet vårt at jeg fikk øynene opp om at dette var noe det hadde vært interessant å skrive masteroppgaven min om. Jeg snakket med hen om prosjektet mitt etter undervisningen, og tok kontakt med hen igjen nå i høst. Hen videreformidlet dette til deg, og satte oss i kontakt noe jeg er veldig takknemlig for.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg kommer til å ta i bruk observasjon og intervju som metode. I observasjonen kommer jeg til å ta notater for hånd, og i intervjuet blir det brukt lydopptak. Det er et semistrukturert intervju der noen av spørsmålene er bestemt på forhånd mens de andre blir til underveis. Dette intervjuet vil ta inntil 60 minutter, men jeg vil også åpne opp for korte samtaler/intervjuer underveis i uken.

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. Jeg skal ikke samle inn personopplysninger utover utdanning og arbeidserfaring, og jeg skal heller ikke spørre om personopplysninger om tredjepart, altså elevene.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare meg som masterstudent og min veileder Gunhild Tveit Randen som har tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai, og da blir personopplysningene slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- *Høgskolen i Innlandet* ved *Gunhild Tveit Randen* (epost: gunhild.randen@inn.no)
- Vårt personvernombud: som for øyeblikket er *Usman Asghar* (epost: usman.asghar@inn.no eller 61287483). Personvernombudet oppdateres fortløpende på høgskolen sine nettsider, så det er lurt å følge med der: <https://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/>

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

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

Med vennlig hilsen

Gunhild Tveit Randen
(Veileder)

Camilla Moldal
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet temabasert andrespråksinnlæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide

Prosjektets tittel:

Nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk – et klasseromspektiv med fokus på lærerens tilrettelegging

Problemstilling: *Hvordan blir opplæringen i grunnleggende norsk for nyankomne elever lagt opp, og hvilke faktorer ligger til grunn for at de skal investere i egen språklæring?*

Forskningsspørsmål:

- I. Hvilke rammebetingelser er lagt til rette for å gi elevene mulighet for identitetsutvikling, aktørskap og investering?
- II. Får elevenes flerspråklighet komme til uttrykk i undervisningen, og hvordan blir dette eventuelt lagt til rette for?
- III. Hvordan legger lærerne til rette for elevenes språklæring?

Mål med intervjuet: Formålet med intervjuet er å undersøke hvordan læreren tilrettelegger for at nyankomne elever skal lære norsk i en velkomstklasse der de jobber med temabasert undervisning. Siden jeg har et klasseromspektiv med fokus på hvordan læreren tilrettelegger for at de nyankomne skal lære norsk, så skal jeg intervjuer kontaktlæreren i velkomstklassen, og har valgt et semistrukturert intervju. Dette har jeg gjort på bakgrunn av at da kan jeg trekke inn observasjoner jeg har gjort meg underveis inn i intervjuet. I oppgaven min har jeg valgt å bruke en abduktiv metode, som vil si at teoriene og empirien blir vekselvirkende i analysen.

Bakgrunnsopplysninger	<ul style="list-style-type: none">• Fortell om din bakgrunn<ul style="list-style-type: none">-Hvor gammel er du?-Hva er du utdannet?-Hva har du jobbet som etter utdanningen?-Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer i velkomstklassen?-Hva er bra med å være kontaktlærer i velkomstklassen?-Hva er mindre bra med å være kontaktlærer i velkomstklassen?-Hvor mange elever har du i velkomstklassen nå?
-----------------------	--

	<p>-Har du tospråklige assistenter i klasserommet? Samarbeider dere, og hva er deres rolle?</p> <p>- Hvor mange tospråklige assistenter er innom klassen i løpet av uken?</p> <p>-Hva er ditt syn på de tospråklige assistentene, er dette til hjelp for elevene?</p> <p>-Hvem henvender elevene seg til om de har noen spørsmål når både du og den tospråklige assistenten er til stede?</p>		
<p>Det første møte med nyankomne elever i skolen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er kriteriet for å komme i velkomstklasse vs ordinær klasse? - Hva er forskjellen på GNO (grunnleggende norskopplæring) og SNO (særskilt norskopplæring)? - Hvordan tar skolen og du som kontaktlærer i velkomstklassen imot og ønsker nyankomne elever velkommen? - Hvordan er den grunnleggende norskundervisningen på denne skolen organisert? <ul style="list-style-type: none"> -Hvilket tema er det første dere starter med når det kommer nye elever i klassen? - Hvilken metodikk blir brukt i innlæringen? - Hvordan lærer de norsk når vi ikke har muligheten til å spørre hvilke strategier de har? Hvordan gjør du deg forstått? - Hvordan ser en vanlig skoledag ut for de nyankomne elevene? Er de i velkomstklassen hele dagen? <ul style="list-style-type: none"> -Hva er fordelene og ulempene med å jobbe temabasert, synes du? - Hvordan har du som lærer inntrykk av at elevene har det når de ikke forstår og kan snakke språket, altså norsk? 		
<p>Teoretiske begreper</p>	<p>Konkrete faktorer</p>	<p>Konkrete uttrykk i språklæring og skolearbeid</p>	<p>Spørsmål</p>
<p>Investering</p>	<p>Forventinger og behov knyttet til språkopplæringen</p>	<p>Pågangsmot og indre motivasjon vs forventninger og ytre press</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Har du som lærer i velkomstklassen følelse av at elevene som kommer til Norge har lyst til å lære norsk?

	<p>Mulighetene eleven griper for å lære det norske språket</p>	<p>Opplevelse av elevenes innsats</p>	<p>-Hvis ja, har du et inntrykk av hvorfor de har et behov for dette? (sosialt samspill, indre motivasjon, deltakelse, ytre motivasjon)</p> <p>-Hvis nei, hvorfor tror du at elevene ikke føler at de har et behov for å snakke det norske språket? (forventninger for fremtiden)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opplever du som lærer at det er forventninger fra andre enn eleven selv at de skal arbeide godt med norskopplæringen som du gir dem? -hvor kommer disse forventningene fra? -kan du si noe mer om hvordan forventningene er, og hvordan det påvirker deg som lærer? • Hvilke tanker har du om elevene sin arbeidsinnsats i språkopplæringen? Har du som lærer en oppfatning av at elevene ser verdien av å lære seg språket? • Er elevene selvgående i språklæringen eller må de motiveres
--	--	---------------------------------------	--

	Miljø som støtter	<p>Læreren sin opplevelse av å gi meningsfulle oppgaver</p> <p>Opplevelse av eierskap i språkopplæringssituasjonen</p>	<p>for å gjøre en god innsats?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blir de motivert til ytterligere innsats når du som lærer motiverer dem? Har du et eksempel på dette? • Gir du arbeidsoppgaver og språkaktiviteter som du opplever at elevene synes er meningsfulle? -Viss ja, har elevene klart å sette ord på dette? Og har du eksempler på hva dette kan være? • Har du noen ideer til hva som kan være meningsfulle språklingsaktiviteter som du vil dele? • Får elevene være med på å bestemme noe i skolehverdagen sin? (faginnhold, aktiviteter, timeplan, deltakelse i timer) • Hva gjør denne medvirkningen, eller mangelen på den, med motivasjonen for skolearbeidet for de nyankomne elevene, tror du?
Aktørskap -å ha mulighet og evne til å handle – ikke selvbestemt	Omgivelsene og samspillet omkring dette		<ul style="list-style-type: none"> • Hva er etter din mening de viktigste faktorene for at språklæring skal oppstå?

	<p>Flerspråklige praksiser, bruke elevens repertoar</p>	<p>Cummins (Flerspråklighet gir eleven mulighet til å ta aktørskap når man ser på elevenes tidligere kunnskaper som relevant for språklæringa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Har du noen tanker om hva som kan hindre språklæring og trivsel hos de nyankomne? • Hvordan viser du elevene forståelse for situasjonen som ny i språket og i landet? • Har du hatt erfaring med at en ting en elev kan i ett språk kan overføres til et annet? -Viss ja: har du ett eksempel på dette? • Hva er etter din mening det beste tiltaket på din arbeidsplass for å ivareta at de nyankomne lærer seg norsk? • Hva er det beste tiltaket på din arbeidsplass for å ivareta at de nyankomne får brukt norsk i sosiale sammenhenger? • Har du noen tanker som din arbeidsplass kunne gjort annerledes for å møte de nyankomne sine språklige behov i grunnleggende norsk? • Hvilke konkrete tiltak gjør dere lærere for at
--	---	--	---

			<p>elevene skal lære seg norsk? Tiltak: -Gir du alle elevene oppgaver som er tilpasset deres språklige nivå? Hvem sørger for dette? (GNO-lærer/lærer i velkomstklassen, kontaktlærer..) -Ifølge din erfaring, hvilke språklæringsaktiviteter som motiverer elevene? -kan du fortelle en god opplevelse, faglig eller sosialt, som har betydning for din utvikling som lærer? -husker du noen tiltak som ikke var vellykkede for eleven(es) motivasjon? • Hvilke konkrete tiltak gjør lærerne på skolen for å hjelpe elevene sosialt? -gir dere på skolen starthjelp til elevene for å bli kjent med de andre barna på skolen eller fritiden? -Hva mener du disse tiltakene gjør med motivasjonen for de nyankomne? - Kan du som lærer fortelle en god historie, enten faglig eller sosialt, der du opplevde at en elev hadde fremgang sosialt?</p>
--	--	--	---

	Ta valg	Skolearbeidet – å kunne være selvstendig i dette	<ul style="list-style-type: none"> • -Hvordan mener du at du er en god lærer for de nyankomne? • Hvordan tar de andre medelevene imot de nyankomne? • Har du erfart at de andre elevene har hatt dårlige erfaringer rundt det å snakke norsk med medelever? • Hvilke grupperinger opplever du som lærer er mest nyttige for at elevene våger å ta det norske språket i bruk? (velkomstklasse, hel klasse, friminutt...) • Oppmuntrer du som lærer de nyankomne elevene til å bruke det språket de kan best i undervisningen (morsmål, førstespråk...)? • Gir du oppgaver som gjør at de nyankomne elevene kan arbeide selvstendig? -Opplever du at du oppgavene du gir gjør at de klarer å arbeide selvstendig? -Hva fokuserer du på når du gir
--	---------	--	---

	<p>Ha og utøve innflytelse</p>	<p>Ha muligheten til å si meningen sin</p>	<p>nyankomne elevene som kommer fra samme land/snakker det samme språket hverandre? -Hva får de nyankomne elevene språklig ut av samværet med andre elevene, og hva får de språklig ut av fraværet av samvær?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Får elevene si meningen sin på skolen? • Hvordan blir det lagt til rette for dette? (tolk, tospråklig assistent osv) • Har du noen tanker om at de nyankomne kan få andre roller på skolene i Norge, enn de hadde i hjemlandet sitt? På hvilken måte, og hva kan grunnen være til dette?
--	--------------------------------	--	---

Makt, kategoriseringer og hierarkier	Andres holdninger Opplevelse av maktperspektivet	Elevenes opplevelse av å bli undervurdert Selvfølelse	<ul style="list-style-type: none"> • Tror du at de nyankomne elevene blir satt i bås på grunn av bakgrunnen sin? -Hvis ja: på hvilken måte? (bli undervurdert, tilskrive andre ferdigheter og egenskaper ut fra hvem vi tror de er) -Hvis ja: tror du det har noe å si for motivasjonen til de nyankomne elevene for å lære norsk? • Hvordan opplever du at selvfølelsen til de nyankomne elevene er? • Hvordan påvirker disse følelsene språkopplæringen, tror du?
Identitet	Identitetsforming og sosialisering	Oppgaver som spør om personlige erfaringer (identitetstekster)	<ul style="list-style-type: none"> • I hvor stor grad og på hvilken måte får elevene mulighet til å bruke morsmålet sitt? • Ser du på elevenes tidligere kunnskaper som

			<p>relevant for opplæringen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser du som lærer på elevene sitt morsmål som en ressurs? • Har du lagt merke til når elevene velger å bruke morsmålet sitt (eller andre språk elevene kan)? (friminutt, hel klasse, velkomstklasse) • Føler du at elevene viser stolthet over språk de kan? • Føler du at elevene viser stolthet over bakgrunnen sin? • Hvilke konsekvenser får dette for språklæring og trivsel, tror du? • Har elevene en tospråklig lærer? -Viss ja: hvilken betydning har dette for elevene, tror du?
<p>Sosiokulturell læringsteori</p> <p>Kognitiv læringsteori</p>	Betingelser for språklæring	<p>Individets læring og kunnskap må sees i sammenheng med kulturen, språket og fellesskapet</p> <p>Tankeprosessene som skjer inne i hodet på den som lærer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke betingelser må være på plass for at språklæring oppstår, mener du? • Hvordan forholder du deg til sosiokulturell og kognitiv læringsteori? Gjennom syrer de undervisningen på noe vis?

			<ul style="list-style-type: none"> • Har du hatt en god lærer/kollega som du har lært noe av? -Hva gjorde denne læreren god?
Lærerprat			<ul style="list-style-type: none"> • Har du tenkt over om du (eller dere lærerne i velkomstklassen) senker talehastigheten når dere snakker til en elev med et annet morsmål? • Bruker dere lengre pauser når dere snakker til andrespråkselever? • Snakker dere høyere (for at det dere sier skal bli mer tydelig)? • Har du tenkt over om dere bruker mange høyfrekvente ord når dere snakker? • Varierer du vokabular ut i fra elevenes ferdighetsnivå? • Bruker dere konkrete og illustrasjoner når dere skal forklare noe? • Er det dere lærere sier delt inn i «kortere avsnitt» (for å oppmuntre eller invitere elevene til å avbryte?) • Hvilken rolle har den tospråklige

			<p>assistenten i klasserommet?</p>
<p>Lærernes spørsmål</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Foretrekker du/dere å stille åpne eller lukkede spørsmål til elevene? • Hvor lenge pleier du å vente på svar fra elevene når det blir stilt spørsmål? • Omformulerer du som læreren spørsmålet ved å uttrykke det på en annen måte, viss ingen av elevene svarer? • Du stiller et spørsmål og ingen av elevene svarer, gjentar du spørsmålet? -hva er forskjellen på å ha en tospråklig assistent inne i klasserommet og ikke? • Bryter du som lærer ned spørsmålet i to eller flere deler? • Tyr du som lærer til morsmålet/førstepråket til elevene, og eventuelt når?
<p>Læreren sin bruk av elevenes språkrepertoir</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Blir engelsk brukt som en ressurs i undervisningen? • Blir ord fra morsmålet/førstepråket til eleven brukt som en ressurs? • Blir målspråket (norsk) og morsmålet/førstepråket

			<p>råket brukt vekslende i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommuniserer du som lærer utelukkende på norsk i undervisningen?
Læreren sin bruk av metaspråk			<ul style="list-style-type: none"> • Legger dere lærerne opp til metaspråklig bevissthet i undervisningen? • Blir grammatikk nevnt i undervisningen? • Blir det brukt rim og regler i undervisningen?
Korrigerende tilbakemeldinger			<ul style="list-style-type: none"> • Retter dere på feil som elevene sier? • Retter dere på feil som elevene skriver? -hvordan blir de eventuelt korrigerede? Bruker du/dere et fast mønster på å gi slike tilbakemeldinger? • «Selvreparerer» elevene sin egen ytring etter å ha fått korrigerende tilbakemeldinger?
Generelt			<p>➔ Er det til slutt noe du har lyst til å tilføye?</p>

Vedlegg 4

Observasjonsguide

Prosjektets tittel:

Nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk/– et klasseromsperspektiv

Problemstilling: *Hvordan arbeider en erfaren lærer i mottaklasse med temabasert undervisning for nyankomne elever? – et klasseromsperspektiv*

Målet med observasjonen: Være i en velkomstklasse og observere denne klassen, for så å se hvordan kontaktlæreren i denne velkomstklassen legger opp undervisningen for at de nyankomne elevene skal lære seg norsk. Denne observasjonen har et klasseromsperspektiv, og jeg kommer til å se på hvordan elevene samhandler med hverandre, tospråklige assistenter, friminutt osv. er også viktig i min observasjon.

Kategori	Observasjonsspørsmål	Kommentarer
Lærerprat Chaudron (1998)	<ul style="list-style-type: none">• Senker læreren talehastigheten når hen snakker til en elev med et annet morsmål?• Bruker læreren lange pauser når hen snakker til andrespråkelever?• Snakker læreren høyere når hen henvender seg til andrespråkelever? Blir det de sier mer tydelig?	

<p>O'neill (1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bruker læreren mange høyfrekvente ord når hen snakker? • Varierer læreren vokabular ut ifra eleven(es) ferdighetsnivå? • Bruker læreren kortere ytringer med «mindre dyktige» elever? • Forekommer «ugrammatisk» lærerprat? Eventuelt når finner dette sted? • Bruker læreren flere selvrepetisjoner når de snakker med andrespråkselever? • Blir det brukt konkrete og illustrasjoner til forklaring? • Er det delt læreren sier delt inn i «kortere avsnitt»? (for å 	
-----------------------	--	--

	<p>oppmuntre eller invitere elevene til å avbryte)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange tospråklige assistenter er det, og hvilken rolle har de? 	
<p>Lærernes spørsmål</p> <p>Wu (1993)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor lenge venter læreren på svar fra elevene når det blir stilt et spørsmål? • Blir det stilt spørsmål ut ifra elevenes ferdighetsnivå? • Blir det stilt lukkede spørsmål? • Blir det stilt åpne spørsmål? • Omformulerer læreren spørsmålet ved å uttrykke det på en annen måte? • Forenkler læreren et innledende spørsmål? 	

<p>Kognitiv teori = maksimal eksponering av norsk Sosiokulturell teori = Morsmålet/førstespråket blir sett på som et nyttig verktøy og stillas for elevproduksjon på norsk</p>	<ul style="list-style-type: none">• Gjentar læreren spørsmålet? • Bryter læreren ned spørsmålet i to eller flere deler? • Følges ett spørsmål opp av ett eller flere andre spørsmål? • Tyr læreren til morsmålet/førstespråket til elevene og eventuelt når?	
--	---	--

<p>Læreren sin bruk av elevenes språkrepertoar (førstespråk/morsmål), inkludert kodeveksling</p> <p>Mange ulike språkbakgrunner = ingen felles morsmål/førstespråk å bruke</p> <p>Transspråking</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Blir engelsk brukt som en ressurs i undervisningen? • Blir ord fra morsmålet/førstespråket til eleven brukt som en ressurs? • Blir både morsmålet/førstespråket og målspråket (norsk) brukt vekslende i undervisningen? • Kommuniserer læreren utelukkende på norsk i undervisningen? 	
<p>Læreren sin bruk av metaspråk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legger læreren opp til metaspråklig bevissthet i undervisningen? (et ord = form og innhold. En bestemt betydning og bygd opp av bokstaver) 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Blir grammatikk nevnt i undervisningen? 	
<p>Korrigerende tilbakemeldinger</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retter læreren på det elevene sier? • Hvordan blir de eventuelt korrigerede? Et fast mønster på å gi slike tilbakemeldinger? • «Selvreparerer» elevene sin egen ytring etter å ha fått korrigerende tilbakemeldinger? 	
<p>Investering</p> <p>Samspill med omgivelsene</p> <p>Muligheten elevene griper for å lære norsk</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Investerer elevene i språkopplæringen? • Ser elevene behovet for å lære norsk? • I hvilken grad arbeider elevene selvstendig i undervisningen? -er de selvgående i språkopplæringen eller må de motiveres for å gjøre en innsats? 	

<p>Å være oppsøkende i friminuttet</p> <p>Ha innflytelse</p>	<p>norsk i sosiale sammenhenger?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke grupperinger i løpet av skoledagen var mest nyttige for at elevene våget å ta i bruk det norske språket? (friminutt, gruppetimer, hel klasse, enetimer, grupperinger på tvers av minoriteter) • Hvordan er elevene sitt sosiale liv i friminuttene? • Oppsøker elevene hverandre på tvers av minoriteter? (leker bare ukrainske barn sammen med de ukrainske eller er de på tvers uavhengig av morsmål og identitet) • Får elevene muligheten til å si meningen sin på skolen? -viss ja: hvordan ble det lagt til rette for dette? (tospråklig assistent, tolk osv.) 	
<p>Identitet</p> <p>Sosialisering, identitetsforming</p>	<ul style="list-style-type: none"> • På hvilken måte og i hvor stor grad får elevene bruke morsmålet sitt? • Opplever elevene at morsmålet blir sett på som en ressurs? 	

	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke grupperinger i løpet av skoledagen bruker elevene morsmålet sitt (eller andre språk de kan? (gruppetimer, hel klasse, friminutt, enetimer osv.)• Viser elevene stolthet over å ha et annet morsmål?• Viser elevene stolthet over bakgrunnen sin?• Har elevene en tospråklig lærer? Hvilken betydning har denne læreren for elevene?	
--	---	--

Vedlegg 5

Svar på søknad fra NSD

Prosjektittel

Masteroppgave i norsk

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Gunhild Tveit Randen

Student

Camilla Moldal

Prosjektperiode

17.10.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Rettslig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN:**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg. Vi har ikke vurdert informasjonen til elevene og foresatte fordi det ikke samles inn personopplysninger om dem, det skal kun tas notater ved observasjon i klasserommet og det er læreren som er den registrerte.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!