

**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Frida Skjåstad Karlsen

Masteroppgave

**«Det er veldig sann at du bare skal
snakke norsk på skolen, men dette er i
gang med å bli endret»**

En kvalitativ studie av tre læreres refleksjoner rundt
flerspråklighet og flerspråklige elever i skolen

*"It's very much likely that you only have to speak Norwegian at school, but this is in
the process of being changed"*

A qualitative study of three teachers' reflections on multilingualism and multilingual
pupils in school

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1– 7

Master i norsk

2023

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mitt femårige utdanningsforløp i grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn ved Høgskolen i Innlandet. Prosjektet har vært både krevende og spennende, og jeg sitter igjen med en betydelig mengde ny kunnskap og erfaring som jeg ikke ville vært foruten. Nå ser jeg frem til å ta med meg all den kunnskapen jeg har opparbeidet meg om flerspråklighet og generelt fra studiet, og anvende den i mitt videre arbeidsliv.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min dyktige veileder, Marianne Eek, for hennes gode og grundige tilbakemeldinger samt konstruktive innspill til oppgaven min.

En spesiell takk går også til mine tre informanter, som gjorde denne studien mulig. Jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til å bli intervjuet, til tross for en travel arbeidshverdag.

Tusen takk til alle mine medstudenter, både de fra Bergen hvor jeg studerte de første tre årene, og de på Hamar. Jeg er takknemlig for de mange seminarer med gode faglige diskusjoner i løpet av studietiden, samt de givende faglige samtalene og støtten i den avsluttende prosessen med masteroppgaven.

Til slutt ønsker jeg å uttrykke min dype takknemlighet til familie og venner for deres mange gode ord, og for at dere har lyttet til mine tanker, frustrasjoner og gleder knyttet til denne prosessen. En spesiell takk til mamma og pappa for deres korrekturlesing, oppmuntring når jeg har trengt det mest, og hundepass de lange dagene på lesesalen.

Frida Skjåstad Karlsen

Oslo, 14. mai 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan lærere reflekterer over flerspråklighet og tilrettelegging for flerspråklige elever. Det kulturelle mangfoldet i Norge, er større enn noen gang, og dette fører til at mangfoldet i grunnskolen øker. Dette betyr at mange av elevene i norsk skole med stor sannsynlighet er vokst opp med et eller flere andre språk enn norsk. Flerspråklige elever er en mangfoldig gruppe som representerer ulike erfaringer, styrker og bakgrunner, men forskning viser at denne elevgruppen ofte møter utfordringer i opplæringssystemet. Med lærerplaner og styringsdokumenter som er uklare og gir mye ansvar og frihet til lærere, har de en viktig og utfordrende oppgave når det gjelder å imøtekomme flerspråklige elevers behov.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan reflekterer ulike lærere på mellomtrinnet rundt flerspråklighet, flerspråklige elever og tilrettelegging for flerspråklige elever i skolen?* Forskningsspørsmålene som belyses i oppgaven er: *Hvordan reflekterer lærerne over begrepet flerspråklighet? Hvordan reflekterer lærerne om hvordan de tilrettelegger undervisningen for flerspråklige elever? Hvilke tilnærminger og språksyn kommer fram i lærernes refleksjoner om andrespråksundervisning for flerspråklige elever?* Datamaterialet består av tre kvalitative semistrukturerte intervjuer med tre lærere som underviser i norsk på mellomtrinnet. Datamaterialet analyseres og drøftes i lys av teori om ulike kriterier til begrepet flerspråklighet, tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv og ulike tilnærminger til språksyn.

Analysen av datamaterialet indikerer at lærernes forståelse av flerspråklighet er forholdsvis lik, og at de legger vekt på noe av de samme kriteriene. Lærerne baserer sine kriterier for flerspråklighet hovedsakelig på språkkompetanse, opprinnelse og identifikasjon. Resultatene viser at lærerne tilpasser undervisningen til flerspråklige elever på ulike måter, og at de alle i stor grad gjør tilpasninger som samsvarer med hva forskning og teori hevder er effektiv tilpasning for flerspråklige elever. Resultatene viser også at lærernes undervisningspraksiser mulig kan knyttes til dialogisk tilnærming til flerspråklighet, til tross for at forskning indikerer at et dynamisk syn på flerspråklighet bør være grunnlaget for kommunikasjon i en stadig mer flerspråklig verden. Derimot kommer det fram i funnene at lærerne møter på ulike utfordringer som muligens hemmer lærerne til å tilrettelegge andrespråksundervisning for flerspråklige elever med utgangspunktet i en dynamisk tilnærming.

Abstract

In this master's thesis, I have investigated how teachers reflect on multilingualism and provision for multilingual pupils. The cultural diversity in Norway is greater now than ever, which leads to increased diversity in primary school. Because of this increased diversity many pupils in Norwegian schools are very likely to have grown up with one or more languages other than Norwegian. Multilingual pupils compose a diverse group that represents different experiences, strengths and backgrounds. However, research shows that this group of students often faces challenges in the education system. Unclear teacher plans and governing documents that put a lot of responsibility and freedom on teachers, makes teaching an important and challenging task when it comes to meeting the needs of multilingual pupils.

The issue formulation of the assignment is: How do different teachers at intermediate level reflect on multilingualism, multilingual pupils, and provision for multilingual pupils in school? The research questions that are elucidated in the thesis are: How do the teachers reflect on the concept of multilingualism? How do teachers reflect on how they facilitate teaching for multilingual pupils? Which approaches and language views emerge in the teachers' reflections on second language teaching for multilingual pupils? The data material consists of three qualitative in-depth interviews with three teachers who teach the subject Norwegian. The data material is analyzed and discussed considering theories about different criteria for the concept of multilingualism, adapted education and socio-cultural perspective and different approaches to language.

The analysis of the data shows that the teachers' understanding of multilingualism is fundamentally the same, and that they emphasize some of the same criteria. The teachers base their criteria for multilingualism mainly on language competence, origin and identification. The results show that the teachers adapt the teaching to multilingual pupils in different ways, and that they all largely adapt to what research and theory say are effective adaptations for multilingual pupils. The results also show that the teachers' teaching practices can possibly be linked to a dialogic approach to multilingualism, despite research and a dynamic view of multilingualism should be the basis for communication in an increasingly multilingual world. On the other hand, the findings reveal that the teachers face various challenges which possibly inhibit the teachers from facilitating second language teaching for multilingual pupils based on a dynamic approach.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
1 INTRODUKSJON	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	4
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	4
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	5
1.5 RAMMEVERKET FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER.....	8
1.6 TIDLIGERE FORSKNING	10
2 TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1 HVA BETYR DET Å VÆRE FLERSPRÅKLIG?.....	13
2.1.1 «The social turn»	13
2.1.2 Ulike definisjoner på to- eller flerspråklighet på individnivå	14
2.2 TILPASSET OPPLÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	15
2.2.1 Tilpasset opplæring i et andrespråksperspektiv.....	16
2.2.2 Idsøes fire prinsipper om tilrettelegging for flerspråklige elever.....	17
2.2.3 Tilpasning gjennom læring i den nærmeste utviklingssonen	18
2.2.4 Tilpasset opplæring gjennom stillasbygging.....	20
2.3 TILNÆRMINGER TIL TO- ELLER FLERSPRÅKLIGHET	21
2.3.1 To- eller flerspråklighet som parallell.....	22
2.3.2 Dialogisk tilnærming til to- eller flerspråklighet.....	24
2.3.3 Dynamisk tilnærming til to- eller flerspråklighet.....	25
3 METODE FOR DATAINNSAMLING	28
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	28
3.1.1 Metodisk tilnærming	29
3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	30
3.1.3 Semistrukturert intervju.....	31
3.2 FØRARBEIDSFASE	33

3.2.1	Intervjuguide	33
3.2.2	Pilotering	35
3.2.3	Utvalg av informanter	36
3.3	GJENNOMFØRING OG ETTERARBEID.....	37
3.3.1	Lydopptak.....	38
3.3.2	Transkribering	39
3.4	ANALYSEMETODE	39
3.4.1	Tematisert analyse, koding og kategorisering.....	40
3.5	VURDERING AV FORSKNINGSMETODE	42
3.5.1	Pålitelighet.....	42
3.5.2	Gyldighet.....	45
3.6	FORSKNINGSETIKK	46
3.6.1	Informert samtykke	46
3.6.2	Premisser for privatliv	48
3.6.3	Meldeplikt	48
4	RESULTATER OG ANALYSE	49
4.1	PRESENTASJON AV INFORMANTER.....	49
4.2	LÆRERNES REFLEKSJONER RUNDT BEGREPET FLERSPRÅKLIGHET OG FLERSPRÅKLIGE ELEVER.....	50
4.2.1	Definisjoner av flerspråklighet.....	50
4.2.2	Samlebetegnelse for elevene som har et annet morsmål enn norsk	52
4.2.3	Lærernes refleksjoner om deres kunnskap om flerspråklighet.....	53
4.3	LÆRERNES REFLEKSJONER OM TILRETTELEGGING FOR FLERSPRÅKLIG ELEVER.....	56
4.3.1	Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring.....	56
4.3.2	Tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse.....	59
4.4	TILNÆRMINGER OG SYN SOM KOMMER FRAM I LÆRERNES REFLEKSJONER OM FLERSPRÅKLIGHET.....	63
4.4.1	Flerspråklighet i elevgruppen.....	63
4.4.2	Morsmål i undervisningen.....	65
5	DISKUSJON	68
5.1	LÆRERENS REFLEKSJONER OM OG FORSTÅELSE AV FLERSPRÅKLIGHET.....	68
5.2	DIDAKTISKE REFLEKSJONER OM TILPASSET OPPLÆRING.....	71

5.3	LÆRERNES TILNÆRMINGER TIL ANDRESPRÅKSUNDERVISNING FOR FLERSPRÅKLIGE ELEVER.....	75
5.3.1	Lærernes utfordringer i andrespråksopplæringen.....	77
6	AVSLUTNING	80
6.1	VIDERE FORSKNING.....	82
	LITTERATURLISTE.....	83
	VEDLEGG	89
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	89
	VEDLEGG 2. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	92
	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD.....	95

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg står bak i klasserommet og observerer en klasse på 5. trinn i min første praksisperiode på grunnskolelærerutdanning 1.- 7. trinn. Den samme uken hadde klassen fått en ny elev, som kom til Norge fra Syria for ca. 2 år siden. Eleven skulle nå begynne i ordinær klasse, siden hen hadde tilstrekkelig kunnskaper i norsk til å følge de ordinære lærerplanene. Det jeg observerte var en elev, som etter min vurdering, ikke kunne undervisningsspråket godt nok til å følge undervisningen som foregikk på norsk. Eleven viste også utfordringer med å kommunisere på norsk med elever utenfor klasserommet. Det ble ikke gjort noe form for kartlegging av eleven, ikke noe form for tilpasninger for eleven, og heller ikke satt inn ekstra ressurser. Eleven satt ofte og tittet ut av vinduet mens læreren eller medelever snakket. Når elevene skulle jobbe selvstendig, satt denne eleven ofte med blyanten i hånden og tittet ned på den blanke siden i skriveboka. De første dagene fikk eleven de samme leksene som de andre elevene, men først etter noen dager fikk eleven sendt med andre lekser. Det ble da sendt hjem bokstavkort med en bokstav, og et bilde av en gjenstand som begynte på bokstaven, uten å vite om det var noen hjemme som eleven kunne få hjelp og støtte av. Som førsteårsstudent visste jeg lite om opplæringsloven, eller hva som sto i utdanningsdirektoratets overordnet del av lærerplanen om skolens prinsipper og verdier. Nå, fem år senere, som sisteårsstudent vet jeg at skolens praksis da var et stort avvik etter hva eleven egentlig hadde rett på, og at velkomsten av den nye eleven burde ha blitt gjort på en annen måte.

Hendelsen fra egen praksis, som jeg beskriver ovenfor, kan være hverdagen til flere elever i Norge, og det var her min personlige interesse for temaet, norsk som andrespråk, satte sine spor. Min interesse for feltet bunner først og fremst i temaets aktualitet i dagens samfunn. Det kulturelle mangfoldet i Norge, er større nå enn noen gang, og dette fører til at mangfoldet i grunnskolen øker (Hauge, 2016, s. 13). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2022) viser Statistisk Sentralbyrå (SSB) at 19% av barna i grunnskolen har innvandrerbakgrunn målt i 2022. Dette er 8% mer enn i 2011. Av barna med innvandrer bakgrunn er 8% selv innvandrere, mens 12% er født i Norge, men har foreldre som er innvandrere (s. 48). Det var 39 700 elever i grunnskolen som fikk særskilt norskopplæring skoleåret 2021–2022. Det utgjør en andel på 6,3 % av elevene, tilsvarende som i 2020–2021 (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 48-49).

Tallene over gjelder nasjonalt, men tallene varierer mye fra kommune til kommune. Av de største kommunene har Oslo den høyeste andelen elever som får særskilt norskopplæring med 19 prosent, og i Osloskolen er det 38,3% av elevene som er minoritetspråklige (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 49). Jeg har allerede fått jobb i en skole, som ligger Øst i Oslo, der også statistikk viser at prosentandelen elever med norsk som andrespråk er høyt. Sannsynligheten for at jeg kommer til å jobbe på en skole og i en klasse der flere av elevene har et annet førstespråk enn norsk, er derfor svært stor. Jeg ser derfor på viktigheten av å skrive masteroppgave om dette temaet, slik at jeg kan utvikle meg som lærer.

Kjelaas (2017) påpeker at flerspråklig elever er en mangfoldig gruppe, som representerer ulike erfaringer, styrker og bakgrunner. Imidlertid møter denne elevgruppen oftere utfordringer i opplæringssystemet, sammenlignet med elever som har norsk som førstespråk (s. 217). Statistikk fra SSB (2017) viser at flerspråklig elever har dårligere resultater enn majoritetselevne, og PIRLS-undersøkelsen fra 2001 viser at de også har lavere språk- og leseferdigheter (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 42). Ifølge Egeberg (2016) er det en tendens, både nasjonalt og internasjonalt, at flerspråklige elever ofte blir plassert i spesialundervisning i stedet for tospråklig opplæring. Han hevder også at en av årsakene til utfordringene flerspråklige elever møter i opplæringssystemet, er at elevgruppen får manglende tilrettelegging som tar utgangspunkt i deres erfaring, bakgrunn og språkkompetanse (s. 12). Både Garcia og Wei (2019, s. 72), og Monsen og Holm (2018, s. 404) peker på at enspråklige standarder som benyttes i vurderinger, ikke er tilpasset flerspråklige elever, og at det kan medføre lavere resultater, eller at vurderingen ikke tester det den egentlig skal teste. Det kaller Monsen og Holm (2018, s. 411) for bias. NOU "Mangfold og mestring" (2010) stiller spørsmål om årsaken til flerspråklige elevers overrepresentasjon i spesialundervisning, og det kommer fram at det skyldes manglende tilrettelegging av opplæringen, og at dette kunne vært unngått dersom flere elever hadde fått tospråklig opplæring for å forebygge.

Nordahl og Overland (2021) presenterer tre opplæringsprinsipper som kan anses som ryggraden i opplæringen, og som skolen i Norge er pliktig til å ivareta (s. 13). Det første prinsippet handler om at skolen skal være inkluderende, slik at alle skoler kan gi elevene et tilfredsstillende opplæringstilbud. Det andre prinsippet handler om at skolen skal tilpasse opplæringen til den enkelte elevs behov og forutsetninger. Det tredje og siste prinsippet handler om at skolen skal gi alle elever likeverdig opplæring, slik at ingen blir urettferdig behandlet ved at noen får dårligere eller bedre opplæringstilbud enn de andre får. Disse tre prinsippene gjelder for alle

elever, og skal gjelde i all type undervisning i skolen (Nordahl & Overland, 2021, s. 13). De tre opplæringsprinsippene over gjelder også for de flerspråklige elevene. Jeg utdyper nærmere hva som står om flerspråklige elevers rettigheter i styringsdokumentene, lærerplanen og opplæringsplanen i delkapittel 1.5. Dette krever at lærere har kompetanse i å tilrettelegge for flerspråklige elever i skolen, men er det slik at alle lærere opplever at de har denne kompetansen? I denne studien skal jeg forsøke å få innblikk i dette ved å ha en samtale med lærere om hvordan enkelte oppfatter flerspråklighet, flerspråklige elever, og hvordan de tilrettelegger undervisningen for flerspråklige elever.

Språklig mangfold kan bidra til å skape og forsterke sosial ulikhet, både i samfunnet og på skolen. Ifølge Norton (2013) er språk en viktig mekanisme for å opprettholde sosiale hierarkier og maktrelasjoner. Hvis noen har svakere språkkompetanse på det offisielle språket, eller ikke snakker språket i det hele tatt, kan det føre til at de får færre muligheter og opplever diskriminering i samfunnet. Mange har fortsatt en forestilling fra nasjonalromantikkens språkideologi om et «ekte» og «rent» språk, og at språk sammenlignes opp mot en felles norm (Svendsen, 2021, s. 119). Denne forestillingen kan støttes opp mot enspråkligsideologi, purisme og en-nasjon-et-språk-ideologien (Blackledge & Creese, 2010, s. 27; Blommaert, 2009, s. 421). Et eksempel fra virkeligheten som illustrerer ideologiene nevnt ovenfor, er utviklingen av multietnolekter. Dette er en språklig variant som har oppstått i urbane områder hvor talere, fra ulike etniske grupper, bruker et felles språk og blander elementer fra sine respektive språk. Mange motsetter seg utviklingen av multietnolekter, ettersom de ofte anses som ikke "korrekt" og "riktig" språk, og fordi de skiller seg så mye fra språket som anses som den språklige normen (Hårstad & Opsahl, 2020, s. 110-111). Språkideologier representert i et samfunn vil påvirke lærernes praksis, og i skole og undervisningssammenheng vil lærernes språkideologi ha stor betydning for undervisningen hun eller han gir elevene. Det kan igjen føre til at noen elever blir sett på som "bedre" eller mer "verdige" enn andre basert på deres språklige bakgrunn (McGroarty, 2010, s. 5).

I denne masteroppgaven undersøker jeg på bakgrunn av situasjonen beskrevet fra min første praksisperiode, og situasjonen med et økende mangfold som gjenspeiles i skole, tre læreres refleksjoner rundt flerspråklighet. Oppgavens formål er også å undersøke det manglende systemet for tilrettelegging for flerspråklige elever i skolen. Dette realiseres gjennom tre læreres refleksjoner over flerspråklighet, og opplevelser rundt arbeid med flerspråklighet og flerspråklige elever i skolen.

1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av fem kapitler. I innledningskapittelet har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av temaet, og beskriver hvorfor det er viktig å undersøke dette feltet. Videre i kapittel 1 presenteres oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, begrepsavklaring, aktuelle politiske styringsdokumenter og tidligere forskning på temaet. Kapittel 2 tar for seg teoretisk rammeverk, der jeg presenterer teori og forskning knyttet til flerspråklighet, tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv, og tilnærminger til to- eller flerspråklighet. Kapittel 3 handler om de metodiske valgene jeg har tatt i innhenting, bearbeiding og analyse av datamaterialet, samt refleksjoner rundt vurdering av prosjektet og forskningsetikk. I kapittel 4 presenteres resultater og analysen av datamaterialet. Kapittelet er tredelt og basert på de tre forskningsspørsmålene i oppgaven. Kapittel 5 har samme tredeling, men her drøfter jeg resultatene og analysen jeg gjorde i kapittel 4, med relevant teori og forskning fra kapittel 2. I kapittel 6 avslutter jeg oppgaven med å oppsummere hovedfunnene, og til slutt presenterer jeg begrensninger med studien min og hva som kan være interessant å forske videre på innenfor temaet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å finne ut mer om hvordan flerspråklighet blir forstått i skolen, ønsker jeg å undersøke hvordan tre lærere på mellomtrinnet reflekterer rundt dette temaet. Jeg har formulert følgende problemstilling for denne masteroppgaven:

Hvordan reflekterer ulike lærere på mellomtrinnet rundt flerspråklighet, flerspråklige elever og tilrettelegging for flerspråklige elever i skolen?

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan reflekterer lærerne over begrepet flerspråklighet?
2. Hvordan reflekterer lærerne om hvordan de tilrettelegger undervisningen for flerspråklige elever?
3. Hvilke tilnærminger og språksyn kommer fram i lærernes refleksjoner om andrespråksundervisning for flerspråklige elever?

Valget for bruk av verb i problemstilling og forskningsspørsmålene er nøye gjennomtenkt, og valgt selektivt. Dette prosjektet er opptatt av å få fram lærerens tanker, erfaringer, tilnærminger, syn, holdninger og forståelser om temaet, og ikke teste lærernes kunnskaper om temaet.

1.4 Begrepsavklaring

Gjennom de ulike delene i oppgaven vil jeg benytte meg av flere begreper som er relevant for temaet, og disse begrepene vil jeg definere og forklare i denne delen. Begrepene vil kun bli forklart i følgende avsnitt, og vil ikke bli definert på nytt.

Morsmål og førstespråk

I andrespråksforskningen blir ofte termene morsmål og førstespråk brukt synonymt, og de blir også ofte omtalt som L1 eller S1. Begrepet *morsmål* har lenge vært omdiskutert i forskningsfeltet om flerspråklighet. Skutnabb- Kangas (1984, referert i Svendsen, 2021, s. 56-57) har følgende kriterier for betegnelsen morsmål: opphav, identifikasjonskriterier, kompetanse og bruksbaserte kriterier. Hun definerer morsmål som det språket man lærte først, det språket man selv og/eller andre identifiserer deg med, er «innfødt» taler av, det språket man kan best og det språket man bruker mest. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) definerer at førstespråk er en persons muntlige, og eventuelle skriftlige hovedspråk, som også vanligvis er det første språket eleven lærer, bruker mest og er nærmest knyttet til. Videre framhever Monsen og Randen (2017, s. 10) at førstespråket vanligvis blir lært i en omsorgssituasjon der de foresatte gradvis gjør barnet kjent med språket. Det er ikke uvanlig at barn vokser opp med flere førstespråk.

Andrespråk

Andrespråk, også omtalt som L2 eller S2, kan defineres som et språk som en person lærer etter at de har tilegnet seg sitt førstespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Det tilsier at innlæreren allerede kan kommunisere og har språkkunnskap i ett eller flere språk når hen skal lære seg det nye språket. Vanligvis setter man et skille mellom førstespråket og andrespråket når barnet fyller tre år da de grunnleggende strukturene i språket utvikles og etableres. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) definerer andrespråk som «et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk». Som nevnt i Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) sin definisjon på andrespråk, er konteksten andrespråket læres i sentral. Andrespråksinnlæringen kan skje av flere årsaker, for eksempel når en person

immigrerer til et annet land, eller når en person studerer eller arbeider i et land hvor et annet språk er det dominerende språket. I konteksten der andrespråket læres av andrespråksinnlæreren, har majoritetsbefolkningen det aktuelle språket som sitt førstespråk.

Andrespråklæring

Andrespråksinnlæringen skjer i en opplæringskontekst som utøver i ulike kontekster, både i og utenfor klasserommet, og med variert tilrettelegging, både med og uten støtte (Monsen & Randen, 2017, s. 11). Andrespråklæring står i kontrast til fremmedspråklæringen, der opplæringskonteksten er mer begrenset og skjer i formell opplæring. Andrespråklæring er mer tilgjengelig da innlæreren må bruke andrespråket i og utenfor undervisningen i klasserommet til hverdags (Monsen & Randen, 2017, s. 11). Ifølge en studie av Park og Kim (2021) er andrespråklæring en kompleks prosess som kan være utfordrende for mange elever, og krever en tilpasset tilnærming fra lærere for å sikre at elevene får den støtten de trenger for å lykkes. Studien understreker også viktigheten av at lærere har kunnskap om elevenes kulturelle og språklige bakgrunn, og at de tar hensyn til dette når de tilpasser undervisningen. Andrespråklæring kan også være en utfordrende prosess fordi det ikke bare handler om å lære et nytt språk, men også om å tilpasse seg en ny kultur og et nytt sosialt miljø (Byram, 1997). Derfor er det viktig at lærere og elever jobber sammen for å skape et inkluderende og støttende læringsmiljø som støtter andrespråklæring.

Flerspråklig elever

Begrepet flerspråklige elever brukes ofte synonymt med minoritetspråklige elever og tospråklige elever. Begrepet defineres som elever som har et annet morsmål enn norsk, og som står i en minoritetssituasjon i forhold til de minoritetspråklige elevene med norsk som morsmål (Aamodt, 2017, s. 18-19). Det har også vært diskusjoner omkring hvilket begrep som skal benyttes. Minoritetspråklige elever er det begrepet som blir brukt i offentlige dokumenter, for eksempel i lærerplaner. Begrepet "tospråklige elever" kan være noe uklart, fordi mange av elevene faktisk mestrer mer enn to språk. Enkelte vil også mene at flerspråklig elever gjelder flere i befolkningen, og blir derfor et upresist begrep for elever med et annet morsmål enn norsk. På den andre siden forstås dette begrepet som mer positivt, da ordet «fler» viser til en kompetanse, altså at en kan flere språk, og ofte et eller fler mere enn majoriteten (Aamodt, 2017, s. 18-19). I denne oppgaven vil jeg anvende betegnelsen "to- eller flerspråklige elever", da jeg ønsker å legge vekt på deres språklige ressurser, heller enn å sette søkelys på eventuelle utfordringer.

Når man snakker om flerspråklige elever i skolen, er det vanlig å tenke på elever som har flyttet til Norge fra et annet land, som snakker morsmålet sitt hjemme og lærer norsk på skolen. Men situasjonen er ofte mer kompleks enn som så. Mange elever bruker flere språk i hverdagen, og det er ikke nødvendigvis det språket de lærte først, som de behersker best gjennom livet. For mange flerspråklige elever er det naturlig å bruke flere språk, enten det er på grunn av familiens bakgrunn, eller deres egne interesser og erfaringer. Noen elever kan snakke flere språk flytende, mens andre kan ha en sterkere beherskelse av ett bestemt språk. Derfor kan det være feil å anta at alle flerspråklige elever har det samme språklige utgangspunktet og behovene (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Begrepet flerspråklighet vil jeg definere mer inngående i teorikapittelet i delkapittel 2.1.2.

Flerkulturell skole

En flerkulturell skole defineres ofte som en skole med et stort mangfold hos elevene og de ansatte, altså at det er mange som er flerspråklige av elevene og ansatte (Aamodt, 2017, s. 17). Hauge (2014) konkretiserer at det ikke handler om antallet flerspråklige elever som gjør skolen til en god flerkulturell skole, men påpeker at det handler om hvordan skolen drives. Hun presiserer videre at hun har besøkt flere skoler som betegner seg som en flerkulturell skole, men likevel ser på opplæringen av flerspråklige elever som problematisk. Elevenes kompetanse er ikke tilpasset skolens tilbud, noe som blir sett på som et problem på flere skoler (s. 15, 21). En flerspråklig skole som drives positivt, endrer praksis og tilpasser for å lage gode flerkulturelle fellesskap. Her dannes grunnlaget for den pedagogiske praksisen ut ifra det språklige og kulturelle mangfoldet i elevgruppen. Det er altså ikke slik som Hauge (2014) forklarte ved at elevene skal endres og tilpasse seg skolens drift, men omvendt. Det er skolen sin oppgave å endre sin drift for å tilpasse og imøtekomme elevens språklige og mangfoldige bakgrunn (Aamodt, 2017, s. 17-18).

To- eller flerspråklig opplæring

To- eller flerspråklig opplæring er tilrettelagt opplæring, som flerspråklige elever har rett på dersom de ikke har tilstrekkelig norskkunnskaper til å følge opplæringen som foregår på norsk. Flerspråklige elever kan da få opplæring i fag på sitt morsmål, for så å få opplæring på norsk slik at opplæringen da foregår på to språk. Dette er fastsatt i opplæringslova § 2-8 og 3-12 (Opplæringslova, 1998). Aamodt (2017, s. 19) påpeker at en opplæring eller en forforståelse på eget morsmål først, vil gi eleven bedre læringsutbytte når undervisningen og opplæringen senere er på norsk. En utfordring med to- eller flerspråklig opplæring, er at flere skoler ikke har

tilgang til morsmåslærere eller tospråklige lærere, som gjør at flerspråklige elever ikke får ideelt læringsutbytte (Aamodt, 2017, s. 19).

1.5 Rammeverket for flerspråklige elever

Det vil være sentralt å se hva styringsdokumenter framhever om rettighetene til flerspråklige elever, da dette legger føringer for skolen og lærerens praksis. Derfor vil jeg i dette delkapittelet presentere hva som står i de offentlige dokumentene: opplæringsloven og overordnet del av lærerplanen, om flerspråklighet og flerspråklige elever.

I den overordnede delen av lærerplanenverket, som består av verdier og prinsipper for grunnopplæringen, beskrives grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Her tydeliggjør skolens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle elever i grunnopplæringen. Den overordnede delen av læreplanen har status som en forskrift, og må derfor følges i henhold til reglene som gjelder for opplæring i skole. Det er viktig å forstå at den overordnede delen av læreplanen må tolkes og forstås i lys av opplæringsloven, og andre relevante regler og forskrifter som er relevant for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

I opplæringens verdigrunnlag presenteres skolens prinsipper som er konstruert ut fra formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3; Opplæringslova, 1998). Først og fremst skal skolen sørge for at menneskeverdet støttes opp, og at undervisningen tilrettelegges slik at alle er like mye verdt, uavhengig av ulikheter blant elevene. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer likeverd og likestilling, og alle elever skal behandles likeverdige, og ikke utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og tilrettelegge for opplevelse av tilhørighet i skole og samfunn for alle elever. Skolen skal også sørge for at ulikheter anerkjennes og verdsettes (s. 5). Et av målene med opplæringen er å sikre at elevene blir trygge og kompetente språkbrukere, og at de kan bruke språket til å tenke, kommunisere og knytte bånd med andre mennesker. Gjennom språket kan man også få tilhørighet og kulturell bevissthet. Det å lære om mangfoldet av språk i samfunnet, gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttryksformer, ideer og tradisjoner. Det er også viktig å forstå at det å kunne flere språk er en ressurs, både i skolen og i samfunnet (s. 6). Skolen skal gi elevene mulighet til å delta og påvirke, samt lære om

hvordan demokrati fungerer i praksis. Alle i skolesamfunnet må være bevisste på både minoritets- og majoritetsperspektiver, og det må være rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. For å oppnå dette må man ha et bevisst verdigrunnlag og utøve profesjonelt skjønn, slik at man kan dyrke mangfoldet på den ene siden, og inkludere den enkelte på den andre (s. 8-9).

Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og gi utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Det krever samarbeid mellom skolen, elevene og hjemmene deres, samt et godt læringsmiljø og tilpasset undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Læreplanen understreker viktigheten av å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger, inkludert deres språklige og kulturelle bakgrunn. Det legges vekt på betydningen av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og innføringstilbud for nyankomne elever. Skolene oppfordres også til å bygge et inkluderende læringsmiljø, og samarbeide tett med elevene og deres familier for å sikre en best mulig læringsopplevelse for flerspråklige elever, og forebygge mobbing og krenkelser (s. 16-19).

Opplæringsloven er en norsk lov som gjelder grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, og kom som et resultat av endringene i opplæringen i 1990-årene. I § 1-3 (1998) står det at opplæringen skal tilpasses den enkeltes elev evner og forutsetninger. Med dette betyr det at skolen og læreren er pliktig til å tilpasse opplæringen slik at flerspråklige elever kan ta med seg de erfaringene, ferdighetene og kunnskapene de kommer med. § 2-8 tar for seg følgende:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringslova, 1998)

Videre står det at kommunen skal kartlegge norskkunnskapene til elevene, før det blir gjort vedtak om særskilt norskopplæring. Det skal kartlegges underveis i opplæringen slik at de kan finne ut når elevene har tilstrekkelig norskkunnskaper til å følge ordinær opplæring. Dersom det ikke er mulig å gjennomføre morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring på den skolen eleven går på, er kommunen pliktig til enten å legge undervisningen på en annen skole eller legge til rette for en annen opplæring tilpasset elevens forutsetninger så langt det lar seg

gjøre. Kommunen kan gi spesiell opplæring til nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Beslutningen må være til elevenes beste og kan bare gjøres for ett år om gangen, i maksimalt to år. Dette er det mange skoler kaller for mottaksklasse eller velkomstklasse i praksis (Opplæringslova, 1998).

Det er noen punkter i opplæringsloven § 2-8 som kan virke uklare og som er relevant å kommentere. Tiltakene presentert i § 2-8 tar i utgangspunktet ikke hensyn til å utvikle elevens egne morsmål, men derimot utgangspunkt i at elevene skal kunne mestre og følge den ordinære opplæring som foregår på norsk. Loven presiserer ikke noe om omfanget av tiltakene, og heller ikke noe om hva som er «tilstrekkelig kunnskap» på norsk. Videre står det også at skolen skal kartlegge ferdighetene til elevene før de kan sette inn tiltak eller eventuelt fjerne tiltak, men ingen konkret styring på hvilke verktøy som skal brukes eller hvordan det skal gjøres. Uklarheten i de nevnte punktene vil gjøre at det vil være store forskjeller mellom kommuner og skoler hvordan de tolker og følger disse lovene (Danbolt & Palm, 2013, s. 166).

1.6 Tidligere forskning

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg noe av den eksisterende forskningen om temaet. Forskningen som blir presentert vil ta utgangspunktet i forskningsspørsmålene.

Kulbrandstad og Kvammen (2022, s. 93) presenter en studie om utvikling av en inkluderende fagundervisning i klasser der enkelte elever lærer norsk og fag samtidig. Forskerne av studien studerte lærernes oppfatninger om undervisningssituasjonen, og bruk av støttestrukturer. De benyttet seg av kvalitative data, som skriftlige svar og opptak av samtaler med lærere. Resultatene viste at lærerne var spesielt opptatt av tre støttestrukturer. Det første var arbeid med fagspråk og ordforråd. Det andre var bruk av elevenes førstespråk som en ressurs, og det tredje var en undervisningsmodell som kombinerte språkundervisning med fagundervisning. Funnene viser hva lærerne oppfatter som vellykket og utfyller forståelsen av hvordan lærere tar i bruk støttestrukturer kjent fra faglitteraturen, samtidig som den belyser de dilemmaene lærere står overfor i undervisningen.

Tonne og Vederhus (2011, referert i Palm, 2013, s. 226-227) gjennomførte et prosjekt der inkludering og tilpasset opplæring etter elevenes ulike kunnskaper og erfaringer sto sentralt. Prosjektet gikk ut på at en klasse på 6. trin i Oslo skulle skrive, lese, fremføre og lytte til dikt

på ulike språk. Elevene i klassen skulle finne fram et dikt som kunne være på norsk eller et annet språk som de snakket hjemme, som noen i familien snakket, eller som de kunne. Klassen som Tonne og Vederhus (2011) gjennomførte prosjektet i var en flerspråklig klasse i Osloskolen, og det var flere av de flerspråklige elevene som valgte dikt på andre språk enn på norsk. Det var akkurat det forskerne av prosjektet hadde håpet på. Resultatet av fremføringene førte til klassesamtaler om skrift og lyder, i tillegg til at elevene reflekterte over forskjeller og likheter mellom språkene som ble representert. Kunnskaper om ulikhet og forskjeller mellom norsk og andre språk, øker den lingvistiske kompetansen og den språklige bevisstheten til elevene. Et annet sentralt resultat av prosjektet var at de flerspråklige elevene som fremførte dikt på et annet språk enn norsk, fikk positive tilbakemeldinger og deres flerspråklige kompetanse ble anerkjent av både lærere og medelever.

Sissel Østberg var leder for en rapport som kom i 2010, som blir omtalt som Østbergrapporten (Kunnskapsdepartementet, 2010). Rapporten ble satt i gang med mål om å undersøke opplæringstilbudet til barn, unge og voksne med minoritetsspråklig bakgrunn. Formålet med dette var å undersøke variasjonen i det åpne regelverket angående opplæring for minoritetsspråklige elever mellom ulike kommuner, samt å utforske opplæringstilbudet som blir gitt til minoritetsspråklige elever på skolen. Ikke overaskende nok viste rapporten at det var store variasjoner på kvalitet og omfang på opplæringstilbudet. Østbergrapporten fastsetter at kommunene tolker opplæringsloven svært ulikt, og at tilbudet om tospråklig opplæring, morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring, er for dårlig. I tillegg viser rapporten at det er for få lærere som har kompetanse i norsk som andrespråk. Rapporten kommer med noen anbefalinger for å bedre tilbudet, blant annet mer aktivt bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Videre presiseres det at flerspråklighet skal fremmes som ideal, at minoritetsspråklige elever skal ha mulighet til å ha morsmålet som fag, og endringer i opplæringsplanen som går ut på at elevene som overføres til ordinær lærerplanen, fortsatt skal få tilbud om særskilt norskopplæring (referert i Monsen & Randen, 2017, s. 16-17).

Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Scheller (2020) sin forskning går ut på et spørsmål som har fått stor oppmerksomhet den siste tiden: hva som er med på å påvirke den profesjonelle praksisen til lærere. Det har blitt mer omfang av forskning på studier som omhandler hvordan lærere oppfatter ulike sider ved undervisningen, og læringen som påvirker praksisen i klasserommene. I forskning som eksisterer i Norden er andrespråklærerens oppfatninger av flerspråklighet relativt ny, mens internasjonalt har denne forskningen eksistert lengre under

navn som "teacher beliefs", "teacher thinking" eller "teacher cognition". På bakgrunn av dette tar Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Scheller (2020, s. 5) utgangspunktet i sammenhengen mellom oppfatninger og praksiser, men også oppfatninger av flerspråklighet i denne forskningen. I denne forskningsartikkelen gir forfatterne en oversikt over tidligere andrespråksforskningen på feltet, med hovedfokus på den norske delen av forskningen. De diskuterer også, ut ifra engelskspråklige oversiktsartikler, teoretiske og metodologiske tilnærminger, og viktigheten av å ta hensyn til tidligere forskning, og å være bevisst på teoretisk ståsted og metodologiske valg i ny forskning på læreoppfatninger. Avslutningsvis i forskningen presiseres det at det å studere oppfatninger kan kalles for enkle faktum, med det mener de at lærerne kan gi uttrykk for oppfatninger de ikke har og at de ikke kan verbalisere oppfatningene de har. Videre presiserer de noen utfordringer knyttet til forskning på feltet. I kvalitativ forskning har ikke forskerne vært gode nok til å relatere funn til empiri og teori. I kvantitativ forskning har målemetodene vært svakt beskrevet, og det har vært små utvalg. Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Scheller (2020, s. 14-15) hevder at dette er gode råd for å øke forskningskvaliteten på den nordiske andrespråksforskningen.

Bakken, Hundal og Sakshaug (2022, s. 98) har forsket på en skole der et minoritetsspråk er overrepresentert som morsmålet til en stor andel av elevene. De har forsket på den flerspråklige praksisen, og læreres holdninger til flerspråklighet på skolen. Empirien for studien er hentet ut fra feltnotater fra klasseromsobservasjoner, gruppeintervjuer og kvalitativ spørreundersøkelse av lærerne. Forskerne gjorde en tematisert analyse av empirien som viser at holdninger og praksiser som er enspråklige, er gjennomgående. Videre viser resultatet at norsk er det språket som er favorisert på skolen. Samtidig påpeker forskerne, ut ifra hva de har observert, at elevene viser evne til å bruke transspråking i læringskontekstene, men at lærerne uttrykker usikkerhet og mangel på kontroll når elevene bruker språk som lærerne ikke kan selv. Lærerne uttrykker likevel en positiv holdning til elevenes evne til å snakke flere språk. Dette er spesielt tydelig når det gjelder å inkludere elevenes kulturelle identitet i undervisningen. Denne flerspråklige situasjonen gir også en god mulighet til å utvikle elevenes evne til å bruke ulike språk på en pedagogisk måte, og å utvikle deres forståelse av hvordan språk fungerer. Det er derfor en god idé å utnytte flerspråkligheten som en ressurs i undervisningen for å hjelpe elevene med å utvikle sine språklige ferdigheter.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere teori som er relevant for dette prosjektet, og som er relevant for å besvare på problemstillingen. Teorien vil ha en tredeling som tar utgangspunkt i hvert forskningsspørsmål som sammen belyser problemstillingen. Jeg starter kapitlet med å presentere teori om flerspråklighet i et historisk perspektiv, og ulike definisjoner av flerspråklighet på et individnivå. Deretter vil jeg presentere en teori om tilpasset opplæring, og to begreper knyttet til to sentrale teoretikere innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Til slutt vil jeg presentere teorier om ulike tilnærminger og syn på to-og flerspråklighet.

2.1 Hva betyr det å være flerspråklig?

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan flerspråklighet- og andrespråksforskningen har utviklet seg historisk, og hva flerspråklighet er. Jeg vil jeg vise til ulike definisjoner som tar utgangspunkt i ulike kriterier.

2.1.1 «The social turn»

Vi snakker, hører, leser og skriver på det vi oppfatter som forskjellige språk, som for eksempel arabisk, fransk, tysk og urdu. Likevel er det uenigheter og strid om hvordan språkbegrepet skal forstås innenfor språkvitenskapen (Garcia & Wei, 2014/2019, s. 23). Den tradisjonelle forståelsen av språk og to- eller flerspråklighet har endret seg drastisk de siste årene. Andrespråksforskningen, også kalt for SLA (Second language acquisition), har ifølge Svendsen (2018) i større grad hatt en psykolingvistisk eller en kognitivlingvistisk tilnærming til det å tilegne seg et andrespråk. Det gjelder forskningen både nasjonalt og internasjonalt. Dette tilsier at man tar utgangspunktet i det språklige og den kognitive prosessen ved at en lærer seg et andrespråk. Dette innebærer blant annet hvilke læringsløyper man følger for å tilegne et språk, men også hvordan førstespråket påvirker hvordan man lærer seg et andrespråk (76). «The social turn», som David Block (2003) benevner det, viser til et teoretisk skifte i feltet fra et kognitivt og individualistisk perspektiv, til et som vektlegger de sosiale og kulturelle aspektene ved språkopplæring (Block, 2003, s. 6; Hall, 2011, s. 25). Dette skiftet dukket opp på slutten av 1900-tallet, som svar på en økende erkjennelse av viktigheten av sosiale faktorer i språktilegnelse. Tidligere hadde SLA-forskning en tendens til å sette søkelys på de interne

kognitive prosessene til individuelle elever, som hukommelse og oppmerksomhet, for å forstå hvordan språk tilegnes (Ellis, 2008, s. 2). Den sosiale vendingen la imidlertid vekt på rollen til det sosiale miljøet, inkludert sosiale interaksjoner og kulturelle kontekster, i utformingen av språktilegnelsen (Block, 2003, s. 6). Dette perspektivskiftet har ført til en rekke viktige utviklinger innen SLA-forskning og pedagogikk. For eksempel har den fremhevet viktigheten av å gi elever muligheter til å samhandle på morsmål, og engasjere seg i autentisk kommunikasjon for å utvikle sine språkferdigheter (Byram & Grundy, 2003, s. 3). Samlet sett har «the social turn» i SLA utdypet vår forståelse av de komplekse sosiale og kulturelle prosessene, som er involvert i språklæring og språkbruk, og har fremhevet viktigheten av å adressere disse faktorene i både forskning og praksis.

2.1.2 Ulike definisjoner på to- eller flerspråklighet på individnivå

Begrepet flerspråklighet har vært et omdiskutert begrep, og som har vært gjenstand for mye ulik forskning (Monsen & Randen, 2017, s. 33). Svendsen (2021) påpeker at de fleste studiene på to- eller flerspråklighet sentrerer seg primært rundt blant annet tilegnelse av to språk på samme tid, skille mellom de to språkene, hvordan språkene er lagret kognitivt, og hvordan en person bruker språkene i ulike sammenhenger (s. 54). Det finnes mange ulike definisjoner på to- eller flerspråklighet, og Svendsen (2021) presenterer en inndeling av ulike definisjoner basert på ulike kriterier (s. 54).

Definisjoner som er basert på opphavskriterier, handler om alder og hvordan man tilegner seg språkene, om det er samtidig eller suksessivt (Svendsen, 2021, s. 54). Andre type definisjoner Svendsen (2021) trekker frem, handler om kriterier til identifikasjon. Disse type definisjonene tar for seg hvordan man identifiserer seg selv, og hvordan en identifiseres av andre personer. For å bli anerkjent som to- eller flerspråklig må man personlig identifisere seg med to eller flere språk, og/eller bli anerkjent av andre som to- eller flerspråklig for å kunne klassifiseres som "flerspråklig". Det vil være svært ulikt om man vil bli oppfattet som to- eller flerspråklig ut fra ulike sammenhenger (s. 54). Svendsen (2021) trekker fram eksempel på når nordmenn er i England vil en bli oppfattet som flerspråklig der, men at nordmenn selv ikke oppfatter seg som flerspråklig i norsksammenheng. Flerspråklighet innenfor disse kriteriene er derfor svært avhengig av sammenhengen man befinner seg i (s. 55). Det tredje kriteriet som blir presentert, handler om språklig kompetanse. For å påstå at en kan et språk, kreves en viss kompetanse i det språket. Graden av denne språkkompetansen er det store uenigheter om.

Bloomfield (1935, s. 56, referert i Monsen & Randen, s. 33) definerer to- eller flerspråklighet, som en person som har innfødtlik ferdigheter i to eller flere språk. De tidlige definisjonene satte strenge krav til språkkompetansen, slik vi kan se i Bloomfields definisjon. Saussure sin forståelse på språk har blant annet vært med, og farget de tidlige studiene av to- eller flerspråklighet. Han mente at språket ikke kan studeres gjennom en analyse av individuelle ytringer, men heller gjennom en analyse av språksystemet som helhet (Claudi, 2013, s. 38-40). Haugen (1956) og Weinreich (1974) sine definisjoner på flerspråklighet, tar utgangspunktet i å ha kunnskap om, og bruke to autonome språk. Det presiseres også at personer som kan flere en to språk ofte kalles for flerspråklige, mangespråklige eller polyglotter (referert i García & Wei, 2014/2019, s. 29).

Definisjoner på flerspråklighet på individnivå i nyere tid, stiller ikke like strenge krav til språkkompetanse som tidligere, men har søkelys mot andre faktorer (Svendsen, 2021). I Haugen (1953, s. 7, referert i Svendsen, 2021, s. 55) sin definisjon framheves det at en flerspråklig person er en som kan et språk flytende, og kan kommunisere enkle meningsfulle ytringer på et eller flere andre språk. Hans definisjon inkluderer at et andrespråk kan ha varierte ferdigheter, og likevel bli betegnet som flerspråklig. Grosjean (2010, s. 4, referert i Svendsen, 2021, s. 55) definisjon omhandler at to-eller flerspråklige personer bruker to eller flere språk, eller dialekter, til daglig. Grosjean (2010) sin definisjon tar for seg et fokus, som er rettet mot en tilkobling av kompetanse og bruk av språk. En slik type definisjon legger vekt på at man kan bruke ulike språk i ulike sammenhenger, og at behovet for språkferdigheter utvikles og endres over tid (Svendsen, 2021, s. 56).

2.2 Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i skolen i Norge, og tilsier at alle elever har rett til opplæring i samsvar med elevens egne evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal tilrettelegges slik at elevene kan bidra til felleskapet, og at de skal kunne kjenne på gleden av å meste og oppnå sine mål (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 23). Buli-Holmberg og Ekeberg (2017) presiserer at Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*, stadfester at det ikke finnes en oppskrift på tilpasset opplæring. Derfor er prinsippet i praksis noe uklart. Dette forutsetter en stor utfordring for hver enkelt skole og

lærere. For at skoler og lærere skal kunne lykkes i å møte de utfordringene de daglig står overfor, krever det at de får støtte og veiledning (s. 24).

Barn er født med noen grunnleggende mentale funksjoner, som senere formes og utvikles av kulturen til mer komplekse høyere mentale funksjoner. I nåtid har vi kunnskap om at barnet utformer sine primære kognitive ferdigheter ved hjelp av samspill og samarbeid med andre, og at den sosiokulturelle sammenhengen er essensielt for utviklingen (Vygotsky, 1978, referert i Evenshaug & Hallen, 2001, s. 125). I 2.2.3 og 2.2.4 vil jeg trekke fram to sentrale begreper og teorier innenfor den sosiokulturelle retningen.

2.2.1 Tilpasset opplæring i et andrespråksperspektiv

Elever med flerspråklig bakgrunn er en homogen gruppe. Flerspråklige elever kan i likhet med andre elever være svakere på enkelte områder, og ha styrker på andre områder (Idsøe, 2020, s. 34). Noen kan ha utviklet gode ferdigheter på morsmålet sitt, både skriftlig og muntlig, og enkelte kan ha utviklet ferdigheter i skriving på et språk, og muntlige ferdigheter på et annet. Det kan også forekomme tilfeller der elever ikke har hatt tidligere muligheter til å styrke og utvikle sine skriftlige ferdigheter i det hele tatt (Steien, 2021, s. 44). Noen av elevene som behersker flere språk, har god støtte hjemmefra, mens andre kan komme fra familier med komplekse situasjoner og dermed ha mindre tilgang til støtte. Dette kan handle om at noen er fra familier med lav sosioøkonomisk status, slik at de ikke kan få den samme støtten som andre elever i familier med høyere sosialøkonomisk status. Dette kan påvirke elevene ved at de ikke får muligheten til å motta hjelp med lekser hjemme, eller får den nødvendige oppfølgingen fra skolen, da foresatte kan ha utfordringer med å forstå det norske språket, og dermed ikke kan formidle beskjeder til elevene. I henhold til at opplæringen skal tilpasses alle elever i skolen, har læreren en viktig oppgave å ta hensyn til når det gjelder det store språklige og kulturelle mangfoldet i dagens skole. Dette gjelder både å tilpasse opplæringen gjennom et språklæringsbehov, men også tilpasse et inkluderende læringsmiljø og et inkluderende felleskap i elevgruppen, ved å trekke inn hver enkelt elevs kunnskap og erfaringer (Idsøe, 2020, s. 35).

2.2.2 Idsøes fire prinsipper om tilrettelegging for flerspråklige elever

På bakgrunn av litteratur fra Aleksander (2008), Palm (2014) og Tomlinson (2017) introduserer Ella Cosmovici Idsøe (2020) fire prinsipper for å tilrettelegge best mulig for flerspråklige elever i klasserommet og i opplæringen (s. 35-36).

Det første prinsipper som Idsøe (2020) presenterer, handler om at læreren må vise at de flerspråklige elevenes språk- og kulturbakgrunn blir anerkjent og verdsatt (s. 35). Mange av elevene som er flerspråklige, lærer seg både et nytt språk og en ny kultur. Derfor kan man si at kultur og kommunikasjon går hånd i hånd. For at flerspråklige elever skal føle seg inkludert og akseptert i klassen og i felleskapet, er det lærerens ansvar å sørge for at elevene opplever dette. Derfor er læreren nødt til å gripe mulighetene, og inkludere samtaler med elevene om ulike språk og kulturer (s. 35).

Det andre prinsipper omhandler at de flerspråklige elevene må få mange muligheter til å snakke i et læringsfellesskap. Her påpeker Idsøe (2020) at det er viktig at læreren legger til rette for et læringsmiljø, der alle elevene kan bidra med å være språklige aktive, i den hensikt at flerspråklige elever inkluderes, og får større læringsutbytte (s. 35). Læreren må planlegge undervisningen, undervisningsmetodene og oppgavene som blir gitt til elevene, slik at elevene får mange muligheter til å snakke i ulike kontekster. Videre nevnes viktigheten av at flerspråklige elever får muligheten til å bli inkludert i flere ulike grupperinger. Her nevnes blant annet mindre grupper med samme morsmål, og mindre grupper med ulike morsmål, og på grupper med elever som har varierende nivå av norskerferdigheter. Flerspråklige elever har lite læringsutbytte av store mengder med individuelt arbeid med oppgaver, eller i individuelle arbeidsplaner der læreren har en mer tilbaketrukket rolle. Ulike former for gruppearbeid er mye mer gunstig for flerspråklige elever, da å jobbe med medelever på grupper der de får bruke språket fritt, vil fungere bra som en arena for språklæring og språkutvikling (s. 35).

Idsøe (2020) fremhever i prinsipp tre, at det er viktig at læreren benytter seg av forskjellige opplæringsstrategier (s. 36). Det er ikke nødvendigvis slik at det er en enkel strategi som fungerer, men heller en variasjon. Noen eksempler på ulike strategier kan være modellering, tospråklig ordlister, spill som tar for seg faglige viktige begreper, og at læreren bytter på og gir både muntlig og skriftlig instruksjoner. For å kunne finne de strategiene som fungerer for sin elevgruppe og for de flerspråklige elevene i klassen, er det essensielt at læreren kjenner og forstår elevene sine. Dette både på individnivå, og som et læringsfellesskap. For å tilpasse

opplæringen må læreren planlegge og skape muligheter, for å bli kjent med elevenes styrker og svakheter, den individuelle måter å lære på, deres behov, interesser og språklige- og kulturelle bakgrunn. Gjennom denne tilnærmingen kan læreren tilpasse strategiene som best passer for gruppen, samt tilpasse oppgaver som er både aldersmessig passende og samtidig utfordrende. Dette gir elevene muligheten til å utfordre seg selv og videreutvikle sine ferdigheter (s. 36).

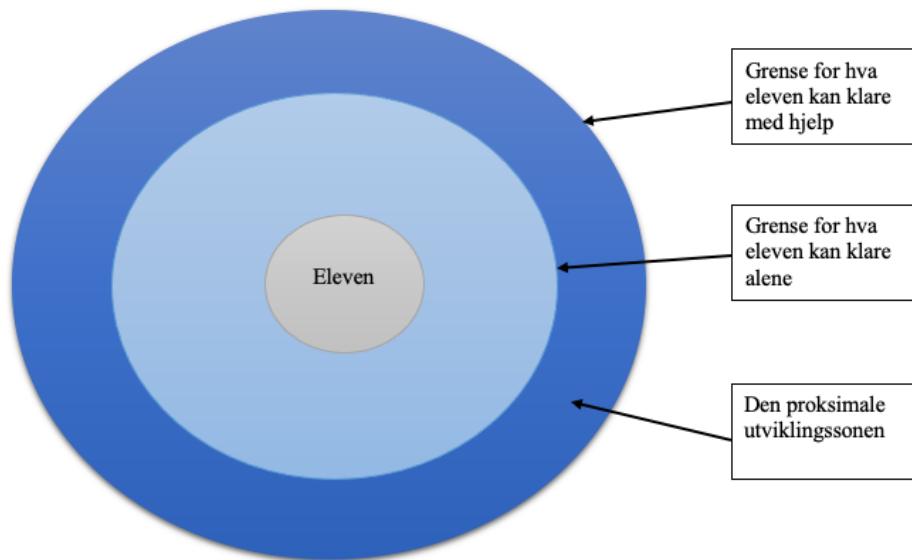
Det fjerde og siste prinsippet handler om at læreren må kartlegge, sammen med morsmållæreren, hva slags styrker de flerspråklige elevene har, og løfte fram disse (Idsøe, 2020, s. 36). Det er viktig å løfte fram de flerspråklige elevene på de områdene der de viser styrker, da de ofte kan føle at de har begrenset med status i klasserommet. I tillegg til å løfte fram styrkene, må læreren gi flerspråklige elever personlige tilbakemeldinger, veilede dem til å nå mål, og vise interesse for deres språk og kultur (s. 36). Videre vurderer Idsøe (2020) viktigheten av at læreren tar seg tid til dette, da det bidrar til at flerspråklige elever får et sterkere selvbildet, øker engasjementet til å delta og gir motivasjon til å lære (s. 36).

2.2.3 Tilpasning gjennom læring i den nærmeste utviklingssonen

Mye av den overnevnte teorien kan støttes med den russiske teoretikeren Lev Vygotskys (1896-1934) teori om *den proksimale utviklingssonen*. Innenfor Vygotskys studier satte han menneskers utvikling, eller *genesen* som det også kalles, i sentrum og ivaretok det historiske aspektet ved at individets utvikling over tid står sentralt (Imsen, 2020, s. 192-194). Ifølge Gunn Imsen (2020) er det sentralt i Vygotskys syn på utvikling, at personer må forstås i både tid og rom, og at et her-og-nå- perspektiv ikke egner seg, men at man må ta forhistorie og fremtidsutvikling i betraktning (s. 195). Et annet aspekt som er sentralt i Vygotskys syn, er at han anser all intellektuell utvikling og all tenkning som utgangspunktet i sosial aktivitet. Det betyr at all utvikling er sosial betinget, og at den selvstendige og individuelle tenkningen til barnet er utviklet i sosialt samspill med andre. Utviklingen har en progresjon ved at den utvikler seg fra en tilstand der barnet kan få til ting samme med andre, og utvikler seg til en tilstand der barnet kan oppnå det på egenhånd. Utviklingen skjer fra det sosiale og til den individuelle (s. 196).

Vygotskys begrep «The zone of proximal development – ZPD», som til norsk er oversatt til den proksimale utviklingssonen, handler om avstanden mellom et barns faktiske utviklingsnivå,

og dets mulige utviklingsnivå som kan oppnås gjennom veiledning fra en voksen eller en mer erfaren jevnaldrende (Imsen, 2020, s. 196).



Figur 2.1: Den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, inspirasjon fra Imsen, 2020, s. 200)

Det er ikke barnet selv som har utviklet redskapene som benyttes for de høyere psykiske prosessene, men de er avhengig av noen som kan hjelpe dem med å bruke disse redskapene. *Mediering* er derfor et sentralt begrep i denne teorien om utvikling. Det er viktig at det er en medierende hjelper som enten er en voksen, eller en annen som kan mer enn barnet (Imsen, 2020, s. 200). Vygotsky skiller mellom to soner når han diskuterer barns utviklingspotensial. Den første sonen er det barnet kan klare på egen hånd, det han kaller for *det faktiske utviklingsnivået*. Denne sonen viser til læring som allerede har funnet sted, og som i Figur 2.1 viser, er den faktiske utviklingssonen den innerste sirkelen rundt eleven. Den andre sonen er barnets *potensielle utviklingsnivå*, og viser til det barnet er i ferd med å lære seg, og hva barnet kan klare å gjøre ved å få veiledning og samarbeide med en voksen, eller en mer dyktig jevnaldrende. Det potensielle utviklingsnivået er den ytterste sirkelen i figur 2.1, og sonen imellom disse to nivåene er det som Vygotsky kaller for *sonen for den nærmeste utviklingen*, eller for *den proksimale utviklingssonen* (Vygotsky, 1986/2020, s. 14-15). Derfor er ikke barns utvikling kun avhengig av den kapasiteten de er medfødt med, men også av samarbeid og kommunikasjon med andre (Vygotsky, 1986/2020, s. 15).

Den pedagogiske utfordringen som Imsen (2020) presenterer, er knyttet til å utnytte utviklingssonen ved å stimulere elever til å aktivt arbeide med andre, og det å gi elevene den

støtten og veiledningen de trenger for å kunne utføre oppgaven i fremtiden på egenhånd. Vygotsky fastslår at forutsetninger hos barn ikke er noe fast, og at alle har et potensial til å utvikle seg (s. 200). Utviklingen har en fortid og en framtid, og det argumenterer han slik: «Pædagogikken må orientere sig mod morgendagen i barnets utvikling og vende sig bort fra gårsdagen. Først da vil den kunne vække de utviklingsprosesser til live, som ligger i den nærmeste utviklings zone.» (Vygotsky, 1982, s. 290). Dette perspektivet på utvikling, har de siste tiårene fått stor oppmerksomhet, og det legges opp til mye samarbeidsjobbing og språklig arbeid for elevene i undervisningen på skolen. Imsen (2020) understreker også at mye av læringen som foregår i skolen ikke alltid bygger på Vygotskys teori om utvikling, da det hender at mye av samarbeidet som skjer på skolen er med andre medelever som kan mindre eller like mye. Vygotsky presiserer at den som er en medierende hjelper må være en voksen, eller en som kan mer enn eleven (s. 201)

Imsen (2020) poengterer at teorien om den proksimale utviklingssonen har konsekvenser for hvordan vi drøfter elevenes forutsetninger. Med grunnlag for Vygotskys prinsipper, innebærer diagnoser både en syntetisk og en dynamisk del: hva eleven kan alene, og hva eleven kan med støtte fra en medierende hjelper. Den proksimale utviklingssonen er derfor noe barn deler med voksne, og det vil variere hvor stor denne sonen er, ut fra hvilken lærer eleven har, og hvordan læreren legger til rette for denne støtten slik at elevene kan utvikle seg. Imidlertid er det avgjørende å kartlegge elevenes forutsetninger for å kunne identifisere tilpasninger som lar dem utforske sitt fulle potensial. Når dette er kartlagt, kan lærerne tilrettelegge undervisningen slik at eleven skal fungere på det øverste nivået på selvstendig basis, og en prosess der de gradvis flytter seg mot nyere mål, slik at både det faktiske utviklingsnivået utvikler seg, men også det potensielle nivået. Det er derfor lærerens ansvar å tilpasse undervisningen slik at når elevene når sine mål, blir nye mål satt for å fortsette deres faglige utvikling, og støtte blir gitt for å hjelpe dem med å nå disse målene (s. 202).

2.2.4 Tilpasset opplæring gjennom stillasbygging

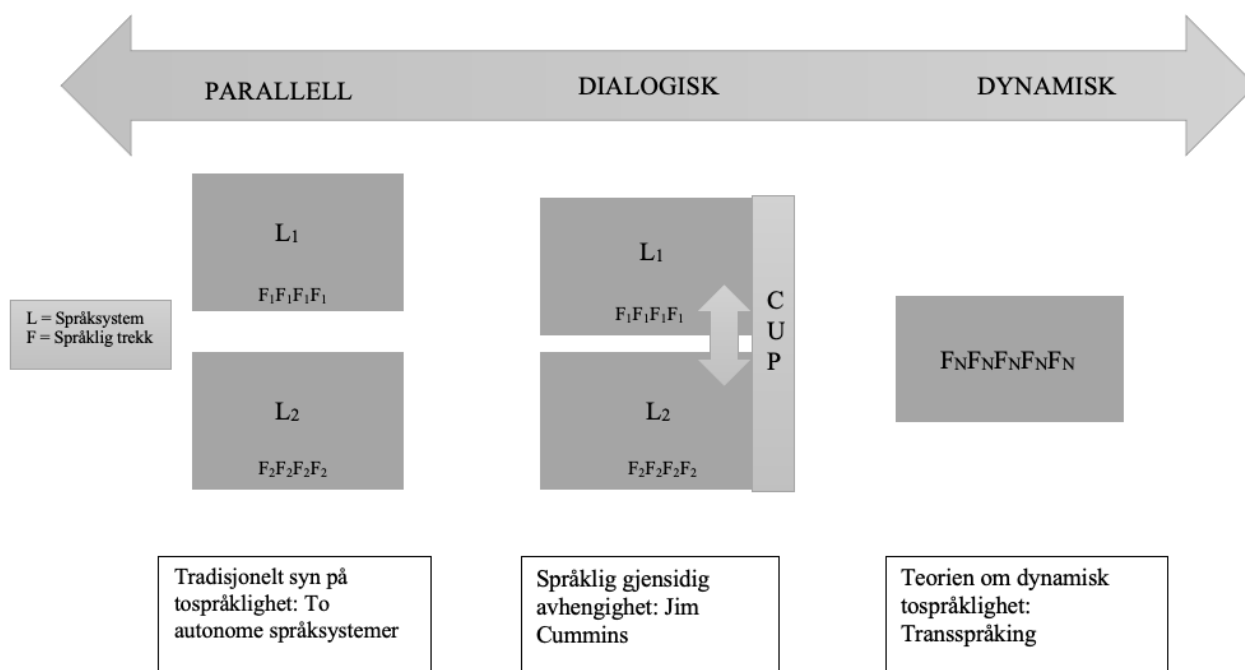
Begrepet *scaffolding* ble introdusert av Wood, Bruner og Ross i 1975 og fikk termen *scaffolding*, som har blitt oversatt til *stillasbygging* eller *støttende undervisning*. Begrepet innebærer at et barn, gjennom voksenstøtte, skal kunne løse eller utføre en oppgave eller et problem, som i utgangspunktet ligger utenfor barnets faktiske mestringsnivå (Imsen, 2020, s. 202). Begrepet bygger på tanken om at for å bygge et hus, trenger man et stillas for å støtte og

bygge huset. Når huset er ferdig bygd, vil det ikke lenger trenge stillaset. Analogt kan dette ses som den medierende hjelperens oppgave, å støtte opp om barnets aktivitet og utvikling helt til barnet er i stand til å utføre aktiviteten på egenhånd (Vygotsky, 1986/2020, s. 15; Imsen, 2020, s. 202).

Bruner (1915-2016) var opptatt av forholdet mellom kognitive prosesser og kultur, og begrepet scaffolding ble tatt i bruk i forbindelse med problemløsningsprosesser, også kalt for oppdagende undervisning (Imsen, 2020, s. 177). Bruner (referert i Margolis, 2020, s.18) opplyser at et barns evne til å løse et problem med hjelp av en erfaren eller voksen, som ikke kunne bli løst uten denne formen for støtte, oppstår av to viktige årsaker. Den første årsaken handler om at den voksne tar kontroll over oppgaven, og sørger for at barnet bare trenger å konsentrere seg om de delene av oppgaven som hen allerede er i stand til å løse. På den måten kan barnet fullføre oppgaven og gradvis utvikle sin egen problemløsningskompetanse. Den andre årsaken som spiller inn, er at barnet må forstå hvordan løsningsmetoden fungerer før han eller hun kan bruke den til å løse problemet på egen hånd. Ved å forstå løsningsmetoden kan barnet også skille mellom gode og dårlige problemløsningsstrategier. Ifølge Bruner (referert i Margolis, 2020, s.18) er evnen til å forstå en løsning før man iverksetter oppgaven avhengig av barnets eksperimentelle aktiviteter. Dette innebærer at barnet må prøve å forstå hvordan de forskjellige delene av oppgaven henger sammen, og hvordan hen kan bruke løsningsmetoden til å løse problemet. (Margolis, 2020, s. 18). Samlet sett viser dette til hvordan en voksen kan hjelpe et barn med å utvikle sine problemløsningsferdigheter, ved å gi hen kontroll over oppgaven, og hjelpe ham eller henne med å forstå løsningsmetoden.

2.3 Tilnærminger til to- eller flerspråklighet

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for tre ulike syn og tilnærminger til to- eller flerspråklighet. Garcia og Wei (2014) definerer tre ulike språksyn i sin artikkel om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. De tre ulike synene representerer ulike måter å tolke hvordan man bruker språk på, og hvordan mennesker benytter seg av språkkunnskapen sin på.



Figur 2.2: De tre ulike språksynene (med inspirasjon fra García & Wei, 2014/2019, s. 32, og Monsen & Randen, 2017, s.39)

Figur 2.2 viser til de tre ulike språksynene. De tre ulike synene representerer ulike måter å tolke hvordan man bruker språk på, og hvordan mennesker benytter seg av språkkunnskapen sin på (García & Wei, 2014/2019, s. 32). Monsen og Randen (2017) hevder at det ikke er slik at de tre tilnærmingene er klart avgrensede størrelser, og det vil være vanlig å anta at de enkeltes syn på flerspråklighet vil kunne plasseres et sted mellom parallell tilnærming og dynamisk tilnærming på en akse, vist øverst i figur 2.2. Videre understreker de at poenget med de ulike synene er at det vil ha ulike konsekvenser for hvordan utdanningssystemet legger opp sine opplæringsprogram, og hvordan lærere legger til rette for flerspråklighet i undervisningen og opplæringen (s. 38). García og Wei (2014/2019) kaller de tre ulike synene for to- eller flerspråklighet som parallell, dialogisk tilnærming til to- eller flerspråklighet og dynamisk tilnærming til to- eller flerspråklighet. Jeg skal nå gjøre rede for de tre ulike synene.

2.3.1 To- eller flerspråklighet som parallell

Det første synet som Garcia og Wei (2014/2019) presenterer har flere navn: tospråklighet som parallell, det monologiske synet og det tradisjonelle synet på språk. Jeg vil benytte meg av begrepet to- eller flerspråklighet som parallell. Dette synet tar utgangspunkt i at flerspråklighet består av flere atskilte og autonome språksystem, som vil si to eller flere språk som er adskilt fra hverandre. Slik vi kan se i figur 2.2, representerer to ulike språk to ulike språksystemer, vist

som L1 og L2. De ulike språkssystemene, L1 og L2, har også ulike språklige trekk, F1 og F2. Som vi også kan se i figur 2.2 er de to rektanglene et stykke fra hverandre, som representerer at de er adskilt fra hverandre.

To- eller flerspråklighet som parallell ser kun ett språk som tilstrekkelig for kommunikasjon, og ser på språk som isolerte enheter (Garcia & Wei, 2014, s. 3). Dette synet legger vekt på standardisering og ensartethet, og har ofte blitt brukt som en modell for undervisning i mange land. Ifølge dette perspektivet er det av vesentlig betydning å tilegne seg en dyptgående kompetanse i ett enkelt språk, og å bruke dette språket i alle sammenhenger. Synet på to- eller flerspråklighet som parallell kan føre til at flerspråklige individer blir marginalisert, og at deres språklige og kulturelle identitet ikke blir anerkjent (Garcia & Wei, 2014, s. 4). Dette synet kan også føre til at flerspråklige individer blir sett på som mindreverdige, eller at deres språkferdigheter blir undervurdert. For å utvikle en inkluderende pedagogikk og støtte flerspråklighet, er det derfor viktig å bevege seg bort fra det parallelle synet, og heller anerkjenne flerspråklighet som en ressurs (Garcia & Wei, 2014, s. 6).

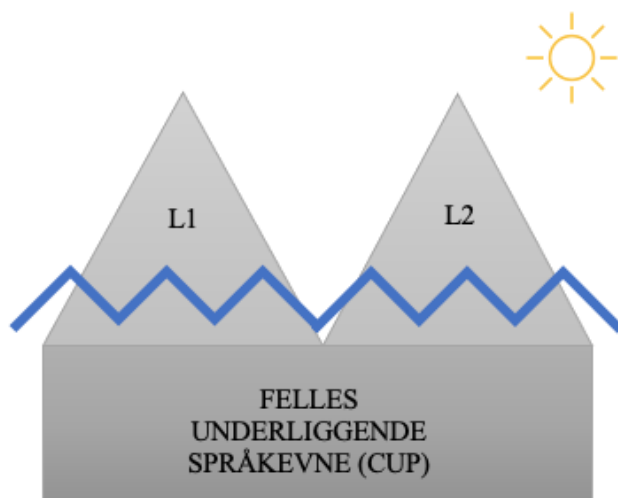
Det vil også være relevant å trekke inn teorien om subtraktiv tospråklighet i synet på to- eller flerspråklighet som parallell, beskrevet av Wallace Lambert i 1974 (Garcia & Wei, 2014, s. 65-66). Teorien om subtraktiv tospråklighet refererer til en situasjon der et barn som allerede har lært ett språk, må lære et annet språk som erstatter eller "subtraherer" det første språket, og dermed reduserer barnets samlede språklige repertoar (Cummins, 1984, s. 26). Dette kan skje når et barn vokser opp i et samfunn der det første språket ikke blir verdsatt eller støttet, for eksempel når det første språket er et minoritetsspråk i et samfunn der majoritetsspråket er det dominerende språket. Subtraktiv tospråklighetsteori foreslår at når et barn mister sitt førstespråk til fordel for andrespråket, kan det føre til tap av kulturell identitet og språklig kompetanse (Cummins, 1984, s. 26). Teorien understreker også viktigheten av å gi støtte til minoritetsspråk for å bevare språklig mangfold og kulturell arv. Forskning har vist at subtraktiv tospråklighet kan ha betydelige konsekvenser for flerspråklige barns utdanningsresultater. Derfor er det viktig å forstå, og ta hensyn til teorien om subtraktiv tospråklighet når det gjelder språkopplæring i skolen for flerspråklige elever. En metafor som brukes til å forklare denne teorien, er en enhjulssyssel (Baker & Jones, 1998). Ideen er at en person som bruker mye tid på å lære et nytt språk, vil bruke mindre tid på å vedlikeholde og utvikle morsmålet sitt. På samme måte som en person som prøver å balansere på en enhjulssyssel, må bruke all sin energi på å holde seg på sykkelen, og vil ikke ha mye energi igjen til å gjøre andre ting samtidig. Ved

å prioritere undervisning på kun norsk, fremfor elevenes morsmål, kan læreren utilsiktet bidra til å undergrave elevenes språkkompetanse i morsmålet.

2.3.2 Dialogisk tilnærming til to- eller flerspråklighet

Det andre synet som Garcia og Wei (2014/2019) presenterer er det synet som kalles for dualitet synet, eller en dialogisk tilnærming til språk. Den dialogiske tilnærmingen handler om den språklige gjensidige avhengigheten som er fremstilt i figur 2.2. I figuren kan vi se at de to rektanglene som representerer de to språksystemene, L1 og L2, har kommet nærmere hverandre, som symboliserer at det er en overføring mellom dem. Denne overføringen er basert på det som står CUP i figur 2.2 og 2.3, som betyr at de to språksystemene, L1 og L2, har en felles underliggende språkkompetanse. De to språksystemene er fortsatt fra hverandre, siden de har separerte språktrekk, F1 og F2 (s. 31).

Innenfor dette synet på to- eller flerspråklighet er det relevant å trekke inn Jim Cummins (1979) forskning på to- eller flerspråklighet. Han hevder at kunnskaper i to språk ikke blir lagret to ulike steder i hjernen, og at ingen av kunnskapene er uavhengig av hverandre. Cummins kaller dette for *CUP* - «*The Common Underlying Proficiency*» i sine ordinære verk, men har blitt oversatt til begrepet *felles underliggende språkkompetanse*. Dette forklarer han med en modell av et isfjell, som henger sammen under overflaten, men som blir vist som to separerte fjell på overflaten (García & Wei, 2014/2019, s. 30). Cummins' teori om *isfjellmodellen* beskriver språkferdigheter som et isfjell med synlige og usynlige deler (se figur 2. 3).



Figur 2.3: Illustrasjon av isfjellmodell, etter Cummins (1984, s. 143)

Isfjellmodellen, vist i figur 2.3, blir brukt for å illustrere Cummins (1984, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 34-35) teori om underliggende tankeprosesser. Språkbruken har sin opprinnelse i et felles kognitivt system, og argumenterer for at læring og prosessering av kunnskap kan forekomme på tvers av flere språk. Som vi kan se i figur 2.3 representerer hver topp hvert sitt språk, L1 og L2. Toppene som er over vann, er ferdighetene i språkene som er synlig for andre. Dette kan for eksempel være uttale og grammatikk. Delen som er under vann viser at L1 og L2 vokser sammen, og representerer en felles underliggende språkkompetanse, og er ikke assosiert med noe bestemt språk (s. 143, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 34). Monsen og Randen (2017) hevder at Cummins teori har bidratt til å gi flerspråklige elevers morsmål høyere anerkjennelse, ved å understreke at et godt utviklet førstespråk har en positiv effekt på læringen av et andrespråk (s. 35).

Innenfor den dialogiske tilnærmingen vil det være relevant å trekke inn teorien om additiv tospråklighet. Additiv tospråklighet refererer til situasjonen der et barn lærer et andrespråk uten å miste sitt førstespråk. I stedet for å erstatte eller undertrykke det første språket, vil andrespråket legges til og forbedre barnets totale språkferdigheter (Cummins, 1991, s. 74). Dette kan føre til en rekke fordeler for barnet, inkludert bedre kognitive ferdigheter, økt evne til å kommunisere med flere mennesker og bedre jobbmuligheter senere i livet (Grosjean, 2010, s. 55). En måte å tenke på additiv tospråklighet er å se på det som å lære å sykle på en tohjulssyssel. Barnet har allerede lært å sykle på en trehjulssyssel (førstespråket), og når de nå skal lære å sykle på en tohjulssyssel (andrespråket), så vil de bruke mange av de samme ferdighetene som de allerede har lært. Imidlertid vil de også måtte justere og tilpasse disse ferdighetene for å kunne sykle på en tohjulssyssel. På samme måte vil barnet bruke mange av de samme språkferdighetene som de allerede har lært på det førstespråket, når de lærer det på andrespråket. Samtidig vil de også måtte justere og tilpasse disse ferdighetene for å kunne bruke andrespråket på en effektiv måte (Baker, 2011, s. 21).

2.3.3 Dynamisk tilnærming til to- eller flerspråklighet

Den dynamiske tilnærmingen tar i betraktning at det kun finnes ett språkssystem med språklig trekk som er gjennomgående integrert (García & Wei, 2014/2019, s. 32). Vist i figur 2.2, er det ikke lenger to adskilte språkssystem, symbolisert med to rektangler, men nå ett, og heller ikke to ulike språklige trekk, vist som F1 og F2, men nå Fn. I motsetning til de to andre

tilnærmingene, som ser språkssystemene som to autonome språk, finnes det kun ett språkssystem i den dynamiske tilnærmingen. En persons språkspraksiser ses på som komplekse og oppstår ikke lineært, men fungerer sammen (García & Wei, 2014/2019, s. 31).

Ifølge García (2009, s. 17) og García og Kleifgen (2010, s. 9) kan den dynamiske to- eller flerspråkligheten sies å fungere som en terrengsykkel, en ATV. Teorien har som mål å beskrive og forstå den komplekse og dynamiske naturen til to- eller flerspråklig utvikling og bruk. Ifølge García (2009) kan vi tenke på dynamisk to- eller flerspråklighet som et terrengkjøretøy som beveger seg gjennom ujevnt terreng, der enkeltindivider bruker hele sitt språklige repertoar for å justere seg etter høyder og daler i sin kommunikasjon etter et terreng som er kupert (García & Wei, 2014/2019, s. 33). Terrenget representerer de ulike kontekstene hvor to- eller flerspråklige individer befinner seg, og som påvirker deres språkbruk og språkutvikling (García, 2009, s. 17). Terrengkjøretøyet representerer to- eller flerspråklige individers evne til å navigere og tilpasse seg ulike kontekster, og samtidig opprettholde sin to- eller flerspråklighet. García og Kleifgen (2010) utvider denne metaforen ved å beskrive ulike egenskaper ved ATV-en. For det første er ATV-en fleksibel og i stand til å tilpasse seg ulike terrengtyper. På samme måte kan flerspråklige individer tilpasse seg ulike språk- og kulturmiljøer de befinner seg i (s. 9). For det andre har ATV-en forskjellige funksjoner, som på samme måte kan to- eller flerspråklighet ha forskjellige funksjoner for individene som bruker det, som å kommunisere med familie, jobbe i en flerspråklig arbeidsplass, eller uttrykke sin kulturelle identitet (García & Kleifgen, 2010, s. 9). Til slutt understreker García og Kleifgen (2010) at ATV-en krever vedlikehold og oppmerksomhet for å fungere effektivt, og at dette også gjelder for to- eller flerspråklighet. Individene må aktivt jobbe med å utvikle og opprettholde sine eksisterende språkpraksiser for å kunne navigere i ulike språk- og kulturmiljøer (García & Kleifgen, 2010, s. 9).

Den dynamiske tilnærmingen er nær forbundet med teori om *transspråking*. Det var Cen Williams som formulerte begrepet, og kommer fra ordet «trawsieithu» som er walistisk. Ifølge Baker (2011, referert i García & Wei, 2014/2019, s. 36) ble det opprinnelig brukt om en pedagogisk praksis, som gikk ut på at elever skulle veksle på hvilket språk de leste og skrev på, og i denne sammenhengen skulle elevene lese på engelsk og skrive på walistisk. Denne termen har senere blitt videreutviklet og utvidet av ulike forskere. Termen transspråking henviser ikke bare til de pedagogiske tilnærmingene som utnytter disse komplekse praksisene, men nå også de komplekse språkpraksisene til flerspråklige grupper og individer (García & Wei, 2014/2019, s. 36).

Forskere har noe ulike definisjoner på termen transspråking. Dette skyldes ulike oppfatninger av språk og flerspråklighet i tilknytning til endringen i SLA på 1900-tallet (García & Wei, 2014/2019, s. 36-37). Enkelte av definisjonene, til blant annet Baker (2011), som tilsynelatende var den første til å bruke begrepet «translanguaging», og Lewis, Jones og Baker (2012), tar fortsatt høyde for at det er to separerte språksystemer, altså to språk. García og Wei (2014/2019) påpeker at de i hovedsak er mer enige i definisjonen til Canagarajah (2011, s. 401): «flerspråklige personers evne til å forflytte seg mellom språk og behandle de forskjellige språkene som danner repertoaret deres, som et integrert system» (referert i García og Wei, 2014/2019, s. 38). Han hevder også at evnen til transspråking er en del av de to- eller flerspråkliges multikompetanse.

Williams (2002, referert i García & Wei, 2014/2019, s. 79) angir at ved bruk av transspråking i undervisningen, gir dette elevene bedre forståelse og øker elevenes aktivitet på begge språkene. Denne forståelsen av termen danner en pedagogisk teori hvor elevene lærer to språk gjennom en prosess der elevene benytter seg av begge språkene. García og Wei (2014/2019) presenterer Baker (2001) sine fire mulige fordeler med transspråking i opplæringen. Det første punktet handler om at transspråking kan gi en dypere og grundigere forståelse av emnet. Baker (2001) påpeker at det å diskutere og snakke om et emne på et språk, for så å skrive om det på et annet språk, vil gjøre at en bearbeider og fordøyer stoffet. Det andre punktet handler om at transspråking kan være til hjelp ved utvikling av det svakeste språket til elevene i relasjon med det språket de kan best. Det to siste punktene Baker (2002) presiserer handler om at transspråking også kan lette samarbeidet mellom hjem og skole, og at termen kan bidra til integrering i klasserommet mellom elevene på tvers av språklig bakgrunn (García & Wei, 2014/2019, s. 79-80). I Wales har opplæringen og skolene et stort søkelys på to- eller flerspråklighet, og der viser et forskningsprosjekt som varte i fem år, at i rundt 1/3 av 100 undervisningstimer ble transspråking brukt som eneste tilnærming i undervisningen (referert i García & Wei, 2014/2019, s. 80).

3 Metode for datainnsamling

I dette kapitlet vil jeg presentere og argumentere for de metodiske valgene jeg har tatt for å undersøke, og besvare problemstillingen. Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ studie hvor jeg har gjennomført semistrukturert forskningsintervju med tre lærere for å undersøke oppgavens problemstilling. Jeg vil innlede med å presentere valget av metode og begrunne dette i lys av relevant metodeteori. Videre vil jeg beskrive planleggingsfasen, utvalget av informanter, gjennomføringen av intervjuene og etterarbeidet med datamaterialet. Avslutningsvis i kapitlet ønsker jeg å reflektere rundt analysemetode, etiske refleksjoner og forskningsetikk i prosjektet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å undersøke problemstillingen i oppgaven har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Postholm og Jacobsen (2018) belyser at forskere som velger å bruke kvalitativ forskningsmetode har som motiv å forstå og beskrive hva bestemte mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken betydning handlingene deres har. Å beskrive og forstå «den andre», altså informantene, har helt siden kvalitativ forsknings opprinnelse vært hovedmålet (s. 95). Kvalitativ forskningsmetode henter inn informasjon om virkeligheten gjennom språk og ord. Beskrivelser av virkeligheten som kommer fram i forskningen blir fremstilt i tekster. Det kan bli fremstilt i form av nedskrevne tekster av hva folk sier, som transkribering (les mer om transkribering i kapittel 3.3.2), eller i form av tekster om hva forskeren selv observerer (s. 89).

Tjora (2021) framhever at konteksten som kvalitativ forskning gjennomføres i er ganske spesiell, da den ofte er preget av følsomhet. Som forsker er man ofte tett på informantene og de man forsker på gjennom observasjon eller intervjuer. Denne nærheten mellom forsker og informant som oppstår i kvalitativ forskning kan være både spennende og intens, men medfører også noen utfordringer. Som forsker må man også være innstilt på at det kan skje endringer underveis i prosjektet, og Tjora (2021) anbefaler derfor å gjøre datainnsamlingen tidlig i prosjektet (s. 17). Jeg bestemte meg tidlig for hva jeg ville skrive om, og at jeg ønsket å bruke kvalitativ forskningsmetode. Jeg hentet inn datamaterialet tidlig i prosjektet for å ha mulighet til å endre teori og perspektiver på det som kom fram i datamaterialet (s. 17). Da jeg gikk ut i feltet hadde jeg et forslag til problemstilling og formål for prosjektet, som jeg var nødt til å endre underveis og etter innhenting av empiri. I forkant av innhenting hadde jeg spesielt

søkelys på hvordan lærere tilpasser undervisningen for flerspråklige elever i ordinære klasserom. Imidlertid etter å ha funnet informanter og gjennomført metoden, viste det seg at det var mye som kom fram som jeg ikke hadde forutsett. Blant annet at lærernes forståelse på flerspråklighet og lærernes syn og tilnærminger til språket, hadde stor påvirkning på hvordan lærere tilrettelegger for flerspråklig elever i undervisningen. Denne prosessen ga meg derfor en ny vinkling på oppgaven.

3.1.1 Metodisk tilnærming

Når man skal forske, finnes det ulike synspunkter for hvordan vi kan gripe vitenskapelig kunnskap om virkeligheten, hvordan den henger sammen og hvordan den ser ut. Det er et skille mellom virkeligheten på den ene siden, mens på den andre siden er det kunnskap om virkeligheten som forskeren bringer fram (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). I denne oppgaven vil jeg ha en konstruktivistisk tilnærming som det epistemologiske utgangspunktet. Postholm og Jacobsen (2018) definerer et viktig moment innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen: kunnskapen om den sosiale virkeligheten som dannes av mennesker som samhandler endrer seg over tid. Dermed er kunnskapen konstant i endring og fornyelse (s. 49). En annen faktor med denne tilnærmingen er at det ikke er mulig å skille mellom objektet som studeres, og de som studerer. Mennesker kan forklare hvordan de tolker og oppfatter et fenomen, men vi kan ikke være sikre på at det vi studerer virkelig er slik. Det er nettopp derfor denne tilnærmingen betegnes som konstruktivismen, fordi vi konstruerer en gjengivelse av objekter, framfor å se objektet slik det virkelig er. Et annet aspekt som også er viktig å trekke fram i denne tilnærmingen, er at en oppfatning vi har om et fenomen kan endres når ny kunnskap kommer til. Man kan derfor si at kunnskap stadig er i endring og fornyelse (s. 49-51).

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at innenfor en konstruktivistisk tilnærming hevdes det at for å anskaffe en virkelig forståelse av sosiale fenomener bør en få informasjon om hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Det presiseres at dette kun kan gjøres gjennom observasjon, se hva informantene gjør og sier, og/eller ved åpne intervju, der informantene snakker med egne ord. Ved å benytte seg av slike åpne innganger vil en få datamateriale om hvordan mennesker selv konstruerer virkelighetene, og de ulike variasjoner og nyanser som ligger i ulike fortolkninger vil komme fram (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). I min studie finner jeg det særlig interessant å utforske de varierte forståelsene blant lærerne, samt analysere

hvordan disse ulike forståelsene og tolkningene av virkeligheten påvirker deres profesjonelle praksis.

Postholm og Jacobsen (2018) viser til at det konstruktivistiske perspektivet i liten grad går ut fra at virkeligheten er stabil og objektiv, og at det dermed er lite lønnsomt å tenke seg teorier og hypoteser om hvordan virkeligheten er og henger sammen (s. 101). En tilnærming som tar utgangspunkt i teori og hypoteser kalles for deduktiv tilnærming, mens induktiv tilnærming tar utgangspunktet i at det er eksponerende og empiri drevet (Tjora, 2021, s. 27). Denne oppgaven har en induktiv tilnærming, fordi fokuset vil være å forstå det dynamiske og unike, og at jeg går fra empiri til teori. I prosjektet mitt tok jeg en åpen tilnærming for å samle relevant empirisk materiale, organisere og tolke dataene, og deretter utvikle teoriene basert på dette. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at målet med en slik åpen tilnærming, er at forskeren ikke skal ha noen begrensning for hvilken informasjon hen skal hente inn (s. 101).

3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å svare best mulig på problemstillingen, har jeg valgt intervju som metode. Grunnen til at jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, er fordi det vil være en av de bedre metodene å utforske på problemstillingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) søker det kvalitative forskningsintervjuet forståelse av verden fra informantenes synspunkt. Målet med denne metoden er å få fram informantens erfaringer, og gi innsikt i deres opplevelser av verden. Videre forklarer de at forskningsintervju forholder seg til dagliglivets samtaler, men det er en profesjonell samtale, og det konstrueres kunnskap i samspill mellom forskeren og de som intervjues. Dette kommer også fram i det engelske ordet for intervjuer, *inter views*, der kunnskapen blir konstruert mellom (inter) forsker og informantenes synsvinkel (views) (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22).

Det finnes ulike intervjuformer med ulike verktøy som forskeren kan velge etter formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 172). Jeg har valgt å benytte meg av individuelle intervjuer, da jeg vurderer at det egner seg best til formålet med dette prosjektet. Problemstillingen og fokusområdet i dette prosjektet retter seg mot å få informasjon om en enkelt lærer, og ikke informasjon om det som skjer i en større gruppe som en klasse, et trinn eller en skole. Postholm og Jacobsen (2011) påpeker at en fordel med individuelle intervju er at den som blir intervjuet ikke trenger å ta hensyn til hvordan hen framstår overfor andre, og at

hen kan svare åpenhjertig og ærlig. Dette passer mitt fokusområde i denne oppgaven, da jeg er ute etter å få fram hvordan den enkelte informanten oppfatter en situasjon og hvordan den fortolker virkeligheten (s. 65). Postholm og Jacobsen (2011) peker imidlertid også på svakheter ved å gjennomføre individuelle intervjuer. Gjennomføring av intervjuer er en svært ressurskrevende prosess, som både tar lang tid, og det kommer fram mye informasjon i løpet av samtalen. Dette skal også transkriberes og analyseres i etterkant. De framhever også at man ikke har tid til å intervju så mange, og at intervjuene må være relativt korte (s. 65). Jeg har selv valgt å gjennomføre færre intervjuer som varer lengre, da jeg vurderte at dette egnet seg best for å svare på problemstillingen min. På denne måten fikk jeg samlet inn det datamateriale jeg ønsket, og det bidro til at jeg kunne gå mer i dybden, og stille informantene mer utfyllende spørsmål.

En metode jeg også kunne ha benyttet meg av for å svare på problemstilling i dette prosjektet, kunne vært observasjon. Observasjon blir ofte gjennomført i mer naturlige settinger, sammenlignet med en intervjusituasjon. Derfor kan det komme fram ulike funn i en observasjonsetting, sammenlignet med en intervjusetting. I intervjuet kommer det fram hva lærerne sier at de gjør, og tanker rundt det. Mens i observasjon vil jeg som forsker, faktisk se hva læreren gjør i klasserommet. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at observasjon, tatt i bruk sammen med intervju, vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning. Slik kan intersubjektiv kunnskap og forståelse konstrueres mellom forsker og forskningsdeltakere (s. 114-115). Siden enkelte av informantene bor andre steder i landet, var det ikke mulig å gjennomføre observasjonsstudier, grunnet avstand og begrenset med tid. Jeg ønsket imidlertid å få innsikt i om det foreligger variasjon i læreres syn på flerspråklighet, som ikke vil være mulig dersom en ikke har flere informanter. Dersom jeg skulle ha gjennomført en kombinasjon av intervju og observasjon som metode, ville jeg ha brukt én informant, observert lærerens undervisning over en lengre periode, og komplementert med samtaler underveis, og i slutten av datainnsamlingsperioden. En kombinasjon av intervju og observasjon som metode med flere informanter, er noe jeg gjerne ønsker å benytte meg av i et større prosjekt ved en senere anledning.

3.1.3 Semistrukturert intervju

Det finnes ulike praktiske måter å planlegge og gjennomføre et intervju på, og derfor skiller vi mellom tre ulike intervjuformer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). For at jeg skulle få hentet

ut ønsket empiri, og for at intervjuet skulle bli så naturlig som mulig, benyttet jeg meg av intervjuformen som kalles semi-strukturerte intervju, eller halv-strukturert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) har det semi-strukturerte intervjuet som hensikt å forstå informantenes perspektiv.

Valgene jeg har tatt i forkant og underveis i intervjuene, kan ses i lys av det Kvale og Brinkmann (2019) hevder om semi-strukturerte intervjuer. Utgangspunktet for et semistrukturert intervju kjennetegnes av en guide som består av en oversikt over emner eller temaer som skal dekkes, og eksempler på spørsmål som kan stilles. Det varierer om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemt og bindende for gjennomføringen av intervjuer, eller om intervjueren avgjør underveis hvor nær hen vil holde seg til guiden. Intervjueren kan vurdere hvor mye hen vil følge opp informantens svar, og de nye retningene de kan åpne for (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162).

Jeg utarbeidet en intervjuguide med spørsmål knyttet til temaer jeg tok utgangspunktet i (se mer om intervjuguiden i delkapittel 3.2.1). Ved å velge semi-strukturert intervju har jeg mulighet til å stille spørsmålene der det vil være naturlig og stille dem. Jeg startet med ett tema, og gikk over til et nytt tema når det føltes naturlig. Jeg brukte intervjuguiden som en støtte underveis i gjennomføringen av intervjuene, men det begrenset meg ikke til å følge den slavisk. Bakgrunnsinformasjon om informantene var det første temaet som ble dekket i intervjuet, og alle informantene ble spurt om dette i begynnelsen. De resterende spørsmålene ble deretter stilt på en tilfeldig og varierende måte. De tre intervjuene ble noe forskjellige, da blant annet rekkefølgen på spørsmålene varierte. Dette kom av at flyten i intervjuene var ulik. Dersom det var flyt i samtalen stilte jeg spørsmål fritt, men dersom samtalen stoppet opp gikk jeg tilbake til intervjuguiden og stilte spørsmål fra den. Videre bestemte jeg meg for å avrunde intervjuet ved å gi informantene anledning til å dele eventuelle emner de ønsket å diskutere som ikke allerede var blitt berørt. Det er vanlig at forskeren er åpen for at informantene kan introdusere temaer som forskeren ikke har tenkt ut i forkant, eller utarbeidet i en intervjuguide (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Underveis i intervjuet dukket det også opp spørsmål jeg ikke hadde tenkt ut i forkant. Det hendte også at jeg måtte stille utdypende tilleggsspørsmål til én informant om det som ble sagt. Dette er for å beskrive og forklare handlinger og tanker som bringes fram i intervjuet. Både informanten og forskeren vil prøve å forstå og oppleve mening i det som bli sagt i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

En svakhet med semistrukturerte intervjuer kan være at intervjuene kan være så forskjellige at det kan være vanskelig når du skal analysere datamaterialet og finne sentrale funn (les mer om analysemetode i delkapittel 3.4). Siden jeg i forkant av intervjuene hadde lest meg opp på fordeler og ulemper med et semistrukturert intervju, spurte jeg informantene om jeg kunne kontakte dem i etterkant av intervjuet dersom det skulle komme opp noe mer jeg trengte svar på. Dette benyttet jeg meg av da jeg i prosessen satt igjen med spørsmål jeg gjerne skulle hatt svar på, men som ikke kom opp i intervjuet. Under samtalen med den andre læreren kom vi naturlig inn på temaet av at vedkommende selv var flerspråklig. Dette fikk meg til å spørre den tredje læreren om det samme, da jeg opplevde det som interessant da den andre læreren reflekterte om sitt eget syn på hva det ville si å være flerspråklig. Da jeg senere leste igjennom transkribering av det første intervjuet, så jeg at dette ikke var et samtaleemne her. Jeg valgte derfor i etterkant å sende en e-post til den første informanten, og spurte om det samme spørsmålet som jeg stilte til de to andre informantene: «Ser du på deg selv som flerspråklig? Kan du utdype dette?».

3.2 Førarbeidsfase

3.2.1 Intervjuguide

Før jeg gjennomførte intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide som jeg delvis fulgte underveis i intervjuene (se vedlegg 1: «Intervjuguide»). En intervjuguide er et manuskript som strukturerer hvordan intervjuet skal forløpe, men den kan arte seg på flere ulike måter. Enkelte intervjuguides kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller det kan være en detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål. I semistrukturerte intervjuer, slik jeg har benyttet meg av, gir intervjuguiden en oversikt over temaer, og kommer med forslag til spørsmål som kan stilles. Det er heller ikke like strengt å følge intervjuguiden til punkt og prikke, men mer vanlig at intervjueren er åpen for nye retninger som kan dukke opp underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162). Kvale og Brinkmann (2019) trekker fram at et godt intervju burde inneholde både tematiske og dynamiske spørsmål for å fremme en god intervjuinteraksjon (s. 162-163). Spørsmålene som er *tematiske* er forbundet med intervjuets «hva», mens de *dynamiske* spørsmålene viser til intervjuets «hvordan». Da jeg utarbeidet intervjuguiden, prøvde jeg å ta hensyn til begge aspektene. Dette gjorde jeg ved at jeg hadde enkelte spørsmål der jeg var ute etter den teoretiske oppfatningen til informantene, ved å stille spørsmål som «Hvordan oppfatter du begrepet tilpasset opplæring?», men hadde også spørsmål som var lett

forståelig og korte som skulle holde i gang samtalen, og slik at informantene kunne snakke om egne erfaringer og følelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 163).

Da jeg utarbeidet intervjuguiden var jeg opptatt av at spørsmålene skulle være åpne spørsmål. Et spørsmål jeg hadde i intervjuguiden min, og som jeg stilte alle tre informantene mine under intervjuene, var følgende: «Det er uklart i lærerplanen når elever med norsk som andrespråk har tilstrekkelig med norskkunnskaper til å følge vanlig lærerplan. Når tenker du at flerspråklige elever har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge den ordinære undervisningen i alle fag?». Ved å stille et slikt åpent spørsmål er informantene nødt til å forklare og argumentere for sitt syn. Neteland (2020) påpeker også at de åpne spørsmålene blir innledet med et spørreord. Når du stiller åpne spørsmål i et intervju, kan du forvente at du vil få ulik lengde på svarene etter hvor mye informanten kan om emnet, men i utgangspunktet vil de gi lengre svar enn lukkede spørsmål. Jeg var også opptatt av at spørsmålene jeg utarbeidet i intervjuguiden min skulle være reelle spørsmål, og ikke kontrollspørsmål. Spørsmålene jeg stilte i intervjuet stilte jeg fordi jeg var nysgjerrig på å høre og vite hva informantene tenker og gjør, og ikke for å kontrollere hva de kan. Her er et av de reelle spørsmålene jeg stilte informantene mine: «Hvordan legger du til rette for skriving for elever med norsk som andrespråk i undervisningen?». Ved å stille spørsmålet på denne måten, vil jeg få et svar fra informanten der jeg får vite hva den enkelte personen tenker (Neteland, 2020, s. 59-60).

Intervjuguiden jeg utarbeidet var delt opp i ulike temaer, med ulike typers spørsmål til hvert tema. Temaene intervjuguiden var delt opp i var: Bakgrunnsinformasjon om informanten, flerspråklige elever, inkludering, tilpasset opplæring og skriving på et andrespråk. Under hvert tema hadde jeg utarbeidet noen forslag til spørsmål jeg kunne stille informanten under intervjuet. Spørsmålene jeg stilte var avhengig av hva den enkelte læreren snakket om, og hva de fortalte underveis i intervjuet.

Jeg stilte de fleste spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden til alle tre informantene, men med ulik rekkefølge, og på ulike måter. Et av mine fokusområder i intervjuet var at det skulle være så naturlig som mulig, og at det skulle føles mer som en samtale enn et intervju. Derfor prøvde jeg å stille spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden der det var naturlig å stille dem, slik at overgangene ble mer naturlig, som bidro til en tilfredsstillende samtaleflyt. Jeg valgte bevisst å ikke sende ut intervjuguiden til informantene på forhånd. Dette gjorde jeg for at svarene på spørsmålene skulle bli så spontane som mulig, og at ikke informantene svarte det som de tenker

jeg forventet at de skulle svare. En fare ved å sende intervjuguiden i forkant kan være mindre sannsynlighet for ekte refleksjon og innøvde svar, noe som kan påvirke funnene i studien. Likevel var det viktig for meg å gi informantene tilstrekkelig med informasjon slik at de kunne forberede seg mentalt og føle seg komfortable i forkant av intervjuet. For å forberede informantene på hva slags type spørsmål som kunne dukke opp i intervjuet, hadde jeg skrevet eksempler på formulerte spørsmål som jeg kunne stille i intervjuet i informasjonsskrivet de fikk tilsendt god tid i forkant av intervjuet (se vedlegg 2: «Informasjonsskriv og samtykkeerklæring»). Jeg tok hensyn til muligheten for at informantene ønsket tilgang til intervjuguiden før intervjuet, og jeg ville vært åpen for dette, og gitt alle informantene tilgang til guiden. Det er også mulig at lærerne ville levert lengre og mer innholdsrike svar dersom de hadde hatt tid til å reflektere over spørsmålene på forhånd.

3.2.2 Pilotering

Neteland (2020) ytrer at det ikke fins noe slikt som et perfekt intervju, men at de gode intervjuene vil gi deg et rikt, dekkende, informativt datamateriale å jobbe videre med. Hun påpeker også at man vil bli flinkere og flinkere til å intervju, og anbefaler å øve på selve intervjusituasjoner i forkant av intervjuene (s. 53). Jeg var så heldig at en av kollegaene mine kunne hjelpe meg med å gjennomføre en pilotering i forkant av intervjuene. Neteland (2020) understreker viktigheten av å øve med en kollega slik at en kan få innspill om hvordan intervjuet opplevdes, eller om noen av spørsmålene som ble stilt var vanskelig å forstå eller liknende (s. 61).

Da jeg gjennomførte et pilotintervju med en kollega, erfarte jeg ut at det var flere ting jeg var nødt til å endre på før jeg skulle gjennomføre intervjuene med informantene. For det første var det noen av spørsmålene jeg måtte omformulere på grunn av at de var for ledende. Jeg erfarte også at hvis jeg skulle stille alle spørsmålene jeg hadde utarbeidet i intervjuguiden, ville intervjuet tatt alt for lang tid. Jeg kuttet bort noen spørsmål, men ettersom jeg skulle gjennomføre et semistrukturert intervju, var jeg ikke nødt til å stille alle spørsmålene jeg allerede hadde lagd. Siden jeg gjennomførte en «generalprøve» med en kollega av meg, som også er lærer, erfarte jeg at lærere snakker mye. Det var flere av spørsmålene mine som jeg trodde ville gi et konkret og kort svar, men som viste seg kunne gi mer lange og utfyllende svar enn det jeg hadde forutsett. Dette gjorde at jeg måtte forberede meg bedre på å avgjøre når jeg hadde fått nok svar om det ene temaet, og ønsket å gå videre til neste tema (Neteland, 2020, s.

61). En ytterligere observasjon jeg gjorde da jeg gjennomførte intervjuet var at «Diktafon» appen, som jeg brukte som opptaksutstyr, stoppet etter 1 time. Dette gjorde at jeg i forkant av intervjuene var klar over at jeg måtte starte opptakeren på nytt dersom intervjuet skulle vare i mer enn 1 time. Hadde jeg ikke gjennomført et pilotintervju med opptaksutstyret, hadde jeg mest sannsynlig ikke hatt lydopptak av det som ble sagt i intervjuet etter 1 time hadde gått. Dette hadde gjort at jeg kanskje hadde mistet viktig og sentral data, da jeg ikke tok notater underveis i intervjuet, men hadde fullt fokus og oppmerksomhet på de som jeg intervjuet.

3.2.3 Utvalg av informanter

I henhold til Tjora (2021) er hovedregelen for utvalg av informanter i kvalitative intervjustudier at du velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Slike utvalg kalles ofte for strategisk eller teoretisk utvalg. I motsetning til i kvantitative undersøkelser der informantene ofte er plukket ut for å representere en populasjon, vil informantene i kvalitative undersøkelser representere seg selv og et syn eller en posisjon (s. 145). Siden min problemstilling og forskningsspørsmål tar for seg læreres refleksjoner om flerspråklighet, vil det være mest relevant for meg og intervjuer lærere som jobber med flerspråklige barn, og som har erfaring med elever med norsk som andrespråk. Cohen et al. (2011) understreker at når du gjør et strategisk utvalg, må du ha en plan for at valget av informanter må begrunnes. Han framhever at begrunnelsen kan være basert på teori og/eller kunnskapsbasert erfaring (s. 161). Da jeg skulle finne informanter til prosjektet mitt hadde jeg enkelte kriterier for utvalget av informanter. Informantene måtte jobbe som lærere i grunnskolen, og de måtte også ha erfaring med flerspråklige elever. Jeg hadde ingen krav om hvor lenge de har jobbet som lærere, og heller ingen krav på hvor lenge de har hatt erfaring med flerspråklige elever og elever som har et annet morsmål enn norsk. Årsaken til dette er fordi jeg ser på det som interessant å intervjuer både lærere som har lang erfaring med undervisning av flerspråklige elever, nyutdannede lærere og lærere som går eller har gått på etterutdanningskurs. Jeg ser på denne variasjonen som interessant fordi, som Neteland (2020) presiserer, har kunnskapen om undervisning av flerspråklige elever i lærerutdanningen endret seg mye de siste 20-30 årene (s. 55).

Jeg fant det utfordrende å finne informanter i starten av prosessen. Jeg fikk mange svar på at oppgaven min var interessant, men at de ikke hadde tid til å stille opp på intervju i en hektisk hverdag som lærer. Jeg bestemte meg derfor for å skrive et innlegg på en facebook-gruppe for

lærere som jobber med elever med norsk som andrespråk. Der fant jeg en av informantene mine. Samtidig i prosessen sendte jeg e-post til lærere i mottaksklasser, ettersom jeg gjerne ønsket å ha med en lærer som jobbet i mottaksklasser. Jeg fikk til slutt svar fra en lærer som gjerne ville stille opp på intervju. I denne prosessen fikk jeg også en ny jobb som deltidsansatt på en skole, der en av kollegaene mine ønsket å delta på prosjektet mitt.

3.3 Gjennomføring og etterarbeid

For at intervjuet skal oppleves tryggest mulig, ønsket jeg å la deltakerne bestemme selv hvordan, hvor og når de ønsket å gjennomføre intervjuet, så langt det lot seg gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). To av informantene ønsket å gjennomføre intervjuet i en ansikt-til-ansikt situasjon på sin egen arbeidsplass etter undervisningstid, mens et av intervjuene ble gjennomført via den digitale plattformen Zoom.

Ansikt-til-ansikt intervju er en samtale der to personer sitter i samme rom og samtaler. Postholm og Jacobsen (2011) påpeker at en slik form for samtale har sine fordeler og ulemper. En av fordelene er at det øker muligheten for å etablere en personlig relasjon mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Studier fra Frey og Oishi (1995) tyder også på at de som blir intervjuet føler på at det er vanskelig å sitte ovenfor intervjueren å snakke usant. Videre presiserer Postholm og Jacobsen (2011) at den fysiske nærheten som oppstår i en ansikt-til-ansikts situasjon, åpner muligheten for at intervjueren også kan observere dem som bli intervjuet. Ved å studere informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk, kan dette gi intervjueren dypere forståelse (s. 68). Derimot trekker de også fram de negative sidene ved ansikt-til-ansikt situasjon. Først og fremst kan det være kostnadskrevenne dersom intervjueren må flytte seg fysisk dersom informantene er geografisk spredt. I tillegg påpekes at en situasjon der to mennesker sitter rett overfor hverandre, ofte kan oppleves som lite anonym. Dersom den som intervjuer ikke klarer å etablere et tillitsforhold til den som blir intervjuet, kan dette også ha den virkning at informanten blir mer forsiktig i sine uttalelser (Postholm & Jacobsen, s. 68-69)

Dybdeintervjuer betraktes som intervjuer som skjer ansikt-til-ansikt, men av økonomiske og praktiske årsaker kan det bli nødvendig å gjennomføre intervjuer på andre måter (Tjora, 2021, s. 183). Hvis det er en avstand mellom intervjuer og intervjuobjekt slik at en muntlig samtale ikke er mulig å gjøre anstilt til ansikt, kan telefon, e-post, videosamtale være tjenlig måter å

kommunisere på (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68). Som nevnt over, måtte det ene intervjuet gjennomføres ved hjelp av den digitale plattformen Zoom. Tjora (2021) påpeker viktigheten av muligheten ved å bruke kroppsspråk som et av de mest sentrale aspektene ved et godt intervju. Dette er for eksempel for å unngå misforståelser, eller ved at den som intervjuer viser med kroppsspråket sitt at man ønsker at informanten skal snakke videre om temaet ved å for eksempel nikke (s. 183). For å ivareta dette viktige aspektet benyttet vi oss både av lyd og video på Zoom, og på denne måten kunne både jeg og informanten min se hverandres kroppsspråk.

I tillegg til enkelte negative sider ved å ikke gjennomføre intervju ansikt til ansikt, er det også enkelte sider som er positive. En av de positive sidene ved å gjennomføre intervjuet over Zoom var at informanten kunne bestemme selv hvor hen ønsket å gjennomføre intervjuet (Pettersen, 2009, referert i Tjora, 2021, s. 183). Min informant gjennomførte intervjuet hjemme hos seg selv, som for de aller fleste oppleves som et trygt sted. Dette kan igjen ha påvirkning på informanten ved at de blir mer komfortable, slik at informantene snakker mer åpent og ærlig om temaene og spørsmålene jeg som intervjuer stiller. Tjora (2021) utpeker en generell regel når det gjelder gjennomføring av dybdeintervjuer: det er definitivt en fordel å kunne skape et godt møte mellom informant og intervjuer ansikt til ansikt. Et dybdeintervju over videosamtale kan selvsagt ikke sammenlignes med en ansikt-til-ansikt-samtale, men er en god løsning når det ikke er mulig å gjennomføre av praktisk og/eller økonomiske årsaker (Tjora, 2021, s. 185).

3.3.1 Lydopptak

Da jeg gjennomførte intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak som verktøy. Ved å bruke en form for lydopptak oppnår jeg sikkerhet i å fange opp alt som blir sagt. Dette gjør det mulig for meg å rette fokus mot informantene som snakker under intervjuet, sikre god kommunikasjon i øyeblikket og opprettholde flyt i samtalen. Bruk av opptak gjør også at jeg som intervjuer kan be om utdypning og konkretisering der det eventuelt trengs (Tjora, 2021, s. 180). I og med at jeg har gjennomført intervjuene på egenhånd så jeg fordelene ved bruk av lydopptak som store og nyttige. Jeg ønsket å ha full oppmerksomhet på informantene under intervjuet, slik at jeg fikk med meg alt av hva informanten sa, og på denne måten kunne jeg stille gode oppfølgingsspørsmål. Postholm og Jacobsen (2018) presiserer nettopp at gjennomføringa av et intervju krever full oppmerksomhet fra forskeren for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarings spørsmål i løpet av intervjuet (s. 132). På denne måten fikk jeg også vist respekt for deltakerne ved bruk av øyekontakt, og jeg kunne gi bekræftende signaler med kroppsspråket mitt.

Før jeg gjennomførte intervjuene søkte jeg om å få prosjektet godkjent hos NSD. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et skriftlig informasjonsskriv der jeg informerte om at intervjuet vil bli tatt opp, og informasjon om hvor lenge lydfilene ville bli lagret. Da intervjuet ble gjennomført gikk vi først igjennom informasjonsskrivet, der jeg nevnte at intervjuet ville bli tatt opp, og spurte informanten muntlig om det var greit. På denne måten sikret jeg at informantene visste at det ble gjort lydopptak, og at de var komfortable med det. Jeg hentet også tillatelse fra informantene ved at de var nødt til å signere et skriftlig samtykkeerklæring (se vedlegg 2: «Informasjonsskriv og samtykkeerklæring»).

3.3.2 Transkribering

Postholm (2022) understreker flere grep som kan være nyttig for forskeren i løpet av datainnsamlingsprosessen, og det ene handler om transkribering. Hun argumenterer for viktigheten av å transkribere så mye som mulig av de muntlige opptakene etter hver enkelt datainnsamling (s. 103-104). Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene kort tid etter at jeg gjennomførte intervjuene, da jeg ønsket å ha informasjonen fersk i minne. Transkriberingen av de tre intervjuene ble påbegynt allerede samme dag som gjennomført intervju, og ble ferdig transkribert i løpet av 2 til 3 dager etter innsamlingen. Jeg transkriberte det jeg oppfattet at de sa, men valgte å unngå og transkribere hele intervjuet detaljert. Jeg valgte blant annet ikke å transkribere tonefall og dialekt, da det ikke er relevant for datainnsamlingen min, men også for å ivareta informantenes anonymitet. Jeg tok også beslutningen om å notere private notater av momenter og refleksjoner som jeg vurderte som interessante og viktige for det videre og grundigere analysearbeidet (Postholm, 2022, s. 104). Til tross for at individuelle intervjuer og transkribering av dem er en tidkrevende og ressurskrevende prosess, opplevde jeg likevel fordelene større enn ulempene. Ved å bruke god tid og lage nøyaktige og detaljerte transkriberinger, ga det meg et godt grunnlag for å kunne samle inn korrekt data som svarer effektiv på problemstillingen for denne oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65)

3.4 Analysemetode

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene satt jeg igjen med 55 sider transkribert tekst, som jeg skulle analysere videre. For å få en oversikt over datamaterialet trengte jeg å sortere for å gjøre det forståelig (Merriam, 2009, referert i Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Charmaz (2014,

referert i Postholm & Jacobsen, 2018) er det viktig å få en oversikt over datamaterialet, ettersom det ofte er svært omfattende. Han understreker at denne prosessen er skjelettet for videre analyse, og framhever at dette burde gjøres ved å finne mønster slik at man kan sortere datamaterialet i ulike kategorier eller temaer (s. 260). Siden jeg hadde mange sider med transkribert tekst, hadde jeg behov for å kategorisere analysen og gjøre det rapportvennlig for den videre analysen. Dette benevner Postholm og Jacobsen (2018) som deskriptiv analyse. Denne prosessen vil jeg nå gjøre rede for.

3.4.1 Tematisert analyse, koding og kategorisering

Siden oppmerksomheten i intervjuguiden og intervjuene var rettet mot utvalgte temaer, var det naturlig for meg å gjennomføre en tematisk analyse. Når man gjør en tematisk analyse, analyseres data fra alle informantene om hvert enkelt tema. Deretter sammenlignes data fra informantene, slik at forskeren kan få en dypere forståelse for hvert enkelt tema. Mason (2018, referert i Thagaard, 2018) kaller denne analysemetoden for *crosssectional analysis*, fordi det innebærer en analyse på tvers av datamaterialet, slik at man kan operere i dybden på temaene (s. 171). Thagaard (2018) framhever at et dilemma med tematiserte analyser er at temaene kan oppleves som løsrevne fra den konteksten datautsagnene opprinnelig ble presentert i. For å imøtekomme dette dilemmaet, er det viktig å vurdere det som kommer fram av utsagn i hvert enkelt intervju opp mot intervjuet som helhet (s. 171). Ifølge Fangen (2010, referert i Thagaard, 2018) er det også viktig å gjennomgå transkriberingen flere ganger slik at vi kan få bedre forståelse, og få bedre mulighet til å se nye mønstre (s. 152).

Da jeg satt i gang med den begynnende analysen startet jeg med å skrive ut transkriberingene, og lese grundig igjennom flere ganger. Første gangen markerte jeg ut viktige momenter i transkriberingen. Her støttet jeg meg til det Nilssen (2012) kaller for åpen koding, da jeg stiller meg åpen for det datamaterialet kan fortelle (s. 79). Andre gang jeg leste igjennom skrev jeg ulike koder i margen, og sorterte i fargekoder underveis i lesingen. Her støttet jeg meg til det neste steget som Nilssen (2012) kaller for aksial koding, der materialet sorteres i større koder og kan relateres til hverandre. På denne måten fikk jeg en bedre oversikt over datamaterialet mitt, og over konteksten i intervjuet.

Koding av datamaterialet er en svært vanlig måte å analysere kvalitative data på. Dette betegner at en deler opp teksten og gir utsnittet ulike kodeord. På denne måten kan du lete igjennom

teksten for å finne de felles kodene (Thagaard, 2018, s. 153). Etterfulgt av det valgte jeg å lage en felles tabell med temaene og kodene i rader, og utsnitt av utsagn fra informantene i kolonner ved siden av. Et eksempel på dette er kodingen av temaet flerspråklighet og koden morsmåslærere, vist i tabellen under i figur 3.1.

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Sammenligning
Tema: Flerspråklighet	Nei ... vi har ikke morsmåslærere der jeg jobber, men det er jo det vi ønsker.	Morsmåslærere var litt mer brukt før. Er jo egentlig ute av det meste. Så vidt jeg får med meg. Så at nei, det har vi egentlig ikke. Og de 10 årene jeg hadde det, så var det litt sånn tilfeldigvis fordi man hadde kollegaer på enkelte språk, og så kunne de komme innom en tid og hjelpe litt fordi det passa seg. Men aldri noe sånt fast nei, lagt opp.	Nei, det har vi ikke. Det har vi ikke hatt de årene jeg har jobbet her heller. Det gjør jo at ingen ansatte kan gi elevene morsmålsopplæring ... Der jeg var i praksis derimot var det flere morsmåslærere. Men på den skolen hadde nok mangfoldet et stort fokus.	Ingen av læreren har morsmåslærere til rådighet på sin arbeidsplass
Kode: Morsmåslærere	Jeg bruker jo en elev som behersker både norsk og russisk veldig godt som litt sånn tolk noen ganger. Det må man jo gjøre når man ikke kan språket.			De løser dette på ulike måter, og de har ulike erfaringer med morsmåslærere: En av lærerne bruker elever som støtte. En av lærerne har ikke hatt veldig god erfaring med bruk av morsmåslærere. En av lærere har hatt god erfaring med morsmåslærere på en tidligere praksisplass.

Figur 3.1: Utdrag fra begynnende tematiskanalyse i tabell.

Underveis i den begynnende analysen synes jeg det var vanskelig å holde orden på datamaterialet i tre ulike dokumenter med transkribering fra tre ulike intervjuer. Jeg så på det som nødvendig å samle datamaterialet i et felles dokument, og valgte da å lage en tabell. På denne måten ble det oversiktlig å sammenligne data fra informantene innenfor samme tema og kode. Ut ifra tabellen valgte jeg noen hovedkategorier, og prøvde å finne sammenhenger mellom disse. Dette er det siste steget i prosessen, og kalles for selektiv koding. Målet med denne prosessen er at man skal sitte igjen med noen få enkelte kategorier, eller koder som sammen viser hovedtendenser og essensen i datainnsamlingen (Nilsen, 2012, s. 78-79).

3.5 Vurdering av forskningsmetode

Det har vært viktig å være kritisk til mine egne vurderinger, og ta reflekterte valg igjennom hele prosjektprosessen for å styrke kvaliteten på forskningen. Forskere innenfor kvalitativ forskning opererer med ulike betegnelser når det kommer til å vurdere kvaliteten til forskningsmetoder. Enkelte har avvist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering som undertrykkende, positivistiske begreper som hemmer en kreativ og frigjørende undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 275). De kvalitative forskerne Lincoln og Guba (1985, referert i Kvale & Brinkmann, 2019) har benyttet seg av mer dagligdagse språkuttrykk for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi med begreper som blant annet troverdighet og sikkerhet (s. 275). Jeg har valgt å benytte meg av betegnelse pålitelighet og gyldighet i denne oppgaven, fordi jeg hevder at begreper fra hverdagspråket egner seg bedre til kunnskapsproduksjonen i kvalitative intervjuer.

3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet viser til i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som forskeren har funnet i sitt forskningsprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Dette handler blant annet om at jeg er nødt til å reflektere over hvordan min måte å gjennomføre forskningen på, kan ha vært med på å påvirke funnene som har kommet fram. Postholm og Jacobsen (2018) trekker her fram ulike spørsmål knyttet til pålitelighet i forskningen: kan vi stole på om det informantene har sagt i intervjuene er sant? Har forskeren oversett viktige detaljer i datainnsamlingen? Og har vi tillit til at forskningen er gjort på en god måte? (s. 222).

Full pålitelighet er svært krevende å oppnå i kvalitative studier, da det er mange faktorer som påvirker datainnsamlingskonteksten. Slike faktorer kan for eksempel handle om informantens humør, forskerens humør, relasjonen mellom forsker og informant, og andre faktorer som påvirker konteksten, vil ha konsekvens for funnene som forekommer (Saunders, Lewis & Thornhill, 2019). Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at vi må knytte påliteligheten til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha endret resultatene. Dette krever blant annet at forskeren reflekterer over sin egen påvirkning, og at forskeren gjør prosessen i forskningen tilgjengelig for at andre også kan reflektere over den (s. 224). Ifølge Johannessen, Christoffersen og Tufte (2016) vil en detaljert beskrivelse av hele prosjektprosessen styrke påliteligheten i en kvalitativ undersøkelse (s. 229-230). For å ivareta dette har jeg i dette

metodekapittelet, forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen.

For å være klar over min egen påvirkning og være oppmerksom på min egen subjektivitet, valgte jeg å ha et eget notat på pc-en min der jeg noterte meg ned tanker og refleksjoner underveis i datainnsamlingen og forskningsprosessen. På denne måten kommuniserte jeg med meg selv, og gjorde at jeg ble klar over mine egne oppfatninger og refleksjonen rundt disse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Ved å bruke notatene aktivt og gå tilbake til dem underveis i prosessen, var dette med på å gi meg et metablikk på egen rolle og en forståelse av hvordan innholdet i intervjuene forstås fra eget ståsted (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224-225).

Postholm og Jacobsen (2018) framhever at i mye samfunnsvitenskapelig forskning vil det alltid være en relasjon mellom mennesker som er sentralt. Videre framhever de at i slike relasjoner vil mennesker tilpasse sin atferd, og påvirke hva de gjør og hva de sier til hverandre (s. 225). Forskning viser at det er vanlig i kvalitative intervjuer at den som blir intervjuet tilpasser seg forskeren etter det informantene tror forskeren ønsker å høre (Hox, 1994; West & Blom, 2017, referert i Postholm og Jacobsen, 2018, s. 225). Saunders et al. (2019) kaller det at informanter introduserer falsk respons for deltakerbias (s. 203). Dette kan forekomme dersom informantene er i en situasjon der de føler de må prestere, som for eksempel i gruppeintervjuer eller i situasjoner der de føler at de ikke er anonyme nok. Det kan også hende at informanter velger å holde igjen informasjon om hva de egentlig mener eller gjør, fordi de opplever det som sensitivt å dele. For å redusere forekomsten av deltakerbias, tok jeg beslutningen om å gjennomføre individuelle intervjuer. Dette var for å sikre at de lærerne jeg brukte som informanter ikke følte seg presset til å imponere andre lærere.

Det er også relevant for meg å reflektere over hvilke informanter jeg har fått tak i, og hvilke informanter jeg ikke har fått tak i. Forskning vil alltid kun representere et utsnitt av verden, og siden jeg kun har intervjuet tre lærere, vil det være disse lærernes perspektiver jeg får vite noe om. Jeg må ta i betraktning at resultatene kanskje ikke inneholder data fra lærere som ikke jobber aktivt med å tilrettelegge for elever med norsk som andrespråk, da de kanskje ikke har ønsket å delta i prosjektet. Dette vil ha påvirkning på hvilke resultater jeg finner i datamaterialet, og vil gi andre resultater enn hvis det hadde vært andre informanter som hadde deltatt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

Det vil også være nødvendig å tenke igjennom egne forforståelser og forkunnskaper i prosessen. Mine forforståelser og forkunnskaper vil være basert på tidligere erfaringer gjennom jobb og praksis, men også det jeg har lært av teoretisk kunnskap gjennom utdannelsen min. Disse forforståelsene og forkunnskapene er blant annet med på å påvirke mitt subjektive syn, og ifølge Johannessen et al. (2016), vil forskere på lik linje med folk flest ikke skille seg fra at man møter verden med kunnskaper og oppfatninger som vi bruker til å tolke det som skjer (s. 34-35). Jeg var bevisst på at mitt syn på flerspråklige elever i skolen er farget av at jeg ser på mangfoldet i samfunnet som en ressurs, og at det å tilrettelegge undervisningen basert på et dynamisk syn er det mest effektive for opplæringen til flerspråklige elever. Ved å reflektere over egen forskerrolle, og hvilke verdier, motiver og blinde flekker forskeren har med seg, bidrar til kvaliteten og påliteligheten i forskningen (Weber, 1949, referert i Skilbrei, 2019, s. 87).

For å prøve å unngå at mine forforståelser og forkunnskaper skulle ha påvirkning på undesøkelsen slik at jeg ikke skulle feiltolke svarene informantene ga, prøvde jeg etter beste evne å stille åpne spørsmål i datainnsamlingen. Et av spørsmålene jeg stilte informantene mine var: «Hva tenker du om din, kollegaene dine og skolen sin kompetanse i å arbeide med flerspråklige elever?». Framfor å stille et mer ledende spørsmål som: «Kan du fortelle om dine, kollegaene dine og skolens manglende kompetanser i å arbeide med flerspråklig elever?». Ved å stille et slikt åpent spørsmål spurte jeg ikke direkte informanten om de kunne fortelle om den manglende kompetansen, selv om dette var noe de fleste informantene inkluderte i sine svar på dette spørsmålet. Hensikten med å vektlegge åpne spørsmål i intervjuet, gir informantene mulighet til å selv se sammenhenger mellom handlingsvalg og bakgrunner. Slik prøver jeg å begrense risikoen for å feiltolke utsagnene til informantene, og dette er noe som kan bidra til å styrke påliteligheten til oppgaven.

Måten datamaterialet registreres på har også påvirkning på hvor pålitelige resultatene i prosjektet er. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at for at resultatene skal bli så pålitelige som mulig, er det nyttig å benytte seg av verktøy som lyd-/videoopptak, siden den menneskelige hukommelsen ikke er skapt for å lagre så mye data med detaljert informasjon (s. 227). Heldigvis ga alle informantene samtykke til at jeg kunne ta lydopptak av intervjuene for å kvalitetssikre datamateriale som kom fram. En annen fordel med å benytte lydopptak som verktøy, er at man vil ha mulighet til å transkribere ordrett i etterkant av intervjuene. Gevinsten av å transkribere ordrett, er at det blir lettere for andre å sjekke om konklusjoner er riktige ut fra data,

sammenlignet med notater som har blitt skrevet i datainnsamlingsøyeblikket der forskeren ser data som passer dens verdensbilde.

3.5.2 Gyldighet

Gyldighet betegner om de faktiske tolkningene som er gjort kan anses som pålitelige. Kvale og Brinkmann (2019) understreker at gyldighet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (s. 276). Dette handler om å reflektere over hvilke begrensninger som er knyttet til den enkeltes egen forskning.

Når vi snakker om *indre gyldighet* handler det om hvorvidt de konklusjonene som er trukket fram er gyldige for de som har blitt studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Indre gyldighet dreier seg altså om i hvor stor grad mine fremstillinger av funnene harmonerer med det informantene hadde til hensikt å fortelle. For å ivareta den indre gyldigheten har jeg tatt hensyn til ulike faktorer underveis i prosessen. I forkant av intervjuene hadde jeg lest en del relevant litteratur, som gjorde at jeg hadde et kunnskapsgrunnlag da jeg skulle ut i feltet for å samle inn relevant empiri. Dette var en fordel da jeg skulle gjennomføre semistrukturerte intervjuer, og informantene kom inn på temaer jeg ikke hadde forventet da jeg utarbeidet intervjuguiden. Dette bidro til at jeg kunne utforske mer i dybden, og at jeg var i stand til å stille mer relevante oppfølgingsspørsmål. Denne forberedelsen bidro til bedre forståelse og kommunikasjon mellom meg og informantene, som igjen er med på å styrke den indre gyldigheten.

I etterkant av intervjuene gjorde jeg flere tiltak for å ivareta gyldigheten. Transkriberingen av intervjuene, ble som nevnt, utført kort tid etter hvert intervju, og i denne prosessen skrev jeg også ned andre notater til det som ble sagt. Hensikten med rask transkribering og et sidenotat, var for å ikke misforstå eller feiltolke transkriberingen i etterkant da intervjuet ikke lenger er i friskt minne. Etter intervjuene spurte jeg informantene om jeg kunne kontakte dem dersom noe skulle komme opp uklarheter eller spørsmål i senere analysering. Dette benyttet jeg meg av to ganger for å få oppklaring av om jeg hadde fått med meg riktig informasjon, og om de kunne gi meg en mer detaljert beskrivelse for å unngå misforståelser. En ulempe med å forske på egenhånd er at man er alene i analyseprosessen, og kun har sine egne oppfatninger og tolkninger på datamaterialet. Jeg tilstrebet derfor hele veien å ha et kritisk perspektiv på mine egne tolkninger, og prøvde hele veien å se det fra flere sider.

Ytre gyldighet, også kalt for overførbarhet, handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018) om i hvor stor grad vi kan overføre de funnene som kommer fram i dette prosjektet til andre kontekster enn det som faktisk er studert (s. 223). Ifølge Patton (2002, referert i Skilbrei, 2019, s. 88) vil kvalitative studier bære preg av det han kaller for «beskjedne spekulasjoner». Det handler om at forskeren reflekterer over at resultatene fra eget utvalg ikke bare gjelder disse informantene, men også kan overføres til andre. Jeg har forsøkt å gjøre rede for og reflektert over valg som er tatt i forskningsprosessen, slik at leseren selv kan vurdere om studien kan overføres til andre kontekster, og om funnene er nyttige i andre sammenhenger.

3.6 Forskningsetikk

Fontana og Frey (2000, referert i Postholm & Jacobsen, 2018) påpeker at et altomfattende etisk prinsipp i forskning er at forskerens ansvarlighet først må utvises overfor forskningsdeltakerne, dernest overfor undersøkelsen og til slutt overfor forskeren selv (s. 246). Når man forsker er det en del retningslinjer man er nødt til følge for å ivareta de involverte i prosjektet. Jeg må blant annet følge både Høgskolen i innlandets, NSDs, og De nasjonale forskningsetiske komiteenes retningslinjer. Postholm og Jacobsen (2018) presiserer viktigheten av det etiske ansvaret en har når en skal gjøre forskning i skolen (s. 245). Fangen (2022) framhever at det er viktig å ivareta integriteten til informantene både under selve intervjuet, og i etterkant når resultatene skal presenteres og fortolkes. Videre presiserer hun at det er vanlig med et krav om at man anonymiserer gjenkjennelige detaljer, og at sensitive opplysninger behandles varsomt. I intervjuer som handler om sensitive temaer, er det ofte nødvendig å innhente et skriftlig samtykke. Med utgangspunkt i dette skal jeg ta for meg de etiske prinsippene jeg har tatt hensyn til i dette prosjektet.

3.6.1 Informert samtykke

Den grunnleggende forutsetningen for begrepet informert samtykke er at den det forskes på, skal delta frivillig i undersøkelsen. I tillegg skal også deltakerne av prosjektet vite om alt av farer og gevinster som påvirker dem ved å delta (Bogdan & Biklen, 2007; Glesne, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Moustakas, 1994, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 147). Postholm og Jacobsen (2018) beskriver kravet om informert samtykke i fire hovedkomponenter: kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse (s. 247-249).

Informantene som skal delta i forskningen må selv være i stand til å bestemme om de ønsker å delta i prosjektet. I mye av forskning på skole er ofte barn også involvert. I og med at jeg har valgt å intervjuere lærere, har prosessen med å finne informanter som er bevisste på hva de deltar på, vært problemfritt. Lærere er kompetente nok til å vurdere ulemper og fordeler med å delta i et slikt prosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-248).

For at deltakerne skal kunne få velge om de ønsker å delta i et prosjekt eller ikke, har de rett til å ha full informasjon om prosjektets formål, hensikt, fordeler og ulemper med å delta, hva det skal brukes til og hvordan datamaterialet skal brukes. Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at dette er umulig å få til i praksis, men kan møtes så godt det lar seg gjøre. For å sørge for at informantene mine hadde fått informasjon om prosjektet før de bestemte seg for å delta, sendte jeg de et informasjonsskriv om prosjektet på e-post (Se vedlegg 2: «Informasjonsskriv og samtykkeserklæring»). I informasjonsskrivet fant de informasjon om blant annet: formålet med prosjektet, hva det ville si å delta, hvordan intervjuet skulle foregå, hva de ville få spørsmål om, hvordan datamaterialet ble lagret, og hvor lenge det skulle bli lagret. På denne måten sikret jeg meg at informantene hadde fått all informasjonen de trengte, før de bestemte seg for å delta. Jeg hadde også sikret meg at de fikk informasjonsskrivet på et språk de kan godt, slik at de ikke ville gå glipp av viktig informasjon. For å sørge for at informantene faktisk hadde forstått informasjonen, gikk jeg kort igjennom informasjonsskrivet da vi møttes for intervju, og spurte om de hadde noen spørsmål til informasjonsskrivet, eller om prosjektet generelt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248-249).

Når det kommer til frivillighet til deltakelse på prosjektet mitt, vet jeg at to av deltakerne ikke har følt på noe press for å delta, siden de selv tok kontakt og kunne ha latt være å svare på henvisningen. Den siste informanten er, som nevnt tidligere, en kollega av meg. Jeg var tydelig på fra start at det var helt frivillig å delta, men det kan også hende at kollegaen følte på et press om å delta for å være snill. Et press i retning av å delta i en undersøkelse kan i mange tilfeller være subtilt og skjult (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 248). Dette kan være en av de negative sidene ved å bruke en kollega som informant, nettopp dette med at de føler seg tvunget til å delta fordi de gjerne ønsker å hjelpe kollegaene sine.

3.6.2 Premisser for privatliv

Informantenes rett til privatliv er også noe man som forsker må ta i betraktning når en skal forske på mennesker. På de etiske dilemmaene dette medfører, opererer vi ofte med tre elementer: hvor følsom er informasjonen, hvor privat er informasjonen, og hvor lett det er å identifisere enkeltpersoner ut fra informasjonen som er hentet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-250). Selv om jeg ikke innhenter følsomme opplysninger som: informasjon om religion, rase, politisk overbevisning, helseforhold, seksuelle forhold og medlemskap i fagforening, må jeg være klar over at informantene er ulike, og at noe som en selv ikke oppfatter som følsomt, kan oppfattes som følsomt for en annen, og omvendt. I mitt prosjekt var jeg i forkant klar over at jeg hadde noen spørsmål som kunne oppleves som følsomt for informantene mine. Blant annet spørsmål som handlet om hva de synes om sin egen kompetanse om å tilrettelegge for flerspråklige elever, og om de synes den er tilstrekkelig. Postholm og Jacobsen (2018) presiserer at jo mer følsom og privat informasjon vi henter ut, jo viktigere er det å sette inn tiltak for å ivareta privatlivet til informantene (s. 250). For å ivareta informantenes privatliv og sikre anonymitet til informantene, har jeg valgt å gi dem pseudonymer, både i transkriberingen og i den endelige teksten. Jeg har også valgt å begrense detaljeringsgrad av data, som alder, kjønn og dialekt. Informasjon om sted informanten jobber og navnet på skolen de jobber på, er heller ikke samlet inn som datamateriale, for å ivareta informantenes anonymitet.

3.6.3 Meldeplikt

Det første jeg gjorde da jeg begynte med denne masteroppgaven var at jeg sendte inn en søknad om godkjenning av prosjektet til NSD (se vedlegg 3: «Godkjenning fra NSD»). Ifølge NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, skal alle forskning- og studentprosjekter som inneholder behandling av personopplysninger, meldes til personvernombudet for forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 152). Det var nødvendig for meg å søke om godkjenning fra NSD av flere årsaker. Formålet mitt var ikke å innhente sensitive data, men siden jeg planla et semi-strukturertintervju, kunne jeg ikke forutsi akkurat hva informanten ville komme inn på og snakke om underveis i intervjuet. Jeg måtte være forberedt på at det kunne komme opp personopplysninger og informasjon om elever og/eller arbeidsplass, som kunne være med på å identifisere informantene. Jeg planla også å benytte meg av lydopptak i intervjuene, og ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er man nødt til å melde prosjektet sitt hvis man skal bruke datamaskinbasert utstyr, som blant annet PC, til å behandle personopplysninger i dokumenter og i lydfiler (s. 253).

4 Resultater og analyse

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for informantens svar i det kvalitative intervjuet ved å legge fram resultater og gjennomføre en analyse av datamaterialet. Østrem (2022) presiserer viktigheten av å ta ting i riktig rekkefølge, og nevner en vanlig utfordring er at man begynner å diskutere før analysen er gjennomført (s. 88). Derfor har jeg valgt å presentere resultater og analysere dette kapitlet, og diskusjonen i kapittel 5. Slik blir det en tydelig struktur som gjør det enklere å holde analyse og diskusjonen fra hverandre (Østrem, 2022, s. 5). I dette kapitlet vil jeg starte med å gi en kort presentasjon av de tre informantene, før jeg går videre med å presentere resultatene og analysere datamaterialet. Delkapitlene vil svare til de tre forskningsspørsmålene i oppgaven.

4.1 Presentasjon av informanter

Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. De gitte navnene er tilfeldige, og de representerer ikke informantenes faktiske kjønn.

Den første informanten har jeg gitt det fiktive navnet «Linda». Linda har en helsefagligutdanning i bunn, og tok senere den fireårige allmennlærerutdanningen. Hun tar nå Andrespråksdidaktikk som ekstra fag ved siden av lærerjobben. Hun er kontaktlærer på mellomtrinnet i en ordinær klasse på en barneskole med 1. -7.trinn. Hun har også ansvaret for spesialpedagogikkundervisningen for elevene med norsk som andrespråk, ved siden av kontaktlæreransvaret. Linda har jobbet som lærer i 16 år, og på skolen der Linda jobber er det elever i ulike alderstrinn i sammenslåtte klasser.

Andre informant kaller jeg for «Alexandra». Hun er kontaktlærer i en mottaksklasse på en barneskole, der hun har en sammensatt elevgruppe. Alexandra har allmennlærerutdanning som hun tok fra Sveits. Hun har tatt spesialpedagogikk, lingvistikk og norsk som andrespråk som videreutdanning, og har også fordypning i språkdidaktikk.. Hun har jobbet som lærer for elever i mottaksklasse i 15 år, og har erfaring fra å være språkassistent før hun selv startet på lærerutdanningen.

Den tredje informanten har jeg valgt å gi navnet «Torunn» i denne oppgaven. Torunn er faglærer på mellomtrinnet i norsk, engelsk og naturfag. Hun er yngre enn de to andre informantene, og har den fireårige grunnskolelærerutdanningen for 1.-7.trinn. Hun har aldri jobbet som kontaktlærer før, da hun trives godt som faglærer. Torunn jobber på en stor skole, der flere av elevene er flerspråklige og har et annet morsmål enn norsk.

4.2 Lærernes refleksjoner rundt begrepet flerspråklighet og flerspråklige elever

4.2.1 Definisjoner av flerspråklighet

Tidlig i intervjuet ønsket jeg å få fram lærernes refleksjoner, og hvordan de definerer det å være flerspråklig. Derfor var et av «bli kjent»-spørsmålene som jeg hadde i det første temaet «Bakgrunnsinformasjon» i intervjuet, om de så på seg selv som flerspråklig. McGroarty (2010, s. 3) påpeker at oppfatningene våre av språk ofte er abstrakte og implisitte, og vil sannsynligvis påvirke hvordan den enkelte ser på språk. Dermed kan lærerens refleksjoner rundt, og forståelser rundt begreper ha like mye å si som deres direkte definisjoner. Som presisert i problemstillingen er jeg i dette prosjektet interessert i å studere læreres refleksjoner rundt flerspråklighet, og det er derfor relevant for meg å tidlig introdusere spørsmål om lærernes flerspråklighet og forståelse av begrepet.

Da jeg stilte informantene spørsmål om de så på seg selv som flerspråklige, ga de tre lærerne ulike svar på egen flerspråklighet. Linda uttrykker for eksempel at «*Nei, eller jeg kan norsk og engelsk, men norsk er morsmålet mitt*». Lindas utsagn peker mot at hun ikke selv vil kalle seg for flerspråklig, men likevel er litt usikker da hun forteller at hun kan både norsk og engelsk. Til slutt presiserer hun at norsk er morsmålet hennes, og slik jeg tolker utsagnet har kanskje dette med å ha et eller flere morsmål noe å si for Lindas forståelse av flerspråklighet. Torunn uttrykker noe lignende som Linda gjorde når hun snakker om egen flerspråklighet:

Hm, tja, både og kanskje? Jeg vet ikke helt. Jeg kan jo både norsk, engelsk og svensk ganske godt. Også kan jeg jo litt dansk og noe spansk. Men jeg har aldri snakket et

annet språk enn norsk med familien min og de hjemme, så jeg vil ikke si jeg er flerspråklig sånn sett.

Torunns utsagn signaliserer altså usikkerhet når det kommer til egen flerspråklighet, og hun avslutter med å si at hun ikke vil kalle seg flerspråklig. I likhet med Linda, presiserer hun at hun kun har snakket norsk hjemme. Torunn bruker imidlertid ikke begrepene morsmål eller førstespråk, slik Linda gjør.

Alexandra har en annen oppfatning av egen flerspråklighet enn de to andre lærerne:

Ja, altså jeg er oppvokst tospråklig med sveisertysk og norsk, også høytysk på skolen. Også har jeg hatt fransk og engelsk mange år på skolen og litt italiensk. Også har jeg lært meg nederlandsk på egenhånd, og kan litt spansk. Jeg kan jeg litt sånn "hei" og "ha det" og telle og sånn på en del andre språk.

Alexandra presiserer at hun er flerspråklig, og forklarer at hun er oppvokst med to språk i hjemmet. Videre inkluderer hun også språk som hun kan litt, og som kan fungere på hverdagsbasis. Senere i intervjuet kommer det fram en tilnærming til språk, som kan ha sammenheng med at hun ser på seg selv som flerspråklig i enkelte av språkene:

Man kan jo snakke gebrokkent og holde superforedrag og være kjempeflink, og en annen kan snakke perfekt og det er totalt uinteressant. [...] Det skal ikke være perfekt. Drar vi på ferie og bare prøver å gjøre oss forstått på noen ting. Så lenge jeg kan bestille meg en øl, og spørre om pris eller noe slikt, så er det greit nok. [...]. Det er ingen i Hellas som forventer at vi skal snakke flytende gresk når vi kommer dit på ferie. De synes det er kult, og det holder at vi kan si «hei» og «takk».

I utdraget over presiserer hun at man ikke nødvendigvis må snakke et språk perfekt for å gjøre seg forstått. Videre påpeker hun at det ikke er slik at man i praksis forventer at en skal kunne alt. Hun trekker også fram et eksempel på når du reiser på ferie til et annet land, er det ikke slik at de som bor der forventer at du skal kunne språket flytende.

4.2.2 Samlebetegnelse for elevene som har et annet morsmål enn norsk

Videre ville jeg undersøke hvordan lærerne omtalte elevene med norsk som andrespråk, og hvilke begreper de bruker om elever som kan flere språk enn norsk, og som har et annet morsmål. I uttalelsene sine her var de ganske enige, men hvordan de svarte og forholdte seg til spørsmålet var noe ulikt. Linda virket noe forbauset da jeg spurte henne om hva hun kalte elevene med norsk som andrespråk:

Hvordan begrep jeg bruker om dem? Hm, det har jeg ikke tenkt over så mye altså. Jeg tror jeg bruker flerspråklige elever. For dem kan jo et språk mer dem enn de norske elevene. Jeg synes det er litt mer positivt ladet det ordet, enn andrespråkselever. Det er nok noe av det første som slo meg da jeg begynte på andrespråksdidaktikk studiet: Her skal vi snu om litt, for det skal være en fordel å kunne flere språk

I likhet med Linda, forklarer både Alexandra og Torunn at de også som oftest bruker flerspråklige elever som en samlebetegnelse for elevene som har et annet morsmål enn norsk. Alexandra som jobber i mottaksklasse, reflekterer over spørsmålet med en annen tilnærming først:

Godt spørsmål. Jeg vet ikke hva jeg kaller dem? Jeg kaller dem elevene mine. Jeg vil nok si når jeg forklarer noen jobben min, så sier jeg vel: barn, som er nye i Norge, og som skal lære seg norsk, men som er som alle andre barn [...] Og jeg sammenligner dem ofte med at dette er som et språkkurs bare at dette er for barn, på en skole, så at de i tillegg til at det bare er et språkkurs, så er det vanlig skole også. Jeg tenker ikke noe sånn spesielt. Skulle jeg tenkt veldig gjennom, så hadde jeg nok kalt dem, ja sannsynligvis flerspråkligelever, eller elever som trenger å lære seg norsk.

Siden Alexandra er lærer i en mottaksklasse, og Linda og Torunn i ordinære klasser, er det naturlig at de har noe ulike arbeidsoppgaver. Alexandra sin jobb er å lære elevene gode nok norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen, som jeg har skrevet om i delkapittel 1. 5. Etter utsagnet over sier hun videre «Ja, men det er nok flerspråklig jeg bruker. Det liker jeg, for det sier noe om kvalitetene disse barna har». Her presiserer hun det samme som Linda gjorde, at det å kunne flere språk skal være en fordel, og at begrepet «flerspråklige elever» viser til at dette gjelder elever som kan flere språk, og at det er en fordel.

Torunn forklarer også at hun bruker flerspråklige elever som begrep på elevene hun har som har et annet morsmål enn norsk, siden «hun liker det best» som hun selv sier. Hun forklarer videre at det også er det begrepet hun bruker mest fordi det er det som ble brukt mest på studiet. Videre presiserer hun at hun ikke bruker begrepet minoritetspråklige elever, selv om noen av kollegaene hennes bruker det. Torunn reflekterer også omkring et annet begrep:

Da jeg studerte ble jeg oppmerksom på bruk av begrepet «morsmål», siden betydningen av morsmål er veldig ulikt fra sted til sted. Derfor er jeg litt forsiktig med å bruke det begrepet, og spesielt i entall. Hvis jeg snakker med elevene mine, sier jeg ofte heller «hvilke morsmål har du?» i stedet for «hvilket morsmål har du?». Jeg har hatt elever som har foreldre som snakker ulike språk, og at eleven er vokst opp med å snakke flere språk hjemme. Også har jeg hatt elever som har bodd flere steder før de kom til Norge, som har gjort at de har lært seg flere språk i barndommen.

I utdraget kan vi se at Torunn forklarer at hun i praksis er forsiktig når hun bruker begrepet morsmål, siden hun gjennom studiet har blitt oppmerksom på at begrepet kan ha ulik betydning. Hun beskriver at hun har opplevd at flere av elevene sine ikke bare har ett morsmål, men flere. Underveis i intervjuet legger jeg merke til at Torunn er, som hun selv også sier, oppmerksom på bruk av begrepet morsmål, og flere steder i intervjuet bruker hun heller «*språk elevene kan best*». Linda og Alexandra bruker derimot morsmål jevnt over, som begrep for språk eleven kan best, og som oftest også i entall. En slik bevissthet på begrepet morsmål, kan ha med at Torunn nylig har gjennomført grunnskolelærerutdanningen, sammenlignet med Linda og Alexandra, som har gått den for mange år siden. Grunnskolelærerutdanningen i dag har et betydelig søkelys på flerspråklige elever, og elever med norsk som andrespråk. Dette skyldes flere faktorer, inkludert økningen i antall flerspråklige elever i norske skoler og den økende bevisstheten om behovet for å tilpasse undervisningen til disse elevene, som også nevnt innledningsvis i denne oppgaven.

4.2.3 Lærernes refleksjoner om deres kunnskap om flerspråklighet

Innledningsvis spurte jeg også om lærernes tanker om egne kunnskaper om flerspråklighet, og om de hadde tilfredsstillende med kunnskap til å tilrettelegge for flerspråklige elever. To av lærerne var enige om at de ikke hadde god nok kunnskap om flerspråklighet og flerspråklige elever. Linda forklarer at hun føler det har blitt bedre etter at hun begynte å studere

andrespråksdidaktikk, men presiserer, som vi kan se i uttalelsen under, at det fortsatt ikke er best mulig:

Ikke enda, nei. Jeg spør ganske mye de som har hatt det før. Jeg tenker nok litt for mye norsk ennå tror jeg. Men så tenker jeg og det er kanskje derfor jeg har oppdaget at jeg er nødt til å få inn morsmålet. Så den tospråklige delen kom nok først når jeg begynte på studiet. Det er veldig sånn at du bare skal snakke norsk på skolen, men dette er i gang med å bli endret, men jeg tror fortsatt mange av de gamle skolene fortsatt tenker sånn. [...] Jeg har på en måte alltid hatt de flerspråklige elevene i bakhodet, og vært veldig fasinert over det, men har ikke hatt et system på det før.

Lindas utsagn peker mot at hun fortsatt tenker for mye norsk i undervisningen, og at hun ikke bruker elevenes morsmål godt nok. Derimot forklarer hun at hun har blitt mer bevisst på det etter at hun begynte å studere andrespråksdidaktikk. Endringen Linda uttrykker er at det historisk har vært slik at man kun skal snakke norsk på skolen i Norge, men det er nå i en endring. Videre legger hun til at det fortsatt er mange skoler som ikke følger dette prinsippet.

I likhet med Linda, forklarer Torunn at hun heller ikke føler at hun har nok kunnskap når det kommer til flerspråklighet og flerspråklige elever:

Jeg har absolutt ikke nok kunnskap, nei. «Elever med norsk som andrespråk» var et ganske stort fokusområde i norskemnet da jeg studerte, men vi lærte mye om hvilke feil som kunne skje, men aldri akkurat hva vi skulle gjøre. Vi lærte at flerspråklige elever er en ressurs for mangfoldet, og at det måtte brukes, men vi lærte ikke hvordan ressursene skulle brukes. Det savnet jeg. Så nå når jeg jobber som lærer, så lærer jeg underveis.

Torunn presiserer også at hun gjennom studiet har lært mye, men kritiserer studieopplæringen med for lite veiledning om hvordan lærere skal få fram de språklige ressursene i praksis. Videre forteller hun at hun lærer underveis nå som hun jobber, som gjør at hun både får tilskudd av erfaring og kunnskap.

Alexandra er den eneste av de tre lærerne som svarer «ja» når jeg spør om de synes de har tilstrekkelig med kunnskap om flerspråklighet. Hun sier «Ja, det føler jeg egentlig at jeg har. I og med at det hadde så mye i utdanningen, og har tatt en del ting ved siden». Selv om Alexandra

ikke nevner sin språklige bakgrunn når hun forteller grunnen til at hun føler hun har nok kunnskap, kan det likevel ha betydning.

Siden to av de tre lærerne jeg intervjuet mente de ikke hadde nok kunnskap om flerspråklighet og flerspråklige elever, ønsket jeg å undersøke hva de synes om kollegaenes og skolens kompetanse i arbeid med flerspråklighet og flerspråklige elever. Lærerne nevner ulike utfordringer når det kommer til samarbeid med kollegaer, og skolens ressurser. Torunn kritiserer skolens utdeling av ressurser på sin arbeidsplass slik:

De fleste kollegaene mine er nok som meg, også er det noen som synes det er veldig viktig at de flerspråklige elevene får det de har rett til, også er det nok andre som har gitt det litt opp, dessverre. Skolen har ikke ressurser til å tilrettelegge for spesialpedagogiske elever, elever med atferd og flerspråklige elever. Så ressursene går til de som skriker høyest, og dessverre er det sjeldent de foresatte til de flerspråklige elevene. Så skolen svikter dessverre der! Og dette tror jeg gjelder mange skoler.

Torunn uttrykker her at de fleste av hennes kolleger har den samme oppfatningen som hun selv, men at flere bruker mindre energi på det. Torunn peker på at skolen mangler ressurser, og at ressursene går til de som skriker høyest, som oftest ikke er de flerspråklige elevene eller deres foresatte. Det kan tolkes som en oppfordring til å jobbe for å forbedre situasjonen for flerspråklige elever på skolen, og at dette er et problem som må tas på alvor.

Linda nevner ikke skolen hun jobber på når jeg stiller spørsmålet om kollegaer og skolens kompetanse i arbeid med flerspråklige elever. Derimot nevner hun utfordringer knyttet til samarbeid med kollegaer:

Jeg tror vi er litt forskjellig. For jeg tror noen ennå tenker at hvis du har norsk, så er det automatisk liksom du som har ansvaret for den opplæringen. Jeg tror nok det faller litt på norsklærerne, og at læreren i andre fag sier: Ja, men det er liksom norsken som skal ta seg av det. Men vi vet at begrepet er jo like uforståelig i samfunnsfag, KRLE og naturfag.

I utraget over presiserer Linda at hun tror det er en vanlig holdning blant lærere, at det er kun norsklærere som har ansvaret for opplæring av flerspråklige elever, og at de har ulike tanker

når det kommer til dette. Hun antyder at denne oppfatningen ikke er riktig, og at også lærere i andre fag må ta ansvar for å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever. Linda peker også på at begreper kan være like uforståelige i andre fag som i norsk. Dette antyder at det ikke bare er en utfordring for norsklærere å tilpasse undervisningen, men at også lærere i andre fag må finne måter å hjelpe flerspråklige elever med å forstå fagspråket. Det kan virke som om Linda er opptatt av å rette opp en vanlig misforståelse om at ansvaret for opplæring av flerspråklige elever utelukkende ligger hos norsklærere, og at alle lærere må bidra til å tilpasse undervisningen for å hjelpe flerspråklige elever.

Alexandra snakker om hvordan hennes kollegaer og skolen generelt håndterer flerspråklige elever. Hun nevner at de tre lærerne på skolen har god språkkompetanse, og at de har kollegaer som også snakker andre språk enn norsk og engelsk. Hun sier blant annet at: *«Vi er tre lærere på 280% eller noe sånt, og vi har jo alle ganske godt med språk»*, og forteller at dette har vært til stor hjelp når det gjelder å kommunisere med elever fra ulike språkgrupper. Imidlertid nevner hun også at det kan være utfordrende når det kommer til elever som snakker språk som ingen av lærerne behersker, og at dette kan begrense deres evne til å hjelpe dem. Hun mener også at mange skoler og ledere generelt vet lite om hvordan man best kan hjelpe flerspråklige elever, og at noen lærere også kan ha begrenset kunnskap og erfaring på området. Til slutt påpeker hun at det er viktig å ha kunnskap om hvordan man kan hjelpe flerspråklige elever, uavhengig av om skolen er svært mangfoldig eller hovedsakelig består av norsk-engelsktalende elever. Å ha denne kunnskapen vil bidra til å forbedre språkopplæringen på skolen uansett språk.

4.3 Lærernes refleksjoner om tilrettelegging for flerspråklig elever

4.3.1 Lærernes forståelse av begrepet tilpasset opplæring

I intervjuene med lærerne er det tydelig at de prøver å tilpasse opplæringen for flerspråklige elever i stor grad. Linda uttrykker sine tanker om tilpasset opplæring slik:

Om oppgavene gir rom for alle, at du ikke trenger å gi ulike oppgaver, men gi samme oppgave med mulighet for at de kan løses på ulike måter. Sann som jeg har gjort nå at oppgavene er åpne, og at det skal være rom for dem som trenger utfordringer også. Det

krever litt mer av oss som lager oppgavene, det gjør det. [...] Tilpassa opplæring kan jo like gjerne være å gi dem en praktisk oppgave. Så tilpassing handler ikke om at eleven skal få 10 forskjellige oppgaver, men at det på en måte finne en felles som gir rom for variasjon, innenfor den rammen. Det er lettere med årene, har jeg funnet ut av.

Linda nevner at å lage oppgaver som gir rom for variasjon og for å løses på ulike måter tar mye tid for de som lager oppgavene. Videre nevner hun at praktiske oppgaver også like gjerne kan være tilpasset opplæring, og at det har blitt lettere med årene i jobb som lærere å drive tilpasset opplæring. Senere i intervjuet, når vi snakker om andrespråksskriving, forklarer Linda at hun bruker mye eksempletekster, skriverammer og mye samskriving. Hun forteller at hun pleier å begynne, og så kommer elevene med ideer, og så lager de en tekst sammen.

Alexandra understreker at det er mulig å tilpasse undervisningen i samme rom for hver enkelt elev, uten å skille elevene ut fra trinn eller nivå, men at det handler om å tilpasse undervisningen på en måte som gjør at alle elevene kan delta på sin måte. Hun trekker fram et eksempel på hvordan hun tilpasser opplæringen i matematikk:

Vi starter ofte matten sammen, også ser vi om de som kan mer kan få noe annet, og de som kan mindre kan få det litt sann saktere. Da kan fort en fra tredje, sjette, femte, sjuende få samme tema, men lettere eller vanskelige, eller gå fortere gjennom. Så det prøver vi på i matten, og ha sånne økter hvor det er mye snakking, diskusjon og problemløsning, og viser opp strategi. Ha en felles start på temaet, og så kan de heller sitte i lekser, og ha forskjellige nivå da. Men at det man diskuterer mattetimen er relevant for alle, og at det handler om å skjønne hvorfor vi gjør det sann.

Alexandra er opptatt av at tilpassningen skal skje i samme rom, selv om hennes elevgruppe består av elever i ulik alder. Hun forteller at hun ser på tilpasset opplæring som noe som kan justeres ved å gi de «sterke» elevene noe mer, og eventuelt gå fortere fram. Mens elevene som trenger mer støtte kan få mindre, og prosessen gå saktere fremover. Hun er opptatt av å ha oppgaver der elever på ulikt nivå likevel kan lære det samme ved å ha mye økter der de snakker sammen, diskuterer og jobber med problemløsningsoppgaver. Alexandra nevner også noe som hun selv kaller en «brannfakkell»:

Jeg personlig synes, jeg kaller det for en brannfakkell, at det ikke er så vanskelig å drive tilpasset opplæring. Men man må skaffe seg en eller annen sånn idebank, hva som egner seg, og hva som er veldig enkelt å gjøre noe med.

Videre nevner hun også at framfor å lage 24 forskjellige opplegg i ulike nivåer, synes hun det er mye bedre å tilpasse undervisningen i tre nivåer, slik at de tre lærerne på trinnet har ansvaret for hver sin gruppe.

Torunn legger vekt på at lærere må være bevisste på elevenes ulike behov og måter å lære på, og at det er viktig å tilpasse undervisningen til disse. Torunn forstår begrepet slik:

Jeg forstår det slik at vi som er lærere er pliktig til å tilpasse opplæringen for alle elevene vi har ansvaret for. Både når det gjelder hvilken kunnskap de har, nivå etter å lese- og skriveferdigheter, men også bakgrunn, hvilke språk de kan, også det sosiale. Som lærer må du være klar over at elevene dine er ulike og at de lærer på ulike måter, og dette må man være bevisst på og ta hensyn til.

Hun påpeker at det er viktig at lærerne tar hensyn til flere faktorer når de skal tilpasse opplæringen. Hun nevner at hun tenker at begrepet er åpent for ulike tolkninger, og at en kan imøtekomme prinsippet på ulike måter. Videre nevner Torunn at tilpasset opplæring kan være mye forskjellig. Det kan være nivådelte oppgaver, men også tilpasning av samme oppgave: «Det kan like så godt være at alle skal lese samme tekst, men at elevene kan velge selv hvordan de vil lese den, enten alene, med læringspar eller ved høytlesning.» Til slutt nevner Torunn viktigheten av å kjenne elevene sine: «Du kan ikke tilrettelegge oppgaver etter nivå, hvis du ikke vet hvilket nivå de er på, eller du kan ikke lage opplegg hvor elevene skal bruke morsmålet sitt, dersom du ikke vet hvilket morsmål de faktisk har.» Torunns utsagn peker mot viktigheten av å ha en god relasjon til elevene for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring best mulig

Alle lærerne benytter mange, men ulike strategier for å tilpasse. Selv om de har noe ulik forståelse av begrepet tilpasset opplæring, har de alle tre et ønske om at undervisningen skal bli best mulig for alle, og at alle skal få best mulig utbytte av undervisningen.

4.3.2 Tilpasset opplæring i en flerkulturell klasse

Videre spurte jeg først om lærerne kunne reflektere over hvordan de tilpasset opplæringen, og så om hvordan de tilpasset for flerspråklige elever. Siden Alexandra jobber i en mottaksklasse og kun har flerspråklige elever i sin elevgruppe, falt det første spørsmålet bort. Basert på det Alexandra uttalte i intervjuet, ser det ut til at hun gjør flere tilpasninger for å tilpasse undervisningen. For det første nevner hun en skrive-til-bilde-oppgave, som er en takknemlig oppgave både for lærere og elever. Hun forklarer at lærerne må bruke mest tid på å finne et passende bilde med nok informasjon for elevene å oppdage. Deretter gir hun eksempler på hvordan elevene kan bruke ord- og bildebøker for å hjelpe dem med å skrive setninger og historier. Hun nevner også tilpasninger hun gjør hvis noen elever står fast i slike oppgaver: «[jeg] prøver å gi dem setningsstarter, gir dem noen eksempler, eller sier “skriv en historie”. Hvis det er personer på bildet, gi personene navn, fortell, ja bruk fantasien din.» Videre nevner Alexandra at hun tilpasser oppgaver for å inkludere refleksjon, kopiering og letearbeid. Hun prøver å variere oppgavene, og gir elevene valgmuligheter for å tilpasse seg deres behov og nivåer. Hun inkluderer også elevenes meninger og tilbakemeldinger, og spør hva de synes om oppgavene:

Og så spørre barna, hva synes du? Hva synes du om dette? Hva synes du er for lett eller for vanskelig eller akkurat passe. Vi hadde en sånn matte økt hvor vi hadde nøtter og tekstopp-gaver, og så kunne de velge. Og så fikk de et skjema hvor de kunne krysse av: likte jeg, likte jeg ikke, synes jeg det var lett, synes det var passe, synes jeg det var for vanskelig. Også kunne de velge. Det likte de veldig godt.

Dette kan hjelpe Alexandra med å justere oppgavene, og gjøre dem mer passende for elevene og den enkelte. Hun forteller at hun synes det er unødvendig å forberede noe som elevene synes er kjedelig fordi det er for lett, eller noe som de ikke skjønner. Til slutt nevner Alexandra også hvordan hun deler elevene i forskjellige grupper: «Noen gang så har vi alle 24 sammen, og noen ganger så har vi stasjoner med kun de to sterkeste gruppene.» På denne måten kan Alexandra gi ekstra støtte til de som trenger det mest, og gir de som trenger mer utfordring muligheten til å arbeide på egne stasjoner og med mer avanserte oppgaver. Hun prøver å ta hensyn til forskjellige læringsstiler og ferdighetsnivåer for å gi elevene en best mulig opplevelse, og hjelpe dem med å lære og utvikle seg på best mulig måte.

Linda tilpasser opplæringen sin mye ved å ha søkelys på at eleven skal være i aktivitet, og læreren mer inaktiv. Dette uttrykker hun slik: *«Jeg tenker litt hvordan vi kan jobbe sånn at det på en måte blir størst mulig elevaktivitet. At jeg ikke står der fremme og snakker hele tiden. Fort introduksjon og at elevene er i aktivitet.»* Linda ser ut til å sette søkelys på å tilpasse undervisningen for å oppmuntre størst mulig elevaktivitet. Hun ønsker å unngå å stå foran klassen og snakke hele tiden, og ønsker i stedet å gi elevene frihet til å utforske og lære selvstendig. Videre nevner hun et prinsipp hun prøver å forholde seg til: *«Og litt fri fra den der skjermen da. Jeg prøver å dele dagen i to, at de kan bruke skjerm på begynnelsen av dagen, så de ikke har skjerm på slutten. Prøver å regulere det litt.»* Hun antyder altså at hun ønsker å begrense elevenes skjermbruk i løpet av dagen ved å dele dagen inn i to deler. Da kan de bruke skjerm i begynnelsen av dagen, men ikke på slutten. Lindas utsagn peker på en tilnærming som er basert på å gi elevene mer frihet og autonomi i opplæringen, og balansere bruken av nettbrett.

Svarene Torunn gir i intervjuet til dette spørsmålet viser at hun har en bevisst tilnærming til å tilpasse undervisningen til elevenes behov og preferanser. I likhet med Alexandra er hun opptatt av å vite hva elevene synes om oppgaver, men i stedet for å evaluere etter oppgaver er Torunn opptatt av å evaluere før.

En tilpasning jeg har gjort de 2-3 siste årene som jeg synes har fungert veldig bra, er at jeg har startet året, både etter sommerferien og etter juleferien, med en individuell undersøkelse der elevene skal svare på hvordan de liker best å jobbe.

Ved å starte hvert semester med en individuell undersøkelse om hvordan elevene liker å jobbe, kan Torunn få verdifull informasjon om hva som fungerer best for hver enkelt elev. Dette gjør det mulig å tilpasse oppgavene og arbeidsformene for å støtte elevenes læring. Torunn bruker en rekke forskjellige tilpasninger, inkludert varierte arbeidsformer som individuelt arbeid, samarbeid og gruppearbeid. Hun nevner også bruk av andre måter hun tilpasser på: *«Bytte på å jobbe med konkrete oppgaver, jobbe mer utforskende og kritisk, uteskole, med prosjekter».* Dette gir elevene mulighet til å jobbe på en måte som passer best for dem, og kan hjelpe til med å motivere dem i læringen. Til slutt nevner Torunn en interessant tilpasning som jeg ikke har opplevd på barnetrinnet før: *«Jeg har også ofte egne arbeidsøker der elevene selv kan jobbe med det de ønsker. Om det er oppgaver i boka individuelt, eller et prosjekt de ønsker å jobbe med.»* Torunns utsagn kan tyde på at hun har en god tilnærming til tilpasset opplæring, og at hun er opptatt av å støtte elevenes læring på en måte som fungerer best for dem individuelt. I likhet

med Linda, er Torunn også opptatt av å gi elevene frihet og autonomi i opplæringen ved at hun har egne økter der elevene kan bestemme selv hva de vil jobbe med og hvordan de vil jobbe.

Når det kommer til det andre spørsmålet, som handler om tilpasset opplæring for flerspråklige elever, svarer Torunn at hun gjør mye av det samme som hun nevnte over. Torunn forteller at hun legger vekt på å bli kjent med elevenes språkkunnskaper og erfaringer. Etter elevundersøkelsen som hun nevnte over, pleier hun å ha en samtale med de elevene det gjelder i starten av semesteret. Dette gjør hun for å få en bedre forståelse av hvilke språk elevene identifiserer seg med, hvilke språk de snakker hjemme, hvilke språk de føler at de kan best, og hva de synes er utfordrende med norsk språk på skolen. Dette viser at Torunn anerkjenner at flerspråklige elever har ulike språkferdigheter, og hun ønsker å tilpasse opplæringen for å imøtekomme disse forskjellene. Videre beskriver hun at hun er opptatt av at de flerspråklige elevene forstår hva de svarer og gjør:

Etter undersøkelsen tar jeg ofte ut enkelte elever og snakker med dem om skjemaet. Dette gjør jeg for å vite at de vet hva de har svart på, slik at jeg kan tilpasse riktig for elevene. Da er det ofte jeg tar ut elevene som har norsk som andrespråk, for å sikre meg at de ikke har sittet og svart på noe de er usikre på.

Torunn forteller at dette tar tid, men at hun opplever at hun har et stort utbytte av det, og forteller at elevene virker fornøyde. Dette indikerer at lærerens innsats for å tilpasse opplæringen til flerspråklige elever kan gi positive resultater og bidra til at elevene føler seg sett og forstått.

Linda forteller at hun bruker mye visuelle virkemidler når hun tilrettelegger for flerspråklige elever, i likhet med Alexandra. Hun forteller at hun ofte oppfordrer elevene til å tegne det de vil si: «*For det er en del av ord som man kommer borti, som de ikke får til å forklare. Men jeg har en del som er flinke til å tegne, så de kan tegne hva det var for noe.*» Videre forteller Linda at hun ofte opplever at elever ikke klarer å fortelle det de vil si med ord, men får til å fortelle det ved å tegne det. Videre forteller Linda at hun daglig benytter et verktøy som hun kaller for ordbank. Dette er en liste med ord som elevene kommer over som de ikke forstår. Linda forteller et eksempel der de bruker ordbank i undervisningen: «*Når vi leser opp høyt, da har de en blyant og sette under den ordet. Og når de har gjort det, så setter de inn ordene inn i en sånn tabell og oversetter til eget morsmål.*» Eksemplet Linda presenterer viser at hun tilpasser opplæringen

ved at hun følger opp og passer på, slik at de flerspråklige elevene forstår det som blir lest under høytlesning for å hindre at de ikke faller ut.

Lærerne utfører også ulike handlinger for å inkludere både språk og kulturer i klassen, og for å anerkjenne og verdsette ulikhetene i elevgruppen. Linda forteller at de har de ulike flaggene fra landene som er representert i klasserommet, det samme forteller både Alexandra og Torunn at de gjør. Linda presiserer at hun er opptatt av at elevene skal ha tilgang til morsmålet sitt: «Jeg lar dem jo ofte få se eget språk». Dette møtes ved at klassen har bøker på ulike språk i lesestolen, at elevene kan få presentere eget språk, og at klassen snakker generelt mye om språk, som Linda viser til under:

Vi har ofte samtaler om forskjeller og likheter på språkene. Så da er det litt sånn «Oi». De ser på en måte bokstavene, og så kan de høre et annet ord som høres ut som på norsk. Også får de sammenlignet litt med norsk og.

Hun forteller at klassen ofte snakker om språk, og sammenligner andre språk med norsk, og at det er viktig at dette får en plass i undervisningen. Alexandra forteller at hun er opptatt av å forklare elevene sine at de skal snakke språk som alle forstår, for å inkludere hverandre. I intervjuet kommer det fram at hun ofte snakker med elevene sine om at de går i denne klassen av samme grunn: «Vi er her av samme grunn, «vi sitter i samme båt». Vi kan jobbe sammen, for vi er her av samme grunn. Og hjelper hverandre, og prøver å få det til». Hun forteller også at de pynter klasseromsdøra med pynt som eleven har vært med på å lage.

Torunn forteller at de også har flagg i klasserommet, men at det er ikke det hun synes er det viktigste: «Jeg tenker at det er like viktig at elevene føler seg inkludert med at de føler at de har noe å bidra med. Derfor prøver jeg å tilpasse undervisningen slik at elevene kan føle seg inkludert.» I tillegg til at Torunn er opptatt av at elevene skal føle at de har noe å bidra med, presiserer hun også at hun jobber aktivt med klassene for å skape et godt klasse- og læringsmiljø. Grunnen til dette kommer fram slik: «Nettopp fordi jeg er opptatt av at elevene skal respektere hverandre for at vi er forskjellige, og at det å kunne ulike språk for eksempel er supert, for da kan man jo lære hverandre.» Torunn forklarer at hun ønsker at det gode klassemiljøet som hun jobber for, skal bidra til at elevene skal se fordelene med å være ulike.

4.4 Tilnæringer og syn som kommer fram i lærernes refleksjoner om flerspråklighet

4.4.1 Flerspråklighet i elevgruppen

I starten av intervjuet spurte jeg alle informantene om de kunne fortelle om elevgruppen sin. Dette gjorde jeg av to grunner, for det første ønsket jeg å se om lærerne inkluderte flerspråklige elever i introduksjonen til elevgruppen, eller om de kun presenterte elevgruppen sin som helhet. For det andre var jeg interessert i få lærerne til å sette ord på hvilke nasjonaliteter og språk de ville inkludere dersom de presenterte den flerspråklige delen av elevgruppen sin. Lærernes refleksjoner rundt dette kan være med på å belyse et av forskningsspørsmålene mine som handler om tilnæringer og språksyn som kommer fram i refleksjoner om andrespråksundervisning for flerspråklige elever. Siden Alexandra jobber i en mottaksklasse og har kun flerspråklige elever, var ikke dette like aktuelt for henne, men det var fortsatt interessant å se hvordan hun presenterte elevgruppen sin:

Vi har fulle grupper på 24 elever. Vi er egentlig en mottaksklasse, og i år så har vi også måttet åpne for å ta imot "alfa" elever; de som enten ikke har lært seg å lese og skrive det hele tatt, eller som ikke kan benytte seg godt nok av det.

Hun forteller at de har klasser på 24 elever, og at de i år også har elever som ikke tidligere har lært å lese og skrive. Hun nevner at 10 av elevene er «helt i begynnelsen», og at det varierer hvor mye de 10 kan fra før av:

(...) som heller ikke har lært det på morsmålet eller som har lært, men har jo en annen skrift, eller som er så unge at de kanskje har kun ett års skolegang fra hjemlandet sitt. De er såpass utrygge på skriving da at de egentlig er veldig på oppstarten.

Jeg tolker dette som at de har elever som ligger på ulikt nivå når det kommer til lese- og skriveferdigheter. Hun nevner at av de 10 er det ulike årsaker til at de er utrygge og har svakere ferdigheter i lesing og skriving. Videre presenterer Alexandra elevgruppen sin på en måte som jeg synes var interessant:

Vi har 8-9 som har veldig godt engelsk, men ikke det som morsmål (...) Noen støtter seg veldig mye på engelsk, noen bruker mye engelsk mellom seg, selv om de kanskje egentlig ikke er så gode på engelsk. Så istedenfor å velge norsk så gjør de ofte det. Vi har jo også noen barn som da har gått og brukt engelsk på skolen, og som skriver og leser på det, men ikke på sitt morsmål.

Alexandra forteller at mange av elevene bruker mye engelsk i ulike kontekster, og at de ofte heller bruker det, framfor norsk. Slik jeg tolker det bruker klassen en del engelsk i undervisningen og ellers på skolen for å inkludere alle elevene. Siden elevene i klassen til Alexandra ikke har tilstrekkelig med norskferdigheter til å følge ordinær opplæring, benytter de seg av elevenes språklige repertoar for å tilpasse opplæringen best mulig for eleven. Hun nevner også at: «Mange av våre elever er flerspråklige, altså også før de kom hit», som kan forstås som at flere av elevene allerede kan flere enn ett språk, før eller mens de også lærer norsk. Det kan bety at norsk kan være det tredje, fjerde, femte etc. språket de lærer seg.

Både Linda og Torunn starter med å presentere elevgruppen sin som helhet, men begge inkluderer med å presentere de språkene og nasjonalitetene som er representert i gruppa. Linda presenterer elevgruppen sin slik:

Når jeg tenker på min klasse tenker jeg 5., 6. og 7. trinn, for vi har jo sammenslått ganske mye. Det er 26 elever til sammen på hele mellomtrinnet. Så det er jo: russisk 4 elever, og estisk der har vi 2 elever, og litauisk er det vel 2 elever som har det.

Linda forteller at av 26 elever er det 8 elever som kan andre språk enn norsk, og forteller at flere av elevene har russisk som morsmål, til tross for at de ikke kommer fra Russland. Dette kan forstås som at Linda har god oversikt over språkene som er representert, og er bevisst på at et land ikke nødvendigvis representerer et språk.

I motsetning til Linda, som virker til å ha god kontroll på de ulike språkene som er representert i elevgruppa si, viser Torunn noe mer usikkerhet rundt dette:

Jeg har ikke oversikt over alle språkene som er representert på mellomtrinnet, men jeg husker noen: swahili, tigrinja, engelsk, spansk, polsk, kinesisk, urdu, somalisk, fransk hvert fall. Jeg har også noen elever som har flere morsmål, og ikke bare ett.

Hun forteller at hun ikke helt har kontroll, men nevner en del språk som er representert i elevgruppen. Årsaken til at Torunn ikke har full oversikt kan være fordi hun ikke er kontaktlærer for en klasse, men er ressurslærer og er innom flere klasser i løpet av en uke. I stedet for å ha rundt 25 elever, har hun kanskje heller 75 elever å forholde seg til. Et annet moment jeg la merke til i utdraget over, er at Torunn anser elever som kan engelsk som flerspråklige, noe som er litt motstridende med noe hun nevnte tidligere i kapittelet. Når hun reflekterer over seg selv påpeker hun at hun kan engelsk, men hun vil ikke anse seg selv som flerspråklig. Derimot når hun snakker om elevgruppen sin, gir uttrykk for at hun inkluderer engelsk som et språk som representerer den flerspråklige delen av elevgruppen.

4.4.2 Morsmål i undervisningen

For å undersøke tilnærminger og språksyn som kommer fram i lærernes refleksjoner om andrespråksundervisning for flerspråklige elever, ønsket jeg å undersøke hvilken plass læreren gir elevenes morsmål i deres undervisning. Alle tre lærerne forteller at de bruker det av og til, men ikke fast. Alexandra forteller at elevene i hennes klasse ikke bruker morsmål ofte, men at hun gjerne ønsker å finne verktøy slik at hun kan inkludere de mer:

Vi har ikke typ sånne ferdige ordlister eller noe sånt. Det har vi ikke liggende. Vi har ikke sånn at vi har samme tekst på norsk og engelsk og et eller annet språk. På Ipadden finnes det jo ting, og man kan lese samme tekst på flere språk, og det er fint, og det har vi lyst til å bruke mer av.

Alexandra forteller at elevene ikke bruker morsmål i undervisningen, og forteller videre at de heller ikke har ulike verktøy, som ordlister, liggende tilgjengelig for elevene. Derimot påpeker hun at hun er klar over at det finnes ulike apper/nettsider på Ipadden der elevene kan lese tekster på ulike språk, som hun gjerne ønsker å ta i bruk. Slik jeg tolker det, er dette noe lærerne selv må ta seg tid til å sette seg inn i, og ikke noe de får hjelp med i fra ledelsen på skolen. Senere i intervjuet, når vi snakker om skriving og flerspråklige elever, forteller Alexandra om en situasjon der hun oppfordrer en elev til å bruke morsmålet sitt:

«Hva ville du sagt til bestemor som ikke kan norsk?» (...) Bruker endel det motsatte fra Norsk til morsmål. «Skriv 3 setninger til bestemor om hva du har lest nå». «Hvis du

kommer på besøk og hun vil vite hva det står her? «Jeg skjønner ingenting». Skriv 3 setninger. Hun trenger ikke å vite alt som står her, men gi henne en ide om hva som står her.

I utdraget over ber Alexandra en elev om å skrive en tekst til bestemoren sin. Slik jeg tolker det mener Alexandra at eleven skal skrive på morsmålet sitt, siden bestemoren ikke kan norsk. Slik jeg forstår det har Alexandra her søkelys på å gjøre eleven til en trygg skriver, og at det ikke nødvendigvis må gjøres på norsk. Alexandra forklarer også i intervjuet at det hender at hun retter på elevene sine når de bruker ord på andre språk når de snakker. Hun forteller et eksempel på en elev som sa «*Det var tre birds*», og at hun rettet opp subtilt ved å bekrefte og rette opp ved å si «Ja, det var tre fugler».

Torunn forteller at elevene hennes bruker morsmål innimellom, men at hun skulle ønske hun var bedre på å inkludere det jevnlig i undervisningen:

Ja, jeg prøver å gi elevene mulighet til å bruke andre språk enn bare norsk på skolen. Noen ganger inkluderer jeg det i oppgavene, og enkelte ganger når jeg går rundt og veileder elevene, sier jeg til dem at de ikke nødvendigvis må bruke kun norsk når de skriver eller arbeider med ulike oppgaver. Men jeg kunne absolutt oppfordret til å bruke det mer, når jeg tenker meg om.

I utdraget over forteller Torunn at hun noen ganger inkluderer morsmål i oppgaver hun har i timen, og at hun enkelte ganger sier til elevene sine at de kan skrive på et annet språk. Torunn er flink til å inkludere morsmålet jevnlig i undervisningen, og lar elevene få bruke hele sitt språklig repertoar flere ganger i undervisningen. Senere i intervjuet forteller Torunn at hun: «*sier blant annet aldri at de skal skrive på norsk. Jeg er åpen for at elevene skal så skrive på det eller de språkene de ønsker, og er mest komfortabel med. Om elevene velger å ikke svare på spørsmålene på norsk gjør meg ingenting, dersom jeg ikke forstår hva de har svart, ber jeg bare vedkommende om å fortelle meg det*». I tillegg til at Torunn forteller at hun er åpen for at elevene kan bruke det språket de vil, viser hun også til et eksempel der elevene får bruke andre språk i en norsktime. Hun forteller at klassen jobbet med substantiv, og at elevene skulle finne så mange substantiv på andre språk enn norsk på 1 time.

Linda forteller at hun prøver å la eleven se morsmålet sitt jevnlig i undervisningen:

Ja, jeg synes vi pleier å ha det med, men kanskje mer jevnlig enn de sånn her plutselig. At vi bruker det og de har det rundt seg. Det er viktig for dem å se det rundt seg i klasserommet og sånt.

Slik jeg tolker Linda sitt utsagn over, vil jeg si at hun ikke tilrettelegger for at elevene kan bruke morsmål eller andre språk, men heller at hun gjør det synlig for dem. «*Men de bruker morsmål i undervisningen ja, de får lov til å lete opp hvis de trenger det*». Jeg tolker det slik at Linda er opptatt av at elevene skal kunne få støtte på morsmålet og bruke det som hjelp, men ikke at de skal bruke det aktivt i undervisningen, slik som de to andre lærerne beskriver at de gjør. Videre presiserer hun at elevene må jobbe med å lese og skrive på norsk for å kunne mestre ulike tester som er i skolen: «*Alt av tester og Carlstenprøvene og sånt er jo på norsk, men samtidig så skal du ikke fjerne morsmålet for det av den grunn. Det vil jo være med hele veien.*» Utsagnet over kan tyde på at hun helst ønsker å forberede elevene sine på å skrive og lese på norsk, fordi det er det de får utbytte av når de skal bli testet og vurdert. Linda nevner også senere i intervjuet at hun opplever ofte at eleven helst ønsker selv å holde seg til norsk. Dette kan være årsaken til at hun inkluderer morsmål i undervisningen mindre enn Alexandra og Torunn.

I det neste kapittelet drøftes funnene presentert i dette kapittelet i lys av teori presentert i kapittel 2.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene i undersøkelsen i lys av teori og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 1. 5 og 2. Kapitlet har som formål å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven:

Hvordan reflekterer ulike lærere på mellomtrinnet rundt flerspråklighet, flerspråklige elever og tilrettelegging for flerspråklige elever i skolen?

1. Hvordan reflekterer lærerne over begrepet flerspråklighet?
2. Hvordan reflekterer lærerne om hvordan de tilrettelegger undervisningen for flerspråklig elever?
3. Hvilke tilnærminger og språksyn kommer fram i lærernes refleksjoner om andrespråksundervisning for flerspråklige elever?

I analysen har jeg valgt å sette søkelys på visse resultater som jeg fant interessante, og i diskusjonsdelen har jeg delt opp analysen i tre deler som samsvarer med kapitlene i analysen. Hver av disse delene inneholder en diskusjon av resultatene som er presentert i analysen. I delkapittel 5.1 skal jeg diskutere lærerens forståelse av og refleksjoner om begrepet flerspråklighet. 5.2 vil ta for seg de didaktiske refleksjonene til lærerne knyttet opp mot hva teori og forsknings hevder om tilpasset opplæring for flerspråklige elever. I delkapittel 5.3 skal jeg diskutere hvilke tilnærminger og språksyn som kommer fram i lærerens refleksjoner om andrespråksundervisning for flerspråklige elever.

5.1 Lærerens refleksjoner om og forståelse av flerspråklighet

I det første forskningsspørsmålet spør jeg om hvordan lærerne reflekterer over begrepet flerspråklighet, og kunnskapen rundt det. Oppgavens problemstilling handler om hvordan lærere reflektere om flerspråklighet og flerspråklige elever, og derfor var det hensiktsmessig å undersøke om de tre lærerne la det samme i begrepet. Lærernes refleksjoner rundt betydningen av begrepet kan også ha innvirkning på hvordan man imøtekommer fenomenet i praksis.

Under intervjuene stilte jeg spørsmål til lærerne om hvorvidt de betraktet seg selv som flerspråklige. Hensikten med dette var å få innsikt i deres personlige tanker og refleksjoner omkring begrepet i praksis, og ikke kun deres definisjon av begrepet. Jeg foretok denne handlingen basert på erkjennelsen av at den teoretiske definisjonen ikke nødvendigvis er i samsvar med slik det faktisk praktiseres (McGroarty, 2010, s. 3). Linda og Torunn forteller at de ikke ser på seg selv som flerspråklige, siden de kun har norsk som hovedspråk. Til tross for at de likevel sier at de kan blant annet engelsk, og litt svensk og dansk. På den andre siden forteller Alexandra at hun ser på seg selv som flerspråklig, og forteller at hun er vokst opp med to språk hjemme, og at hun i tillegg kan fransk og engelsk, og noe italiensk, nederlandsk og spansk. Til tross for at lærerne har ulike synspunkter på sin egen flerspråklighet, kan det tyde på at de likevel er enige om at et av de grunnleggende kravene for definisjonen av flerspråklighet, er evnen til å beherske mer enn ett språk. Det som er tankevekkende, er at selv om lærerne er enige om dette kravet, kan det likevel tyde på at de har noe ulike tanker om kriteriene for begrepet. Informantenes ulikheter og likheter ligger i deres individuelle vurderinger av hvilke kriterier som er viktige når de reflekterer over begrepet flerspråklighet, og hvordan de vektet disse kriteriene.

Enkelte av lærernes refleksjoner rundt flerspråklighet kan ses i lys av Bloomfields (1935, s. 56, referert i Monsen & Randen, s. 33) definisjon på to- eller flerspråklighet, som er basert på språklige kompetansekriterier (Svensen, 2021, s. 55). Forståelsen av Bloomfields definisjon vil gjøre at det er svært få personer som vil bli beskrevet som flerspråklige. Linda og Torunns refleksjoner kan tyde på at et kriterium for dem for å kunne anse seg selv som flerspråklige, handler om at de språkene som en person snakker, skal være språk de kan like godt. Jeg tolker det slik fordi de begge nevner at de kan engelsk, som er en lingua franca i store deler av verden, også i Norge, som betyr at de aller fleste nordmenn har gode språkkunnskaper i engelsk, også Torunn og Linda, men likevel anser de ikke seg selv som flerspråklige (Svensen, 2021, s. 30). På en annen side kan det være at begrensningene Linda og Torunn opplever når de reflekterer over sin egen flerspråklighet, ikke nødvendigvis gjenspeiles i deres oppfatning av elevenes flerspråklighet. Torunn nevner for eksempel elever i hennes elevgruppe som snakker engelsk, når hun betrakter flerspråklighet i klassen sin. Det kan imidlertid antyde at Linda og Torunn også har visse kriterier når de vurderer identifikasjonen knyttet til begrepet flerspråklighet. Det er mulig at de to lærerne ikke anser seg selv som flerspråklige i andre språk enn norsk, og dette kan sannsynligvis påvirke deres tanker om egen flerspråklighet. Likevel, som Svensen (2021) påpeker, er det stor variasjon i hvordan man

blir oppfattet som flerspråklig i ulike sammenhenger, og dette kan bety at lærernes oppfatning av elevens flerspråklighet kan være annerledes (s. 30).

Monsen og Randen (2017) fremhever også at det ikke er nødvendig å bruke alle språkene man behersker i alle sammenhenger (s. 34). Det kan antakeligvis være en indikasjon på at Alexandra kanskje har en oppfatning av hva som utgjør språklig kompetanse innenfor flerspråklighet. Selv om Alexandra først og fremst nevner norsk og sveisertysk som de to språkene hun har kunnskap i, nevner hun også andre språk hun behersker noe. Under intervjuet fremhevet hun viktigheten av at det ikke er nødvendig å beherske et språk perfekt for å bli forstått, og i praksis er det heller ikke forventet at man behersker alt. Et eksempel på dette, som Alexandra trekker fram i intervjuet, er når man reiser til et annet land på ferie, der de som bor der ikke forventer at man behersker språket. Alexandra sine refleksjoner om hvilke kriterier hun legger i flerspråklighet, kan ses i lys av Haugen (1953, s. 7, referert i Svendsen, 2021, s. 55) hvor hans definisjon inkluderer at et andrespråk kan ha varierte ferdigheter, og likevel bli betegnet som flerspråklig. Disse eksemplene kan også være en indikasjon på at Alexandra har en annen tilnærming til kompetansekriterier, ettersom hun ikke nødvendigvis bruker alle sine språk i enhver sammenheng, men heller benytter seg av språkene hun har delvis kunnskap i når det er hensiktsmessig (Svendsen, 2021, s. 30).

Linda og Torunns syn på flerspråklighet kan indikere at de legger vekt på hvordan språkene er lært, og hvor godt de beherskes når de vurderer om en person kan betraktes som flerspråklig. Selv om de begge nevner at de behersker engelsk, nevner Torunn også språk som dansk, svensk og spansk, til tross for at de ikke definerer seg som flerspråklige. (Svendsen, 2021, s. 55). Dette kommer til uttrykk når de sier at de ikke anser seg selv som flerspråklige fordi de bare behersker ett språk godt, og at andre språkkompetanser blir vurdert i forhold til morsmålskompetansen. Basert på det Torunn og Linda uttrykker, tolker jeg det som at de ser på flerspråklighet som å ha flere morsmål, eller at man er flerspråklig dersom man har vokst opp med flere språk som ikke er lært på skolen, og som man behersker godt. Dette perspektivet kan ses i lys av at de også har kriterier for to- eller flerspråklighet, som Svendsen (2021) kaller for opphavskriterier (s. 54). Alexandra kan også muligens gi uttrykk for den samme forståelsen, da hun forteller at hun er oppvokst med både norsk og sveisertysk.

5.2 Didaktiske refleksjoner om tilpasset opplæring

I forskningsspørsmål 2 spør jeg om hvordan lærerne reflekterer over hvordan de tilrettelegger opplæringen for flerspråklige elever. Funnene viser at de tre lærerne reflekterer over ulike didaktiske valg, og at de tilrettelegger undervisningen på ulike måter. Samtidig er det noen hovedfunn, og noen enkelte funn jeg ser på som spesielt interessante som jeg skal diskutere.

§1-3 i opplæringsloven handler om, som nevnt i 1.5, at alle elever skal få opplæringen tilpasset etter den enkeltes elev evne og forutsetninger, i tillegg til at det er et overordnet prinsipp som også blir presisert i den overordnede delen av lærerplanen (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017)). I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008), *kvalitet i skolen*, understrekes det at det ikke finnes en fast oppskrift på hvordan opplæringen skal tilpasses. Derfor er det ikke overraskende at lærerne benytter ulike strategier. Dette prinsippet kan imidlertid oppleves som noe uklart i praksis (referert i Buli-Holmberg & Ekeberg, 2017, s. 24). Som nevnt i teorikapittelet, bidrar dette til utfordringer for skoler og lærere som tilpasser på ulike måter, og har ulik kompetanse om hva tilpasset opplæring innebærer.

To av lærerne har mange refleksjoner omkring flerspråklige elevers forutsetninger. De viser at de kjenner elevene sine, og at de er klar over deres svake og sterke områder. Som Idsøe (2020) beskriver kan flerspråklige elevers sterke og svake områder variere betydelig (s. 34). En av lærerne reflekterer over at hun har enkelte elever som ikke kan lese eller skrive på hverken norsk eller på sitt morsmål, men at flere både kan snakke engelsk og morsmålet sitt, men kun skrive på engelsk. Det er viktig for videre tilpasninger av opplæringen at lærere er klar over elevenes språklige bakgrunn for å kunne planlegge undervisningen etter det. Den andre læreren fortalte at hun hadde enkelte elever som ikke var fra Russland, men som likevel hadde russisk som morsmål. Lærerens bevissthet om elevenes språk- og kulturbakgrunn, slik som funnene viser at de to lærerne har, imøtekommer et av prinsippene til Idsøe (2020) som handler om å tilrettelegge best mulig for flerspråklige elever i klasserommet og i opplæringen. Alle lærerne imøtekommer det Idsøe (2020) anser som viktig, og på ulike måter sørger de for å gripe muligheter og inkludere samtaler med elever om ulike språk og kulturer, som vil bidra til at elevene føler seg verdsatt og anerkjent (s. 35-36).

Idsøe (2020) fremhever i et av prinsippene sine viktigheten av at læreren benytter seg av ulike opplæringsstrategier, og varierer disse for å imøtekomme en elevgruppe med ulike ferdigheter

og interesser. Et viktig funn som kommer fram i resultat- og analysekapittelet, er at alle de tre lærerne er opptatt av ha søkelys på variasjon, og tilpasse oppgaver og metoder som gir rom for alle. Idsøe (2020) poengterer at for å kunne finne de strategiene som fungerer for sin elevgruppe og for de flerspråklige elevene i klassen, er det essensielt at læreren kjenner og forstår elevene sine, både på individnivå og som et læringsfellesskap. Etter min oppfatning reflekterer to av lærerne hensiktsmessig om nyttige metoder de benytter for å undersøke det Idsøe påpeker som nødvendig. Ved å vie tid og ressurser til å kartlegge og lytte til tilbakemeldinger fra elevene sine, vil både Alexandra og Torunn kunne dra nytte av flere fordeler. For det første vil de bli kjent med elevenes styrker og svakheter, og de vil bli kjent med den enkeltes elevs behov, måter å lære på, interesser, og språklig- og kulturelle bakgrunn. For det andre vil de kunne bruke denne informasjonen om elevgruppen sin til å tilpasse for den enkelte, og for gruppen som helhet (s. 36).

Idsøe (2020) nevner videre at det også er viktig at flerspråklige elever får muligheten til å bli inkludert i flere ulike grupperinger, og at det må legges til rette for språklig aktivitet (s. 35-36). Den språklige aktiviteten som Idsøe (2020) nevner støtter seg til Vygotskys (1986/2020) syn på utvikling. Han hevder at all utvikling er sosialt betinget. Funnene viser at alle lærerne legger til rette for at elevene skal være sosialt aktive på ulike måter i undervisningen. Linda er opptatt av at eleven skal være i aktivitet mesteparten av tiden, og Alexandra presiserer at de ofte snakker og diskuterer mye i matematikktimene. Alle tre lærerne nevner i intervjuet at de bruker mye gruppearbeid i undervisningen, men Alexandra forklarer hvordan hun varierer mellom hvordan hun grupperer elevgruppen. Hun forklarer at hun enkelte ganger grupperer de «sterke» elevene sammen på gruppe, og andre ganger ikke. Dette harmonerer med Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, som hevder at den medierende hjelperen må være en voksen eller en person som kan mer enn eleven selv. Imidlertid vil det alltid være noen i gruppen som har mer kunnskap enn andre, og de vil ikke kunne dra nytte av en medierende hjelper med mindre læreren alltid er til stede. Siden alle læreren nevner at de ofte legger opp til undervisninger som inneholde gruppearbeid, vil ikke all undervisning, til enhver tid, bygge på prinsippet til Vygotskys teori. Mest sannsynlig vil det alltid være flere elever som er på gruppe med elever med lavere prestasjonsnivå, eller medelever som er på samme nivå som dem selv (Imsen, 2020, s. 201). Linda nevner også at hun ofte har en rask oppstart, hvor hun står foran og underviser, for så og få eleven i gang på egenhånd. Ifølge Imsen (2020) kan teorien om den proksimale utviklingssonen understøttes av den tradisjonelle undervisningsmetoden, tavleundervisning, hvor læreren står foran og forklarer og går gjennom en oppgave med hele

klassen samlet (s. 201). Alle lærerne nevner at de har store elevgrupper med over 20 elever, og ingen har morsmålslærere fast. Dette tyder også på at voksentettheten ikke er tilstrekkelig nok til at alle elevene hele tiden kan være innenfor den proksimale utviklingssonen.

I funnene kommer det fram at lærerne gir ulik hjelp til elevene som skal støtte opplæringen og utviklingen til elevene, slik at de på sikt kan kunne klare oppgavene på egenhånd. Et sentralt funn som hvert fall to av informantene nevner, er at de er spesielt opptatt av å gi støtte i skrivesituasjoner. Alexandra nevner flere måter hun gir støtte til elevene sine i skrivesituasjoner. Hun nevner blant annet at hun gir elevene et bilde som støtte til en tekst de skal skrive, hun modellerer eksempeloppgaver i førskrivingsfasen, og hun gir elevene startsetninger som hjelper dem med å komme i gang med skrivingen. Linda kommer også med noen eksempler på støtte hun benytter seg av. Hun nevner også eksempeltekster i likhet med Alexandra, men nevner også at hun benytter seg av skriverammer og samskriving. Tilretteleggingen av opplæringen som to av informantene nevner at de gjør, kan gå hånd i hånd med Bruners sin teori om scaffolding (Vygotsky, 1986/2020, s. 15; Imsen, 2020, s. 202). Støtten som både Linda og Alexandra forteller at de gir elevene sine vil, ifølge Bruner, bidra til at elevene i en senere anledning vil kunne skrive en tekst uten skriverammer, startsetninger eller ved å samskrive sammen med læreren. Et kritisk punkt når det gjelder bruk av ulik støtte til skriving, vil være hvor bundet elevene blir til støtten, og om de klarer å frigjøre seg fra det, slik at det går fra å være støtte til å bli en begrensning (Øgreid, 2016).

Monsen og Randen (2017, s. 135) fremhever at formålet med stillasbygging er at læreren skal bygge opp et mestringsrom for elevene ved at de gir elevene tilpasset innputt rettet mot sitt nivå, slik at de føler at de mestrer en oppgave. Alexandra forteller at hun ofte bruker relevante kontekster i skrivesituasjoner, som for eksempel da hun sier til en elev at hen skal forklare noe til bestemoren sin som kan lite norsk. Her tolker jeg at baktanken til Alexandra er at hun ikke forventer at det som blir skrevet skal være perfekt skrevet, bare det er forståelig, og at skrivingen ikke skal stoppe på grunn av for stort søkelys på språklig form (s. 136). Stillasbygging kan være varierende, og behøver ikke å være veldig avansert. Det at Alexandra setter skrivesituasjonen i en relevant setting som elevene kjenner seg igjen i, kan være nok støtte som bidrar til at elevens interesse vekkes. Linda forteller om en metode klassen hennes har innlært i alle høytlesningskontekster, hvor elevene skal sette strek under ukjente ord, som de putter inn i en ordbank etterpå med oversettelse til morsmålet til elevene. Dettets støttes av Ellis (2012) beskrivelse av stillasbygging som en prosess der en språkbruker hjelper en annen språkbruker

med å løse en språklig oppgave, som elevene trenger støtte til for å klare eller forstå (s. 105, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 136).

En voksen kan hjelpe barn med å utvikle sine problemløsningsferdigheter ved å gi dem kontroll over oppgaven og hjelpe med å forstå løsningsmetoden (Margolis, 2020, s. 18). En av lærerne forteller at hun ofte velger problemløsningsoppgaver, og da spesielt i matematikk. Begrepet scaffolding ble introdusert i forbindelse med problemløsning, og dette støtter opp om denne ideen. Den oppdagende undervisning med støtte fra lærere, vil bidra til at elevene gradvis utvikler sin problemløsningskompetanse, og at de kan klare å skille mellom gode og dårlige løsninger (Margolis, 2020, s. 18).

I kapittel 4.2.3 presenterer jeg resultatene av hvordan lærere reflekterer over egne og kollegaer sine ferdigheter og kunnskaper rundt flerspråklighet. To av lærerne påpeker at de ikke føler de har gode nok kunnskaper om flerspråklighet, og at dette gjør at de ikke føler de klarer å tilrettelegge opplæringen for de flerspråklige elevene godt nok. To av informantene legger vekt på at en av skolens største utfordringer er opplæring av flerspråklige elever, og dette blir også påpekt i Østbergrapporten (Kunnskapsdepartementet, 2010). Rapporten fremhever at det ikke er mange nok lærere med tilstrekkelig med kunnskap i norsk som andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 16-17). Linda, som påpeker at hun ikke føler seg tilstrekkelig kunnskapsrik, studerer andrespråksdidaktikk og nevner flere ganger i løpet av intervjuet nye aspekter hun har blitt bevisst på etter at hun begynte på studiet. Til tross for dette, hevder hun likevel at hun fortsatt føler seg ufullstendig i sin kunnskap. I løpet av intervjuet kommer det fram flere steder at Linda ønsker en felles forståelse om hvordan man skal drive flerspråklig opplæring, en tydelig felles plan på hvordan det skal gjøres. Slik Linda ser på den flerspråklige opplæringen nå er at den mangler en direkte rettesnor, og at opplæringen blir veldig tilfeldig. Argumentene Linda påpeker, stemmer også overens med det Østbergrapporten fremhever som hovedproblem: at opplæringen av minoritetspråklige elever er svært variert når det gjelder omfang og kvalitet (Monsen & Randen, 2017, s. 16). Dette tyder på at det ikke nødvendigvis handler om den manglende kunnskapen til lærerne om emnet, men heller at det er systemet som svikter og at det medfører at lærere blir usikre.

5.3 Lærernes tilnærminger til andrespråksundervisning for flerspråklige elever

I dette delkapittelet vil jeg drøfte de ulike tilnærmingene og språksynene som kommer fram i resultatene når lærerne reflekterer over andrespråksundervisning, og trekke inn relevant teori knyttet til dette. Ifølge Garrett (2010), kommer holdninger til uttrykk via utsagn eller responser på ulike måter. Det er viktig å presisere at å undersøke holdninger og syn er en kompleks oppgave, og for å få nøyaktige svar krever det er mer omfattende oversikt over menneskenes underliggende strukturer (Blackledge & Creese, 2010; Garrett, 2010; Mæhlum, 2007). I denne oppgaven undersøker jeg lærernes tilnærminger og syn ut fra utsagn som har blitt presentert i intervjuet, og derfor må funnene tolkes med en viss forsiktighet. I likhet med Palmers informanter (2011) er det ikke slik at lærerne som var informanter for dette prosjektet eksplisitt uttrykker negative syn og tilnærminger til flerspråklighet og flerspråklige elever (s. 106). Selv om språksyn ikke ble direkte undersøkt i intervjuet, kan lærernes refleksjoner rundt flerspråklighet og flerspråklige elever, deres språklige omtale, bruk av begreper, samt deres generelle tanker om språk og språkbruk, og deres refleksjoner om undervisningspraksiser om andrespråksundervisning indikere ulike tilnærminger og perspektiver på temaet (McGroarty, 2010, s. 7; Woolard, 1998, s. 9).

I intervjuet ønsket jeg å utforske lærernes tanker om inkludering av elevenes morsmål i undervisningen, og resultatene antyder at alle tre lærerne gjør forsøk på å bruke elevenes morsmål, men at de ikke alltid klarer å inkludere det i undervisningen så ofte som de ønsker. Selv om lærerne ikke alltid aktivt fremmer bruken av morsmålet i undervisningen, gis det likevel uttrykk av at de benytter seg av elevenes morsmål i visse undervisningssituasjoner. Ut ifra utsagnene om hva Linda gjør i praksis oppfatter jeg det som at hun har søkelys på å gjøre morsmålene til elevene tilgjengelig, som for eksempel ved at elevene aktivt har, og bruker ordbanker. Alexandra sitt eksempel på eleven som skulle skrive til bestemoren sin presentert i resultat og analyse kapittelet, indikerer at hun støtter elevenes mulighet til å skrive en tekst på en måte som de ønsker, uten at begrensningene i "målspråket" hindrer skriveprosessen. Dette tyder på at Alexandra er åpen for at elevene både kan skrive på sitt morsmål, og bruke de språkene de behersker for å uttrykke det de ønsker å formidle. Torunn forteller i intervjuet at hun aldri presiserer for elevene at de skal skrive på norsk, og at hun er åpen for at elevene alltid kan skrive på det språket de har lyst til, og det språket de er mest bekvem med. I tillegg så utfordrer hun elevene sine med å jobbe med norskoppgaver på andre språk enn kun norsk. Dette

viser at hun ser verdien i å kunne andre språk, og at hun ikke har et tunnelsyn når det kommer til å kun bruke norsk i norsktimene. Ved å vise til eksemplet med arbeidet klassen gjorde med substantiv i norsktimen, kan tyde på at Torunn har et syn på at språkene elevene kan fra før innebærer en underliggende språkkunnskap som er nyttig i andrespråklæringen. Denne overføringen kan ses i lys av teorien om transfer, som refererer til overføringen av kunnskap og ferdigheter fra et førstespråk (L1) til et andrespråk (L2) i språklæring (Odlin, 1989, s. 3). Det kan tyde på at Torunn tar utgangspunktet i positiv transfer siden hun ønsker at elevene skal bruke kunnskapene de har om hva substantiv er, som de kan på førstespråket, som støtte og hjelp til å utføre oppgaven på et andrespråk (Ellis, 1994, s. 223). På mange måter støtter undervisningspraksisen til lærerne at de gjør mye av det som blir fremhevet i den overordnede delen av lærerplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sannsynligvis bidrar mye av det lærerne trekker frem, som at de aktivt jobber for at mangfoldet blir tatt hensyn til, tilrettelegger for tilhørighet, at ulikheter anerkjennes og verdsettes og at språklig og kulturell bakgrunn inkluderes (s. 5, 16-19).

Eksemplene presentert over kan tyde på at lærerne legger til rette for andrespråklæring som er relevante innenfor den dialogiske tilnærmingen til språk, og som kan relateres til Cummins (1979, referert i García & Wei 2014/2019, s. 30) teori om CUP og isfjellmodellen. Innenfor dette språksynet er det slik at om en elev får undervisning på et annet språk enn norsk, kan den kunnskapen i senere anledning benyttes i en sammenheng på et annet språk. Dette viser også undervisningseksempelet til Torunn da klassen tidligere har jobbet med ordklassen substantiv på norsk, og elevene vet hva et substantiv er. Den kunnskapen om substantiv på norsk overføres så til det andre språket når de skal finne substantiv på et annet språk. Cummins teori om isfjellmodell forklarer altså hvordan ferdigheter på morsmålet og på andrespråket henger sammen, og hvordan språkferdighetene i de to eller flere språk kan ha en gjensidig positiv innflytelse på hverandre (Monsen & Randen, 2017, s. 37). Slik de omtaler det kan det tyde på at de alle har søkelys på hvordan språkene elevene kan fungerer sammen i språklæring og språkbruk (Monsen & Randen, 2017, s. 37). Enkelte av lærernes undervisningspraksiser kan også tyde på at de også enkelte ganger skiller L1 og L2 fra hverandre når de skal jobbe med andrespråklæring. Dette kan være eksempler som kan ses i lys av isfjellmodellen der hvert språk er adskilt, men at den felles underliggende språkevnen støtter opp ulike kunnskaper til å løse oppgaver på to eller flere språk. Resultatene viser at lærerne legger opp til at elevenes morsmål og andrespråk skal støtte og hjelpe hverandre i opplæringen, til tross for at mesteparten av opplæringen foregår på norsk. Det at lærerne legger mest vekt på norsk som

undervisningsspråk i sin undervisning er ikke uvanlig, og eller ikke et overraskende funn i forskning. Flertallet av offentlige skoler rundt om i verden benytter fortsatt det språket som er høyest presentert i staten som opplæringspråk (García & Wei, 2014/2019, s. 63).

5.3.1 Lærernes utfordringer i andrespråksopplæringen

Det å ikke inkludere elevens morsmål som en støtte i opplæringen kan ha ulike ulemper, og svekke andrespråksopplæringen. Dette kan ses i lys av teorien om subtraktiv tospråklighet som Baker og Jones (1998) illustrerte ved å sammenligne språklæringen av to språk som å balansere på en enhjulssykkel. Perspektivet subtraktiv tospråklighet gjør at flerspråklige elever bruker mye tid og energi på å lære seg andrespråket, slik at deres kunnskap og ferdigheter på førstespråket blir svekket. Ved å ikke legge til rette for at elevene får bruke morsmålet sitt i undervisningen, kan det bidra til at lærere er med på å svekke elevens ferdigheter på sitt morsmål. Dette strider imot det som vektlegges i den overordnede delen om prinsipper og verdier for opplæringen, der det blant annet står at skolen skal sikre at elevene blir trygge og kompetente språkbrukere, og at de kan bruke språket til å tenke, kommunisere og knytte bånd med andre mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Til tross for dette kommer det fram i resultatene at det er flere utfordringer som hemmer lærernes mulighet til å tilrettelegge for at eleven til enhver tid får bruke morsmålet sitt aktivt i undervisningen. Noen av utfordringene er lærerne selv bevisste på, ved at de presiserer de selv, mens andre er mer ubevisste.

For det første forteller lærerne at ingen av de har tilgang til morsmålslærere fast i sine klasser. Dette hindrer også muligheten for eventuell morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller en kombinasjon av begge, som flerspråklige elever har rett til i henhold til §2-8 i opplæringsloven. I tillegg bryter det også med § 1-3 om at opplæringen skal tilpasses alle elevers evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Dette virker også å være en av årsakene til at lærerne ikke legger bedre til rette for bruk av morsmål og transspråking i klasserommet. Nettopp fordi de mangler lærere med kompetanse i morsmålene til elevene. Uten morsmålslærere blir det også vanskelig for lærerne å følge Idsøs (2020) fjerde prinsipp for å tilrettelegge best mulig for flerspråklige elever i opplæringen og i klasserommet. Dette prinsippet handler om at læreren skal kartlegge sammen med morsmålslæreren hva slags styrker de flerspråklige eleven i klassen har, for så og løfte disse fram (s. 35-36).

For det andre forteller også av lærerne at de føler de ikke har tilstrekkelig med kunnskap om flerspråklighet, og synes det er en utfordrende oppgave. Den utfordrende oppgaven med for lite kunnskap og erfaring, vil også være en faktor som svekker inkludering av elevenes morsmål i lærernes undervisning. Bakken, Hundal og Sakshaug (2022) fant også dette som et sentralt funn i sin studie. Lærerne i studien viste å ha generelt en positiv holdning til flerspråklighet, og de så på elevens språklige mangfold i klasserommet som en ressurs, men lærerne uttrykte usikkerhet og mangel på kontroll når eleven brukte språk som lærerne ikke kunne selv.

For det tredje vil sannsynligvis også innholdet i lærerplaner, opplæringsplaner og styringsdokumenter utgjøre en betydelig utfordring for lærerne, og påvirke deres tilnærming til andrespråksundervisning for flerspråklige elever. Dette reflekterer muligens både Linda og Alexandra noe om i sine uttalelser. Dette kommer fram ved at Linda tydeliggjør blant annet at hun ønsker en fast plan på hvordan de skal arbeide med flerspråklige elever, og setter heller ikke pris på forskjellene som blir gjort i de ulike kommunene. På den andre siden gjentar Alexandra flere ganger i intervjuet at hennes hovedfokus er å lære elevene i mottaksklassen norsk, slik at de kan oppnå tilstrekkelig ferdighetsnivå til å følge undervisningen i ordinære klasser. Alle informantene underviser i norskfaget, og det er derfor naturlig og nødvendig at de legger vekt på norskundervisningen, i tråd med deres mandat som norsklærere. Denne tilnærmingen kommer mulig fram i Lindas omtale om at kartleggingsprøvene elevene skal ha er på norsk, og nevner blant annet Carlstenprøvene. De ulike hindringene som er presentert tidligere kan trolig påvirke det faktum at mange av eksemplene fra lærerens undervisningspraksiser kan tolkes som at lærerne har en dialogisk tilnærming til språk, snarere enn en dynamisk tilnærming (Garcá & Wei, 2014/2019, s. 31-32)

Oppsummeringen av drøftingskapittelet indikerer at de tre lærerne i stor grad reflekterer over de samme kriteriene for å definere begrepet flerspråklighet. Til tross for at de har ulike oppfatninger om sin egen flerspråklighet, kan det ikke med sikkerhet konkluderes med at de har samme oppfatning om elevenes flerspråklighet. Videre viser funnene at lærerne har gode forutsetninger for å tilrettelegge undervisningen for flerspråklige elever, og at deres praksis kan støttes opp av relevant teori. Til slutt drøftes ulike tilnærminger som lærerne reflekterer over i forbindelse med andrespråksundervisning for flerspråklige elever. Flere av de eksemplene som lærerne trekker fram kan betraktes som eksempler på en dialogisk tilnærming til språk.

Samtidig blir ulike hindringer diskutert som potensielt kan begrense en dynamisk tilnærming til språk hos lærerne (García & Wei, 2014/2019, s. 32).

6 Avslutning

Innledningsvis pekte jeg på at det kulturelle mangfoldet i Norge er større enn noen gang, og at dette er synlig i økning av flerspråklige elever i skolen (SSB, 2017). Flerspråklig elever er en mangfoldig gruppe som representerer ulike erfaringer, styrker og bakgrunner, men forskning viser at de ofte møter på utfordringer i opplæringsystemet. Med lærerplaner som gir lærere mye frihet og styringsdokumenter som er uklare, vil læreres refleksjoner, forståelse og syn på temaet ha stor innvirkning på hvordan de møter flerspråklige elever i skolen, og hvordan de tilrettelegger undervisningen. På bakgrunn av dette har jeg undersøkt problemstillingen: *Hvordan reflekterer ulike lærere på mellomtrinnet rundt flerspråklighet, flerspråklige elever og tilrettelegging for flerspråklige elever i skolen?* Problemstillingen i oppgaven har jeg konkretisert med tre forskningsspørsmål: *Hvordan reflekterer lærerne over begrepet flerspråklighet? Hvordan reflekterer lærerne om hvordan de tilrettelegger undervisningen for flerspråklig elever? Hvilke tilnærminger og språksyn kommer fram i lærernes refleksjoner om andrespråksundervisning for flerspråklige elever?* I det følgende vil jeg gi en oppsummering av hva prosjektet har belyst, som er blitt diskutert i kapittel 5. Til slutt vil jeg vise til momenter denne oppgaven ikke har undersøkt, begrensninger med studien og hva som kan være interessante perspektiver og innfallsvinkler for videre forskning på temaet.

Studien viser at lærerne har ulike refleksjoner om egen flerspråklighet, men at de har mye av de samme kriteriene i hva de legger i begrepet flerspråklighet. Lærernes refleksjoner indikerer at de alle tre legger vekt på ulike kriterier knyttet til kompetanse, identifikasjon og opphav, når de diskuterer hva som kjennetegner en flerspråklig person. To av lærerne anså seg ikke som flerspråklige, fordi de ikke var oppvokst med innfødtlik språkkunnskap i to eller flere språk. En mulig tolkning av dette kan være at lærerne opplever at språkferdigheter i nabospråk og engelsk, ikke regnes som to- eller flerspråklige. En annen mulig tolkning kan være at lærerne ikke identifisere seg med de andre språkene. Det er mulig at lærernes refleksjoner også kan påvirke deres syn på elevenes flerspråklighet, men det er ikke satt at læreres refleksjoner over egen flerspråklighet vil ha de samme kriteriene for hvordan de snakker om elevenes flerspråklighet.

Det andre utgangspunktet i denne studien var lærernes didaktiske refleksjoner om hvordan de tilpasset opplæringen for flerspråklige elever. Resultatene viser at lærerne tilrettelegger undervisningen for flerspråklige elever på ulike måter, og at mange av lærernes avgjørelser kan

ses i lys av Idsøes (2020) prinsipper om tilrettelegging for flerspråklige elever. Blant annet er lærerne bevisste på elevenes sterke og svake sider, og de kjenner til elevenes språklige- og kulturelle bakgrunn. Det kommer fram at alle lærerne, på ulike måter, sørger for å gripe muligheter og inkludere samtaler med elever om språk og kulturer, som vil bidra til at elevene føler seg verdsatt og anerkjent (s. 35-36). Alle lærerne er opptatt av å tilrettelegge slik at elevene kan utvikle seg mot den mulige utviklingssonen med tett veiledning fra en voksen. Samtidig viser resultatene at lærerne er opptatt av mest mulig elevaktivitet, gruppe- og prosjektarbeid og at elevene skal få antonymi og ansvar på egen læring.

I arbeid med forskningsspørsmål 3 viste jeg gjennom drøftingen hvordan lærernes refleksjoner rundt undervisningspraksiser om andrespråksundervisning for flerspråklige elever kan avspeile språksyn hos lærerne. Studien viser at lærerne ikke eksplisitt uttrykker negative tilnærminger og syn til flerspråklighet, men viser at lærerne bruker morsmålet til elevene sjeldent i opplæringen. Funnene viser dermed inntrykk av at de ønsker å benytte det mer, og viser til enkelte undervisningspraksiser der de benytter elevens morsmål. Samlet sett indikerer funnene i denne studien at norsk plasseres høyest som undervisningsspråk, og at lærerne fortsatt har mye å gå på når det gjelder å inkludere andre språk i undervisningen. I kontrast til at Clyne (2003, referert i Garcia & Wei, 2014/2019, s. 33) påpeker at dynamisk syn på to-og flerspråklighet er grunnlaget for, og målet for kommunikasjon i en stadig mer mangespråklig verden, tyder resultatene og eksemplene fra lærerens undervisningspraksis på at en dialogisk tilnærming til språk er mer gjengående i eksemplene lærerne trekker fram. Et sentralt funn i studien er at det kommer fram ulike utfordringer som trolig hemmer læreres andrespråklæring for flerspråklige elever til og ha en mer dynamisk tilnærming. Lærerne nevner blant annet mangel på morsmålslærere og manglende kompetanse. Generelt sett kan ulike undervisningspraksiser reflektere ulike syn på språk og tilnærminger. Det er viktig å merke seg at lærere kan bli påvirket av forskjellige synspunkter, og det kan være en mangfoldighet av perspektiver i stedet for én bestemt tilnærming. Det er også vesentlig og ha i bakhodet at norsklærere har som mandat å lære bort det norske språket, og derfor har søkelys på dette, men at de samtidig kan legge til rette for flerspråklige tilnærminger til språklæring.

Tidligere forskning, i likhet med denne studien, viser at behovet for kompetanse blant lærere i arbeid med flerspråklige elever er en utfordring i norsk skole. Dette er heller ikke et nytt funn, men heller et vedvarende problem. Dette til tross for offentlige rapporter, gjennom utdanningsdirektoratet, som understreker viktigheten av at lærere må ha økt kompetanse på

dette området. Det fremheves videre at det fortsatt er behov for endringer i rettighetene til flerspråklige elever i henhold til opplæringsloven, da det eksisterer tvetydige regler som gjør at dette behovet fortsatt gjelder. Dette prosjektet og arbeidet rundt det, har økt min forståelse om kompleksitet knyttet til flerspråklighet, og forhåpentligvis vil det være med på å utvide lesernes oppfatning og kunnskap om dette fenomenet. Det har vært et ønske med denne studien at den skal bidra med å gi en bredere og dypere forståelse av hvordan lærere forstår flerspråklighet, hvordan de tilrettelegger undervisningen for flerspråklige elever, og at dette kan realiseres i arbeidet med flerspråklige elever.

6.1 Videre forskning

I denne masteroppgaven har jeg kun undersøkt lærernes refleksjoner rundt flerspråklighet og flerspråklige elever, samt deres erfaringer med å tilrettelegge for flerspråklige elever og sett hvilke tilnærminger og språksyn som framtrer. I min studie benyttet jeg intervju som metode for innsamling av datamateriale. Dette ga meg innsikt i lærernes egenrapportering av deres praksis. Imidlertid er det en begrensning ved kun å bruke intervju som metode, da det ikke gir informasjon om hvorvidt lærernes utsagn stemmer overens med deres praksis. Som tidligere påpekt i oppgaven, vil videre forskning med en kombinasjon av intervju og observasjon gi mer robuste svar, og muliggjort en sammenligning mellom lærernes selvrapporterte praksis og deres faktiske atferd i klasserommet. Resultatene som kommer fram, og hovedfunnene i denne undersøkelsen er kun fra et lærerperspektiv, og ikke fra andre parter, som for eksempel, skoleledelse, foresatte eller elevene selv. Denne oppgaven kan derfor ikke relateres til, eller belyse de andre partenes erfaringer med temaet. Videre forskning kan i den grad inkludere andre perspektiver for å se om de andre partene har samme oppfatning som lærerne. Forskningen kan bidra til å styrke innsikten i hvordan skolen kan tilrettelegge for flerspråklige elever, og hvordan de andre partene opplever arbeidet. Andre metoder enn individuelt intervju kunne også vært interessant for videre forskning. Et fokusgruppeintervju med lærere og foresatte kunne vært en heldig metode å benytte for å få innsikt i flere perspektiver, og få innsikt i gruppedynamikken. Ved å bruke denne metoden kan man se på hvordan samarbeid mellom skole, hjem og samfunn kan øke mulighetene for flerspråklige elever, og bidra til å skape en mer inkluderende og mangfoldig skolekultur. Jeg håper og ønsker at denne studien kan motivere til at det forskes enda mer på flerspråklighet på barneskolen.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 11-22). Fagbokforlaget.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters.
- Bakken, A. S., Hundal, A. K. & Sakshaug, L. L. (2022). Når minoritet blir majoritet. *Nordland nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 17(2), 98-114. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/nordand.17.2.3>
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism. A critical perspective*. Continuum International Publishing Group.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Blommaert, J. (2009). Language, asylum and the national order. *Current Anthropology* 50(4), 415-441. <https://doi.org/10.1086/600131>
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2017). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Multilingual Matters.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). Routledge.
- Cummins, J. (2017). *Identity, power, and educational achievement: Applying the ice*

- perspective to explore school success and social justice.* I T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Red.), *Social justice through multilingual education* (s. 29-43). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1991). *Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children.* I E. Bialystok (Red.), *Language processing in bilingual children* (s. 70-89). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Danbolt, A. M. & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk- introduksjon. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 163-186). Universitetsforlaget.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2.utg.). Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford University Press.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning.* Gyldendal Akademisk.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barne- og ungdomspsykologi* (4.utg). Gyldendal Akademisk
- Fangen, K. (2022, 6. September). *Kvalitativ metode.* De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogiske tidsskrift*, 95(2), 85-90.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Frey, J. H. & Oishi, S. M. (1995). *How to conduct interviews by telephone and in person.* Sage.

- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. Teachers College Press.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt i 2014).
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garret, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511844713>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Hall, J. K. (2011). Exploring the limits of the construct of socialization through an examination of L2 learners' preferences for processing instruction. I A. Mackey & S. M. Gass (red.), *Second language research: Methodology and design* (s. 25-41). Routledge.
- Hårstad, S. & Opsahl, T. (2020). *Språk i byen: Utviklingslinjer i urbane språkmiljøer i Norge*. Fagbokforlaget.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: En praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M. & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråklæreres oppfatninger. *NOA- norsk som andrespråk*, 36(2), 5-20.
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885/1860>
- Kulbrandstad, L. I. & Kvammen, P. I. (2022). Læroppfatninger om språkstøttene fagundervisning i språklig heterogene klasser. En kasusstudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8(2022), 12–28. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3666>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. Fastsatt som forskrift ved kongelig

resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplaring/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>

Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I Igland, M.-A. & Nygård, M. (red.) *Norsk 5-10 språkboka*. (s. 217-230). Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Margolis, A.A. (2020). Zone of proximal development, scaffolding and teaching practice. *Cultural- Historical Psychology*, 16(3), 5-26.
<https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>

McGroarty, M. E. (2010). Language and ideologies. I Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (red.). *Sociolinguistics and language education*. (s. 3-30). Multilingual matter.

Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk- en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Mæhlum, B. (2007). *Konfrontasjoner. Når språk møtes*. Novus forlag

Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning*. Multilingual Matters.

NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

Odlin, T. (1989). Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning.

Cambridge University Press.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998 07-17-61). Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Palm, K. (2013). Elever på mellomtrinnet med norsk som andrespråk. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.). *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 209-227). Universitetsforlaget.

Palmer, D. (2011). The discourse of transition: Teachers' language ideologies within transitional bilingual education programs. *International Multilingual Research Journal*, 5(2), 103-122.

<https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594019>

Park, H. & Kim, Y. (2021). *Strategies for Teaching Korean as a Second Language: A Case Study*. *Journal of Korean Language Education Research*, 62(2), 283-300.

Postholm, M. B. (2022). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2019). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Saunders, M.N.K., Lewis, P. & Thornhill, A. (2019). *Research Methods for Business Students* (8. utg.). Pearson.

Skilbrei, L. M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

SSB. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet 31.03.23.

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>

Steien, G. B. (2020). Morsmål, navngitte språk, språklig repertoarer og transspråking: om

- språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 29-45). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet: Til begeistring og besvær*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. H. Gujord & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 76-102). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotsky, L. (2020). *Tenkning og tale*. (T-J. Bielenberg & M. T. Roster, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt i 1986)
- Vygotsky, L. (1982). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.
- Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket. En grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget.
- Woolard, K. A (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. I Schieffelin, B. Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (red.). *Practice and Theory* (s. 3-47). Det norske Samlaget.
- Østrem, S. (2022). *Å skrive akademisk- En veiviser for forskere* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Øgreid, A. K. (2016). Skriverammer som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstsaking i samfunnsfag. *Acta Didactica Norge*, 10(1), 3-19.
<https://doi.org/10.5617/adno.2608>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – Intervju av lærere

1. Informasjon om prosjektet
 - a. Snakke om informasjonsskriv og samtykkeerklæring
 - b. «Det blir gjort lydopptak av intervjuet, er du komfortabel med det?»
 - c. Kort forklaring om intervjuet

Opptak startes

2. Bakgrunnsinformasjon om informanten
 - a. Kan du fortelle litt om din utdanning og den studieretning du har tatt?
 - b. Hva slags stilling har du nå?
 - c. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - i. Hvor lenge har du jobbet med elever med norsk som andrespråk?
 - d. Kan du fortelle litt om klassen din og elevene dine?
 - i. Hvilke førstespråk/morsmål representert?
 - e. Kan du fortelle litt om skolen som helhet, og hvilken satsing skolen har til flerspråklig elever?
 - i. Har dere fått noe kurs med tema flerspråklige elever?
 - f. Føler du at du har tilfredsstillende tilgang når det kommer til for eksempel ulike hjelpemidler for å tilrettelegge for flerspråklige elever? Utdyp.
 - g. Føler du at du har nok kunnskap om andrespråksdidaktikk for å kunne tilrettelegge undervisningen? Utdyp.
3. Tema: Flerspråklige elever
 - a. Hvilke begreper bruker du for elever med norsk som andrespråk? Og hvorfor bruker du akkurat dette/disse begrepet/begrepene?
 - b. Hva tenker du om bruk av minoritetslevenes morsmål i skolen og i undervisningen?
 - i. Får elevene får noe støtte på sitt førstespråk/ morsmål?
 1. Hva slags støtte?

- c. Det er uklart i lærerplanen når elever med norsk som andrespråk har tilstrekkelig med norskkunnskaper til å følge vanlig lærerplan. Når tenker du at flerspråklige elevene har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge den ordinære undervisninga i alle fag?
- d. Hva tenker du om dine, kollegaene dine og skolen sin kompetanse i å arbeide med flerspråklige elever?
 - i. Både det negative og det positive
- e. Hva slags planer på din arbeidsplass om hvordan dere skal arbeide med elever med norsk som andrespråk?
 - i. Hvem som har ansvar for hva? Spesialpedagoger, morsmåls lærere?
 - ii. Hvordan fordeler dere ansvaret? Og hvordan samarbeider dere?

4. Tema: Tilpasset opplæring

- a. Hvordan forstår du begrepet tilpasset opplæring?
- b. Hvordan tilpasser du opplæringen i ditt klasserom?
- c. Hva gjør du for å tilpasse opplæringen for elever med norsk som andrespråk?
- d. Kan du fortelle litt om dine erfaringer med utfordringer med TPO?
- e. Hva er dine tanker om hvordan man differensierer undervisningen? (Vi skiller mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering)
- f. Hvilke av de to type differensiering tenker du er mest nyttig i arbeid med flerspråklige elever?
 - i. Har du noen erfaringer med slik differensiering? Isåfall hvilke?
- g. Hva er dine tanker om mottaksklasser eller andre separerte grupper innenfor skolen?
- h. Hva tenker du er mest effektivt/riktig/ nyttig med differensiering når det kommer til å ivareta elevene, både de med norsk som førstespråk og andrespråk?

5. Tema: Inkludering

- a. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
- b. Hva gjør du for å inkludere alle i en flerkulturell klasse?
- c. Kan du fortell litt om dine erfaringer med utfordringer med inkludering?
- d. Kan det være utfordringer ved inkludering i en flerkulturell klasse? Isåfall hvilke? Utdyp.

6. Tema: Skriveopplæring

- a. Hvordan legger du til rette for skriving for elever med norsk som andrespråk i undervisningen?
- b. "Bruker du noen bestemte undervisningsmetoder for å legge til rette for en god skriveopplæring for elevene?
 - i. Har du noen undervisningsprinsipper som du tenker er viktige i denne sammenhengen?
- c. Hvordan tilpasser du skriveundervisningen for elever som har lite norsk kunnskaper?
- d. Legges det til rette for at elever som har et annet førstespråk enn norsk får bruke sitt førstespråk i skriveopplæringen?
 - i. Hvordan/forklar?

7. Avslutning

- a. Oppsummering av intervjuet
- b. Er det noe mer du ønsker å tilføye, eller som du mener er viktig som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Helhetlig undervisning for alle elever i en klasse med flere flerspråklige elever»?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut «Hvordan legger lærere til rette/arbeider for å skape en helhetlig undervisning i klasserommet for alle elever i en klasse med flere flerspråklige elever?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få fram læreres perspektiv på å undervise i klasserom med flerspråklige elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dette masterprosjektet vil jeg finne ut hvordan lærere tilpasser undervisningen i klasserommet med flere elever som er flerspråklige. Hvilke metoder benytter lærerne seg av, hva fungerer bra og fungerer ikke like bra. Jeg har lyst å snakke med 4-6 lærere i et individuelt intervju. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Hvilken type utdanning/stilling har du?
- Hvilken erfaring har du innenfor temaet?
- Kan du fortelle noe om hva det vil si å være en del av den flerkulturelle skolen?
- Kan det være utfordringer ved inkludering i en flerkulturell klasse? Isåfall hvilke? Utdyp.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HINN, Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Begrunnelsen for at du blir spurt om å delta i prosjektet er at du jobber som lærer ved en skole med flerspråklige elever.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskeren heter Frida Skjåstad Karlsen, og er det også jeg som vil holde intervjuet med deg dersom du ønsker å delta i prosjektet. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet, og intervjuet vil ta 40-60 minutter.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om undervisning med elever med norsk som andrespråk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei».

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut av formålet for oppgaven
- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker, Frida Skjåstad Karlsen, som har tilgang til informasjonen.
- Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.
- Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.
- Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler.
 - o Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.
- Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet 15.05.2022. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Hvis det kommer fram opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet avd Hamar ved Frida Skjåstad Karlsen, e-post: fridaskjaastad@hotmail.com eller veileder Marianne Eek, e-post: marianne.eek@inn.no

Med vennlig hilsen Frida Skjåstad Karlsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet” Helhetlig undervisning for alle elever i en klasse med flere flerspråklige elever”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 959992	Vurderingstype Standard	Dato 21.09.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Helhetlig undervisning for alle elever i en klasse med flere flerspråklige elever

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Marianne Eek

Student

Frida Skjåstad Karlisen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

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.

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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 (spærreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) 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 dere følge interne retningslinjer og/jeller 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 hvilke 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

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

Lykke til med prosjektet!