

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Guro Kroken Mikkelsen

Flerspråklighet som ressurs for språkutvikling

En kvalitativ studie av hvordan elever bruker og reflekterer rundt flerspråkligheten sin i norskopplæringa

Dato: 15. mai 2020

Totalt antall sider: 77

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig utdanningsløp ved Grunnskolelærerutdanninga ved Nord Universitet i Bodø. Prosessen har vært lang, utfordrende og til tider ensom, men ikke minst utrolig lærerik og spennende. I en tid der verden er snudd på hodet på grunn av koronapandemien, har dette prosjektet innimellom virket meningsløst. Likevel kan man på en måte si at det er prosjektet som har gitt mening til dagene. Jeg sitter igjen med mye kunnskap og erfaringer som jeg vil ta med meg videre.

Det er flere som fortjener sin del av æren for dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke mine dyktige veiledere May Line Rotvik Tverbakk og Kjetil Jensen. Dere har gitt meg gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og mye støtte i denne prosessen. Deres veiledning har vært til vesentlig hjelp for å utvikle denne oppgaven.

Jeg vil takke de fire elevene som stilte opp til studien. Å dele opplevelser, erfaringer og tanker har vært grunnleggende for at jeg kunne skrive denne masteroppgaven. Tusen takk til kontaktlæreren som tok meg imot med åpne armer, og la til rette for å gjennomføre datainnsamlinga.

Jeg vil også rette en stor takk til Marianne Fossum som har tatt seg tid til å lese korrektur og gi tilbakemeldinger. Du har vært en god støttespiller gjennom hele studieløpet. Til slutt vil jeg takke familien og samboeren min, for all oppmuntring, støtte og gode ord underveis.

Bodø, 15. mai 2020

Guro Kroken Mikkelsen

Takk

mahad

ХВАЛА

تش

Hvis jeg har glemt et ord på norsk, *og* jeg har glemt ordet på dari, så har jeg jo ingenting! Så hvis jeg vet veldig mye om norsk, da kan jeg jo forklare det norske på dari, så da vet jeg hva dari ... Men når det er, når jeg ikke vet noe om norsk, men vet om dari, så kan jeg oversette dari til norsk.

Informant, Ali

Sammendrag

Denne masteroppgaven innenfor master i tilpassa opplæring med fordypning i norskdidaktikk, tar for seg hvordan elever bruker og reflekterer rundt flerspråkligheten sin i norskopplæringa. Formålet med oppgaven er å belyse flerspråklighet som en ressurs for språkutvikling i norskfaget, gjennom elevenes refleksjoner, opplevelser og erfaringer.

Forskningsspørsmålene som belyses i oppgaven er:

- Hvilke utfordringer opplever elevene med å være flerspråklig?
- Hvilke muligheter opplever elevene med å være flerspråklig?
- Hvordan legger arbeidsformene i tekstarbeid til rette for elevenes språkutvikling?

Studien er gjort på ungdomsskolen, og utvalget er flerspråklige elever som følger ordinær norskopplæring. Studien har benyttet kvalitative metoder. Det er gjort semistrukturerte forskningsintervju med fire elever som utgjør hoveddelen av datamaterialet, og observasjon av to undervisningsøkter som supplerende metode. Datamaterialet analyseres og fortolkes med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og diskuteres i lys av relevant teori og forskning om flerspråklighet. Masteroppgaven tar utgangspunkt i et ressursorientert syn på flerspråklighet, der elevenes samlede språkkompetanse anses som relevant.

Resultatene viser at flerspråklige elever er en sammensatt gruppe, og at de bruker de ulike språkene sine på ulike måter for å utvikle språkferdighetene sine. Elevenes største utfordringer er å holde styr på språkene og utvikle ordforråd. Dette kan sees i lys av at elevenes tospråklige utvikling og en subtraktiv kontekst kan ha påvirkning på elevenes utfordringer med å være flerspråklig. Den største muligheten elevene opplever med å være flerspråklig er transspråking, der de bruker hele sitt språklige repertoar for å få klarhet i ordenes og tekstenes betydning. Studien viser betydningen av flerspråkligheten som en ressurs for språkutvikling. Arbeidsformene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språkutvikling, ved at elevene er aktive. Studien viser at elevene foretrekker samtaler i grupper fremfor i en hel klasse, da mindre grupper gir dem flere muligheter til å delta. I tillegg til ytterlige forskning på flerspråklighet som ressurs for språkutvikling, ville det vært interessant å undersøke hvordan foresatte til flerspråklige elever opplever samarbeidet med skolen.

Abstract

This master thesis addresses how students use and reflect on their multilingualism in the Norwegian subject. The purpose of the assignment is to illustrate multilingualism as a resource for language development in the Norwegian subject, through the students' reflections and experiences. The research questions highlighted in the thesis are:

- What challenges do students experience with being multilingual?
- What opportunities do students experience with being multilingual?
- How do the working activities in text-work facilitate students' language development?

The study is done at the lower secondary school, and the sample is multilingual students who follow ordinary Norwegian language education. The study has used qualitative methods. Semistructured research interviews have been conducted with four students who make up the bulk of the data material, and observation of two teaching sessions as a supplementary method. The data is analyzed and interpreted with a phenomenological-hermeneutic approach and discussed in the light of relevant theory and research on multilingualism. The master thesis is based on a resource-oriented view of multilingualism, where students' overall language competence is considered relevant.

The results show that multilingual students are a composite group and that they use their different languages in different ways to develop their language. The students' biggest challenges are to keep track of the languages and develop vocabulary. This can be seen in light of the fact that students' bilingual development and a subtractive context can have an impact on their challenges of being multilingual. The biggest opportunity the students experience with being multilingual is translanguaging, where they switch back and forth between their languages to gain clarity in the meaning of words and texts. The study shows the importance of multilingualism as a resource for language development. The working methods in text work facilitate the students' language development, by activating the students. The study shows that students prefer conversations in groups rather than in an entire class, as smaller groups give them more opportunities to participate. In addition to further research on multilingualism as a resource for language development, it would be interesting to do a study on how parents of multilingual students experience collaboration with the school.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	v
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3 Begrepsavklaring og avgrensning	4
1.4 Oppgavens oppbygging.....	6
2. Tidligere forskning	7
2.1 Oppsummering av tidligere forskning.....	9
3. Teoretiske aspekter.....	10
3.1 Flerspråklighet.....	10
3.1.1 Flerspråklighet som ressurs	11
3.2 Tilnærminger til flerspråklighet	12
3.2.1 Parallell tilnærming	12
3.2.2 Dialogisk tilnærming	12
3.2.3 Dynamisk tilnærming	13
3.3 Tospråklig utvikling	14
3.4 Arbeidsformer for språkutvikling.....	16
3.5 Oppsummering av teoretiske aspekter	17
4. Vitenskapsteori og metode	18
4.1 Vitenskapelig ståsted og tilnærming	18
4.2 Valg av metode.....	19
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	19
4.2.2 Observasjon som supplerende metode	20
4.3 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet.....	21
4.3.1 Utvalg	21
4.3.2 Utforming av intervju- og observasjonsguide	22
4.3.3 Gjennomføring av datainnsamlinga	23
4.3.4 Transkripsjon og analyse av datamaterialet	24
4.4 Reliabilitet og validitet	26

4.5 Etiske betraktninger.....	28
5. Presentasjon av funn.....	29
5.1 Narrativ fremstilling av elevene	29
5.1.1 Sara.....	29
5.1.2 Nora.....	30
5.1.3 Iman.....	31
5.1.4 Ali.....	31
5.2 Presentasjon av funn fordelt på ulike kategorier	32
5.2.1 Utfordringer.....	32
5.2.2 Muligheter	34
5.2.3 Arbeidsformer i tekstarbeid.....	36
5.3 Oppsummering av funn	39
6. Drøfting	40
6.1 Utfordringer elever opplever med å være flerspråklig	40
6.2 Muligheter elevene opplever med å være flerspråklig	41
6.3 Hvordan arbeidsformene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språkutvikling	43
7. Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	47
7.1 Forslag til videre forskning	48
Litteraturliste	49
Vedlegg 1 Intervjuguide.....	58
Vedlegg 2 Observasjonsguide	62
Vedlegg 3.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema - utvalg	64
Vedlegg 3.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema - tredjeperson	66
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	68

1. Innledning

Denne masteroppgaven retter fokus mot flerspråklighet som ressurs for språklæring, sett fra elevenes perspektiv. I innledningen presenteres bakgrunn for valg av tema, problemstillinga, forskningsspørsmålene, begrepsavklaring og avgrensing av oppgaven. Til sist i innledningen vil den videre oppbyggingen av oppgaven presenteres.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg var lærer på en sommerskole for voksne innvandrere, ble jeg oppmerksom på hvordan flere av elevene aktivt brukte språkene sine for å lære seg norsk. De oversatte fra det ene språket til det andre. De forklarte ordet eller setninga på ulike måter, med ulike språk. Elevene brukte norsk, engelsk og arabisk for å forklare til hverandre, selv om de ikke hadde samme morsmål. Det var tydelig hvordan de brukte språket som en ressurs for språklæringa, både individuelt og for å hjelpe hverandre. Dette var en hel klasse med voksne innvandrere i en språkkinnlæringsfase. Jeg ble nysgjerrig. Hvordan er det for flerspråklige elever i grunnskolen? Hvordan er det i en klasse der elevene følger vanlig undervisning, og det språklige mangfoldet ikke er like stort som i klassen jeg hadde på sommerskolen?

Erfaringa fra sommerskolen fikk meg interessert i å undersøke flerspråklighet som en ressurs. Flerspråklighet er et aktuelt tema. Mangfoldet i skolen har endret seg betraktelig på få tiår. Ulike nivå, evner, utgangspunkt og forutsetninger i elevgruppa har vi alltid sett, men de språklige og kulturelle variasjonene i skolen er større enn før (Aamodt, 2017). Andelen innvandrere i Norge har økt med over 10 prosent på ti år (Statistisk Sentralbyrå, 2019), og i 2015 hadde 14,3 prosent av elevene i grunnskolen innvandrerbakgrunn (Rambøll, 2016, s. 7). Mangfoldet i skolen er altså større enn noen gang. Det innebærer flere elever som snakker flere språk. Hvordan lærerne møter det språklige mangfoldet, er avgjørende for elevenes læring og deres følelse av tilhørighet i skolen (Iversen, 2019).

Etterhvert som jeg satte meg inn i de samfunnsmessige og politiske føringene knyttet til flerspråklighet, erfarte jeg at føringene er noe tvetydige. Ifølge Aarsæther (2017a) har det skjedd en endring i lov- og planverket, som har gått fra å ha et eksplisitt mål om funksjonell tospråklighet i M87, til å vurdere morsmålet som et redskap i en overgangsfase i lovverk og læreplaner fra 1997 og utover. Dette vises blant annet gjennom innføringa av Kunnskapsløftet

i 2006 [LK06]. Den særskilte norskopplæringa¹ ble svekket, ved at faget «norsk som andrespråk» ble erstattet med «læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Aarsæther, 2017a). Denne læreplanen er rettet mot nyankomne elever, der det forutsettes at læreplanen kun brukes i en overgangsperiode (Hvistendahl, 2009). Tidligere sto det i forskrifta til § 2-8 i opplæringsloven at kommunen *skal* gi minoritetsspråklige elever i grunnskolen *nødvendig* morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Senere ble denne retten tonet ned, med begrepsbruken «om nødvendig»² (Aarsæther, 2017a). Begrepsbruken har skapt usikkerhet omkring hva nødvendig morsmålsopplæring og tilstrekkelige norskkunnskaper innebærer (Hvistendahl, 2009). Ifølge Utdanningsdirektoratet [Udir] (2012) innebærer det at elever med så svake norskferdigheter at de i tillegg til særskilt norsk, har behov for to-språklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring for å ha utbytte av undervisninga. Dette underbygges av strategiplanen: *Likeverdige opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet [KD], 2007a). Den er tydelig på at særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er sekundære hjelpemidler i norskopplæringa (KD, 2007a, s. 15). Ifølge Hvistendahl (2009) viser dette at morsmålsopplæringa og tospråklig fagopplæring er underordna norskopplæringa. Det gis kun til elever som får særskilt norskopplæring. Elever som er «gode nok» i norsk, kan oppleve å ikke få morsmålsundervisning (Hvistendahl, 2009; Randen, 2015). Dette ser vi ved at det siden 2009 har vært en nedgang i antall elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Rambøll, 2016). Av elevene som fikk særskilt norskopplæring i Norge i 2017, fikk 31 prosent morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i tillegg (Udir, 2017).

Randen (2018, s. 97) skriver at den offentlige debatten knyttet til flerspråklighet ofte er basert på en stereotyp minoritets elev. Flerspråklige elever beskrives som en homogen gruppe med felles utfordringer og opplæringsbehov. Dette kan sees opp mot et mangel- eller problemperspektiv. Da karakteriseres minoritets elever ut fra hva de ikke kan, sammenlignet med majoritets elever (Randen, 2018, s. 97). Sett fra et slikt perspektiv blir minoritetsspråklige

¹ Særskilt språkopplæring innebærer særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Udir, 2016b).

² «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Opplæringslova, 1998, § 2-8, endring 02.07.2004).

elever forstått ut fra deres manglende språklige og kulturelle kompetanse siden de mangler det vi kan kalle «norskhet» (Hauge, 2014; Langerud, Askeland og Aamotsbakken, 2014). Problemperspektivet synliggjøres i skolen ved at tilpassa opplæring handler om å kompensere for elevenes mangler, og opplæring i norsk språk og kultur står sentralt, der målet er *integring*. Med et problemperspektiv blir det flerkulturelle sett på som et overgangsfenomen (Hauge, 2014; Langerud et al., 2014), som vi har sett i opplæringsloven § 2-8 og strategiplanen: *Likeverdig opplæring i praksis!* (KD, 2007a).

Til tross for det ovennevnte, er det tydelig at regjeringen ønsker å fokusere på en mangfoldig skole hvor flere språk blir sett på som en ressurs. Dette gjenspeiles i ulike stortingsmeldinger: St. meld. nr. 16 (KD, 2007b) og St. meld. nr. 23 (KD, 2008), og Meld. St. 6 (Barne- og familiedepartementet [BFD], 2013), poengterer at mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet. I strategiplanen: *Likeverdig opplæring i praksis!* (KD, 2007a) står det innledningsvis at man ved å benytte mangfoldet konstruktivt til utvikling av nye ideer og løsninger, kan øke mulighetene for anerkjennelse, likeverdige tilbud, mestring og utvikling for alle (KD, 2007a, s. 9). NOU 2010:7 *Mangfold og mestring*, etterlyste allerede i 2010 en holdningsendring i samfunnet og opplæringssystemet, der flerspråkligheten må ses på som en verdi for den enkelte elev. En slik holdning kan relateres til ressursperspektivet. Med et ressursperspektiv blir ulik språklig, kulturell og etnisk bakgrunn sett på som en ressurs. Et språksyn der man tar hensyn til *hele* elevens språklige kompetanse, gir et tydeligere bilde av den faktiske kompetansen eleven innehar (Randen, 2018, s. 97). I skolen realiseres dette når lærerne gjør elevenes forskjellige bakgrunner og språk relevant i undervisning. Det innebærer å se på tilpassa opplæring som en form for *inkludering*, og å ha en inkluderende tilnærming til undervisning (Langerud, et al., 2014). Ressursperspektivet preger fagfornyelsen, som innføres høsten 2020. Dette ser vi i den nye læreplan i norsk, hvor de er tydelige på at elevenes språk- og kulturkompetanse, og de erfaringene og ferdighetene de tar med seg inn i skolen, er en ressurs for egen læring, for medelever, skolen og samfunnet. Dette innebærer blant annet at elevenes språkkompetanse i morsmål og andre språk anerkjennes og brukes som ressurs i opplæringa (Udir, 2019). I ny overordnet del står det at kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Videre står det at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet (Udir, 2018).

Flerspråkligheit fremheves altså som en ressurs i styringsdokumentene, og er også noe flere forskere er opptatt av (eks. Randen, 2018; Aarsæther, 2017a; Hauge, 2014; Langerud, et.al, 2014). Likevel er det ofte lærernes stemmer som blir hørt. Dette dannet utgangspunktet for at jeg ønsket å forske på elever som følger ordinær norskopplæring, og undersøke dette fra elevenes perspektiv. Flerspråklige elever har en krevende elevrolle. De skal ikke bare utvikle norskferdighetene sine – de skal også følge andre fag på et språk de kanskje ikke behersker så godt (Hvistendahl, 2009; Grimstad, 2012). Jeg ble nysgjerrig på elevenes erfaringer med å være flerspråklig, og hadde lyst til å høre deres synspunkter knyttet til dette med ressursbegrepet. Ser de på flerspråkligheit som en ressurs? Benytter de seg av morsmålet for språkutvikling, selv om de ikke er i en innlæringsfase? Dette er spørsmål som dannet grunnlag for valg av tema til masteroppgaven, hvor jeg retter fokus mot flerspråkligheit som ressurs for elevenes språkutvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i valg av tema ønsker jeg å rette fokus på flerspråkligheit som ressurs for elevenes språkutvikling. Jeg utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan bruker og reflekterer elever rundt flerspråkligheit sin i norskopplæringa?»

For å få svar på problemstillinga utformet jeg tre forskningsspørsmål:

- Hvilke utfordringer opplever elevene med å være flerspråklig?
- Hvilke muligheter opplever elevene med å være flerspråklig?
- Hvordan legger arbeidsformene i tekstarbeid til rette for elevenes språkutvikling?

Formålet med masteroppgaven er å belyse flerspråkligheit som en ressurs for språkutvikling i norskopplæringa, gjennom elevenes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Et personlig mål blir å få en økt kunnskap og forståelse om temaet, slik at jeg kan bli bedre rustet til å ivareta flerspråklige elever som lærer.

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

Videre vil begreper som er sentral i problemstillingen og forskningsspørsmålene avklares. Disse begrepene er flerspråklig, flerspråkligheit som ressurs, språkutvikling og tekstarbeid. Det

vil også gjøres en avklaring rundt begrepene morsmål, førstespråk og andrespråk, da dette er begreper er sentrale i masteroppgaven.

I masteroppgaven vil begrepet *flerspråklig* brukes, med utgangspunkt i BFD (2013) og Udir (2016) sin definisjon. I oppgaven forstås dermed flerspråklig som å identifisere seg med, og bruke to eller flere språk i sin hverdag (BFD, 2013; Udir, 2016). Hovedfokuset i oppgaven er kompetanse i flere språk, og da er det hensiktsmessig å anvende et begrep som tematiserer dette. Minoritetsspråklig og tospråklig vil anvendes når det henvises til litteratur der disse begrepene er brukt.

Flerspråklighet som *ressurs* går igjen i oppgaven. Ressursbegrepet benyttes om hvordan flerspråklighet kan komme til nytte for elevene i læringsarbeidet, med fokus på elevenes *språkutvikling*. Språkutviklingsbegrepet knytter seg til elevenes utvikling av de ulike språkene – både morsmål og andrespråk. Andre sider ved flerspråklighet som ressurs for elevene, som for eksempel gjenkjennelse, vil ikke diskuteres. Det vil heller ikke diskuteres hvordan flerspråkligheten er en ressurs for fellesskapet.

Forskningsspørsmål tre knyttes til *tekstarbeid*. I denne oppgaven innebærer det læringsaktiviteter knyttet til arbeid med noveller: samtaler i hel klasse og i grupper, arbeid med oppgaver og lesing av tekster.

Morsmål er språket som snakkes i elevens hjem, av den ene eller begge foreldrene, i kommunikasjon med barnet. *Førstespråk* er som oftest synonymt med morsmål, og kan defineres som en persons muntlige, og eventuelt skriftlige hovedspråk (Udir, 2016a; BFD, 2013). I oppgaven vil i hovedsak begrepet morsmål benyttes, og inkluderer morsmåls- og førstespråkdefinisjonen. Førstespråk vil anvendes når det henvises til litteratur der dette begrepet er brukt. Når begrepet *andrespråk* benyttes, innebærer dette norsk.

Jeg har valgt å avgrense studien til ungdomsskolen og ordinær norskopplæring. Fokus er på elevenes opplevelser og erfaringer. Lærerens synspunkter vil derfor ikke komme fram i denne oppgaven. Det vil være naturlig å diskutere morsmålsopplæringas betydning, men jeg vil ikke diskutere selve organiseringa av den særskilte språkopplæringa. Jeg vil ikke gå inn på hvordan skolen som organisasjon jobber med flerspråklighet. Samarbeid med hjemmet og eksterne instanser blir heller ikke berørt.

1.4 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i kapitler og underkapitler. Kapittel to tar for seg tidligere forskning på flerspråklighet, og illustrerer hvordan status er i klasserommet. Kapittel tre viser teoretiske aspekter som er relevante for å belyse problemstillinga. I kapittel fire vil studiens vitenskapsteori og metodiske tilnærming presenteres, samt innsamling og bearbeiding av datamaterialet. Til sist i kapittel fire vil studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger bli drøftet. I kapittel fem presenteres funnene som er gjort i datainnsamlinga. Her vil det gjengis informasjon som kom frem i intervjuene og observasjonene, og ulike sitater vil løftes frem. I drøftingsdelen i kapittel seks, vil de tre forskningsspørsmålene besvares, ved at funnene forenes med forskning og teori som ble presentert i kapittel to og tre. Dette danner grunnlaget for oppsummering og avsluttende refleksjoner i kapittel sju.

2. Tidligere forskning

Viktigheten av å anvende flerspråklighet som en ressurs, poengteres i styringsdokumenter og forskning. Til tross for dette viser tidligere forskning at synliggjøring av mangfold og bruk av flerspråklighet i klasserommet, i liten grad har funnet sted (Tonne og Palm, 2015). Ifølge Palm (2017) viser uformelle observasjoner og erfaringer gjennom praksis at lærere fortsatt i liten grad utnytter de språklige ressursene elevene har, i undervisninga. Dette vises også i en undersøkelse gjort av Lund (2017b). Resultatene viser at lærerne ikke benytter seg av mangfoldbegrepet i særlig grad. De er mer opptatt av handlinger og tilrettelegginger for alle elever, men med et særskilt blikk på innvandrelevne (Lund, 2017b, s.38). Lærerne i Lomax (2017) sin undersøkelse opplever det som utfordrende å ta i bruk det språklige mangfoldet i norskundervisninga. Flerspråklighet som ressurs ser ikke ut til å ha en framtrædende plass i bevisstheten deres. Lærerne ser på flerspråklige elever som en gruppe elever som trenger ekstra tilpasning, og ikke automatisk en gruppe elever som sitter på en ressurs som bør uttrykkes (Lomax, 2017).

Denne studien retter fokus mot elevenes perspektiv. Det er derfor naturlig å se på forskning knyttet til elevene og arbeidsformer i klasserommet. Hvordan undervisninga legges opp i de enkelte fagene, har stor betydning for elevenes læringsutbytte og andrespråksinnlæring (Palm, 2017). Det er utfordrende å kombinere fagundervisning med språklig stimulerende arbeidsformer. Undersøkelser viser at dette ikke gjøres i tilstrekkelig grad. Det er mye individuelt arbeid og andrespråkeleven får ikke deltatt tilstrekkelig i muntlige aktiviteter i klasserommet (Palm, 2017, Lund, 2017b; Palm og Stokke, 2015; Grimstad, 2012; Ryen, 2010). Grimstads (2012, s. 30) undersøkelse viser at bruk av morsmålet til faglig bearbeiding i det ordinære klasserommet er fraværende. Slik kan det også se ut til at status er i Finland. Flertallet av de spurte elevene i Illman og Pietiläs (2018) undersøkelse, opplever sjelden eller aldri at lærerne gir de oppgaver der de blir oppfordret til å bruke førstespråket.

I en oversiktsartikkel om språkopplæring for minoritetsspråklige elever, konkluderer Ryen (2010, s.67) med at minoritetsspråklige elever får færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplæringssituasjon, sammenlignet med majoritets elever. Det gjør at disse elevene ikke får praktisert andrespråket tilstrekkelig til å få den språklige og faglige utviklinga som er ønskelig. Flere av arbeidsformene i skolen har ført til en individualisering av læringsarbeidet, som kan være ugunstig for elever med norsk som andrespråk (Tonne og Palm, 2015; Palm, 2017). Palm

(2017) sier at bruk av arbeidsplaner er en vanlig arbeidsmåte i skolen. Dette brukes for å differensiere oppgavene og for å møte kravet om tilpassa opplæring for alle elever. Imidlertid viser Bergem (2012) at ved bruk av arbeidsplaner får elever mindre støtte i læringsarbeidet sitt, fordi læreren har en mer tilbaketrukket rolle. Dette kan være uheldig for flerspråklige elever som møter språklige utfordringer i oppgavetekstene, og dermed trenger ekstra hjelp og støtte fra læreren (Bergem, 2012). Observasjoner fra en sjetteklasser viser at flerspråklige elevers behov ikke blir så godt ivaretatt på denne måten. De sitter mye alene med oppgavene, uten å samhandle med medelever og uten tilstrekkelig med oppfølging fra lærer (Palm, 2017). En individualisering i læringsarbeidet gjenspeiles i resultatene fra Grimstads (2012) studie. Den viser at de flerspråklige elevene brukte mer av skoledagen til oppgaveløsning enn de majoritetsspråklige elevene, og at dette kunne forekomme opptil 50% av tida. Resultatene viser også at i 28% av den observerte tida lytta elevene til læreren. Det var lite gruppearbeid (14%) i de observerte klasserommene, og derfor heller ikke muntlig kommunikasjon rundt oppgavene. I snitt brukte de flerspråklige elevene mer tid på å være uvirksomme enn på samhandling (Grimstad, 2012, s.29-30).

Når minoritetsspråklige elever får færre muligheter til aktiv deltakelse, får elevene ikke praktisert andrespråket tilstrekkelig til å få den språklige og faglige utviklinga som er ønskelig (Ryen, 2010; Tonne og Palm, 2015; Palm, 2017). Palm (2017) skriver at man må vektlegge arbeidsmåter der elevene i større grad deltar aktivt i læringsaktivitetene og får varierte muligheter til språklig interaksjon med medelevene. Interaksjonen med andre og utvikling av muntlige ferdigheter er nettopp helt sentral for god andrespråklæring (Tonne og Palm, 2015; Palm, 2017; Ryen, 2010). Samtalen mellom lærer og elever er en viktig del av all undervisning, også innenfor tekstarbeid som er fokus for forsknings spørsmål tre.

En evaluering av LK06³ viste at samtaler i hel klasse er en utbredt arbeidsmåte, og at samtaler ofte mangler tilstrekkelig dybde (Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012). Både internasjonalt og i Norge har det vært gjort mye forskning på slike lærerstyrte helklassesamtaler. Noe som har blitt kritisert, er at helklassesamtaler ofte har en IRO- eller IRE-struktur. (initiativ – respons – oppfølging/evaluering). Dette er en arbeidsmåte som dominerer i mange klasserom (Aarsæther, 2017b; Palm, 2017; Hemphill, 2010). I slike samtaler er det oftest læreren som er mest aktiv, og få elever får sagt noe. Mange av elevsvarene blir korte responser, ofte bestående av

³ Kunnskapsløftet ble innført i august 2006. Reformen innebar en rekke endringer i prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringa, blant annet gjennom endring i læreplanverket, også kalt LK06 (KD, 2020).

enkeltord. Tempoet i disse samtaler er ofte høyt, og det kan favorisere elever som vet svaret og er raskt oppe med hånda (Aarsæther, 2017b; Palm, 2017; Hemphill, 2010). Slike samtaler er krevende for flerspråklige elever å følge. Samtalen splittes opp over flere samtalestrukturer, som følge av at elever svarer feil og læreren evaluerer før han/hun går videre. De kommer sjelden til ordet, og kan ofte trenge lenger tid på å tenke gjennom hvordan de vil formulere et svar (Aarsæther, 2017b; Palm, 2017).

2.1 Oppsummering av tidligere forskning

Kapittel to har tatt for seg tidligere forskning knyttet til flerspråklighet. Vi har sett at synliggjøring av mangfold og bruk av flerspråklighet i liten grad finner sted i klasserommet (Tonne og Palm, 2015). I klasserommene er det mye individuelt arbeid, og andrespråkseleven får ikke deltatt tilstrekkelig i muntlige aktiviteter i klasserommet. De får dermed ikke praktisert andrespråket tilstrekkelig for språklig og faglig utvikling. Bruk av morsmålet til faglig bearbeiding i det ordinære klasserommet er fraværende (Palm, 2017; Grimstad, 2012; Lund, 2017b; Ryen, 2010; Palm og Stokke, 2015). Til slutt ble forskning knyttet til samtaler presentert. Forskninga viser at samtaler i hel klasse er en utbredt arbeidsmåte (Hodgson, et al., 2012). Samtalene mangler ofte tilstrekkelig dybde og preges av en IRE-struktur (Hodgson, et al., 2012; Aarsæther, 2017b; Palm, 2017; Hemphill, 2010).

3. Teoretiske aspekter

Dette kapittelet tar for seg teoretiske aspekter som er relevante for å belyse problemstillinga. Først vil begrepet flerspråklighet utdypes hvor flerspråklighet som ressurs fremheves. Deretter presenteres tre tilnærminger til flerspråklighet. Her vil dynamisk tilnærming og begrepet transspråking løftes frem. Videre vil tospråklig utvikling presenteres, før teori knyttet til arbeidsformer for språkutvikling til slutt legges frem. Kapittelet avrundes med en oppsummering.

3.1 Flerspråklighet

I styringsdokumenter går begrepet *minoritetsspråklige* igjen. Minoritetsspråklige elever i norsk skole, beskriver elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk (BFD, 2013; Aamodt, 2017). Slike elever representerer et mangfold av ulike språk og kulturer, og har ulike ferdigheter på norsk og morsmålet sitt. De bruker i større eller mindre grad andre språk enn norsk i skole- og familiesituasjoner (Palm, 2015). *Flerspråklige* elever benyttes ofte synonymt med minoritetsspråklige elever (Aamodt, 2017), og er også begrepet jeg i hovedsak benytter i masteroppgaven.

Undersøker man begrepet flerspråklig nærmere i ulik litteratur, kan man se at begrepet ofte gis ulikt innhold. Dette ser man gjennom Haugen (1953) og Bloomfields (1933) forståelser av flerspråklighet. Haugen (1953, s. 7) ser på flerspråklighet som det å kunne ytre meningsfulle setninger på flere språk. Ifølge Bloomfield (1933, s. 56) handler flerspråklighet derimot om å ha en «innfødtes kompetanse» i språkene. Dette synliggjør at flerspråklighet ikke har én definisjon, og at det kan være både høy og lav terskel for å kalle seg flerspråklig. Dette kan ses i lys av Skutnabb-Kangas (1981, s. 84) ulike kriterier for å definere begrepet flerspråklig: språkkompetanse, språkfunksjon eller identitet. Flerspråklighet kan defineres ut fra hvilken kompetanse man har i språkene, altså språkkompetanse. Det andre kriteriet er språkfunksjon, som handler at om at man må kunne ta i bruk språket i ulike kontekster og situasjoner for å kalle seg flerspråklig. Det siste kriteriet for definisjonen, innebærer at man må identifisere seg med flere språk, i tillegg til at andre identifiserer deg som flerspråklig før man kan kalle seg flerspråklig (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 84).

I denne masteroppgaven forstås flerspråklig som en person som identifiserer seg med og bruker to eller flere språk i sin hverdag (Udir, 2016a; BFD, 2013). Denne definisjonen inneholder ikke

bare trekk relatert til språklig kompetanse, men tar høyde for at språkbruksmønstre og språkholdninger er en del av det å være flerspråklig (Monsen og Randen, 2017, s. 40). Ved å omtale elevene som flerspråklige, vektlegges kompetansen elevene har til å praktiskere flere språk i hverdagen, uavhengig elevenes språknivå på de ulike språkene (NOU 2010:7, s. 27; Palm, 2015). Begrepet flerspråklig sier ikke noe om elevens faktiske språkkompetanse på ulike språk, eller hvorvidt elevene for eksempel kan lese og skrive på morsmålet sitt (Palm og Stokke, 2015; Udir, 2016). Palm og Stokke (2015) påpeker at flerspråklige elever i skolen er en sammensatt gruppe. Mange er fortsatt i ulike innlæringsfaser av norsk, og omtales som andrespråkelever. For slike elever vil språklig tilpasning og stimulering av norskspråklig utvikling være av stor betydning. Andre er født og oppvokst i Norge, og har et aldersadekvat norsk språk ved siden av morsmålet (Palm og Stokke, 2015, s. 84). Det er disse elevene masteroppgaven retter fokus mot.

3.1.1 Flerspråklighet som ressurs

Det er mye forskning som indikerer at elever kan ha en fordel av å være flerspråklige (Randen, 2018). Flerspråklige elever utvikler større språklig bevissthet, noe som kan hjelpe dem når de skal lære flere språk (Baker, 2006; Bialystok, 2009; Randen, 2018). Et viktig poeng er likevel at flerspråklige elever har best læringsutbytte dersom de får bruke og utvikle morsmålet (Bakken, 2003). Av nyere forskning fremhever Illman og Pietilä (2018), Carstens (2016) og Jong, Ylmaz og Marichal (2019) morsmålet som ressurs i bearbeidelse av fagstoffet. Carstens (2016) undersøkelse viser at aktiv bruk av morsmål hjalp elevene til å forstå fagstoffet bedre, til å lære seg fagspråket, og å skape mer flyt i andrespråket. Dette skaper motivasjon hos elevene og gir rom for diskusjon og dypere forståelse i faglige samtaler. Ved å bruke morsmålet fikk elevene også en bedre forståelse av fagstoffet (Carstens, 2016). Palm (2017) skriver at man ikke må være redd for å bruke det mangfoldet som finnes i en klasse til å videreutvikle elevenes flerspråklige og interkulturelle kompetanse. Lund (2017a) hevder at flerspråklige elever lykkes best hvis de får språklig anerkjennelse. Morsmålsopplæring er en måte å anerkjenne elevens språklige kompetanse, og kan derfor være viktig for elevens selvutvikling og identitetsfølelse (Lund, 2017a). Bakkens (2003) undersøkelse viser at morsmålsundervisning *ikke* har negative innvirkninger, slik enkelte kritikere hevder. Han poengterer at barn lærer best på det språket de behersker best (Bakken, 2003, s. 3).

3.2 Tilnæringer til flerspråklighet

For å belyse hvordan elever bruker og reflekterer rundt flerspråklighet sin vil jeg løfte frem ulike teoretiske syn på flerspråklighet, med utgangspunkt i tre tilnæringer: parallell, dialogisk og dynamisk. Monsen og Randen (2017) påpeker at de tre tilnærmingene ikke er klart avgrensede størrelser.

3.2.1 Parallell tilnærming

Et tradisjonelt syn ser på tospråklighet som to separate språkssystemer med forskjellige språktrekk (García og Wei, 2019). Dette kalles en parallell tilnærming, og synet var rådende frem til 1960-tallet (Kibsgaard og Husby, 2014). Innenfor en slik tilnærming regnes hvert språk som adskilte systemer, som ikke har noe med hverandre å gjøre (Monsen og Randen, 2017, s. 38). En oppfatning er at innlæring av flere språk kan være skadelig, da språkene vil komme i veien for hverandre, og ingen av dem utvikles fullt ut (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 48). Monsen og Randen (2017) beskriver dette som en *ensspråklighetsnorm*. Det innebærer at de som vokser opp med ett språk og lærer dette språket godt, er normen som alle andre måles mot. Dette gjenspeiles i Bloomfields (1935) definisjon av flerspråklighet. Med et slikt syn på flerspråklighet, vil den flerspråklige kunne omtales som dobbelt enspråklig, fordi vedkommende har den samme kompetansen på begge språk (Monsen og Randen, 2017, s. 34).

3.2.2 Dialogisk tilnærming

Nyere teorier om flerspråklighet viser at flerspråklige ferdigheter må sees i sammenheng med hverandre, og adskilt. Dette kalles en dialogisk tilnærming. Her ser man også de ulike språkene som forskjellige systemer, men de står i et dialogisk forhold til hverandre og påvirker hverandre gjensidig (Monsen og Randen, 2017, s. 34, 38). García og Wei (2019, s. 31-32) kaller dette *språklig gjensidig avhengighet*.

Cummins' isfjellmodell (1979) og terskelhypotese (1976) viser en slik tilnærming. I isfjellmodellen brukes begrepet *felles underliggende språkevne* (Cummins, 1979; García og Wei, 2019, s. 30). Her beskrives en tospråklig kompetanse som et isfjell med to topper. Toppene kan observeres over vannflaten, og representerer de to språkene som kommer til uttrykk i daglig tospråklig aktivitet. Under vannflaten ligger en felles basis, som består av underliggende kognitive mekanismer. Kunnskap og behandling av informasjon skjer gjennom et av språkene. Gjennom forbindelsen med det felles underliggende systemet, vil disse kunnskapene være

tilgjengelige for bruk i det andre språket (García og Wei, 2014; 2019; Monsen og Randen, 2017; Kibsgaard og Husby, 2014).

Monsen og Randen (2017) skriver at elevenes kompetansenivå i de to språkene kan måles mot hverandre med referanse til begrepet aldersadekvat kompetanse. Cummins' (1976) terskelhypotese illustrerer dette. Hypotesen viser i hvilken grad flerspråklighet kan være en ressurs for enkeltelever. Den beskriver sammenhenger mellom tospråklighet og kognitiv utvikling i lys av to terskler. Tersklene representerer språknivåer som har konsekvenser for elevens mulighet til å hensiktsmessig bruke språkene. Terskelhypotesen sier at nivået av kompetanse et flerspråklig barn oppnår i de ulike språkene, er av betydning for den kognitive utviklinga (Cummins, 1976; Monsen og Randen, 2017). Ommeren (2016) er kritisk til Cummins' terskelhypotese. Hun hevder at hypotesen fremmer et skadelig syn på flerspråklighet. Da hypotesen hevder at høy kompetanse i de ulike språkene gir bedret kognitiv utvikling, vil motsatt lav kompetanse kunne påvirke den kognitive utviklinga til barnet i negativ retning (Ommeren, 2016, s. 72). Monsen og Randen (2017, s. 37) skriver at terskelhypotesen tar høyde for at flerspråklighet ikke per definisjon er en fordel for alle elever, og kan bidra til å forklare hvorfor flerspråklighet kan ha negative konsekvenser for den enkelte. Videre skriver de at i praksis innebærer hypotesen at eleven må ha aldersadekvate ferdigheter i ett av språkene, før flerspråklighet vil representere en fordel i innlæring av et nytt språk.

3.2.3 Dynamisk tilnærming

Nyere tilnærming til flerspråklighet omtales som dynamisk. En slik tilnærming har et mer individorientert syn på språk, og tar utgangspunkt i at det bare finnes ett språkssystem (Monsen og Randen, 2017; García og Wei, 2019). Istedenfor å ta utgangspunkt i at språkssystemene er atskilt fra hverandre, eller at språkene er gjensidig avhengig av hverandre, sees alt man kan om språket som et samlet repertoar (García og Wei, 2019, s. 31). Språkbruk sees på som individuelle systemer der den enkelte benytter de språklige ressursene man har tilgang til (Monsen og Randen, 2017).

García og Wei (2014) bruker termen *translanguaging* når de beskriver flerspråklige elevers språkpraksiser ut fra perspektivet til språkbrukeren selv. På norsk oversettes begrepet til *transspråking* (García og Wei, 2019) eller *transspråklighet* (DeWilde, 2016). Språket blir ikke sett på som atskilte deler, men som en helhetlig, kompleks språklig praksis (García og Wei, 2014, s. 21). García og Wei (2019, s. 39) skriver at «transspråking er mangfoldige diskursive

praksiser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener». Ifølge DeWilde (2016) legger definisjonen *transspråklighet* til grunn at språk er en konstruksjon. En slik forståelse av språk innebærer at personer ikke har flere atskilte språk, men derimot et kommunikativt repertoar som de bruker strategisk. Transspråklighet tar dermed utgangspunkt i flerspråklige personers språkpraksiser, istedenfor selve språkene slik vi finner de i ordbøker og grammatikk (DeWilde, 2016). García og Wei (2019) påpeker likevel at ulike forskere definerer og forstår begrepet noe ulikt. Dette kan gjenspeiles og forklares i de ulike tilnærmingene til flerspråklighet og oppfatninger av språk generelt. I masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i García og Weis (2014; 2019) perspektiv på transspråking.

Begrepet transspråking kan henvise til både flerspråklige personers språkpraksiser og til pedagogiske tilnærminger som utnytter de komplekse praksisene (Garcia og Wei, 2019, s. 37). Williams (2012) skiller mellom naturlig og offisiell transspråking. Offisiell transspråking blir utført og organisert av læreren, der læreren planlegger og legger til rette for transspråklige aktiviteter, i interaksjon med elevene (Williams, 2012, s. 39; García og Wei, 2019, s. 105). Naturlig transspråking handler om det elevene gjør for å lære. Det kan innebære å spørre medelever eller lærer om å oversette, eller lese informasjon på andre språk enn norsk. En form for naturlig transspråking er kodeveksling: å veksle frem og tilbake mellom språkene og deres grammatiske system (García og Wei, 2019, s. 30). En smalere definisjon av begrepet er når vekslingen skjer innenfor én og samme samtalesituasjon (Ommeren, 2016, s. 71). Monsen og Randen (2017) konkretiserer dette med følgende eksempel: Innenfor en samtale der flere mennesker deltar, og der alle behersker de ulike språklige kodene i ulik grad, gir det liten mening om de skulle holde seg strengt til en språklig kode. Dersom de gjorde det, ville enkelte få delta i mindre grad i samtalen på grunn av manglende ferdigheter på ett språk. Å skifte mellom ulike språklige koder ettersom situasjon, samtalepartnere og kompetanse skifter er helt vanlig i flerspråklige samfunn, og transspråking er dermed normalen for mange (Monsen og Randen, 2017). Canagarajah (2013) er opptatt av at transspråklige prosesser ikke alltid er synlig. Han skriver at språk mikses og formidles gjennom ulike koder. Flerspråklige elever veksler mellom de ulike språkene, selv om det ikke kan observeres. Det vil si at skriving på norsk kan være en transspråklig praksis (Canagarajah, 2013).

3.3 Tospråklig utvikling

For å belyse hvordan elever bruker og reflekterer over flerspråkligheten sin, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever, vil tospråklig utvikling videre presenteres.

Flerspråklige elever har en annen type språkkompetanse enn det vi ofte ser hos elever med ett språk. Dette påvirker både hvordan flerspråklige elever tenker om, snakker om og lærer språk (Randen, 2018). Palm og Stokke (2015, s.84) skriver at det er blitt vanlig å se på læring og språkutvikling med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. Her er interaksjon og samhandling essensielt. Innenfor dette perspektivet er Vygotsky sentral. Vygotsky var opptatt av språket som redskap for å tilegne oss kunnskap (Imsen, 2014). At interaksjon og samhandling er viktige faktorer for språkutviklinga, kan vi se gjennom ulik teori om språkutvikling, som videre presenteres.

En vanlig antakelse er at jo tidligere man lærer andrespråket, jo bedre blir ferdighetene. Forskning viser imidlertid at det ikke er alderen som er den kritiske faktoren for andrespråksinnlæringa, men konteksten og relasjonene rundt innlæringa (Romaine, 1995; Engen og Kulbrandstad, 2004). Forskning viser at både eldre og yngre barn kan lære et andrespråk både godt og dårlig, avhengig av den sosiale læringskonteksten (Baker, 2001; Engen og Kulbrandstad, 2004).

Engen og Kulbrandstad (2004) presenterer to typer tospråklig utvikling. Simultan tospråklighet er når barn lærer to eller flere språk samtidig, og den tospråklige språkutviklinga påbegynnes i tidlig alder. Man kan også lære ett språk først og deretter et annet, som kalles suksessiv tospråklighet. Innenfor simultan tospråklighet legger Romaine (1995) frem ulike typer tospråklig utvikling. Jeg vil ikke gå innpå hver type her. Hver type behandler den tospråklige utviklinga i relasjon til foreldrenes morsmål, samfunnets dominerende språk og foreldrenes samtalestrategi med barnet (Romaine, 1995; Engen og Kulbrandstad, 2004). Det ovennevnte kan sees i sammenheng med Bakers (2001, s. 87-88) fire dimensjoner for variasjon som avgjør utviklinga av barns simultane tospråklighet: hvilke(t) språk foreldre kan snakke, hvilke(t) språk barn eksponeres for av foreldre, hvilke(t) språk barn eksponeres for av andre familiemedlemmer, og hvilke(t) språk barnet får erfaring med utenfor hjemmet.

Mange flerspråklige elever er vokst opp i Norge eller er kommet til landet tidlig i livet. Arntzen (2014, s. 60) skriver at slike elever ofte befinner seg i en *subtraktiv kontekst* for flerspråklig utvikling. Dette innebærer at morsmålsutviklinga gradvis stopper opp, på bekostning av at andrespråket gradvis tar plass som det dominante og sterkeste språket (Baker, 2006; Arntzen, 2014). Det er ikke flerspråkligheten i seg selv som påvirker det subtraktive, da mennesker har en stor kapasitet til å lære seg flere språk samtidig (Cummins, 2000; Baker, 2006). Det er

derimot konteksten som er avgjørende for den videre utviklinga av språkene, som for eksempel sosiale forhold, holdninger, nærmiljø og pedagogiske tilbud (Arntzen, 2014). Dette kan sees i lys av at Romaine (1995) hevder at konteksten og relasjonene er den viktigste faktoren for språklæringa. Dette underbygges av Baker (2006) som mener at dersom elevene ikke eksponeres for, eller får brukt morsmålet i skolen, kan morsmålet gradvis svekkes. Dersom eleven kun benytter språket hjemme, vil det ikke være tilstrekkelig for å vedlikeholde og videreutvikle morsmålet (Baker, 2006).

3.4 Arbeidsformer for språkutvikling

Som presentert i kapittel to viser forskning at flere av arbeidsformene i klasserommet ikke er gunstig for elevenes språkutvikling. Vi har sett at det er mye individuelt arbeid (Grimstad, 2012; Palm, 2017), at IRE-strukturen dominerer i mange helklassesamtaler (Aarsæther, 2017b; Palm, 2017; Hemphill, 2010), og at samtalene ofte mangler tilstrekkelig dybde (Hodgson, et al., 2012). Med bakgrunn i det ovennevnte, og med utgangspunkt i forskningsspørsmålet «*hvordan legger arbeidsformene i tekstarbeid til rette for elevenes språkutvikling?*», vil jeg videre fremheve dialogiske og utforskende samtaler som arbeidsform for språkutvikling.

At samtalene i norske klasserom preges av lite dybde og en IRE-struktur, kan ifølge Palm og Stokke (2015) være særlig uheldig for flerspråklige elever, som nettopp kan trenge den faglige støtten fra lærer som en mer utdypende samtale kan innebære. De skriver at man bør tilstrebe å videreutvikle de lærerstyrte samtalene i klassen slik at de blir mer utforskende og dialogiske. Dette vil i større grad gi minoritetsspråklige elever anledning til å delta i det faglige fellesskapet, og praktisere andrespråket. Slike samtaler gir muligheter for bruk av språket, som er en av flere viktige faktorer for språklæring. Alexander (2008, s. 105) har satt opp kjennetegn ved en dialogisk undervisning: at den er kollektiv, gjensidig, støttende, kumulativ og at den har hensikt. En kollektiv, gjensidig og støttende samtale innebærer at elevene og læreren arbeider med oppgavene i fellesskap, lytter til hverandre, deler idéer og hjelper hverandre til felles innsikt og forståelse. Elevene kan uttrykke seg fritt uten å være redd for å si noe «feil». I en kumulativ samtale bygger man videre på kunnskapen man har, for å utvide forståelsen. Når samtalen har hensikt planlegger og leder læreren samtalen for å nå spesifikke læringsmål (Alexander, 2008, s. 105; Christensen og Stokke, 2015, s. 11). En slik dialogisk undervisning kan støtte andrespråkelever i deres læringsprosesser (Alexander, 2008; Palm og Stokke, 2015; Gibbons, 2009). At samtalene er kumulative og har hensikt, har vist seg å være vanskeligere for å lære og få til, enn kollektiv, gjensidig og støttende (Alexander, 2008).

Palm og Stokke (2015) og Gibbons (2009) fremhever viktigheten av kognitivt utfordrende samtaler. Det handler om at språket flerspråklige elever eksponeres for må være forståelig, samtidig som det er litt mer avansert enn det eleven selv kan produsere. Da unngår man at eleven alltid møter et veldig forenklet språk. Et slikt språk kan skape engasjement og bidra til at flerspråklige elever møter et alderstilpasset fagstoff (Palm og Stokke 2015; Gibbons, 2009). Det er viktig at elevene ikke bare blir bedt om å svare kort på enkle spørsmål, men derimot får anledning til å selv bruke språket aktivt gjennom språklig interaksjon med andre (Palm og Stokke, 2015).

3.5 Oppsummering av teoretiske aspekter

I dette kapitlet ble teoretiske aspekter som er relevante for å forstå hvordan elever bruker og reflekterer rundt flerspråkligheten sin, presentert. Først ble flerspråklighet utdypet, der flerspråklighet som ressurs ble fremhevet. Videre ble ulike tilnærminger til flerspråklighet presentert: parallell, dialogisk og dynamisk. Dynamisk tilnærming og transspråking ble løftet fram. Deretter ble tospråklig utvikling presentert, før teori knyttet til arbeidsformer for språkutvikling til slutt ble lagt fram.

4. Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet vil jeg vise de vitenskapsteoretiske og metodiske valgene som ble gjort i prosessen, og begrunne disse. Først vil vitenskapelig ståsted og tilnærming begrunnes. Videre drøftes studiens metode, deretter innsamling og bearbeiding av datamaterialet. Kapitlet avrundes med en drøfting av studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger. Metodiske drøftinger og refleksjoner gjøres underveis.

4.1 Vitenskapelig ståsted og tilnærming

Masterprosjektet er vitenskapelig forankret innenfor samfunnsvitenskapen. Dette er med bakgrunn i at samfunnsvitenskapens studiefelt er mennesker. Mennesker har meninger og oppfatninger, som er i endring (Johannessen, et al., 2016, s. 27). Skolen er en del av samfunnet, og samfunnet handler om mennesker og samhandling mellom mennesker. Samfunnsvitenskapen står i nært forhold til humanvitenskapen, også kalt hermeneutikk, som har sitt opphav i studiet av mennesket og menneskeskapte fenomener (Dalland, 2017, s. 45).

Masteroppgaven forsøker å fange opp elevenes perspektiver og opplevelser, som samtidig må tolkes og forstås, og vil dermed ha *fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming*. Oppgaven har elevenes perspektiv i fokus, med formål om å belyse flerspråklighet som ressurs gjennom deres refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Dette er en typisk fenomenologisk tilnærming, der hensikten er å fange opp deltakernes perspektiv, opplevelser og erfaringer i en naturlig setting (Postholm, 2010). Fenomenologi kan forstås både som en filosofisk retning, og en metodisk tilnærming i kvalitativ forskning, hvor jeg har benyttet meg av begge. Fenomenologi betyr «læren om fenomenene» og metoden brukes for å studere verden slik folk oppfatter den. Målet er å gi en presis beskrivelse av deltakernes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter av et fenomen, (Postholm, 2010, s. 41) i dette tilfellet «flerspråklighet som ressurs». For å forstå disse perspektivene, er det behov for tolkning. Derfor tar oppgaven også utgangspunkt i hermeneutikkens tolkning, som handler om å fortolke og forsøke å finne meningen i noe, altså å *forstå* (Dalland, 2017, s. 46).

En slik fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, er *kvalitativ*. Jeg var i stor grad ute etter å finne ut hvordan elevene reflekterer over, og bruker flerspråkligheten sin. For å forstå elevenes perspektiv, måtte jeg forsøke å fange opp deres mening og opplevelser. Dette kjennetegner kvalitativ forskning, der man forsøker å forstå kompleksiteten på feltet man studerer (Dalland,

2017; Postholm, 2010). Jeg hadde en forforståelse i møtet med informantene, og hadde derfor en *abduktiv tilnærming*. Før datainnsamlinga hadde jeg satt meg inn i teori og forskning om flerspråklighet. Mine erfaringer, opplevelser og teorien jeg hadde tilegnet meg, fungerte som *briller* i datainnsamlinga og analysen. Med briller menes at forforståelsen min var til stede og preget forskningsarbeidet i større eller mindre grad, for eksempel i hvordan jeg søkte forskningslitteratur og tolket funnene (Postholm, 2010). Dette henger sammen med at jeg som kvalitativ forsker, nærmer meg forskninga med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn, noe som innebærer at jeg har med meg et sett med antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleider forskninga (Postholm, 2010, s. 34). Min forskning utføres innenfor et *konstruktivistisk paradigme*. Dette kan begrunnes i det nære samarbeidsforholdet mellom meg som forsker og elevene som deltakere, og kunnskapen som blir skapt i denne sosiale interaksjonen (Postholm, 2010, s. 20-23, 33).

4.2 Valg av metode

Metode er redskapet for å samle informasjonen man trenger til undersøkelsen (Dalland, 2017, s. 52). Valg av metode ble gjort med utgangspunkt i problemstillinga for studien: «*hvordan bruker og reflekterer elever rundt flerspråkligheten sin i norskopplæringa*». For å belyse problemstillinga ble det nødvendig å få innblikk i elevenes tanker, erfaringer og opplevelser gjennom kvalitativt forskningsintervju. For å utfylle intervjuene og for å besvare forskningsspørsmål tre, valgte jeg også å benytte meg av observasjon som supplerende metode.

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg var i stor grad ute etter å finne ut hvordan elevene reflekterte rundt, og bruker flerspråkligheten sin, og ønsket dype beskrivelser av deres erfaringer og tanker. Ved å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju, fikk elevene større frihet til å uttrykke seg, enn det et strukturert spørreskjema tillater (Johannessen, et. al. 2016). Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra sitt eget perspektiv. Dette viser seg gjennom at jeg ønsker å få frem elevenes erfaringer og opplevelser (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det måtte tas stilling til om det skulle gjøres en-til-en-intervju eller en gruppesamtale. Jeg valgte en-til-en-intervju med bakgrunn i at det egner seg til å gi fyldige og detaljerte beskrivelser av elevenes forståelse, erfaringer, opplevelser og refleksjoner knyttet til fenomenet (Johannessen, et al., 2016, s. 146). En gruppesamtale ville også egnet seg godt, siden elevene hadde klare

fellestrekk, samtidig som det var variasjon i deres språklige bakgrunn. Slik ville ulike erfaringer og oppfatninger likevel kunne komme til uttrykk (Johannessen, et al., 2016, s. 146). Siden temaet kan oppleves personlig, valgte jeg intervju med en og en elev. Det kan tenkes at det da var lettere for elevene å uttrykke seg og være ærlige, uten å være redd for hva medelevene tenkte om det de sa.

Johannessen et al., (2016) skriver at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. Derfor valgte jeg å benytte meg av semistrukturerte intervju. Da har man en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, der spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Spørsmålene ble klargjort på forhånd, men samtidig fikk elevene mulighet til å fortelle om opplevelser og erfaringer (Johannessen, et al., 2016, s. 146).

4.2.2 Observasjon som supplerende metode

Ved å ha observasjon som supplerende metode, får man mulighet til å undersøke problemstillinga fra et annet perspektiv (Johannessen, et al., 2016, s. 129). For å besvare forskningsspørsmål tre: «*hvordan legger arbeidsformene i tekstarbeid til rette for elevenes språkutvikling?*», var det etter min mening mest hensiktsmessig å benytte observasjon. Observasjonen utfylte intervjuene, og omvendt. I intervjuene ba jeg blant annet elevene reflektere og fortelle om situasjoner knyttet til det som ble observert. En slik bruk av observasjon bidro til at jeg fikk et helhetsinntrykk av elevene, og ble kjent med dem. Observasjonen var knyttet til et avgrenset område – klasserommet, og det konkrete som ble observert var arbeidsformene, de flerspråklige elevene og deres språkbruk.

Observasjoner kan være mer eller mindre strukturerte og ustrukturerte (Larsen, 2017). Min tilnærming var semistrukturert. Da har man stikkord for hvilke situasjoner man vil registrere, og har mulighet for fleksibilitet med tanke på ulike situasjoner som kan dukke opp (Larsen, 2017, s. 17). I datainnsamlinga var det mest hensiktsmessig å ha deltakende observasjon. Det innebærer at man blir en del av miljøet som studeres, og de som observeres vet de blir observert. Jeg fikk mulighet til å se hvordan hendelser utviklet seg og fange dynamikken i situasjoner (Johannessen, et al., 2016, s. 134). Deltakende observasjon gav rom for uformelle samtaler med elevene i klasserommet. Underveis ønsket jeg å ha et emisk perspektiv. Det innebærer at man forsøker å se verden gjennom elevenes øyne. Jeg som forsker måtte nærme meg handlingsprosessene, uten å gripe inn eller forstyrre de pågående handlingene (Postholm, 2010,

s. 65). I situasjoner som jeg ble nysgjerrig på, lot jeg derfor være å stille spørsmål der og da, men fulgte det heller opp i intervjuene. Situasjonene ble dermed utgangspunkt for spørsmål eller fortellinger. Et emisk perspektiv innebærer også å benytte begreper som er kjent for deltakerne, noe som var spesielt viktig i intervjugjennomføringa.

4.3 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

Datamaterialet består av fire intervjuer knyttet til observasjon av to undervisningsøkter. Jeg vil videre diskutere prosessen med utvalg av informanter, utforming av intervju- og observasjonsguide, gjennomføring av datainnsamlinga og til slutt transkripsjon og analyse av datamaterialet.

4.3.1 Utvalg

I kvalitativ forskning kan man foreta et valg av informanter ved strategisk utvelgelse (Johannessen, et al., 2016). Utvelgelseskriteriet jeg satte var at informanten måtte være en flerspråklig elev i ungdomstrinnet, som fulgte ordinær norskopplæring. Av hensyn til observasjonen var det ønskelig at informantene gikk i samme klasse. Elevene trengte ikke å ha hatt særskilt språkopplæring. Johannessen et al., (2016) kaller et slikt utvalg for kriteriebasert utvalg.

Valg av informanter ble gjort ved at jeg tok kontakt med rektor på den aktuelle skolen. Valget av skole var basert på elevgruppa og antallet flerspråklige på skolen. Rektor henviste meg videre til undervisningsinspektøren. Jeg informerte om prosjektet og hvilke kriterier jeg hadde for deltakerne. Med utgangspunkt i dette fant hun en aktuell klasse med fire flerspråklige elever, som fulgte ordinær norskopplæring. Med hensyn til omfang og tidsramme, og antallet flerspråklige elever i den aktuelle klassen, ble det fire informanter. Ved å ha et mindre antall informanter, kunne jeg bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2017). I analysearbeidet vil det også kunne være lettere å finne en felles essens eller se det sentrale som er fellesnevneren i elevenes opplevelse (Postholm, 2010). Informantene er fire flerspråklige elever på ungdomstrinnet, som følger ordinær norskopplæring. Det er tre jenter og en gutt. Jeg har valgt å anonymisere de ved å gi dem fiktive navn: Sara, Nora, Iman og Ali. Videre vil begrepet *elev* benyttes om informantene, og de vil presenteres nærmere i kapittel fem.

4.3.2 Utforming av intervju- og observasjonsguide

Jeg utformet en overordnet intervjuguide (vedlegg 1) ved å ta utgangspunkt i problemstillinga og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden dannet utgangspunkt for intervjuene og ble brukt som veileder og sjekklister. Etersom jeg utarbeidet semistrukturerte intervju (jf. kap. 4.2.1) formulerte jeg noen ferdige spørsmål og stikkord, der intervjuguiden var fleksibel med tanke på rekkefølge og muligheten for oppfølgingsspørsmål og utdyping (Larsen, 2017; Johannessen et al., 2016). Siden det var barn som ble intervjuet, var det viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at man blant annet må være forsiktig med å stille for lange og komplekse spørsmål, og ikke mer enn ett spørsmål i gangen.

For å etablere en relasjon og tillit hos elevene, startet intervjuet med en introduksjonsdel med faktaspørsmål. Ifølge Johannessen et al., (2016) skal man stille enkle spørsmål med enkle svar først, og ikke utfordrende eller provoserende spørsmål. Jeg ønsket å stille korte og enkle spørsmål, slik at eleven ble trygg på meg. Derfor stilte jeg spørsmål om elevenes språklige bakgrunn, som: «hvilke språk snakker du?», «når bruker du de ulike språkene» og «hvilken språklig opplæring har du hatt?». Deretter gikk jeg over på introduksjons- og overgangsspørsmål. Her ønsket jeg å rette oppmerksomheten mot temaet ved å stille spørsmål som «hvilket begrep bruker du for å forklare at du kan snakke flere språk?», og elevene fikk muligheten til å fortelle om egne erfaringer og opplevelser knyttet til det å være flerspråklig. De fikk komme med eksempler fra undervisning, og fortelle om muligheter og utfordringer ved å være flerspråklig. Deretter gikk jeg over til det Johannessen et al., (2016) kaller nøkkelspørsmål, eller spesifikke spørsmål. Dette var hoveddelen i intervjuet, og kjernen i intervjuguiden. Hensikten med spørsmålene er å sørge for at man får informasjonen man ønsker med bakgrunn i problemstillinga og formålet (Johannessen, et al., 2016). Her stilte jeg spørsmål knyttet til elevenes bruk av flerspråkligheten i norskopplæringa. Jeg stilte også spørsmål knyttet til arbeidsformene i tekstarbeid og observasjonene. Jeg hadde med spørsmål om strategier elevene benytter seg av hvis de ikke forstår, når de leser og i samtaler. Johannessen et al., (2016) påpeker viktigheten av å legge opp til å oppklare eventuelle uklarheter og til å sjekke om informanten har spørsmål eller noe å legge til. Mot slutten av intervjuet utformet jeg derfor spørsmål som gav elevene mulighet til å fortelle eller legge til noe de synes var viktig eller jeg ikke hadde spurt om.

Da intervjuguiden var ferdig, utformet jeg en observasjonsguide (vedlegg 2). Spørsmålene og temaene som kunne observeres i klasserommet ble plukket ut. Under observasjonen erfarte jeg

fort at selve observasjonsguiden ikke ble brukt slik jeg hadde sett for meg. Det var ikke alle observasjonene som passet inn i guiden, og det endte med at jeg i hovedsak gjorde generelle feltnotater. Feltnotatene tok likevel utgangspunkt i forskningsspørsmålene og overskriftene i observasjonsguiden. Underveis og etter observasjonen, justerte og spisset jeg spørsmålene i intervjuguiden til det jeg hadde observert i klasserommet. Dette var spesielt spørsmål knyttet til tekstsamtaler i gruppe og hel klasse.

4.3.3 Gjennomføring av datainnsamlinga

I samråd med klassens kontaktlærer fant vi to uker som var aktuelle for datainnsamling. Vi laget en plan for hvilke undervisningsøkter jeg skulle observere, og når det var hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene. Innenfor disse to ukene observerte jeg de norsktimene som var aktuelle for mitt prosjekt, og det ble til sammen observert i tre økter. Likevel falt en av disse øktene utenfor tema, så observasjonsdelen av datamaterialet består av to undervisningsøkter, med fire skoletimer tilsammen.

Læreren informerte hele klassen og de fire elevene som skulle være informanter om prosjektet, før jeg kom til skolen. Informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 3.1 og 3.2) ble sendt ut på forhånd. I første observasjonsøkt presenterte jeg meg selv, og fortalte om prosjektet og min rolle. Under observasjonene satt jeg i hovedsak bakerst i klasserommet, men jeg gikk også litt rundt for å kunne observere nærmere. Jeg hadde noen uformelle samtaler med elevene, men jeg var bevisst å ikke stille for mange spørsmål i selve situasjonen av hensyn til å ha et emisk perspektiv.

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom i elevenes undervisningstid. Eleven satt i en sofa, på langsiden av bordet. Jeg satt til venstre for eleven, på kortsiden av bordet. Ved at vi satt slik ble situasjonen mindre formell og mer uhøytidelig. Det kan tenkes at elevene dermed følte seg tryggere i intervjusituasjonen. Intervjuene foregikk over tre skoletimer, og ble gjort rett etter hverandre. Det var satt av ekstra timer dagen etter hvis det skulle være behov. Hvert intervju varte omtrent en halvtime. For at samtalene skulle flyte best mulig og gjøre etterarbeidet sikrere, benyttet jeg lydopptak i intervjuene. Alle elevene hadde gitt samtykke til dette. Jeg innledet med informasjon om masterprosjektet og intervjusituasjonen. Jeg skjønnte fort at elevene enten ikke hadde lest informasjonsskrivet så nøye, eller forstått innholdet, og var derfor opptatt av å forenkle informasjonen slik at den ble forståelig for dem.

Det var viktig at intervjuene ble utført med et åpent sinn og at elevene fikk mulighet til å komme med ulike eksempler og fortelle om egne opplevelser. Jeg poengterte også at jeg ikke var ute etter å bedømme eller vurdere, men å forstå elevenes tanker, opplevelser og erfaringer. Jeg fulgte stort sett rekkefølgen i intervjuguiden. Jeg ville få elevene til å reflektere over sin egen bruk av språket, og stilte derfor konkrete spørsmål og fulgte opp svarene med oppfølgingsspørsmål. Elevene kom ofte med korte eller lite utdypende svar, og oppfølgingsspørsmålene var ofte spontane og relativt lukket eller ledende som: «mener du at..?» eller «det du sier er...?». Disse spørsmålene ble brukt for å sjekke elevenes pålitelighet og verifisere mine fortolkninger, og elevene fikk mulighet til å korrigere mulige feiltolkninger, eller utdype svaret ytterligere. En slik bruk av ledende spørsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) styrke påliteligheten. I løpet av intervjuene kom elevene inn på noen av temaene flere ganger. Noen ganger sa de noe annet, delvis motstridende, fra det de tidligere hadde sagt. Dette kan skyldes uklarheter i spørsmålsformuleringa eller intervjusituasjonen, men også elevens tolkning av temaene og spørsmålene ut fra ulike kontekster. Siden intervjuene ble gjennomført rett etter hverandre, fikk jeg kjapt justert erfaringene fra hvert intervju til neste. Etter intervjuene fortalte alle elevene at de syntes det hadde vært en fin opplevelse.

4.3.4 Transkripsjon og analyse av datamaterialet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) skriver at intervjusamtaler er godt egnet for analyse, siden det transkriberes fra muntlig til skriftlig form. Det var viktig for meg å gjøre transkripsjonen selv, siden transkriberinga var en viktig del av analyseprosessen. Det var her jeg ble ordentlig kjent med datamaterialet. Intervjuene ble skrevet ned ordrett. For å svare på problemstillinga var det meningsinnholdet som var viktig, og ikke språket i seg selv. Derfor ble svarene skrevet på bokmål, og ikke dialekt. Slik ble også anonymiteten sikret. For å ivareta meningsinnholdet i størst mulig grad, var jeg nøye med transkripsjonens ordlyd og å notere ned kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon som kunne være relevant. Elevenes svar ble transkribert ord for ord, med unntak av et par ord som ikke lot seg tolke. Da noterte jeg dette.

Da lydopptakene var transkribert kunne den videre analysen starte. Jeg var opptatt av å analysere meningsinnhold. Det innebar at jeg som forsker forsøkte å forstå den dype meningen i elevenes erfaringer. Som tidligere beskrevet hadde jeg en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen. I analysearbeidet innebar det at kodingsstrategien min var en kombinasjon av teori- og funnbaserte koder. I analyseprosessen støttet jeg meg til Johannessen et al., (2016) sin kodeprosess, som er basert på Kirsti Malterud og Bruce L. Berg sine metoder for analyse.

Jeg startet med å utforme overordna kategorier. Disse tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og intervjuguiden, med bakgrunn i min forforståelse og teori jeg hadde satt meg inn i. Deretter dannet jeg meg et helhetsinntrykk ved å lese gjennom intervjuene i lys av disse kategoriene. Videre tok jeg utgangspunkt i kategoriene for å finne meningsbærende elementer, koder, som jeg fant relevant for problemstillinga. Jeg markerte de ulike kodene i ulike farger som representerte fellestrekk og ulikheter som gikk igjen. Videre startet jeg en tematisk bearbeiding ved å få en oversikt over de ulike kodene fra de enkelte intervjuene, der fargemarkeringa var til stor hjelp. Enkelte svar belyste flere koder. Kategoriene og kodene ble sett i sammenheng med intervjuguiden. Slik ble det lettere å skille ut det som var viktig og mindre viktig i datamaterialet, sett i lys av problemstillinga. Dette var en omfattende prosess, som ble gjort i flere omganger. Til slutt sorterte jeg de ulike kodene inn i de overordnede kategoriene, som danner grunnlaget for presentasjon av funn i kapittel fem. Analysen av datamaterialet resulterte i følgende kategorier med underliggende koder:

- Utfordringer
 - Morsmål i norsk tale
 - Holde styr på språkene
 - Utvikling av ordforråd
- Muligheter
 - Oversetting
 - Flerspråklighetens betydning
- Arbeidsformer i tekstarbeid
 - Lesing av tekster og arbeid med oppgaver
 - Tekstsamtaler i hel klasse
 - Tekstsamtaler i gruppe

I kapittel fem har jeg valgt å presentere elevene gjennom korte narrativer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) kan dette være en fin måte å bringe informantens opplevelser og erfaringer ut til leseren på. Det kan også være med å unngå fragmentering, som kan skje når man bearbeider datamaterialet. Gjennom narrative blir vi kjent med de fire elevene og deres språklige bakgrunn.

4.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og eventuelle feilmarginer angis. Det betyr at selv om data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige (Dalland, 2017, s. 40 og 60). Dalland (2017, s. 60) skriver at i intervju er det en mulig feilkilde i kommunikasjonsprosessen. Det innebærer blant annet om elevene oppfattet spørsmålene jeg stilte i intervjuene korrekt, og om jeg forsto svarene deres. I denne sammenhengen var det en fordel å ha et semistrukturert intervju. Både jeg som forsker og elevene fikk mulighet til å stille spørsmål ved eventuelle uklarheter. En ulempe med dette, var at intervjuene gav varierte svar, både i omfang og i innhold. Elevene gav ofte korte svar, og intervjuene ble dermed preget av oppfølgingsspørsmål. Som tidligere diskutert var disse ofte lukka eller ledende. Elevene kan ha opplevd disse spørsmålene slik at de svarer det de tror jeg vil høre, eller at de ubevisst svarer «ja» på et ja/nei spørsmål. Dette ble synlig gjennom brudd i datamaterialet, ved at elevene sa noe som ikke samsvarte med noe de tidligere hadde fortalt. Noen av spørsmålene ble stilt på ulike måter. Det var derfor noe utfordrende å få oversikt over datamaterialet, og jeg fikk ulike svar som ikke var like lett å sammenlikne. Postholm (2010) skriver at bruk av ulike metoder kan styrke kvaliteten. Observasjon som supplerende metode var dermed med å påvirke reliabiliteten. Det gav mulighet til å knytte observasjonene til intervjuene, og omvendt. Da kunne man til en viss grad påse at elevenes refleksjoner samsvarte med observasjonen. Resultatene vil bli belyst med sitater fra elevene i kapittel fem. Mye av informasjonen vil dermed gjengis ordrett, og styrker påliteligheten. Jeg har også forsøkt å beskrive hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet, så tydelig som mulig.

Validitet, eller troverdighet, handler om at det som måles må være relevant og gyldig for problemstillinga (Dalland, 2017, s. 40). Man kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om det er sammenheng mellom det som undersøkes, og dataene som samles inn. Det handler om hvorvidt man undersøker det som man faktisk har til hensikt å undersøke. Det dreier seg om mine fremgangsmåter og funn på riktig måte gjenspeiler formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, et. al. 2016, s. 232). Å benytte observasjon som supplerende metode, styrket den interne validiteten. Observasjon var en hensiktsmessig metode for å besvare forskningsspørsmål tre, som omhandler hvordan arbeidsformene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språkutvikling. Å ha et semistrukturert intervju med en overordnet intervjuguide, gav mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette gav utfyllende og utdypende svar, der elevene kunne dras tilbake til temaet. Dermed ble

intervjuet fokusert mot problemstillinga og forskningsspørsmålene, for å få mest mulig relevant informasjon. Elevene gav noen ganger uttrykk for manglende erfaring med temaet. Dermed var noen spørsmål ikke relevant, og ble sløyfet. Elevene fikk ikke mulighet til å forberede seg til intervjuene i forkant. Dette var med bakgrunn i at jeg ønsket elevene sine intuitive refleksjoner og tanker. Hadde de fått intervjuguiden på forhånd, ville det kunne gitt et annet resultat.

Som tidligere beskrevet har jeg hatt en abduktiv tilnærming til forskningsprosessen. Før gjennomføring av datainnsamlinga, hadde jeg allerede begynt å sette meg inn i temaet og ulik forskningslitteratur. Dette påvirket min forforståelse, som igjen preget forskerrollen. Med bakgrunn i en fenomenologisk tilnærming, og et ønske om å belyse elevenes perspektiv, forsøkte jeg å tilstrebe et emisk perspektiv. Likevel har jeg også en hermeneutisk tilnærming, der min forskerrolle og hvordan jeg tolker funnene, også påvirker dette perspektivet. Å ha et emisk perspektiv viste seg å være utfordrende når elevene arbeidet med oppgaver og i gruppesamtalene. Med en tilbaketrukket rolle fikk jeg ikke like godt innblikk i handlingssituasjonene. Dette påpekes av Johannessen et al., (2016, s. 137), som skriver at jo mindre man samhandler med deltakerne, jo større risiko er det for at man feiltolker hendelsene eller ikke får tak i elevenes perspektiv. Dersom jeg nærmet meg, merket jeg at elevene ble bevisst på at jeg var der og at jeg noen ganger forstyrret handlingsprosessene. I gruppesamtalene merket jeg det ved at de henvendte seg til meg som om jeg var en støttelærer, og sluttet å tøyse hvis jeg kom bort.

Ekstern validitet handler om resultatene fra studien kan overføres til liknende fenomener (Johannessen, et al., 2016, s. 233). Datamaterialet i denne studien baserer seg på fire enkeltpersoners tanker og handlinger. I tillegg ble det observert bare to undervisningsøkter. Svarene vil derfor ikke kunne generaliseres eller sies å være en generell oppfatning (Dalland, 2017). I denne sammenhengen vil det dermed være mer hensiktsmessig å snakke om overførbarhet. Overførbarheten til en studie dreier seg om hvorvidt man lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, et al., 2016, s. 233). Selv om funnene er knyttet opp mot norskopplæring, og arbeidsformene til tekstarbeid, vil funnene i mange tilfeller være relevante for andre fag, trinn og sammenhenger. Dette begrunnes med elevenes beskrivelser av at muligheter og utfordringer ved å være flerspråklig også er relevante i andre situasjoner i elevenes hverdag.

4.5 Etiske betraktninger

I arbeidet med innsamling og bearbeidelse av datamaterialet var det viktig å ta hensyn til ulike etiske aspekter. Prosjektet er godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 4). I forkant av datainnsamlinga fikk elevene et skriftlig informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 3.1). Læreren inngår som tredjeperson. Det innebærer at arbeidsformene som hun organiserte beskrives og drøftes, og at hun og arbeidsformene ble omtalt av elevene i intervjuene. Dermed måtte også hun avgi samtykke (vedlegg 3.2). Informasjonsskrivet ble gjennomgått muntlig i forkant av intervjuene. Elevene fikk vite hva som skjer med informasjonen de deler, at opptakene slettes etter transkripsjon, og at transkripsjonen og feltnotatene destrueres når prosjektet er avsluttet. Det ble også presisert at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg til enhver tid. Det ble gitt skriftlig samtykke. Siden elevene er under 15 år, har også foresatte samtykket. Samtykkeskjema har vært oppbevart separat fra datamaterialet. Anonymiteten er ivaretatt ved bruk av fiktive navn. Ettersom jeg nevner personopplysninger som hjemland, språk og hvor lenge elevene har bodd i Norge, har jeg utelatt alder og klassetrinn. Jeg har også utelatt informasjon om skolen og elevene som ikke er relevant for masteroppgaven. Datamaterialet er oppbevart i henhold til NSDs regelverk og er kun blitt benyttet under analyseringa. Da jeg gjennomførte datainnsamlinga, hadde jeg lest meg opp på teori og forskning innenfor temaet. Jeg var derfor bevisst på at jeg ikke så etter feil og mangler, eller var fullstendig kritisk til skolens praksis. Jeg poengterte ovenfor både elevene og kontaktlæreren at jeg ikke var ute etter å bedømme eller vurdere, men å forstå elevenes tanker, opplevelser og erfaringer. Temaet kan oppleves personlig, og jeg var derfor oppmerksom på å trå varsomt.

5. Presentasjon av funn

Dette kapittelet er to-delt. Den første delen beskriver de fire elevene gjennom narrativer. Deretter presenteres de ulike funnene som best svarer på problemstillinga. Overskriftene funnene organiseres i, er kategoriene og kodene som ble utviklet gjennom analysen av datamaterialet som ble presentert i kapittel 4.3.4. Kapittelet avrundes med en oppsummering.

5.1 Narrativ fremstilling av elevene

Det første som møter meg i gangen er et stort verdenskart. Det har piler som peker på ulike steder. Kanskje er det der ulike elever har vært? Eller kommer fra? Jeg går videre mot klasserommet, og på veggen i trappa står det «velkommen» på ulike språk. Elevene er i ferd med å stille seg på to rekker utenfor klasseromsdøra. En jente-rekke og en gutte-rekke. Et par sukk og gjesp signaliserer at ikke alle er like opplagte og motiverte for dobbelttime i norsk denne morgenen. Læreren venter tålmodig på at elevene skal bli stille, før hun låser opp klasserommet og elevene finner plassene sine. De stiller seg opp bak stolene, og sier god morgen til læreren før alle samtidig setter seg.

Elevene er plassert på rekker med ansiktet mot tavla, og sitter to eller tre sammen. Sett fra bakerst i klasserommet, er kateteret på venstre side av tavla. Her kan læreren sitte og ha god oversikt over klasserommet. Vinduer dekker hele veggen til venstre. Det var på høyre side vi kom inn. Nærmest tavla står det et skap, som er dekorert med et stort norgeskart illustrert med de nye fylkene. Veggene er dekket med plakater fra ulike prosjekter og presentasjoner av alle elevene og kontaktlærerne.

5.1.1 Sara

Helt fremst i klasserommet, sitter Sara på midterste rekke. Sara kommer fra Serbia, og flyttet til Norge for tre år siden. Morsmålet hennes er serbisk, men hun begynte å lære seg norsk allerede da hun bodde i Serbia. I tillegg kan hun engelsk, og lærer seg nå spansk på skolen. Hun forstår, snakker, leser og skriver på alle språkene. Sara snakker norsk når hun er på skolen, og serbisk hjemme. Foreldrene hennes snakker i hovedsak serbisk. Faren prater også norsk, men moren er ikke så god i norsk.

Sara tenker både på serbisk og norsk, og skifter automatisk mellom de to språkene. Når hun leser eller snakker norsk, tenker hun på norsk. Likevel er det serbisk hun lærer best på, og hun

tenker ofte på serbisk i norsktimene. Når hun skal skrive norsk, tenker hun først på serbisk hva hun skal skrive. Selv om Sara bare har bodd i Norge i tre år, synes hun at norsk er det letteste språket å lese. Hun forteller at både læreren og moren oppfordrer henne til å lese serbisk, så hun gjør det også. Sara er ofte sammen med Nora i klassen, som også snakker serbisk. Da prater de serbisk med hverandre. Hvis de er sammen med flere venner, kommuniserer de på norsk. Noen ganger hender det at hele gjengen snakker norsk, også prater Nora og Sara litt serbisk seg imellom.

Sara begynte å ha ordinær norskopplæring i sjuende-klasse. Før dette gikk hun i mottaksklasse, sammen med andre barn som ikke er fra Norge. Hun synes at det var sånn passe bra, men kjedelig. Hun kjente på at hun ikke fikk nok utfordring, og kunne mye av det de lærte fra før. Hun syntes derfor det var mye bedre å begynne med vanlige norsktimer sammen med resten av klassen.

5.1.2 Nora

Helt bakerst i høyre hjørne sitter Nora. Hun er født i Norge, men foreldrene hennes kommer fra Montenegro. Hun snakker norsk, serbisk og engelsk. I tillegg lærer hun seg spansk på skolen. Siden hun har vokst opp med både serbisk og norsk, og har snakket begge språkene helt siden hun ble født, ser hun på begge språkene som sine morsmål. Nora snakker norsk på skolen og når hun er med venner, men bruker serbisk når hun er hjemme sammen med familien, eller med serbiske venner, som Sara. Hun forstår, snakker, leser og skriver på alle språkene.

Nå for tiden liker Nora best å lese engelske bøker. Hvis hun må velge mellom å lese på norsk eller serbisk, leser hun heller serbisk. Hun synes at det passer henne bedre, enn å lese på norsk. Likevel er norsk det språket Nora lærer best på. Det er også norsk hun tenker mest på, og liker best å skrive. Hun synes at serbisk er det vanskeligste av språkene hun kan. Det kommer av at hun ikke har bodd eller gått på skole i Montenegro. Serbisk har også to alfabet, der hun synes at spesielt det ene, kyrillisk, er vanskelig å skrive. Likevel lærer Nora masse på serbisk, og hun tenker på serbisk når hun er hjemme eller prater med andre som snakker serbisk.

Nora har fulgt ordinær norskopplæring hele tiden. Hun hadde morsmålsopplæring i serbisk, i fjerde, sjette og sjuende klasse. Hun opplever at morsmålsopplæringa ikke har hatt så stor betydning for henne, siden hun opplevde at hun ikke trengte det.

5.1.3 Iman

Iman sitter på høyre langside i klasserommet. Foreldrene hennes kommer fra Somalia, men hun har bodd i Norge hele livet. Iman snakker somalisk, norsk og engelsk. I tillegg lærer hun seg fransk og arabisk. Hun har snakket somalisk hele livet, og betegner dette som morsmålet sitt. Hun begynte å lære seg norsk i 2. klasse på barneskolen. Selv om hun snakker somalisk veldig ofte, så er det lettere for henne å lære på norsk. Hun skriver også mest på norsk. Hun kan også skrive på engelsk, men ikke på somalisk. Hun leser på alle språkene sine, men liker best å lese på engelsk.

Iman tenker mest på somalisk. Hun tenker ofte på engelsk og noe norsk. Hun tenker på somalisk når hun skal snakke somalisk, og på norsk når hun snakker norsk. Når hun skal si noe på norsk tenker hun ofte på somalisk først, før hun snakker. Iman snakker somalisk hjemme med familien og somaliske venner, og norsk når hun er på skolen eller med venner. Hun bruker engelsk når skal snakke med noen som ikke snakker norsk eller somalisk. Iman har familie i Frankrike, og hun og familien reiser ofte dit. Derfor lærer hun seg fransk. Hun lærer seg også arabisk, slik at hun kan lese koranen. Iman har venner som snakker både somalisk og norsk. Hun forteller at de snakker somalisk hvis de bare er dem, men når de er sammen med andre som ikke kan somalisk, så prater de norsk. Likevel er det noen ganger at de prater litt norsk med alle, også litt somalisk seg imellom.

Frem til Iman gikk i 4. klasse hadde hun særskilt språkopplæring i form av morsmålsundervisning og norsk. Hun synes det var fint at det ble respektert at hun også ville lære sitt eget språk, samtidig som hun lærte seg norsk.

5.1.4 Ali

Bakerst i motsatt hjørne for Nora, sitter Ali. Ali ble født i Norge, men foreldrene hans kommer fra Afghanistan. Han har bodd her hele livet, med unntak av et år på barneskolen, der de bodde Afghanistan. Ali snakker dari og norsk, og lærer engelsk og tysk på skolen. For noen måneder siden begynte han også å lære seg pashto, siden dette er morsmålet til faren. Ali har snakket norsk og dari helt siden han var liten. Han sier han tror dari er morsmålet hans, siden foreldrene kommer fra Afghanistan, men det er norsk han bruker mest og behersker best. Det er også norsk han tenker mest på. Han synes norsk er lettere enn dari, og det er det han lærer best på. Ali bruker norsk når han er på skolen og med venner. Hjemme prøver han å bruke dari, men snakker også litt norsk.

Ali hadde morsmålsundervisning i sjette og sjuende klasse. Han forteller at det var vanskelig å lære seg dari i starten, men at det ble lettere etterhvert. Etterhvert flyttet morsmåls læreren. Ali skulle ønske at han var her fortsatt, slik at han kunne fortsette med morsmålsopplæringa. Han likte denne undervisninga, og syntes han ble bedre i dari av det.

5.2 Presentasjon av funn fordelt på ulike kategorier

Videre vil funn som best svarer på problemstillinga, presenteres. Hovedkategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Underkategoriene, eller kodene er basert på analysen av de transkriberte intervjuene. Dette danner grunnlaget for overskriftene i kapittelet.

Det er ulikt hva de fire elevene ser på som morsmålet sitt. I den videre presentasjonen velger jeg for enkelthets skyld å bruke «morsmål» om språket de snakker med foreldrene hjemme. Det vil si at når jeg videre bruker betegnelsen morsmål vil det for Ali si dari, somalisk for Iman, og serbisk for Nora og Sara.

Ulike sitater fra elevene vil løftes fram. Alle sitater, uavhengig av lengde, vil presenteres med innrykk og mindre skriftstørrelse. Jeg har valgt en slik fremstilling, da det kan gi en tydeligere oversikt over elevenes uttalelser. Sitater under 40 ord vil dermed ikke bli presentert som en del av teksten (iht. APA 6th). I sitatene brukes ulike markeringer. Korte pauser i sitatene er markert med «...». Tegnsettingen: [...] brukes når deler av sitatene er sløffet. Utfyllende informasjon fra meg som forsker vil stå i parentes.

5.2.1 utfordringer

For å besvare det første forskningsspørsmålet, ble elevene bedt om å fortelle hvilke utfordringer de opplever med å være flerspråklig. Det ble funnet tre koder som belyser disse utfordringene: morsmål i norsk tale, holde styr på språkene og utvikling av ordforråd. Disse vil videre presenteres.

a) Morsmål i norsk tale

Både Iman, Nora og Ali forteller at en utfordring med å være flerspråklig er at de de blander språkene sine når de snakker. Når de skal snakke norsk, skjer det ofte at de sier ord på morsmålet

sitt, istedenfor norske. De tenker ikke over når de gjør det. Ali sier at han blander dari og norsk, til tross for at språkene er helt forskjellige, og han forteller at dari irriterer han på grunn av dette. Iman forteller at hun sier det ordet som det skal være på norsk, bare på somalisk. Hun forteller:

Jeg snakker veldig fort når jeg snakker, så da sier jeg liksom masse ord, så kommer det bare somaliske ord samtidig som det kommer ut norske. Så da blander jeg de.

Både Nora og Iman sier at de merker det fort, og deretter sier det norske ordet etterpå. For Nora opptrer dette spesielt etter perioder hun har snakket mye serbisk. Hun tilbringer vanligvis sommerferien i Montenegro, og forteller at når hun kommer tilbake på skolen så sier hun serbiske ord uten å tenke over det.

Når jeg spør Sara om utfordringer med å være flerspråklig, kommer hun ikke på noe. Det er ikke noe hun synes er vanskelig eller utfordrende med å være flerspråklig. Hun er også den eneste av de fire som ikke sier noe om at hun blander språkene.

b) Holde styr på språkene

Nora og Ali synes det er vanskelig å lære seg flere språk om gangen. Begge to uttrykker frustrasjon rundt å lære og huske alle språkene sine, og sier at det er stressende og vanskelig. Ali sier:

Det hadde vært bedre hvis jeg bare kunne norsk, eller bare dari. På grunn av da trengte ikke jeg å glemme det eller sånt.

Nora opplever også å glemme norske ord. Videre forteller hun at noen ganger hvis hun ikke får noe til på et av språkene, så begynner hun å tenke over alle språkene hun må øve på. Hun sier:

Hvis det er noe vi leser eller hun (læreren) spør oss om noe, sånn å snakke i gruppa eller sånn høyt, også vet jeg ikke hva det er på norsk, men jeg vet hva det er på serbisk, også er det sånn 'aah, hvorfor det, hvorfor kan jeg ikke det på norsk nå?' også kan jeg det på serbisk, også. Det kan også være litt utfordrende. [...] sånn jeg vil jo klare alle språkene sånn bra nok, men det er litt vanskelig. Også kan det være litt utfordring hvis du snakker på spansk, også snakker du på norsk, også hvis Sara spør om noe på serbisk, også blir jeg sånn forvirra helt, også ja ...

c) Utvikling av ordforråd

To av elevene kom inn på at det er utfordrende når de skal lære nye ord, eller kommer over ord som de ikke forstår. Iman opplever at det kan være vanskelig når de skal lære nye ord, for hun er ofte vant med noe annet. Dette synes også Ali. Han sier:

Det er noen utfordringer når det er for eksempel ord som ... hva skal jeg si ... ord som på en måte, som er litt vanskelig å si.

Ali forteller at en utfordring med å snakke i grupper er hvis han ikke kan noe om det de prater om, eller hvis det er ord han ikke forstår. Han sier at før læreren skal lese tekster høyt, pleier hun å si at elevene må streke under ord som de ikke forstår, eller synes er vanskelige. Dette synliggjøres i begge observasjonsøktene.

5.2.2 Muligheter

Elevene opplever ulike muligheter ved å være flerspråklig i norsktimene. To koder kom frem i intervjuene: oversetting og flerspråklighetens betydning.

a) Oversetting

For å få svar på problemstillinga spurte jeg elevene om hva de tenker om å bruke flerspråkligheten sin til å lære norsk eller andre språk. Alle elevene bruker de ulike språkene for å forstå norske ord de ikke kjenner igjen, gjennom å oversette inni seg. Dette gjøres bevisst og ubevisst, uten at læreren har oppfordret til det. Ali, Iman og Nora bruker morsmålet sitt på denne måten. Sara sier hun bruker mest engelsk slik, og ikke så ofte serbisk. Iman forteller:

Hvis det er et ord som jeg kjenner igjen. Ikke kjenner igjen, så tenker jeg liksom kan ... høres det kanskje ut som noe jeg har hørt, at jeg tenker 'det har jeg hørt før', så tenker jeg liksom kanskje jeg skal prøve å oversette på mitt språk for å få det til å bli lettere å huske det liksom.

Nora bruker også serbisk slik. Hun sier at noen ganger hvis hun ikke vet helt hva ordet er på norsk, så tenker hun på serbisk og prøver å komme fram til det. Senere i intervjuet motsier Nora seg selv, og sier at hun bare bruker norsk når hun leser norske tekster. Når jeg spør hva hun gjør hvis hun kommer over ord hun ikke forstår, sier hun:

Jeg vet ikke, jeg prøver å finne ut hva det er. Jeg tenker ikke på serbisk eller hva det er på serbisk eller engelsk, nei [...] Nei, jeg bare tenker på norsk, også prøver jeg å finne ut hva det er.

Det kan tenkes at Nora tenker på strategien i ulike sammenhenger, eller tolker min bruk av «oversette» som å bruke ordbok eller lignende. Sara bruker denne strategien i skrivearbeid også. Hun forteller at hun først tenker på hva hun skal skrive, på serbisk, før hun skriver det på norsk. Andre strategier elevene benytter seg av hvis de ikke forstår, er å spørre læreren eller medelever, å prøve å se sammenhengen i setninga og avsnittet, eller å bruke oversettingsprogram.

Elevene bruker også oversetting til å hjelpe hverandre. Elevene kommer ofte tilbake til at flerspråklighet er fint for å lære av og hjelpe hverandre. Nora forteller at når Sara nylig var kommet til Norge, brukte hun å hjelpe henne og forklare norske ord på serbisk til henne. Jeg spør Sara om hvordan flerspråkligheten er positiv for henne:

Jeg bare tenker liksom at jeg vet mye mer enn de andre [...] Kanskje fordi sånn når vi har engelsk, så de andre kanskje forstår ikke et ord, også vet jeg hva det betyr, også sier jeg til de andre og forklarer hva det betyr.

Iman sier at vennene hennes synes det er gøy at hun kan flere språk, og de ofte spør om hun kan lære dem ord eller setninger på somalisk.

b) Flerspråklighetens betydning

Vi har sett at elevene bruker flerspråkligheten og morsmålet for å lære seg nye språk. Med bakgrunn i dette påpeker Ali viktigheten av morsmålet. Han opplever at jo flinkere han er i dari, jo bedre er han i norsk, og omvendt. Han sier:

[...] hvis jeg har glemt et ord på norsk, og jeg har glemt ordet på dari, så har jeg jo ingenting! Så hvis jeg vet veldig mye om norsk, da kan jeg jo forklare det norske på dari, så da vet jeg hva dari ... Men når det er, når jeg ikke vet noe om norsk, men vet om dari, så kan jeg oversette dari til norsk.

Ali uttrykker at det er vanskelig å lære fem språk i gangen, og som presentert tidligere, glemmer han noen ganger språkene. Han sier han er fornøyd med norskundervisninga, men det er

utfordrende at han glemmer det han lærer. Jeg spør han hva som kunne vært gjort annerledes, slik at han kan huske ting bedre. Ali forteller at han kunne lært seg mer norsk og dari, slik at han slipper å glemme, og dermed ikke må oversette i hodet hva ting betyr.

Tre av elevene sier at de synes det er positivt å kunne flere språk. Sara sier at det bare føles bra at hun kan flere språk. Nora gir uttrykk for at flerspråkligheten gir flere muligheter:

Men de som bare snakker norsk og engelsk og har sånt fremmedspråk her på skolen, så de har jo kanskje, jeg skal ikke si mindre muligheter, men ikke så mange som vi har [...]. At vi kan jo snakke med mer folk fra de landene som vi vet. Jeg vet ikke, jeg synes bare det er sånn skikkelig fint at du har sånn et annet språk og ...

Iman sier ikke direkte i intervjuet at hun synes det er positivt å være flerspråklig. Når jeg spør henne om hun synes det er noe positivt med å kunne flere språk, svarer hun:

Egentlig ikke, jeg tenker ikke over at jeg kan mange språk.

Av måten Iman forteller at hun bruker språkene sine, kan det oppfattes som positivt, men det kan virke som at hun selv ikke har et bevisst forhold til hvordan det er det.

5.2.3 Arbeidsformer i tekstarbeid

Videre presenteres funn som belyser hvordan arbeidsformene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språkutvikling. Alle elevene sier at de enten ikke opplever, eller kan huske at læreren oppfordrer de til å bruke morsmålet i norsktimene. Verken til å samarbeide med medelever som snakker samme språk, eller ved å oversette ord de ikke forstår. Det var heller ikke synlig i de to observasjonsøktene.

I de to observerte norsktimene jobber klassen med noveller og virkemidler som kjennetegner sjangeren. Begge øktene består av samtale i hel klasse der læreren styrer ordet, høytlesning av novellene, arbeid med oppgaver og gruppesamtaler. Arbeidsformene lesing av tekster og arbeid med oppgaver, tekstsamtaler i hel klasse og tekstsamtaler i gruppe utgjør kodene som videre presenteres.

a) Lesing av tekster og arbeid med oppgaver

Elevene får tekster på norsk på skolen. Sara synes hun lærer mye og utvikler norskerferdighetene av å lese tekster. Hun forteller at læreren oppfordrer henne til å lese serbisk hjemme. Hun og Nora leser mye på serbisk. Nora er også glad i å lese på engelsk, noe også Iman er. Nora synes at serbisk er mer personlig og føles som hjemme, mens hun forbinder norsk mer med skole. Hun forteller:

[...] siden jeg leste sånn serbiske bøker når jeg var på sommerferie, også var det sånn skikkelig fint, ikke fint, men det var sånn at jeg føler mer sånn passer meg enn å lese på norsk.

Når elevene arbeider med tekstene på egenhånd, kommer de noen ganger over ord de ikke forstår. Alle fire forteller at de noen ganger må gå tilbake å lese på nytt. Iman forteller at hun da prøver å se sammenhengen i hele setninga:

Jeg prøver å se hva de, hvordan de har brukt den setninga eller ordet jeg, som kom, så kan jeg kanskje finne ut av hvorfor de brukte det og hva det betyr.

Arbeid med oppgaver til teksten utgjør størstedelen av tida i de to observasjonsøktene. Læreren oppfordrer elevene til å samarbeide med sidemannen. Nora og Ali samarbeider med den de sitter med, mens Iman og Sara jobber individuelt. Underveis i økta er læreren innom alle elevene flere ganger. Hun spør hvordan det går, spør de spørsmål om oppgavene og hjelper de om det trengs. Hun oppfordrer til samarbeid flere ganger.

b) Tekstsamtaler i hel klasse

I observasjonsøktene diskuterer klassen både i grupper og hel klasse. Det er gruppesamtalene som utgjør mesteparten av tiden av samtalene, og lite tid går til samtale i hel klasse.

I den første observasjonsøkta starter timen med en repetisjon av virkemidler, som en samtale i hel klasse. Samtalen preges av at det er en lite muntlig klasse. Dette vises gjennom at læreren stiller spørsmål, men få eller ingen elever rekker opp hånda. Læreren plukker ut elever som skal snakke. Alle elevene synes at samtaler i hel klasse kan være stressende og flaut. Det kan også gå litt fort og bli bråkete, slik at det ikke er så lett å følge med. Under observasjonen er det bare Ali som frivillig rekker opp hånda og deltar, utav de fire elevene. Han sier at han kun rekker

opp hånda hvis han er helt sikker på svaret. Alle fire sier at de ikke liker å svare høyt i klassen, hvis de ikke vet svaret. Sara forteller:

Det er litt stressende [...] fordi liksom når hun spør om ... når hun spør spørsmål som jeg vet ikke, som jeg ikke kan svare på, så det er litt stressende fordi jeg vil ikke at hun skal ta meg sånn at jeg må snakke.

Ali forklarer hvorfor han liker bedre å snakke i gruppa enn i hele klassen:

For når alle sier noe, så vet jeg noe, så hvis noen andre vet det samme som meg og sier det, så har jeg jo ikke noen ting å si

Iman forteller at det er flaut å snakke foran hele klassen, spesielt hvis hun sier noe feil. Likevel virker det ikke som hun er redd for å spørre høyt hvis det er noe hun ikke forstår, enten underveis eller etter timen. Jeg spør henne om det er noe som kan gjøres annerledes, for at det ikke skal være flaut:

Det er liksom ikke noe læreren gjør. Det er helt fint det læreren gjør, det er bare det at det er flaut på en måte. Å snakke foran en hel klasse, selv om man kjenner de.

I den andre undervisningsøkta har læreren i utgangspunktet ikke lagt opp til samtale i hel klasse. Jeg spør om hun kan gjøre det. Da legger hun inn en felles gjennomgang av oppgavene, der gruppene presenterer oppgavene de har snakket om. Elevene er mer muntlig aktive og samtalen har bedre flyt, enn samtalen på starten av første observasjonsøkt. Elevene tar ordet uten at læreren har plukket de ut. De har også svar på oppfølgingsspørsmålene som læreren stiller.

c) Tekstsamtaler i gruppe

Når elevene snakker i grupper flyter samtalen lettere enn i hel klasse. I begge observasjonsøktene er Iman og Ali sammen på en gruppe, og Sara og Nora på en annen. Gruppene består av fire-fem elever. Elevene deltar i ulik grad. I begge øktene er Ali og Iman sin gruppe svært pratsom, samtalen flyter fritt, og begge to er frampå og deltar. Sara og Nora sin gruppe har lavere støynivå, og strukturen i samtalen følger oppgavene. Nora er ordstyrer begge gangene, mens Sara er noe tilbakeholden og stille.

Alle fire liker bedre å snakke i grupper enn i hel klasse. Dette begrunner de med at de får større muligheter til å lære av og hjelpe hverandre, både språklig og faglig. De sier de får deltatt mer, og de er mindre redd for å si noe feil. Iman og Sara sier at de liker samtaler i grupper bedre enn å jobbe med individuelle oppgaver. Iman forteller:

Det er gøy og litt lettere å lære seg med flere folk liksom. For hvis du ser at hvis noen sier noe annerledes enn deg, så kan dere kanskje finne ut av hvorfor dere fikk ulike svar [...] Det kan jo hende at de kan liksom ting jeg ikke kan, og da kan jeg jo lære fra dem.

Elevene synes ikke at de utvikler morsmålet i tekstsamtalene. De opplever derimot at de utvikler de norskspråklige ferdighetene mye, spesielt i gruppa når de deltar mer og får praktisert andrespråket.

5.3 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg presentert funn, som er kategorisert ut fra forskningsspørsmålene og videre tematisert i koder. Det kommer frem at elevene opplever ulike utfordringer med å være flerspråklig. De blander språkene sine når de snakker, synes det er vanskelig å holde styr på alle språkene, og opplever utfordringer knyttet til utvikling av ordforråd. Elevene opplever muligheter knyttet til det å være flerspråklig. Det ser vi gjennom at de bruker de ulike språkene sine til å oversette, som er nyttig for egen språkutvikling, også når de hjelper hverandre. Arbeidsformene i tekstarbeid besto av lesing av tekster og arbeid med oppgaver, tekstsamtaler i hel klasse og i gruppe. Det er fokus på samarbeid, og arbeid med oppgaver og gruppesamtaler utgjør mesteparten av tida. Elevene liker bedre å snakke i gruppe enn i hel klasse, fordi får deltatt mer og er mindre redd for å si feil. De opplever også at de utvikler andrespråket i gruppesamtalene, i og med at de får praktisert andrespråket.

6. Drøfting

For å best mulig svare på problemstillinga «*hvordan bruker og reflekterer elever rundt flerspråkligheten sin i norskopplæringa?*», vil jeg videre diskutere funnene fra intervjuene og observasjonen, opp mot aktuell teori og forskning. Kapittelets struktur tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og de videre overskriftene er: utfordringer elevene opplever med å være flerspråklig, muligheter elevene opplever med å være flerspråklig og hvordan arbeidsformene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språkutvikling.

6.1 Utfordringer elever opplever med å være flerspråklig

Tre av elevene – Iman, Nora og Ali er født og vokst opp i Norge. De har alle tre lært norsk og foreldrenes språk samtidig, og befinner seg innenfor en simultan tospråklig utvikling (Engen og Kulbrandstad, 2004). Iman og Nora sin simultane tospråklig, er en type som kalles «ikke-dominerende hjemspråk uten støtte fra samfunnet» (Romaine, 1995). Det vil si at begge foreldrene snakker det samme morsmålet – henholdsvis somalisk og serbisk, mens de møter norsk ellers i samfunnet. Iman og Nora har blitt eksponert for foreldrenes morsmål hjemme, og for norsk gjennom barnehage, skole, venner, sosiale aktiviteter og media. Ali har derimot foreldre med *to* forskjellige språk hjemme – dari og pashto, i tillegg til norsk ellers i samfunnet. Undersøkelser viser at barn med samme tospråklige utvikling som Ali, har vanskelig for å avgjøre hva som er morsmålet. Dette kan vi se hos Ali som sier «foreldrene mine er fra Afghanistan, så jeg tror morsmålet mitt er dari». Likevel er det norsk han er best i, og bruker mest. Det kan derfor virke som norsk er Alis skriftlige og muntlige hovedspråk. Dette diskuteres videre i kapittel 6.2.

Iman, Nora og Ali uttrykker at de blander språkene sine, og synes det er vanskelig å holde styr på dem. De opplever også utfordringer i utvikling av ordforråd. At elevene blander språkene sine i uttale kan knyttes til transspråking og kodeveksling, som videre vil bli diskutert i kapittel 6.2. Det kan tenkes at de befinner seg innenfor en subtraktiv kontekst for tospråklig utvikling. Dette kan vise at morsmålsutviklinga til elevene gradvis stopper opp, på bekostning av at det norske språket gradvis tar plass som det dominante og sterkeste språket (Baker, 2006; Arntzen, 2014). Arntzen (2014) skriver at det er konteksten rundt elevene som er avgjørende for den videre utviklinga av språket. I elevenes tilfelle kan det blant annet være den språklige støtten hjemme, eller det pedagogiske tilbudet på skolen. Det virker som elevene bruker andrespråket mest i hverdagen. Morsmålet benyttes mest når de er hjemme, og utfordringene kan sees i lys

av det Baker (2006) påpeker: at dersom morsmålet bare brukes i hjemmet, vil det påvirke hvordan eleven vedlikeholder og videreutvikler morsmålet.

Sara ser ikke ut til å ha den samme utfordringa som de andre tre uttrykker. Sara har bodd i Norge i tre år, og i Serbia i største delen av livet. Hun lærte seg serbisk før hun begynte å lære seg norsk, og befinner seg innenfor det Engen og Kulbrandstad (2004) kaller suksessiv tospråklighet. Det kan tenkes at hun dermed har hatt større forutsetninger for å etablere gode ferdigheter på morsmålet, før hun lærte seg norsk. Dette påpekes av Danbolt og Palm (2015), som skriver at flerspråklige elever vil ha best læringsutbytte dersom de får muligheten til å bruke og utvikle førstespråket sitt. Dette underbygges av Bakken (2003) som viser til at morsmålet må utvikles til et visst nivå, før læringa på andre språk enn morsmålet blir effektivt.

Jeg vil påpeke at utfordringene er knyttet til elevenes opplevelser og refleksjoner. Elevenes faktiske språkferdigheter kommer dermed ikke fram i denne studien. Jeg vil derfor presisere at det ovennevnte ikke må tolkes dithen at Sara har bedre språklige ferdigheter enn Ali, Nora og Iman.

6.2 Muligheter elevene opplever med å være flerspråklig

Naturlig transspråking er et sentralt funn i intervjuene. Vi ser at elevene bruker morsmålet sitt for å skape mening når de leser tekster og i samtalene gjennom naturlig transspråking, både bevisst og ubevisst. Dette samsvarer med tidligere forskning (Garcia og Wei, 2019; Canagarajah, 2013), og som Rimer (2019) også konkluderte med i sin masterstudie. Elevene transspråker på ulike måter. García og Kano (2014) presenterer tre ulike måter å bruke transspråking på for å lære: som støtte, for å utvide og for å forsterke. Sara bruker transspråking som støtte når hun tenker på serbisk, før hun skriver på norsk. En slik bruk av transspråking er vanlig for tospråklige innlærere (García og Wei, 2019, s. 100).

Ali og Iman bruker dari og somalisk mye for å forstå norsk, både i samtaler eller når de leser. Sara bruker engelsk på denne måten. Hvis de leser eller hører et ord på norsk som de ikke forstår, prøver de å oversette eller tenke på hva ordet betyr på morsmålet sitt. En slik bruk omtaler García og Kano (2014) som transspråking som utvidelse. Disse to strategiene omtaler García og Wei (2014) som et *avhengig transspråkingsmønster* i sin læring. Det innebærer at elevene transspråker fordi de er avhengig av de ulike språkferdighetene sine for å kunne utføre en oppgave. Mer erfarne flerspråklige transspråker ofte *uavhengig*, for å forsterke. Da

transspråker man for å gjøre oppgaven klarere, få større autonomi og evne til å regulere språkingen sin selv. I funnene kom det ikke fram om elevene bruker en slik form for transspråking. At mer erfarne flerspråklige transspråker uavhengig, underbygger det Baker (2008) og Cummins (2000) påpeker: elevene må ha en viss kompetanse i begge språkene for at effektene av flerspråklighet skal realiseres.

Elevene veksler mellom de ulike språkene, selv om det ikke kan observeres. Dette viser at transspråklige prosesser ikke alltid er synlig, som Canagarajah (2013) påpeker. Andre ganger gjør elevene dette i uttale. Vi har sett at elevene veksler mellom de ulike språkene i samtaler, ved at de snakker norsk med vennene sine, også snakker Nora og Sara litt serbisk seg imellom. Iman gjør også dette når hun er med venner der noen snakker somalisk, og alle norsk. Elevene bruker også flerspråkligheten sin til å lære av hverandre, og oversetter til hverandre hvis de ikke forstår. Spesielt Nora og Sara har tidligere dratt nytte av dette. Vekslingen mellom språkene kan knyttes til kodeveksling, og det Monsen og Randen (2017) påpeker: at innenfor en samtale der alle behersker de ulike språklige kodene i ulik grad, gir det liten mening om de skulle holde seg til *en* språklig kode. Denne kodevekslingen er en ressurs for elevene. Vi har også sett at kodevekslingen kan være utfordrende for elevene, når det ubevisst skjer i norsk tale.

Innledningsvis ble begrepene morsmål og førstespråk definert som det språket som snakkes i elevenes hjem, og er en persons muntlige og hovedspråk (Udir, 2016a; BFD, 2013). Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) bruker også denne definisjonen. De skriver at morsmålet vanligvis er det språket man lærer først, bruker mest og/eller er nærmest knyttet til. Hos de fire elevene i studien gjelder en slik forståelse bare for Sara. Serbisk er det språket hun lærte først, bruker mest, og er nærmest knyttet til. Dette viser at det ikke er åpenbart hva som er morsmålet til elevene, noe Engen og Kulbrandstad (2004) understreker. De skriver at man kan beherske et annet språk bedre enn det de identifiserer seg med, slik som Iman. Hun betegner somalisk som morsmålet sitt, selv om hun ikke kan skrive på somalisk, slik som hun kan med norsk. Videre skriver de at det ikke nødvendigvis er slik at det språket man lærer først, eller kan best, er det man identifiserer seg med (Engen og Kulbrandstad, 2004). Dette ser vi blant annet hos Ali. I intervjuet kommer det ikke frem hvilket språk han identifiserer seg mest med, men det er norsk han bruker mest og behersker best, til tross for at det er dari han lærte først og er vokst opp med hjemme. Nora betegner *både* serbisk og norsk som morsmålet sitt, men gir uttrykk for at hun identifiserer seg mer med serbisk.

Morsmålsopplæring er en måte å anerkjenne elevenes språklige kompetanse, (Lund, 2017) og har betydning for elevenes identitetsutvikling (Danbolt og Palm, 2015). Dette gjenspeiles i funnene. Både Iman, Nora og Ali har hatt morsmålsopplæring på skolen. Iman og Ali likte dette godt. Iman forteller at hun synes det var fint at det ble respektert at hun ville lære seg sitt eget språk. Ali har et bevisst forhold til at de språklige ferdighetene på et språk, styrker ferdighetene hans på et annet språk. Han sier at han skulle ønske han fortsatt kunne ha opplæring på dari. Elevene får ikke morsmålsopplæring nå. Det virker som morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring kun gis til elever som får særskilt norskopplæring. Dette viser det Hvistendahl (2009) og Randen (2015) skriver: at elever som er «gode nok» i norsk, slik som Ali, Iman, Sara og Nora, kan oppleve å ikke få morsmålsundervisning.

Nora har en annen opplevelse enn Ali og Iman. Nora sier hun følte at hun ikke trengte morsmålsopplæring. Hun følte at hun var på et godt nok nivå på serbisk, og norsk. Dette kan vise at hun ikke opplever morsmålsopplæring som en språklig anerkjennelse. Likevel står morsmålet som en identitetsmarkør hos Nora. Hun synes at serbisk er mer personlig og forbinder det med hjemme, og forbinder norsk mer med skolen. Dette gjenspeiles i at hun heller leser bøker på serbisk, enn på norsk.

Når Ali opplever at jo flinkere han er i dari, jo bedre er han norsk – og omvendt, viser det viktigheten av morsmålet for språkutviklinga. Det underbygges av forskninga, som viser at å være flerspråklig kan være gunstig når man skal lære seg flere språk, men at læringsutbyttet er bedre dersom elevene får bruke og utvikle førstespråket sitt (Danbolt og Palm, 2015). Ali og de andre elevene bruker flerspråkligheten sin for å lære seg nye språk, og de bruker de ulike språkene som et verktøy hvis de ikke forstår, eller glemmer noe på norsk. Dette kan ses i lys av språket som et samlet repertoar og transspråking, som ble drøftet tidligere i kapittelet.

6.3 Hvordan arbeidsformene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språkutvikling

Dette kapittelet vil drøfte forskningsspørsmålet «*hvordan legger arbeidsformene i tekstarbeid til rette for elevenes språkutvikling?*». I de observerte undervisningsøktene får elevene varierte muligheter til språklig interaksjon med medelevene, gjennom samtaler med sidemannen, i gruppe og hel klasse – slik som Palm (2017) fremhever viktigheten av. Siden de fire elevene i studien har ordinær norskopplæring, følger de undervisningsopplegget på lik linje med de andre elevene i klassen. Det vil si at de gjør de samme læringsaktivitetene som resten. Dette gjør at resultatene fra studien, ikke samsvarer med resultatene fra Grimstad (2012) sin studie, som viste

at de flerspråklige brukte mer av skoledagen til oppgaveløsning, enn de majoritetsspråklige elevene. Forskninga viser at det er mye individuelt arbeid, og andrespråkelevne får ikke deltatt tilstrekkelig i muntlig samhandling og aktiviteten i opplærings situasjonene (Palm, 2017, Ryen, 2010; Grimstad, 2012; Lund, 2017b; Palm og Stokke, 2015). Arbeid med oppgaver utgjør store deler av de to observerte undervisningsøktene, men det er fokus på samarbeid to og to. Læreren følger opp underveis, og er innom alle elevene flere ganger. I Grimstads (2012) undersøkelse brukte de flerspråklige elevene mer tid på å være uvirksomme, enn på samhandling, og de brukte også store deler av tida på å lytte til læreren. Undervisningsøktene som ble observert i denne studien besto av elevaktive læringsaktiviteter, der arbeid med oppgaver, samarbeid med sidemann og samtaler i grupper preget læringsarbeidet. Det var liten tid som gikk med til at læreren snakket eller styrte ordet. At funnene fra denne studien står i kontrast til forskninga, kan ses i lys av at flere av elevene i Grimstads (2012) rapport har særskilt språkopplæring. Elevene i denne studien følger ordinær norskopplæring. Norskferdighetene deres er dermed på et slikt nivå at de muligens har større forutsetninger for å inkluderes i norskundervisninga, enn flere av elevene som forskninga er gjort på.

Offisiell transspråking kan knyttes opp mot arbeidsformer. Som presentert i kapittel tre, blir offisiell transspråking utført og organisert av læreren, der læreren planlegger og legger til rette for transspråklige aktiviteter i interaksjon med elevene (Williams, 2012; García og Wei, 2019). Funnene kan tyde på at det er lite offisiell transspråking. Dette ser vi ved at elevene ikke opplever eller kan huske at læreren oppfordrer de til å bruke morsmålet i norsktimene. Det synliggjøres heller ikke i de to observerte norsktimene. Dette er forenelig med tidligere forskning, der vi har sett at elevenes språklige ressurser i liten grad utnyttes (Palm, 2017, Ryen, 2010; Grimstad, 2012; Lund, 2017b, Palm og Stokke, 2015).

I de to observasjonsøktene var det lagt til rette for muntlig samhandling i klasserommet, i form av samtaler to-og-to, i grupper og i hel klasse. Det var liten tid som gikk med til samtaler i hel klasse, sammenlignet med arbeid med oppgaver og gruppesamtaler. Det var med andre ord fokus på elevaktive arbeidsformer og samtaler. Slik fikk elevene varierte muligheter for å praktiske norskspråket muntlig, slik Palm og Stokke (2015) påpeker viktigheten av. Dette er også aktiviteter som elevene liker bedre, og uttrykker at de lærer mer av. Alle elevene opplever at de får utviklet norskspråket i tekstsamtalene som ble observert. At de noen ganger ikke forstår, eller må spørre om hjelp fra medelevene eller læreren, kan tyde på at samtale også er kognitivt utfordrende, som både Gibbons (2009) og Palm og Stokke (2015) påpeker.

I observasjonsøktene møter samtaleene noen av Alexanders (2008) kjennetegn på dialogisk undervisning. At samtaleene er kollektive er synlig gjennom at lærer og elevene arbeider med læringsoppgavene i fellesskap, både en-og-en, gruppe og i hele klassen. Elevene uttrykker at de liker å jobbe i grupper. De sier de får muligheter for å lære av og hjelpe hverandre, både språklig og faglig. De opplever også at alle får også deltatt, og er mindre redd for å si noe feil. Dette viser at undervisninga er gjensidig og støttende, gjennom at elevene lytter til hverandre, deler og er åpne for innspill. Elevene kan uttrykke sine synspunkter uten frykt for å bli latterliggjort eller å si noe feil (Alexander, 2008; Palm og Stokke, 2015).

Vi har sett at kollektive, gjensidig og støttende samtaler ofte er enklere å få til, enn å få samtaleene til å bli kumulative og å gi samtaleene en retning (Alexander, 2008; Palm og Stokke, 2015). Fokus i undervisningsøktene var å jobbe med virkemidler knyttet til fortellersjangeren, med fokus på noveller. I gruppesamtalene skulle elevene snakke om oppgavene de hadde gjort, knyttet til novella de hadde lest. Oppgavene var knyttet til litterære virkemidler og sjangertrekk. Det kan dermed virke som at gruppesamtalen til en viss grad imøtekom kjennetegnet hensikt. Med fire grupper og en lærer, er det naturlig at læreren ikke kan lede alle gruppesamtalene for å nå læringsmålene. På Iman og Ali sin gruppe var det en åpen samtale, der de var uenig og dermed diskuterte svarene fra ulike perspektiv. Diskusjonen «sporet av» og de diskuterte problemstillinger som læreren kanskje i utgangspunktet ikke hadde lagt opp til. Deres samtale fikk dermed mer dybde og var i større grad kumulativ, enn samtalen på Sara og Nora sin gruppe. De går mer systematisk gjennom svarene, og diskuterer ikke svarene noe mer enn om hvorvidt alle er enig eller ikke. Det kan se ut til at elevene på denne gruppa er mer opptatt av om svarene er «riktig» eller «gal», til tross for at flere av oppgavene er relativt åpne med muligheter for tolkning og egne refleksjoner.

Når Ali sier: «for når alle sier noe, så vet jeg noe, så hvis noen andre vet det samme som meg og sier det, så har jeg jo ikke noen ting å si!», kan det tyde på at det ofte er et «riktig» eller «galt» svar i samtaleene som læreren styrer. Dette kjennetegner IRE-strukturen som vi har sett preger helklassesamtalen i mange klasserom (Aarsæther, 2017b; Palm, 2017). Denne strukturen var synlig under samtalen i den første undervisningsøkta, da de repeterte virkemidlene for novelle-sjangeren. At klassen er lite muntlig aktiv, preger strukturen på samtalen i stor grad. Vi har sett at IRE-strukturen kan være uheldig for flerspråklige elever. Dette gjenspeiles i funnene,

ved at elevene synes slike samtaler kan være stressende, vanskelig å følge med i og at de ikke liker å snakke høyt.

Mer utforskende og dialogiske samtaler i klasserommet, gir flerspråklig elever anledning til å delta i fellesskapet og praktisere andrespråket (Palm og Stokke, 2015). Christensen og Stokke (2015, s. 12) setter spørsmålsteget ved en ensidig oppfatning av at undervisning og samtalen skal være *enten* monologisk eller dialogisk. Wells (2007) hevder at det er viktig med *både* monologiske samtaler, og samtaler som er mer åpne og engasjerende, altså dialogiske. Dette underbygges også av Maagerø (2015) og Christensen og Stokke (2016). Maagerø (2015) skriver at IRE-samtaler kan kritiseres dersom det blir det typiske samtalemønsteret i klassen, uavhengig av hensikt. Strukturen på samtalen må gjenspeile målet med undervisninga. Maagerø (2015, s. 48) mener at samtalen som ligner en IRE-struktur kan ha sin styrke, hvis målet er tydelig. Det kan derfor tenkes at for å kunne gi samtalen en retning, iht Alexanders (2008; Christensen og Stokke, 2015) kjennetegn, bør det være en viss form for IRE-struktur på samtalen. Dersom samtalen benyttes målrettet og avgrenset, kan strukturen være en viktig støtte i utviklinga av elevenes språkutvikling (Maagerø, 2015, s. 48). For å styre retninga på samtalen, kan man si at det er nødvendig at læreren styrer samtalen slik hun gjør. Strukturen på samtalen gjenspeiler nettopp hensikten med samtalen, som er å gjennomgå virkemidlene for novellesjangeren.

Christensen og Stokke (2016) skriver at vektlegginga av lærer-elev-relasjonen, aktivitet og likeverdig deltakelse i samtaler som man ser i dialogiske samtaler, kan gå på bekostning av det faglige innholdet. De understreker at læreplanens mål om muntlige ferdigheter har et todelt mål – elevene skal både mestre ulike aspekter ved å samtale, og kunne samtale om faglig innhold på et stadig mer avansert nivå. Dette synliggjøres gjennom kompetansemålene etter 10. årstrinn. Elevene skal kunne «delta i diskusjoner med begrunnende meninger og saklig argumentasjon» (Udir, 2013). Elevene skal også kunne «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesning og dramatisering» (Udir, 2013). Dersom fokuset blir på at elevene skal 'være mer muntlig aktiv', kan man tenke at det ikke er så farlig hva elevene sier, så lenge elevene sier noe (Christensen og Stokke, 2016). De skriver videre at en samtale der selve ytringen er i fokus, vil kanskje være gunstig for elevenes språkutvikling, men vil kunne bidra til mindre faglig læring for elevene. Er det da slik at det ene skal gå på bekostning av det andre? Vi har sett viktigheten av kognitivt utfordrende samtaler. Elevene må få mulighet til å utvikle språket. Etterhvert som elevene blir eldre, inkluderer dette et stadig mer avansert fagspråk. For å kunne utvikle og beherske de språklige

ferdighetene, må de ha en kunnskap om det faglige innholdet. Dette ser vi når Ali uttrykker at det er utfordrende i samtaler, både grupper og hel klasse, hvis han ikke kan det de prater om, eller det er ord han ikke forstår. Derfor er innholdet i samtalene også viktig, og ikke bare selve språkpraktiseringen i seg selv.

7. Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Formålet med denne masteroppgaven var å belyse flerspråklighet som ressurs for språkutvikling i norskfaget, gjennom elevenes refleksjoner, opplevelser og erfaringer. Gjennom problemstillinga *«hvordan bruker og reflekterer elever over flerspråkligheten sin i norskopplæringa?»* ønsket jeg å se på muligheter og utfordringer elever opplever med å være flerspråklige, og hvordan arbeidsmåtene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språklige utvikling.

Det er gjort en kvalitativ undersøkelse i form av semistrukturert intervju av fire elever, med observasjon av to undervisningsøkter som supplerende metode. Resultatene kan derfor ikke generaliseres, men gir innblikk i hvordan elevene bruker og reflekterer rundt flerspråkligheten sin. Funnene i studien kan gi en økt forståelse for hvordan flerspråklige elever bruker og reflekterer rundt flerspråkligheten sin. Denne forståelsen kan bidra til innsikt om hvordan man som lærer kan ivareta flerspråklige elever i tekstarbeid norskopplæringa, men kan også være overførbart til andre arbeidsformer og fag.

Funnene fra undersøkelsen viser at flerspråklige elever er en sammensatt gruppe, og de bruker de ulike språkene sine på ulike måter for å utvikle språkferdighetene sine. Det første forskningsspørsmålet omhandlet utfordringer som elever opplever med å være flerspråklig. Studien viser at de elevene som har bodd i Norge hele livet ofte blander språkene sine. De synes det er vanskelig å holde styr på språkene og opplever utfordringer knyttet til utvikling av ordforråd. Dette kan sees i lys av at elevenes tospråklige utvikling og en subtraktiv kontekst kan ha påvirkning på elevenes utfordringer med å være flerspråklig.

Det andre forskningsspørsmålet: *«hvilke muligheter opplever elevene med å være flerspråklig»* omhandler kjernen i studiens problemstilling. Funnene viser at selv om det ikke er åpenbart hvilket av språkene som er elevens morsmål, kan man fastslå at elevene bruker flerspråkligheten sin som en ressurs i språklæringa. Dette gjør de blant annet gjennom naturlig transspråking,

kodeveksling, som støtte og for å utvide. Dette gjøres både i uttale og indre tale, og gjøres både bevisst og ubevisst. Funnene viser betydningen av flerspråkligheten som ressurs for språkutvikling, noe elevene også har et bevisst forhold til selv.

Med det siste forskningsspørsmålet har jeg belyst hvordan arbeidsformene i tekstarbeid legger til rette for elevenes språkutvikling. Studien viser at de flerspråklige elevene deltar like mye i de ordinære norsktimene, som resten av klassen. Undervisningsøktene består av elevaktive arbeidsformer, med fokus på oppgaver, samarbeid og samtale. Slik får elevene varierte muligheter til å praktisere andrespråket. Samtalene er både dialogiske- og preget av en IRE-struktur. Det er tydelig at elevene liker bedre samtaler i grupper enn i hel klasse, da det gir de flere muligheter til å delta og de opplever at de utvikler språket mer.

7.1 Forslag til videre forskning

Det er gjort mye forskning på flerspråklighet, nasjonalt og internasjonalt. Inntrykket mitt er at mye av norsk forskning konsentrerer seg og fokuserer på elever med norsk som andrespråk som er i en innføringsfase. For å øke bevisstheten og kunnskapen rundt flerspråklighet som ressurs, er det etter mitt syn nødvendig med ytterligere forskning på flerspråklige elever som følger ordinær norskopplæring.

Fra høsten 2020 innføres nytt læreplanverk, hvor flerspråklighet som ressurs fremheves i både fagfornyelsen i læreplan i norsk, og i overordna del. Det ville derfor vært interessant å gjennomføre denne eller en lignende studie på nytt, for å studere effekten av endringen i læreplanen.

For å bedre forstå hvordan de flerspråklige elevene kan ivaretas, kunne man undersøkt hvordan foresatte til slike elever opplever samarbeidet med skolen.

Litteraturliste

- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodginson (red.), *Exploring Talk om School* (s. 91-114). London: SAGE Publications Ltd. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446279526.n6>
- Arntzen, R. (2014). Tospråklighet, tidlig språkskifte og begynnende leseopplæring. I B. B. Moen (red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, A. (2003). Morsmålundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 3(1). 3-23. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1156/1026>
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (4.utg.). NY: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Barne- og familiedepartementet. (2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Meld.St. 6 (2012-2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Bergem, O. K. (2012). Arbeidsplaner, lærerstøtte og elevinnsats. I F. Rønning, R. Diesen, H. Hoveid et al. (red.), *FoU i praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*, Trondheim, 26.-27.april 2011 (s. 35-47). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition* 12(1). 3-11. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Storbritannia, London: Allen & Unwin.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual Practice Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. USA, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>

- Carstens, A. (2016). Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perceptions. *Language Matters* 47(2). 203-222. <https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1153135>
- Christensen, H. & Stokke, R. S. (2015). Innledning. I H. Christensen & R. S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christensen, H. & Stokke, R. S. (2016). Retning og hensikt i klassesamtalene. *Bedre skole*, 4, 48-51. Hentet fra: <https://cld.bz/bookdata/AculU5i/basic-html/page-51.html>
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto)*, 9, 1-43. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Development Proficiency, Linguistic Interdependence, The Optimum Age Question, and Some Other Matters, *Working Papers on Bilingualism (Ontario Institute for Studies in Education, Toronto)*, 19, s. 121-129. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Storbritannia, Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2015). Norsk som andrespråk – introduksjon. I H. Traavik & BK. Jansson. (red.). *Norskboka 1*. 2. utgave. (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- DeWilde, J. (2016). I dine øyne er jeg fortaapt: flerspråklig skriving i skolen. *Bedre skole*, 2.

68-71. Hentet fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202016.pdf>

Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

García, O. & Kano, N. (2014). Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. I J. Conteh & G. Meier (red.), *The Multilingual Turn in Languages Education: Opportunities and Challenges*. (s. 258-277). Bristol, Storbritannia: Multilingual Matters.

<https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>

García, O. & Wei, K. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Storbritannia, London: Palgrave Macmillan Limited. Hentet fra:

<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.nord.no/lib/nord/reader.action?docID=4000846>

García, O. & Wei, K. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gibbons, P. (2009). *English Learners Academic Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Portsmouth: Heinemann.

Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA- norsk som andrespråk*, 2(28), 23-48. Oslo: Novus. (s. 23-45) Hentet fra:

<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>

Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*. USA, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Hemphill, L. (2010). Classroom Discourse and Student Learning. I *International Encyclopedia of Education*. 3.utg. 361-366.

- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport. NF-rapport nr.4/2012. Bodø: Nordlandsforskning. (s. 44-68). Hentet fra: http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132403-1412587174/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_04_2012.pdf
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl. (red.), *Flerspråklighet i skolen*. (s. 69-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illman, V. & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal* 72(3). 237-248. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx073>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, J. Y. (2019, 24. november). Hvordan lærere møter det språklige mangfoldet, er avgjørende for elevenes læring. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-flerspraklig-sprak/fagartikkel-hvordan-laerere-moter-det-spraklige-mangfoldet-er-avgjorende-for-elevenes-laering/220998?fbclid=IwAR1f_nc7dMO2TnjAVLR_cql7ITBJetPr-68c6Gjzq8-DyRkjJS0hMi2sVFs
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jong, E. J., Ylmaz, T. & Marichal, N. (2019). A Multilingual-as-a-Resource Orientation in Dual Language Education. *Theory Into Practice* 58(2). 107-120. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1569375>
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007a). *Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis!*

Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdige_opplaering2_07.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2007b). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*

(St.meld. 16 (2006-2007)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer.* (St.meld. 23 (2007-2008)).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kunnskapsloftet.* Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo:

Gyldendal Akademisk.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Langerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring: Tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lomax, E. (2017). *Flerspråklighet som ressurs: en kvalitativ undersøkelse om hvordan norsklærere tar i bruk elevers språkkompetanse som ressurs i undervingen.*

(Masteravhandling). UiT – Norges Arktiske Universitet. Hentet fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11592/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Lund, A. B. (2017a). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis.* I A. B. Lund.

- (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 11-25). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017b). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund. (red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 28-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen: Tekstsamtalen i sjangerpedagogikken. I H. Christensen & R. S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter*. (s. 35-49). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (s. 168-169) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec1>
- Ommeren, R. V. (2016). *Den flerstemmige språkbrukeren: En sosiolingvistisk studie av norske bidialektale*. (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra: https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2428730/Rikke%20van%20Ommeren_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-2004-07-02-69) Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2004-07-02-69>
- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre Skole nr.1*. 33-38. Hentet fra: <https://cld.bz/bookdata/beYHKGt/basic-html/page-33.html>
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (red.): *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. (s. 39-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H.

- Christensen & R. S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter*. (s. 83-103). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA – Norsk som andrespråk* 30(1-2/2015), 350-372. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2379036/Randen.pdf?sequence=>
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. (s. 97-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rimer, J. (2019). «Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han forstår hva det betyr»: *En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser*. (Masteroppgave). NTNU Trondheim. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610322/no.ntnu%3ainspera%3a2316135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. 2. utg. Oxford, Storbritannia: Blackwell.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA: norsk som andrespråk*, 26(2). 67-97. Oslo: Novus. Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/viewFile/1554/1538>
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Sverige, Lund: Liber Läromedel.

Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Statistikk: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.

Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>

Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning: en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA: norsk som andrespråk* 30(1-2). 310-349. Hentet fra: <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/bitstream/handle/10642/3230/1306037.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder: innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige*.

Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05): Kompetansemål etter*

10.årstrinn. Hentet fra: [https://www.udir.no/k106/NOR1-](https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn)

[05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn](https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arstrinn)

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regelverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Statistikkrapport: Barn, unge og voksne med*

innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/innvandrere-i-grunnopplaringen-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer.* (s.1-4)

Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Wells, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50(5). 244-274. <https://doi.org/10.1159/000106414>

Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold.* Bangor, Storbritannia: The Welsh Language Board. Hentet fra: https://www.academia.edu/37435948/The_Welsh_Language_Board_The_National_Immersion_Scheme_Guidance_for_Teachers_on_Subject_Language_Threshold_Accelerating_the_process_of_reaching_the_threshold_Cen_Williams

Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde & S. Aamodt. (red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring.* (s. 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.

Aarsæther, F. (2017a). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther. (red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 36-72), (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aarsæther, F. (2017b). Elevaktive arbeidsformer for andrespråkeleven. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther. (red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 147-169), (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Guro Kroken Mikkelsen

Master i tilpassa opplæring med fordypning i norskdidaktikk

Grunnskolelærerutdanningen, 5.-10.trinn, Nord Universitet

Tema: Flerspråklighet som ressurs - eleverfaringer

<p>Del 1</p> <p>Rammesetting</p>	<p>Uformell prat</p> <ul style="list-style-type: none">- Løs prat, bli kjent <p>Informasjon – gjennomgang av informasjonsskjema</p> <ul style="list-style-type: none">- Tema, bakgrunn, formål- Frivillig å delta- Kan trekke seg når som helst, og kreve at materialet slettes- Datamaterialet anonymiseres- Informer om opptak – samtykke- Start opptak <p>Faktaspørsmål – introduksjon</p> <ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle om din språklige bakgrunn?<ul style="list-style-type: none">○ Hvilke språk snakker du? Hva er ditt morsmål?<ul style="list-style-type: none">▪ Hvilke språk forstår du? (lese og lytte)▪ Hvilke språk skriver du?○ Hvor lenge har du snakket de ulike språkene?○ Når bruker du de ulike språkene?<ul style="list-style-type: none">▪ Med hvem? (hjemme, venner, skolen osv.)- Hvilke ulike språk snakkes det i klassen?<ul style="list-style-type: none">○ Hvordan snakker dere om at det er ulike språk i klassen?- Hvilken språklig opplæring har du hatt?<ul style="list-style-type: none">○ Har du hatt tospråklig opplæring eller morsmålsopplæring?<ul style="list-style-type: none">▪ Hvilken betydning har det hatt for deg?▪ Hvordan opplevde du det?▪ Hvordan synes du overgangen var?
---	---

<p>Del 2 Erfaringer</p>	<p>Overgangsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilket begrep bruker du for å forklare at du kan snakke flere språk? (norsk som andrespråk, flerspråklig, tospråklig, minoritetsspråklig) <ul style="list-style-type: none"> o Hvilket begrep bruker lærer/de voksne på skolen? - Kan du fortelle om en time eller undervisningsøkt hvor du synes språklæringa var god? Begrunne. <ul style="list-style-type: none"> o Har du flere eksempler på dette? - Hvilke muligheter opplever du med å være flerspråklig i norskundervisninga? <ul style="list-style-type: none"> o Be om å fortelle om en hendelse. o Hvordan opplevde du det? - Hvilke utfordringer opplever du med å være flerspråklig i norskundervisninga? <ul style="list-style-type: none"> o Be om å fortelle om en hendelse. o Hvordan opplevde du det? o Hva kunne vært gjort annerledes?
<p>Del 3 Fokusering</p>	<p>Spesifikke spørsmål (<i>Legg til spm. fra observasjonen</i>)</p> <p>Bruk av flere språk i norskopplæringa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilket språk lærer du best på? - Når har du bruk for morsmålet ditt i norskfaget? - I hvilke situasjoner i norsktimene bruker du morsmålet? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan? (tenker, skriver, snakker, oversetter) - Hvordan oppfordrer læreren deg til å bruke morsmålet? <ul style="list-style-type: none"> o I hvilke situasjoner? o Samarbeid? - Hvordan arbeider dere med tekster på ulike språk? - Hva tenker du om å bruke flere språk for å lære norsk? <p>Lesing av tekster</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilket språk får du tekster på? <ul style="list-style-type: none"> o Hvilket språk kunne du tenke deg å lese på? Hvorfor?

- Når du leser en norsk tekst ...
 - Bruker du flerspråkligheten for å forstå det du leser?
 - Hvordan?
 - Må du lese flere ganger for å forstå?
 - Hvordan jobber du med nye ord når du leser tekster?

Tekstsamtaler:

- Hvordan deltar du i samtaler om tekster i hel klasse?
- Hvordan deltar du i samtaler om tekster i gruppe?
- Hva synes du om slike samtaler?
 - Hvilken arbeidsform liker du best, gruppe eller hel klasse? Hvorfor?

Spør om både gruppe og hel klasse:

- Hva mener du at du lærer/får ut av ved samtalene?
 - Utvikling av norskspråket?
 - Utvikling av morsmålet?
- Hvilke muligheter opplever du med arbeidsformen?
 - Muligheter ved å være flerspråklig i denne arbeidsformen?
 - Hvordan får du brukt flerspråkligheten gjennom denne type samtaler?
- Hva opplever du som utfordrende med denne arbeidsformen?
 - Utfordrende ved å være flerspråklig i denne arbeidsformen?
 - Hva kan gjøres annerledes?

Nye ord:

- Hva gjør du når du ikke forstår i norskundervisninga?
 - Ord i samtalene
 - Ord i tekstene
 - Er det andre måter du kan finne ut hva ord betyr?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan bruker du flerspråkligheten din når du arbeider med nye ord i tekster? - Hvordan jobber dere med nye ord i samtalene i hel klasse?
<p>Del 4</p> <p>Tilbakeblikk</p>	<p>Oppsummering</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan du til slutt si noe om hvor fornøyd du er med norskundervisinga? <ul style="list-style-type: none"> o Er det noe du kunne tenke deg annerledes? - Er det noe du synes er viktig når det gjelder hvordan du får bruke flerspråkligheten din, som du vil snakke om? <ul style="list-style-type: none"> o eller jeg ikke har spurt om? - Forsto jeg deg riktig ...? - Er det ellers noe du vil legge til?

Vedlegg 2 Observasjonsguide

Observasjonsguide

Flerspråklighet som ressurs – eleverfaringer

Dato, økt	
Innhold i timen	
Eventuelt	

1	Språk i klassen - samarbeid	
1.1	Hvilke språk snakkes det i klassen?	
1.2	Hvordan snakker de om at det er ulike språk i klassen?	
2	Bruk av morsmålet i norskfaget	
2.1	Hvordan synliggjøres <i>muligheter</i> med å være flerspråklig i norskundervisninga?	
2.2	Hvordan synliggjøres utfordringer med å være flerspråklig i norskundervisninga?	
2.3	I hvilke situasjoner i norsktimene bruker eleven morsmål/annet språk enn norsk?	
2.4	Hvordan oppfordrer læreren elevene til å bruke morsmålet? 2.4.1 ... I hvilke situasjoner? 2.4.2 ... Samarbeid?	
2.5	Hvordan synliggjøres flerspråklighet i klasserommet?	
2.6	Hvordan arbeider de med tekster på ulike språk?	
3	Lesing av tekster	
3.1	Hvilke språk får elevene tekster på?	

3.2	Hvordan jobber elevene med nye ord?	
3.3	Hvordan synliggjøres bruk av flerspråkligheten?	
4	Tekstsamtaler	
4.1	Hvordan deltar elevene i samtalerne?	
4.2	Hvordan bruker de flerspråkligheten gjennom samtalerne?	
4.3	Hvordan synliggjøres <i>muligheter</i> (med å være flerspråklig) i tekstsamtaler?	
4.4	Hvordan synliggjøres <i>utfordringer</i> (med å være flerspråklig) i tekstsamtaler?	
5	Nye ord	
5.1	Hva gjør elevene når det er ord de ikke forstår i tekst-samtalerne? 4.1.1 ... I tekstene?	
5.2	Hvordan jobber de med nye ord i helklassesamtalerne? 4.2.1 ... Felles 4.2.2 ... Elevene individuelt	
5.3	Hvordan bruker elevene flerspråkligheten sin når de arbeider med nye ord i tekster?	
5	Diverse	

Vedlegg 3.1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema - utvalg

Informasjonsskriv - forskningsprosjekt *«Flerspråklighet som ressurs i tekstsamtaler⁴»*

Elevintervju og observasjon i klasserommet

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn ved Nord Universitet. Jeg skal skrive master i tilpasset opplæring med fordypning i norskdidaktikk. Tema for oppgaven er flerspråklighet som ressurs i norskopplæringa. Formålet med prosjektet er å få innblikk i flerspråklige elevers opplevelser og erfaringer knyttet til flerspråklighet som ressurs i tekstsamtaler i norskundervisninga.

I studien vil jeg intervju flerspråklige elever som følger ordinær norskopplæring. Jeg vil også observere norskundervisning der tekstsamtaler i hel klasse finner sted. Jeg håper derfor at jeg kan få mulighet til å intervju deg om dine erfaringer som flerspråklig elev i norsktimene.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

Jeg vil gjøre individuelle intervju, der du som intervjuperson får mulighet til å fortelle om egne opplever og erfaringer. Intervjuene vil vare i omtrent 30-45 minutter. Spørsmålene vil handle om opplevelser knyttet til det å beherske to eller flere språk i norskundervisninga.

Intervjuet vil bli registrert ved hjelp av lydopptak, og observasjonen i klasserommet ved hjelp av både lyd- og videopptak⁵.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personidentifiserbare opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen behandles i tråd med retningslinjer for behandling av data, jfr. Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Forskningstjeneste. Lyd- og videopptakene vil kun bli brukt til analyse i forskningsarbeidet, og vil bli slettet når arbeidet med masteroppgaven er ferdig i mai 2020.

⁴ Tittel på prosjektet og problemstilling har endret seg underveis i prosessen, og samsvarer dermed ikke.

⁵ Underveis i prosessen endret registreringsmåten seg til registrering kun ved notater.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Du kan også kreve at materialet slettes.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med student Guro Kroken Mikkelsen på telefon 90263855.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over, og gir mitt samtykke til å delta i prosjektet

Sted og dato

Signatur elev

Sted og dato

Signatur foresatt

Vedlegg 3.2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema - tredjeperson

Informasjonsskriv og samtykkeskjema Forskningsprosjektet «Flerspråklighet som ressurs»

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent Grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn ved Nord Universitet. Jeg skal skrive master i tilpasset opplæring med fordypning i norskdidaktikk. Tema for oppgaven er flerspråklighet som ressurs i norskopplæringa. Formålet med prosjektet er å få innblikk i flerspråklige elevers opplevelser og erfaringer knyttet til flerspråklighet som ressurs i tekstarbeid i norskundervisninga.

Hva innebærer deltakelse i prosjektet?

I studien gjennomføres det intervju med elever og observasjon i klasserommet, der undervisning til tekstarbeid finner sted. Det er elevene som er fokus, men du som lærer inngår som tredjeperson i intervju og observasjon. Det innebærer at elevene nevner lærer i intervjuene. I tillegg omtales læringsaktivitetene og organiseringa av undervisninga, som er lærers praksis.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personidentifiserbare opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Informasjonen behandles i tråd med retningslinjer for behandling av data, jfr. Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Forskningstjeneste. Det er kun student og veiledere som vil ha tilgang på datamaterialet. Notatene fra observasjon vil kun bli brukt til analyse i forskningsarbeidet, og vil bli slettet når arbeidet med masteroppgaven er ferdig og vurdert høsten 2020.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg

- Få utlevert kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

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

- Student Guro Kroken Mikkelsen på e-post guro_kroken@hotmail.com eller telefon 90 26 38 55.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post personverntjenester@nsd.no eller telefon 55 58 21 17

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over, og gir mitt samtykke til å delta i prosjektet

Sted og dato

Signatur lærer

Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Flerspråklighet som ressurs i tekstsamtaler

Referansenummer

168406

Registrert

25.10.2019 av Guro Kroken Mikkelsen - guro.k.mikkelsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

May Line Rotvik Tverbakk, may.l.tverbakk@nord.no, tlf: 75517738

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Guro Kroken Mikkelsen, guro_kroken@hotmail.com, tlf: 90263855

Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.05.2020

Status

15.04.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

15.04.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 11.04.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.04.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

05.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 05.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

OBSERVASJON I KLASSEROMMET

Ved observasjon i klasserommet som innebærer video- og/eller lydopptak er det viktig at alle som er tilstede i klasserommet har samtykket til deltakelse. Vi minner m at skolen er en obligatorisk arena for elevene, men at deltakelse i forskning alltid skal være frivillig. Frivilligheten ved deltakelse må derfor understrekes.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)