

Masteroppgåve

# **Fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa**

Ein kvalitativ studie av ei språkheterogen og ei  
språkhomogen innføringsklasse på barnetrinnet

Marjel Førde

Antal ord: 27 364

Master i Grunnskulelærarutdanning for 1.-7.trinn,  
norsk

2023



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva er å utvikle innsikt og kunnskap om korleis ein som lærar i særskild norskopplæring kan leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Ein tendens i forskning frå norske klasserom viser at det er eit gjennomgåande mangelfullt fokus på det å ta i bruk elevane sine fleirspråklege ressursar i undervisnings- og opplæringsamanheng (Svendsen et al., 2020, s. 262). Når faktumet er at det norske utdanningssystemet tar i mot stadig fleire elevar som har andre morsmål enn norsk, og som skal tileigne seg det norske språket som ein reiskap for vidare læring og utvikling, er det eit aukande behov for at lærarar utviklar kunnskap om fleirspråklegheit og andrespråkslæring.

Denne studien har eit kvalitativt forskingsdesign. Det er nytta ein kombinasjon av observasjon og semistrukturerte intervju av to lærarar som arbeider i høvesvis ei språkheterogen og ei språkhomogen innføringsklasse. Datamaterialet består av observasjonsnotat frå totalt to veker med observasjon, og transkriberte intervju av lærarane i dei respektive klassene. I begge klassene er det tilsett fleirspråklege assistentar, slik at samarbeidet om fleirspråkleg tilpassing i klasserommet òg utgjer ein del av datamaterialet.

Overordna viser studien at det på ein og same skule eksisterer ein svært ulik praksis, særleg når det gjeld kartlegging, bruk av fleirspråklege undervisningsstrategiar og involvering av fleirspråklege assistentar i undervisninga. Mine funn peikar i retning av at elevane sine moglegheiter til å få bruke si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa, i stor grad er avhengig av den enkelte lærar. Resultata viser at bruken av elevane si fleirspråklegheit som ressurs hovudsakleg skjer spontant i undervisninga. Ei meir medviten planlegging av bruken av fleire språk i undervisninga utkrystalliserer seg som eit behov for å kunne arbeide meir systematisk med å utvikle elevane sine norskferdigheiter, og samstundes sikre at alle elevar får likeverdige moglegheiter til utvikling og læring. Kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn og at ein som lærar har eit ressursorientert syn på fleirspråklegheit, viser seg å vere viktige faktorar i dette arbeidet.

## **Abstract**

The purpose of this master's thesis is to develop insight and knowledge about how a teacher in Norwegian as a second language facilitate the use of the students' multilingualism as a resource in teaching. A tendency in research from Norwegian classrooms shows that there is a consistently insufficient focus on using students' multilingual resources in teaching and educational contexts (Svendsen et al., 2020, p. 262). In fact, the Norwegian education system has received an increased number of pupils with a different mother tongue than Norwegian and will acquire the Norwegian language as an instrument for further learning and development. Therefore, there is an increasing need for teachers to develop knowledge about multilingualism and second language learning.

This study has a qualitative research design. There have been used a combination of observation and semi-structured interviews of two teachers who work in a linguistically heterogeneous and a linguistically homogenous introductory class. The data material consists of observation notes from a total of two weeks of observation, and transcribed interviews of the teachers in the respective classes. There are two multilingual assistants who are employed in both classes, so that the collaboration on multilingual adaptation in the classroom also constitutes the data material.

Overall, the study shows that very different practices exist in one school, especially when it comes to mapping, the use of multilingual teaching strategies and the involvement of multilingual assistants in teaching. My findings point in the direction that the pupils' opportunities to use their multilingualism as a resource in teaching Norwegian as a second language largely depend on the individual teacher. The results show that the use of the pupils' multilingualism as a resource mainly occurs spontaneously in teaching. A more conscious planning of the use of several languages in teaching crystallizes as a requirement for working more systematically with developing the pupils' Norwegian skills, and at the same time ensure that all pupils get equal opportunities for development and learning. Knowledge about the pupils' linguistic background and a teacher who has a resource-oriented view of multilingualism has proven to be important factors in this work.

## **Forord**

Det er med stoltheit og audmjukskap eg no leverer masteroppgåva, som markerer slutten på fem lærerike år ved Høgskulen i Volda. Det har vore eit krevjande, men ikkje minst gjevande arbeid frå start til slutt. Eg har fått høve til å fordjupe meg i ein tematikk eg har stor interesse for.

Det er mange eg ønskjer å takke for at eg no kan stå her med ei ferdig masteroppgåve. Fyrst og fremst vil eg takke informantane mine. At de har opna opp både de sjølve og klasserommet for prosjektet mitt, er heilt uvurderleg. Tusen hjarteleg takk!

Eg vil også rette ein stor takk til rettleiaren min, Tor Arne Haugen, for god støtte og konstruktive tilbakemeldingar jamt gjennom heile prosessen. I tillegg vil eg takke min birettleiar, Birgitte Fondevik. Du har kome med viktige innspel og vist eit engasjement eg ikkje kunne vore forutan.

Og sist, men ikkje minst: tusen takk til mine medstudentar, vener og familie som har heia på meg gjennom heile studietida, og gjeve meg oppmuntrande ord og trua på at eg skal klare å kome heilt i mål. Ein ekstra stor takk til sambuaren min, som har stått støtt i prosessen saman med meg. De har alle hatt ei avgjerande rolle for at eg har klart å kome meg heilskinna til vegs ende med studietida og masteroppgåva. Det set eg umåteleg stor pris på. Takk!

Volda, mai 2023

Mariel Førde

# Innholdsliste

<b>1</b>	<b>Innleiing.....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn og relevans .....	1
1.2	Fleirspråklege elevar og organisering av den særskilde norskopplæringa .....	2
1.3	Tema og problemstilling.....	5
1.4	Forskingstatus: Fleirspråklegheit som ressurs i norske klasserom .....	6
1.5	Oppbygging av studien.....	8
<b>2</b>	<b>Kunnskapsgrunnlag .....</b>	<b>9</b>
2.1	Teoriar om fleirspråklegheit i opplæringa .....	9
2.2	Transspråking som pedagogisk praksis .....	12
2.3	Språk som problem og språk som ressurs .....	15
2.4	Å lære eit andrespråk .....	16
2.5	Tilpassa opplæring og inkludering i ein fleirspråkleg kontekst .....	18
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>21</b>
3.1	Vitskapsteoretisk tilnærming og forskingsdesign.....	21
3.2	Utval .....	23
3.3	Innsamling av data.....	24
3.3.1	Oversikt over datamateriale .....	25
3.3.2	Pilotstudie.....	25
3.3.3	Observasjon .....	26
3.3.4	Semistrukturert intervju.....	28
3.3.5	Transkripsjon.....	30
3.4	Analyse av data.....	31
3.4.1	Analysearbeidet .....	31
3.5	Metodiske refleksjonar .....	34
3.5.1	Reliabilitet, validitet og generalisering .....	34
3.5.2	Forskingsetiske vurderingar .....	35

<b>4</b>	<b>Presentasjon og analyse av funn .....</b>	<b>37</b>
4.1	Konteksten rundt den særskilde norskopplæringa.....	37
4.1.1	Tidlegare skulebakgrunn .....	39
4.2	Lærarane sine refleksjonar kring fleirspråklegheit .....	41
4.2.1	Eg tenkjer som så at dei skal jo lære norsk .....	41
4.2.2	No skal du byggje på med noko som er litt annleis, men kanskje litt likt.....	43
4.3	Samarbeid med morsmålsassistent/tolk.....	44
4.3.1	Morsmålsassistenten fungerer hovudsakleg som tolk .....	45
4.3.2	Hjelp til å henge ny kunnskap på dei knaggane elevane alt har.....	47
4.4	Undervisningsstrategiar i ein fleirspråkleg kontekst .....	49
4.4.1	Det er opp til elevane å få forklaring og støtte på morsmålet .....	50
4.4.2	Transspråking for aktivering av bakgrunnskunnskapar .....	51
4.4.3	Transspråking i grammatikkundervisning .....	51
4.4.4	Transspråking i munnleg kommunikasjon .....	52
4.5	Oppsummering av funn på tvers av analysekategoriane .....	53
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>55</b>
5.1	Kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn.....	55
5.2	Ressursorientering .....	58
5.3	Bruk dei fleirspråklege ressursane som allereie eksisterer i klasserommet! .....	61
<b>6</b>	<b>Avslutning og vegen vidare.....</b>	<b>67</b>
	<b>Referansar .....</b>	<b>69</b>
	<b>Liste over vedlegg .....</b>	<b>77</b>

# 1 Innleiing

Denne masteroppgåva handlar om korleis ein som lærar i særskild norskopplæring kan arbeide for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Nærare sagt har eg i denne studien observert to ulike innføringsklasser i totalt to veker, og intervjuet lærarane i dei respektive klassene. Målet er å utvikle innsikt i korleis ein som lærar kan leggje til rette for ei opplæring der elevane sine språklege ressursar blir aktivt tatt i bruk i andrespråksopplæringa. Dette ser eg på som eit ledd i arbeidet med det Selj (2019, s. 11) omtalar som eitt av dei viktigaste samfunnsspørsmåla i vår tid, nemleg spørsmålet om korleis vi skal kunne vareta det språklege og kulturelle mangfaldet i dagens skule slik at alle elevar får likeverdige moglegheiter til utvikling og læring. Ein fundamental faktor i arbeidet med å realisere ei likeverdig opplæring for alle elevar er at undervisninga går føre seg på eit språk som eleven forstår (Selj, 2019, s. 13). Læraren si tilrettelegging og systematiske støtte er av stor betydning, og av den grunn vil denne studien oppsøkje og gå i djupna på praksisar som kan formidle innsikt og kunnskap om bruken av elevane si fleirspråklegheit i den særskilde norskopplæringa.

I det følgjande kapittelet vil eg presentere studien sin bakgrunn og relevans, før det blir gjort greie for kva rettar fleirspråklege elevar har i den norske skulen. Med dette som grunnlag vil problemstillinga for studien bli introdusert. Tidlegare forskning på feltet blir deretter gjennomgått. Kapittelet munnar ut i ein gjennomgang av studien si oppbygging.

## 1.1 Bakgrunn og relevans

Noreg består av eit språkleg og kulturelt mangfald. Globalisering, forstått som straumar av menneske, gode og tankar på tvers av landegrensar, har skapt nye måtar å samhandle på og nye former for ulikskap i samfunnet og i skulen (García & Wei, 2019, s. 7). I februar 2022 utløyste krigen mellom Ukraina og Russland ein ny flyktningstraum, noko *Utdanningsspeilet* 2022 viser har prega arbeidet i norske skular (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Den norske skulen tar imot stadig fleire elevar som har andre morsmål enn norsk, og som skal tileigne seg det norske språket som ein reiskap for vidare læring og utvikling (Monsen & Randen, 2022, s. 5). Dette indikerer at det er eit aukande behov for at lærarar i det norske utdanningssystemet har kunnskap om fleirspråklegheit og andrespråkslæring.

I den overordna delen i *Kunnskapsløftet 2020* som handlar om verdiar og prinsipp for grunnopplæringa, står det skrive at «[a]lle elevar skal få erfare at det å kunne fleire språk er ein ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det inneber at heile språkkompetansen til eleven skal bli anerkjent og brukt som ressurs i opplæringa. På den andre sida blir det i forskingslitteraturen problematisert at fleirspråklegheit blir framstilt som ein ressurs, utan at det blir nærare spesifisert korleis ei slik ressursorientering kan bli realisert i skulen (Svendsen, 2021, s. 5). Sentral forskning på feltet legg vekt på at fleirspråklege elevar sin språkkompetanse består av eitt felles språkrepertoar (García & Wei, 2019, s. 39), og at eit godt utvikla fyrstespråk skapar betre føresetnadar for å utvikle ferdigheiter på eit nytt språk (Cummins, 1983, s. 384). Dette viser aktualiteten av å undersøkje korleis lærarar i den særskilde norskopplæringa arbeider for å leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. På den eine sida vil studien kunne kaste lys over moglegheiter og utfordringar eit fleirspråkleg klasserom kan by på, og på den andre sida kunne bidra med refleksjonar om korleis fleirspråklegheit kan bli brukt som ressurs i den særskilde norskopplæringa.

Masteroppgåva avgrensar seg til gruppa fleirspråklege elevar som held på å lære norsk på barnetrinnet, og som får særskild norskopplæring i innføringsklasse. Begge klassene studien undersøker, har tilgang til fleirspråklege assistentar. I oppgåva blir det brukt ulike omgrep for å beskrive opplæring, fleirspråkleg assistent, elevar og språkleg kompetanse. Sidan det på fagfeltet eksisterer forskjellige definisjonar og forståingar, vil det i det følgjande bli gjort greie for kva forståingar denne studien byggjer på.

## 1.2 Fleirspråklege elevar og organisering av den særskilde norskopplæringa

Skulen si opplæring skal tilpassast kvar enkelt elev sine evner og føresetnadar (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Rettane til gruppa fleirspråklege elevar som held på å lære norsk, er forankra i Opplæringslova § 2-8. *Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*, og slår fast at: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Særskild språkopplæring er såleis ei samlenemning på tre ulike tilbod; *særskild norskopplæring*, *morsmålsopplæring* og *tospråkleg fagopplæring*. Retten til særskild språkopplæring er ein



behovsprøvd rett, og blir løyst ut dersom kartlegginga av eleven sin norskspråklege kompetanse viser å *ikkje* ha tilstrekkeleg ferdigheit i norsk til å følgje ordinær opplæring. Om kartlegging av elevane sin kompetanse skriv Utdanningsdirektoratet (2022b) at det er naudsynt å avklare om nykomne elevar kan lese og skrive på sitt morsmål eller eit anna språk, og at kartlegging av lese- og skriveferdigheiter bør gå føre seg på elevane sitt morsmål.

Lovformuleringa framstår som uklar når det gjeld bruk av fleirspråklege tilpassingar i opplæringa. Både morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring er knytt til formuleringa «om nødvendig», og kan bli erstatta med «anna opplæring tilpassa føresetnadane til elevane» dersom skulen ikkje har eigna undervisningspersonale (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Morsmålsopplæring er opplæring i morsmålet etter *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det er interessant å merke seg regjeringa sitt forslag til ny formulering i Opplæringslova i høve spørsmålet om kven som har rett til morsmålsopplæring. Ønsket frå regjeringa er å presisere at morsmålsopplæring gjeld elevar som har budd kort tid i Noreg, «med mindre det er openbart unødvendig» (Prop. 57 L (2022–2023), s. 205). Når det gjeld tospråkleg fagopplæring, inneber det at eleven får opplæring i eitt eller fleire fag både på morsmål og norsk (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det tyder at elevar som ikkje har tilstrekkeleg ferdigheit i norsk til å følgje ordinær opplæring, *kan* få opplæring både på morsmål og norsk. Det store tolkingsrommet i lovteksten kan problematiserast, fordi det i praksis kan føre til ei rekkje tolkingar og løysingar som i større eller mindre grad varetar elevane sine behov for ei tilpassa språkopplæring (Myklebust, 2020, s. 109). Myklebust (2020, s. 105) understrekar viktigheita av ei tilpassa tospråkleg opplæring, fordi mangelfulle norskferdigheiter gjer det naudsynt at denne elevgruppa får bruke morsmålet sitt som reiskap for å kunne forstå, lære og delta i skulen si opplæring.

I studien observerer eg fleirspråklege assistentar, som i teorien skapar moglegheit for morsmålsstøtta undervisning. I innføringsklassene blir dei fleirspråklege assistentane omtala som høvesvis *morsmålsassistent* i den språkheterogene og *tolk* i den språkhomogene. Oppgåvene til ein tolk i skulesamanheng er ifølgje Utdanningsdirektoratet (2022d) å omsetje mellom partar, og skal forhalde seg upartisk i samtalen. Ein morsmålsassistent er tilsett for å vere assistent i klasserommet saman med ein lærar, og snakkar eitt eller fleire av språka til elevane i klasserommet (NAFO, u.å.), og skal ifølgje Fondevik et al. (2021, s. 10) støtte andrespråkslæringa ved å bruke eigne fleirspråklege ressursar og erfaringar. Ein pedagogisk rettleiar, som omhandlar samarbeid med språkhjelparar om fleirspråkleg støtte i

vaksenopplæringa, poengterer at fleirspråklege assistentar har ei svært sentral rolle som *tolk*, *brubyggjar* og *gruppeleiar* i opplæringa (Fondevik et al., 2021, s. 4, 18). Sjølv om rettleiaren handlar om vaksenopplæringa, har deltakarane på lik linje med elevane i innføringsklassene eit mål om å tileigne seg norsk. Av den grunn kan rollebeskrivinga vere relevant for denne studien av yngre elevgrupper. I rettleiaren blir det beskrive korleis fleirspråklege assistentar kan vere til hjelp for å samanlikne, forklare, utdjupe og omsetje mellom språk (Fondevik et al., 2021). I tillegg kan fleirspråklege assistentar fungere som ein brubyggjar mellom det elevane kan og det nye dei skal lære, då dei som regel har betre kjennskap til elevane sin kultur og skuletradisjon. Fleirspråklege assistentar kan òg vere gruppeleiarar, og rettleie arbeid og gje språkleg støtte (s.18).

Tal frå GSI, Grunnskolens Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2022e), viser at det i skuleåret 2022-2023 er omtrent 7,8 % av elevane på barnetrinnet som får særskild norskopplæring. Om lag 33 % av desse får i tillegg morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring og tilrettelagt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022e). Den mest brukte tilrettelegginga for *elevar frå språklege minoriteter* er særskild norskopplæring, i form av ei einspråkleg tilpassa opplæring gjennom norsk språk med ein meir passiv bruk av elevane sitt fyrstespråk (Egeberg, 2022, s. 93; Lunde, 2017, s. 59). På kva måte den særskilde språkopplæringa blir organisert, er opp til den enkelte kommune (Opplæringslova, 1998, § 2-8). I denne studien blir det organisert særskild norskopplæring i egne innføringsklasser, og dette er eit vedtak som kan vare i inntil to år (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Den særskilde norskopplæringa har ein eigen læreplan (*Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*), men det kan òg anten gjerast tilpassingar til den ordinære læreplanen i norsk eller lokalt utvikla læreplanar. Rambøll Management Consulting har, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (2016), gjort ei evaluering av særskild språkopplæring og innføringstilbod. Rapporten viser at dei fleste lærarar i grunnskulen som har ansvar for særskild norskopplæring, følgjer *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 27). Denne læreplanen er delt inn i tre nivå og er aldersuavhengig. Ein sentral verdi for opplæringa i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar er at elevane gjennom arbeid med faget skal oppleve at det å kunne fleire språk er ein «ressurs», både i skulen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Dette blir konkretisert eksplisitt gjennom kompetansemåla, og viser ein tydeleg progresjon frå nivå 1-3. Nivå 1 legg vekt på at eleven skal kunne «sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre

språk eleven kjenner» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). Nivå 2 utvidar dette til at eleven skal kunne «bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6), medan det på nivå 3 blir avansert vidare til å kunne «reflektere over egen flerspråklighet og dens betydning for egen læring av fag og språk» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Tilsvarende kan ein finne i læreplanen si beskriving av undervegsvurdering, der læraren skal leggje til rette for at elevane får arbeide komparativt med norsk og andre språk dei kjenner, og på denne måten la elevane utvikle læringsstrategiar til å kunne bruke si fleirspråklegheit som ressurs i eige læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5-7).

Trass i at skulen sine styringsdokument omtalar denne elevgruppa som *minoritetsspråklege elevar*, vil eg i staden nytte omgrepet *fleirspråklege elevar*. *Fleirspråklege elevar* vil referere til den gruppa elevar med eit anna morsmål enn norsk, anten som einaste eller eitt av fleire, der norsk kan vere eitt av morsmålspråka. Definisjonen svarer til Myklebust (2020, s. 96-97) si forståing, og fannar om elevgruppa som erfarer ein særskild språkleg kontekst som er kjenneteikna av ein føremålstenleg bruk av to eller fleire språk i kvardagen. Som Myklebust (2020, s. 97) påpeikar, kan ordforrådet vi brukar i omtale av elevar implisitt kommunisere eit mangelperspektiv eller eit ressursperspektiv. Difor vil ei omtale av elevane som *fleirspråkleg* framfor *minoritetsspråkleg* i større grad formidle ei anerkjennande haldning til elevane sine språklege ressursar, framfor å vise til manglande språklege ferdigheiter i andrespråket. Termane *fyrstespråk* og *morsmål* blir i denne oppgåva brukt synonymt, og refererer til dei språka eit barn lærer seg fyrst, eller om språk som er lært seinare i livet og som vedkomande oppfattar som sitt hovudspråk. *Andrespråk* blir brukt om språk som blir lært etter at fyrstespråket eller fyrstespråka er etablert.

### 1.3 Tema og problemstilling

Temaet for masteroppgåva er fleirspråklegheit som ressurs. Føremålet med prosjektet er å undersøkje korleis ein som lærar kan ta i bruk fleirspråklegheit som ein ressurs i den særskilde norskopplæringa, med eit ønskje om å formidle kunnskap som lærarar kan dra nytte av i arbeidet med å leggje til rette for ei opplæring som inkluderer elevane sitt totale språklege repertoar i undervisninga. For å lyfte fram ulike tilnærmingar til dette har eg valt å gjennomføre ein studie i to ulike innføringsklasser på barnetrinnet. Mi problemstilling lyder dermed som følgjer:

*Korleis kan ein som lærar i særskild norskopplæring leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga?*

For å kunne optimalisere moglegheitene for å beskrive gode praksisar kring fleirspråklegheit som ressurs i skulen si opplæring, har eg valt å undersøkje dette i situasjonar der fleirspråklege elevar utgjer norma for opplæringa. Sidan den eine innføringsklassa består av elevar med same morsmål, i tydinga språkhomogen klasse, gjev dette i teorien fleire moglegheiter for fleksibel bruk av fyrstespråk og andrespråk i opplæringa. I ei språkheterogen klasse er føresetnadane annleis, noko som ofte kjenneteiknar ordinære klasserom. Det elevane i innføringsklassene har til felles, er målet om å tileigne seg tilstrekkelege ferdigheiter i norsk til å følgje den ordinære opplæringa i skulen.

Det å *leggje til rette for* handlar i denne studien òg om å få fram og reflektere over kva faktorar som verkar inn på ein slik undervisningssituasjon. Problemstillinga inkluderer dermed faktorar som dannar grunnlag for og som verkar inn på den enkelte lærar sin undervisningspraksis. Innføringsklassene skapar på denne måten moglegheit for å studere ulike praksisar, og kan bidra til å skape eit innblikk i korleis lærarar *kan* leggje til rette for å fremje eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit under ulike omstende.

Eg har valt eit kvalitativt forskingsdesign med ein kombinasjon av observasjon og intervju som metodar. Observasjon som metode legg til rette for å studere klasserommet slik det naturleg utspelar seg, medan intervju kan bidra med å kome nærare inn på lærarane sine refleksjonar kring arbeidet med å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Tematikken er særleg relevant, då det eksisterer lite forskning om bruk av, og haldningar til fleirspråklegheit i norske klasserom (Svendsen et al., 2020, s. 261).

#### 1.4 Forskingsstatus: Fleirspråklegheit som ressurs i norske klasserom

Svendsen, Ryen & Ims (2020, s. 261) har utarbeidd ei kunnskapsoversikt som famnar om nasjonale studiar som har hovudfokus på forvaltning og haldningar til fleirspråklegheit i klasserommet. Kunnskapsoversikta inkluderer kvalitative klasseromstudiar, i tillegg til ei samanstilling av dei to fyrste landsdekkande kvantitative undersøkingane *Rom for språk?* og *Ta tempen på språket!*, som undersøker forvaltning av fleirspråklege ressursar i skulen (Svendsen et al., 2020, s. 260). Det utkrystalliserer seg ifølgje Svendsen et al. (2020) ein hovudtendens i alle dei undersøkte studiane. Tendensen er at det er eit gjennomgåande

mangelfullt fokus på det å ta i bruk elevane sine fleirspråklege ressursar i undervisnings- og opplæringssamanheng (s. 262).

Innanfor det didaktiske perspektivet er det fleire forskarar som har vist interesse for korleis fleirspråklegheit kan bli brukt som ressurs for å lære norsk (Danbolt & Hugo, 2012; Palm, 2018; Tonne et al., 2011). Danbolt & Hugo (2012) gjennomførte eit prosjekt på 1.trinn med eit føremål om å utvikle arbeidsformer som inkluderer elevane sine fyrstespråk i den grunnleggjande lese- og skriveopplæringa. Elevane som deltok i prosjektet, hadde egne ordbøker, der læraren limte inn bilete og skreiv ordet på norsk. Desse ordbøkene fekk elevane så med seg heim, der føresette skulle skrive ordet på dei respektive fyrstespråka. Prosjektet opna for ein interaksjon mellom føresette, lærarar og elevar, og tydeleggjorde korleis føresette kan få tildelt ei rolle som ressurspersonar i språkutviklinga (Danbolt & Hugo, 2012, s. 98). Studien indikerer viktigheita av å inkludere elevane sine fyrstespråk i opplæringa, då ei bru mellom skulen og heimen sine skriftspråkserfaringar vil gjere andrespråksopplæringa enklare (Danbolt & Hugo, 2012, s. 98-99). Å inkludere elevane sitt heimespråk i undervisninga står òg sentralt i Tonne et al. (2011) sin studie. Tonne et al. (2011) gjennomførte eit fleirspråkleg diktprosjekt på 6.trinn, med eit føremål om å undersøkje korleis poesi kan nyttast didaktisk for å fremje metaspråkleg medvit i ei språkheterogen klasse. Prosjektet la opp til at elevane skulle ta med seg eit dikt heimanfrå, anten på norsk eller andre språk eleven eller familien kjenner til. Dette blei følgt opp med høgtlesing av dikta, og deretter klasseromdialog med vekt på å samanlikne dei ulike språka på lydnivå, ordnivå, setningsnivå og skriftspråk (Tonne et al., 2011, s. 38-41). Studien viser korleis elevane sine språklege ressursar kan bli trekt inn i undervisninga for å auke elevane sitt metaspråklege medvit, utan at ein som lærar har kunnskap om språka. Eit sentralt poeng hos Tonne et al. (2011, s. 42) er at inkludering av fleire språk i undervisninga kan gagne alle elevar si utvikling av språkkompetanse og fleirspråkleg identitet.

På eit meir overordna nivå har Palm (2018) gjennomført ein kvalitativ studie av seks fyrsteklasselærarar på fire ulike skular, og deira haldningar til fleirspråklegheit, andrespråksutvikling og bruk av elevane sine morsmål i skulesamanheng. Resultata syner at den enkelte lærar har ei avgjerande rolle for kor stor grad elevane si fleirspråklegheit blir brukt som ressurs i opplæringa (Palm, 2018). Berre ein av seks lærarar i undersøkinga brukar fleire språk systematisk i byrjaropplæringa, og i fire av dei seks klasseromma er elevane sitt språklege mangfald usynleg (s. 134). Palm (2018, s. 134) trekkjer fram at slike praksisar kan

skuldast lærarane sin manglande kunnskap om fleirspråklegheit, og korleis dette kan bli brukt som ein ressurs i språkopplæringa.

*Rom for språk!* (Ipsos, 2015) og *Ta tempen på språket!* (Svendsen et al., 2015) er dei fyrste nasjonale storskalastudiane på fleirspråklegheitfeltet (Svendsen et al., 2020, s. 271). Analysen av desse studiane blir av Svendsen et al. (2020, s. 271) for fyrste gong samanstillt, og skapar saman eit bilete av korleis fleirspråklegheit blir forvalta i norske klasserom. Undersøkingane viser at det er ein relativt liten bruk av andre språk enn norsk, engelsk og dei tradisjonelle framandspråka i friminutt generelt og i skuletimane spesielt, og at klasseromma står fram som relativt språkleg homogene (Svendsen et al., 2020, s. 277). Frå eit elevperspektiv viser studiane at dei aller fleste elevane nyttar ein fleirspråkleg praksis i kvardagen og viser ein stor språkiver og språkglede (Svendsen et al., 2020, s. 278, 280). Samstundes peikar resultatata i retning av at det i den norske skulen eksisterer eit unytta potensial av fleirspråklege ressursar (Svendsen et al., 2020, s. 280). På bakgrunn av kunnskapsoversikten Svendsen et al. (2020) har utarbeidd, er det høveleg å peike på eit behov for at skular og lærarar tileignar seg kompetanse om fleirspråklegheit og språkutvikling som eit ledd i arbeidet med å utfordre idealet om å bruke berre eitt språk i opplæringa. Med det store språklege mangfaldet som eksisterer i skulen i dag, er det eit opplagt behov for eit meir målretta arbeid med å inkludere og styrkje dei språklege ressursane som allereie eksisterer i klasserommet.

## 1.5 Oppbygging av studien

Masteroppgåva inneheld seks kapittel. I dette kapittelet har eg gjort greie for bakgrunnen for val av tema, presentert studien si problemstilling og tidlegare forskning om tematikken. Kapittel 2 utgjer studien sitt teoretiske rammeverk, og byggjer på teoriar om fleirspråklegheit, transspråking, språkideologi, andrespråklæring og inkludering. Kapittel 3 presenterer studien sin metodologi. Her blir vitskapsteoretisk ståstad, forskingsdesign, utval, datagenereringsmetodar, analyseprosess og metodiske refleksjonar beskrive og diskutert. I kapittel 4 blir funna frå studien analysert og presentert. I kapittel 5 blir resultatata av studien diskutert i lys av teori og tidlegare forskning. Avslutningsvis vil eg i kapittel 6 summere opp hovudfunna og kome med forslag til vidare forskning.

## 2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet blir studien sitt teoretiske rammeverk presentert. Kunnskapsgrunnlaget er delt inn i fire delkapittel: «Teoriar om fleirspråklegheit i opplæringa» (2.1), «Transspråking som pedagogisk praksis» (2.2), «Språk som problem og språk som ressurs» (2.3), «Å lære eit andrespråk» (2.5) og «Tilpassa opplæring og inkludering i ein fleirspråkleg kontekst» (2.5). Det fyrste delkapittelet tar føre seg fleirspråklegheit i opplæringa, med vekt på ulike teoretiske inngangar til fenomenet. Det andre delkapittelet handlar om transspråking som strategi for å realisere eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit i opplæringa, med særleg fokus på den pedagogiske transspråkinga. Det tredje delkapittelet tematiserer ytterlegare betydinga av skulen og læraren sine haldningar til fleirspråklegheit. Det fjerde delkapittelet går vidare inn på teori om andrespråklæring, med særleg vekt på korleis elevane sitt fyrstespråk kan ha innverknad på andrespråksutviklinga. Siste delkapittel handlar om tilpassa opplæring og inkludering av fleirspråklege elevar, og viser korleis anerkjennande haldningar må liggje til grunn for å kunne realisere eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit i skulen.

### 2.1 Teoriar om fleirspråklegheit i opplæringa

Kva det vil seie å vere fleirspråkleg, er ikkje eintydig. Tidlegare var det vanleg å bruke termen «tospråklegheit», medan det etter tusenårsskiftet har blitt meir vanleg å bruke termen «fleirspråklegheit» (Svendsen, 2021, s. 51). Fleirspråklegheit eksisterer både på samfunns-, gruppe- og individnivå (Holmen & Thise, 2021, s. 31-32), men det er sistnemnde som er mest relevant for denne studien. Fleirspråklegheit på samfunns- og gruppenivå handlar kort sagt om det språklege mangfaldet i samfunnet, der fleire språk blir brukt side om side (Holmen & Thise, 2021, s. 31). På individnivå kan ein forenkla seie at ein fleirspråkleg person brukar meir enn eitt språk i dagleglivet (Monsen & Randen, 2022, s. 36). Likevel vil ei slik forståing av fleirspråklegheit kome til kort når det er tale om språkkompetanse, som i dag er eit viktig element i forståinga av fleirspråklege elevar sin språkpraksis. Fordi det eksisterer ulike syn på kva fleirspråklegheit er, vil det kunne ha konsekvensar for kva tilnærmingar utdanningssystemet har til fleirspråklegheit (García, 2009, s. 55). Difor vil dette delkapittelet trekkje fram ulike definisjonar og forståingar av fleirspråklegheit, og sjå desse i lys av nyare teoriar om språkbruk og språklæring. Dette vil vere eit sentralt fundament når ein søker å forstå lærarar sine tilnærmingar til fleirspråklegheit, og korleis det blir lagt til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i klasserommet.

Sidan byrjinga av 2000-talet har forskning på fleispråklegheit bidrege til eit endra språksyn, der ein har gått frå å beskrive språk som ulike strukturelle system, til å vektleggje den samla språkpraksisen til talarane (García & Wei, 2019, s. 31; Randen, 2018, s. 98). Ei tradisjonell oppfatning av fleispråklegheit kan sporast tilbake til språkforskaren Bloomfield (1933) og hans definisjon av tospråklegheit. Han var den viktigaste representanten for den amerikanske strukturalismen i språkvitskapen, som er kjenneteikna av å studere språkssystem som isolerte fenomen. Bloomfield (1933, s. 56) sette strenge krav til kompetanse i språka, og hevda at ein må ha innfødd-lik kompetanse i to eller fleire språk for å bli sett på som tospråkleg. Eit slikt syn på fleispråklegheit har resultert i at den tradisjonelle språkopplæringa har basert seg på eit språkideal der fleispråklege elevar sitt språk blir målt mot i kva grad det liknar på språket til elevar som har opplæringspråket som einaste morsmål (García & Wei, 2019, s. 5; Randen, 2018, s. 99; Svendsen, 2021, s. 52). Dette kjenneteiknar eit *parallellspråkleg* syn på tospråklegheit, i tydinga av å sjå fleispråklege som dobbelt einspråklege (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Nyare teoriar om fleispråklegheit tar eit oppgjær med denne einspråklege norma, og motset seg ideen om at ulike språk opptreer som uavhengige system.

Cummins (1983) hevdar på den andre sida at det eksisterer ei språkleg gjensidig avhengigheit, då språka ikkje blir lagra separat i hjernen. Dette blir illustrert gjennom teorien om *Common underlying Proficiency* (CUP), der tospråklegheit blir representert som eit isfjell med to toppar på overflata, men som heng saman på underflata (s. 376). Teorien byggjer på at det eksisterer felles underliggjande ferdigheiter uavhengig av språk, og at dette gjer at ein kan overføre kunnskapar ein har i eitt språk til eit anna (Cummins, 1983, s. 376). Sjølv om toppane på overflata illustrerer elevane sitt fyrstespråk og andrespråk som separate språk, finst det ei kognitiv gjensidig avhengigheit mellom dei som mogleggjer språklege overføringar. Sagt med andre ord, baserer teorien seg på at dei tankane som ligg til grunn for språket ein brukar, stammar frå den same kognitive mekanismen (Monsen & Randen, 2022, s. 37). Monsen & Randen (2022, s. 38) trekkjer fram at isfjellmodellen har bidrege til å gje fleispråklege elevar sine morsmål høgare status, fordi den synleggjer korleis eit velutvikla fyrstespråk kan ha positiv innverknad på andrespråkslæringa.

I spørsmålet om i kva grad fleispråklegheit kan vere ein ressurs for den enkelte elev, viser Cummins (1976) sin teori om *terskelhypotesen* betydninga av og samanhengen mellom språkferdigheiter i fyrstespråket og andrespråket. Cummins (1976, s. 3) hevdar at det truleg kan vere to terskelnivå for språkleg kompetanse ein fleispråkleg elev må ha oppnådd, for at



kognitive fordelar ved å vere fleirspråkleg skal kome individet til gode. Kva terskelnivåa eksakt inneber, avheng av kor mykje tid som blir brukt gjennom fyrstespråket og kva som blir forventa å kunne uttrykkje gjennom andrespråket i opplæringa (Cummins, 1976, s. 24). Terskelnivåa resulterer i tre nivå av språkferdigheiter. Kjernen i terskelhypotesen er at elevane må nå eit visst ferdigheitsnivå i fyrste- og andrespråket for å oppleve at deira fleirspråklegheit er ein ressurs i språkopplæringa. Elevar som verken har aldersadekvate språkferdigheiter på fyrstespråket eller andrespråket ligg under den fyrste terskelen (Monsen & Randen, 2022). Dette svarer til eit språknivå der individet kan stå i fare for å oppleve ulemper ved å vere fleirspråkleg, fordi ingen av språka kan bli nytta som reiskap for læring (s. 39). For å kunne oppnå den fyrste terskelen må individet ifølgje Cummins (1976) ha aldersadekvate språkferdigheiter på eitt av språka. Dette er eit språknivå som er tilstrekkeleg for å unngå kognitive ulemper ved å vere fleirspråkleg, men ei heller ingen førebelse fordelar (s. 23-24). Den andre terskelen føreset eit høgare nivå av kompetanse på både fyrstespråket og andrespråket, og dette svarer til eit språknivå som kan bidra med kognitiv utvikling (Cummins, 1976, s. 24). I praksis tyder dette at ei språkopplæring som hovudsakleg går føre seg på eit språk elevane ikkje meistarar, kan føre til at terskelen blir høgare for å oppleve kognitive fordelar ved å vere fleirspråkleg.

Cummins (1976, 1983) sitt syn på tospråklegheit gjer det mogleg å peike på verdien av å styrkje og bruke elevane sine morsmål og andre språk dei kjenner til i andrespråklæringa. Fordi teorien om CUP og terskelteorien baserer seg på at språk fungerer saman i språkbruk og språklæring, fell Cummins sitt syn under termen *dialogisk tospråklegheit* (Monsen & Randen, 2022, s. 40). Dette inneber at språka supplerer kvarandre og er gjensidig avhengige. García (2009, s. 53) strekkjer det vidare enn tanken om gjensidig avhengigheit mellom språka, til ein teori om *dynamisk tospråklegheit*.

Dynamisk tospråklegheit fokuserer på fleirspråklege individ sin språkpraksis, heller enn kva språk som blir nytta i kommunikasjonen. Kategoriar som fyrstespråk og andrespråk er ifølgje García (2009, s. 53) lite føremålstenlege, særleg på grunn av at dagens globalisering fører til at menneske må samhandle og kommunisere på måtar som utfordrar tradisjonelle kategoriar. García (2009) argumenterer for at «bilingualism is not monolingualism times two» (s. 71), noko som har leia til ei oppfatning om at fleirspråklege individ sin språkpraksis tar utgangspunkt i eitt språkssystem, der dei brukar heile sitt språklege repertoar i kommunikasjon for å konstruere meining (García & Wei, 2019, s. 31-32). Ei slik tilnærming til

fleirspråklegheit baserer seg på ein grunnleggjande idé om at elevane sitt totale språklege repertoar fungerer som ein ressurs for kommunikasjon. Ei liknande tilnærming er mogleg å spore i ein definisjon formulert i NOU 2010:7 *Mangfald og meistring – Flerspråklige barn, unge og vaksne i opplæringsystemet*. Det å vere fleirspråkleg blir her definert som:

En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (NOU 2010:7, s. 25).

I motsetnad til den einspråklege norma som er beskriven tidlegare, er det ut i frå denne tilnærminga til fleirspråklegheit ikkje føremålstenleg å setje skarpe skilje mellom ulike språk eit individ brukar, eller å setje strenge krav til ein viss kompetanse. García (2009, s. 71) argumenterer for at fleirspråklege individ sjølve må utgjere norma, og føreslår termen *transspråking* for å beskrive fleirspråklege språkpraksisar. Som vi skal sjå i det følgjande, vil eit transspråkleg perspektiv på opplæringa kommunisere eit tydeleg ressursperspektiv på fleirspråklegheit. På den andre sida blir det reist bekymring for om måla for skulen si opplæring kan bli nedprioritert.

## 2.2 Transspråking som pedagogisk praksis

I forskingslitteraturen blir transspråking trekt fram som ein pedagogisk strategi, som bevisst, effektivt og strategisk fremjar elevane si fleirspråklegheit som ressurs i læringa, og på denne måten tar eit oppgjær med den einspråklege norma (García & Wei, 2019, s. 5; Holmen & Thise, 2021, s. 50). Ifølgje García & Wei (2019) blei transspråking opphavleg brukt om ein pedagogisk praksis der elevane blei oppmoda til å veksle mellom språk for å fremje forståing og kommunikasjon. I seinare tid har omgrepet utvida seg til ei heilskapleg ramme for å forstå språk, fleirspråklegheit og opplæring av fleirspråklege elevar (s. 5). I eit transspråkleg perspektiv på opplæringa er det dei språklege ressursane som elevane bringer med seg inn i skulen som står i sentrum (García & Wei, 2019, s. 7), og difor vil teori om transspråking vere relevant for dette masterprosjektet.

Transspråking byggjer på eit dynamisk tospråklegheitssyn, og søker å beskrive språkpraksisar frå individet sin ståstad, ikkje med utgangspunkt i språket i seg sjølv. For å forstå dette nærare er det eit sentralt poeng å kjenne til at García (2009) hevdar at eit individ sine språk sjeldan er sosialt likestilte. Årsaka er at dei blir brukt til ulike føremål og i ulike samanhengar, og har dermed ulik makt og prestisje (s. 45). Ein sentral idé innanfor det

transspråklege perspektivet er difor at det ikkje eksisterer klare grenser mellom fleispråklege individ sine språk. Det er heller tale om eit språkleg kontinuum der språkbrukaren vel trekk for å kunne «make sense of their bilingual worlds» (García, 2009, s. 45). Dette kjem tydeleg fram gjennom García & Wei (2019) sin definisjon av transspråking:

Transspråking er en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer slik tilfellet har vært tradisjonelt sett, men som et felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk (García & Wei, 2019, s. 17-18).

Eit sentralt prinsipp i transspråking er at fleispråklege sin språkpraksis tar utgangspunkt i eitt felles språkrepertoar. På kva måte språka i det fleispråklege individ sitt repertoar fungerer saman, er omdiskutert. Holmen & Thise (2021) viser til at det har utkrystallisert seg ein sterk og svak versjon av transspråking. Den sterke versjonen, med García som sentral representant, ser på det språklege repertoaret som samanfletta og uskiljande (s. 46-47). Den svake versjonen av transspråking nøyer seg med å tenkje at språka fungerer i samspel med kvarandre (Holmen & Thise, 2021, s. 46). Skilnaden ligg dermed i korleis ein ser på høvet mellom eit individ sine språk. Cummins stiller seg kritisk til den sterke versjonen av transspråking, og ser det som lite føremålstenleg å skilje sterkt mellom synet på om språk er separate eller uskiljande (Holmen & Thise, 2021, s. 48). Årsaka er at ein pedagogikk som baserer seg på dynamisk tospråklegheit, kan bli for snevert orientert mot elevane sitt språklege repertoar, identitet og bakgrunn. Difor ytrar Cummins bekymring for at lærarar kan stå i fare for å nedprioritere skulen sine mål for fagleg og språkleg utvikling (Holmen & Thise, 2021, s. 48). Denne diskusjonen er høgst relevant for å diskutere skulen si språkopplæring i lys av samfunnet sine krav til kompetanse.

Med eit blick på skulen sine styringsdokument er *deltaking* i sosiale fellesskap, yrkesliv og samfunn eit gjennomgåande mål med opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019, 2020). Samstundes veit ein at møte med yrkeslivet kan stille ulike krav til språkpraksisar. *Læreplan i norsk* viser blant anna til at språkopplæringa skal førebu elevane «på eit arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og munnleg kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ein kan difor undre seg over om ein sterk versjon av transspråking i skulen si opplæring kan stå i fare for å gjere eleven ei bjørneteneste, i tråd med Cummins si bekymring. Dette kan forklare kvifor García & Wei (2019, s. 59) synest det er vanskeleg å uttale seg om transspråking innanfor ein skulesamanheng, særleg fordi

utdanningssystemet er tett knytt til nasjonalstaten. For Holmen & Thise (2021, s. 50) derimot, er det mindre relevant om transspråking er rekna som additiv eller dynamisk. Transspråking blir sett på som ein pedagogisk tilgang som skapar betre moglegheiter for å setje elevane i sentrum som aktørar, og på denne måten skape likeverdige deltakingsmoglegheiter for alle elevar i læringsprosessen (Holmen & Thise, 2021, s. 50).

Transspråking kan på den eine sida vise til dei komplekse språkpraksisane til fleirspråklege elevar, og på den andre sida vise til dei pedagogiske tilnærmingane som utnyttar desse komplekse praksisane (García & Wei 2019, s. 36-37). I denne studien er det nærliggjande å ha hovudfokus på den pedagogiske transspråkinga, i form av korleis læraren legg til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa. García & Wei (2019, s. 69) påpeikar at transspråking er ei tilnærming som kan bli brukt i alle klasserom og av alle lærarar, uavhengig om dei er einspråklege eller fleirspråklege, for å sikre rettferdig læring. Det er likevel dimensjonar ved læraren sin praksis som viser seg å vere avgjerande for om transspråking blir omsett til god pedagogisk praksis.

I boka *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning* har García, Johnson & Seltzer (2017) retta fokus mot transspråking for lærarar, med retningslinjer for korleis ein kan inkludere pedagogisk transspråking i klasserommet. Det blir skilt mellom *Translanguaging Stance*, *Translanguaging Design* og *Translanguaging Shifts* (García et al., 2017, s. 27), som Holmen & Thise (2021, s. 50-51) omset med transspråkleg *grunnsyn*, *design* og *spontane val*.

Eit transspråkleg *grunnsyn* refererer til læraren si tru på at fleirspråklege elevar sin språkpraksis fungerer saman, og ikkje kvar for seg, og dermed at eleven sitt totale, komplekse språklege repertoar er ein ressurs (García et al., 2017, s. 27). *Design* viser til læraren si medvitne planlegging av transspråking i praksis. Det inneber val av undervisningsmateriell, tematikk og aktivitetar på skulen som både gjev plass, tid og støtte til at elevar kan nytte seg av sitt språklege repertoar i læringa (García et al., 2017, s. 28). Med aktivitetar som er planlagde og strukturerte av læraren, kan transspråking ifølgje García & Wei (2019, s. 105) tene meir enn føremålet om å engasjere kvar enkelt elev på ein heilskapleg måte. Det mogleggjer ei differensiert opplæring som også sikrar at alle elevar blir kognitivt, sosialt og kreativt utfordra, samstundes som elevane får ein tilpassa språkleg input og kan produsere eigna språkleg output i meningsfull interaksjon og dialog med andre (García & Wei, 2019, s. 105). Undervegs i undervisninga vil læraren òg måtte ta *spontane val*. Ein lærar som ønskjer å

inkludere alle elevar, må vere merksam på situasjonar der elevar har behov for å nyttiggjere seg av sine språklege ressursar, og på denne måten ta val som støttar dette (García et al., 2017, s. 28). Grunnsyn, design og spontane val blir illustrert som tre trådar som saman dannar eit solid og fleksibelt tau som styrkja læring og undervisning av både språk og faginnhald (García et al., 2017, s. 28-29). Det vesentlege innan det transspråklege perspektivet er slik sett at elevane si fleirspråklegheit blir fremja som ein ressurs og ikkje som eit problem, og i dette arbeidet har den enkelte skule og den enkelte lærarar ei avgjerande betydning.

### 2.3 Språk som problem og språk som ressurs

Synet på *språk som eit problem* eller *språk som ein ressurs* er knytt til språkideologi, og viser seg å ha innverknad på skulen og lærarane sin praksis i møte med fleirspråklege elevar. McGroarty (2010, s. 3) definerer språkideologi som dei abstrakte, og ofte implisitte førestillingane relatert til språk og språkbruk, og van Ommeren (2022, s. 50) hevdar at språkideologiar pregar språkopplæringskonteksten på ein gjennomgripande, og ofte usynleg måte. Som den teoretiske gjennomgangen av fleirspråklegheit og språkopplæring viser, er lærarar i dagens globaliserte samfunn tildelt eit stort ansvar i å leggje til rette for ei opplæring som verdset og inkluderer elevane sitt språklege repertoar i undervisninga. Det handlar om å utfordre dei tradisjonelle einspråklege ideologiane som står fast ved at opplæringa skal bruke berre eitt språk om gongen (García & Wei, 2019, s. 82). Ei opplæring som set skarpe skilje mellom språk i undervisninga og byggjer på ein idé om at det berre er målspråket som skal bli nytta i språkopplæringa, har ei orientering mot språkideologien Ruíz (1984) omtalar som «language as problem». Innanfor eit problemorientert syn blir fleirspråklegheit sett på som ei utfordring for det sosiale samhaldet, fordi tanken om at eitt språk er nøkkelen til forståing og semje, står heilt sentralt (Ruíz, 1984, s. 19-20). Krulatz et al. (2018, s. 82) påpeikar at lærarar som har ei oppfatning av at det å nytte seg av andre språk enn målspråket forhindrar deira moglegheiter til å lære språket, indikerer eit problemorientert syn på fleirspråklegheit. Slike førestillingar om språk vil avgrense fleirspråklege elevar sine moglegheiter til å utnytte sine språklege ressursar i opplæringa, og kan dermed føre til undertrykking og nedvurdering av skulen sine minoritetsspråk (García & Wei, 2019, s. 5).

«Language as resource» er ein annan språkideologi Ruíz (1984) tar føre seg. Ruíz (1984, s. 24) skriv at eit ressursorientert syn på språk kan bidra med å lyfte statusen til minoritetsspråka i skulen og redusere spenninga mellom språk. Denne språkideologien står i kontrast til

nasjonalstatideologien, som byggjer på ein idé om at elevane skal strekkje seg etter eit standardisert språkideal (García & Wei, 2019, s. 5, 70). Som nemnt tidlegare bidreg eit transspråkleg perspektiv på opplæringa til å skape eit ressursperspektiv på fleispråklegheit. For lærarar inneber dette ifølgje García & Wei (2019, s. 86) å ha ei grunnleggjande forståing for at elevane har behov for å bruke heile sitt språklege repertoar for å kunne fremje læring gjennom eit kognitivt engasjement og for å utvikle og utvide nye språkpraksisar. Den enkelte skule og den enkelte lærar vil kunne ha ulike språkideologiar, og desse vil ifølgje van Ommeren (2022, s. 50) spegle seg att i måtar å tenkje om- og bruke språk på. Lærarar si evne til kritisk refleksjon over eigne handlingar, tankar og praksisar vil dermed vere avgjerande for å bli medvitne om korleis språkideologiar kan ha innverknad på elevane sine moglegheiter for læring og utvikling i andrespråksopplæringa (jf. van Ommeren, 2022, s. 50).

## 2.4 Å lære eit andrespråk

Situasjonen for mange elevar i den norske skulen er at dei har vakse opp med eitt språk i heimen, men at dei i skulen skal lære og forstå gjennom eit språk dei har lite eller inga erfaring med (Egeberg, 2022, s. 79). Språkkunnskapane elevane bringer med seg inn i skulen, anten det er morsmål eller andre språk dei kan, spelar ei sentral rolle for andrespråkslæringa.

Mac Donald & Ryen (2019, s. 229) er opptatt av at andrespråkslærarar ikkje berre bør ha gode kunnskapar om norsk grammatikk, men også ha ein viss kontrastiv kunnskap om andre språk. Årsaka er at kunnskap om korleis norsk skil seg frå elevane sitt morsmål, dannar grunnlag for å forstå kva elevane har tileigna seg, kva dei er i ferd med å lære og forstå dei utfordringane elevane står overfor, språkleg sett (Mac Donald & Ryen, 2019, s. 230). Det same argumenterer Monsen & Randen (2022, s. 50) for, og trekkjer fram at kunnskap om elevane sine tidlegare tileigna språk vil gjere det enklare å forstå og forklare avvik i elevane sitt språk, og på denne måten kunne realisere prinsippet om tilpassa opplæring. Som lærar er det difor viktig å vere medviten om forskjellar og likskapar mellom norsk og elevane sine morsmål, då dette skapar betre føresetnadar for å kunne ta i bruk elevane si fleispråklegheit som ressurs i klasserommet (Monsen & Randen, 2022, s. 50). Det å synleggjere og utforske forskjellar og likskapar mellom språk i undervisninga vil også kunne stimulere elevane sitt metaspråklege medvit. Metaspråkleg medvit inneber ei forståing av at språket både har ei innhaldsside og ei formside, og ei evne til å kunne veksle mellom desse og reflektere og vurdere språket som eit objekt (L. I. Kulbrandstad, 2022, s. 109; Randen & Danbolt, 2018, s. 311). Randen & Danbolt

(2018, s. 323) hevdar at eit arbeid med metaspråkleg medvit på tvers av språk fungerer som ein nyttig reiskap for å utnytte språkferdigheiter på morsmål eller andre språk ein kan, som ein ressurs i andrespråkslæringa.

Andrespråkslæring er eit komplekst fenomen, og det eksisterer ingen einskapleg teori som forklarar alle sider ved læring av eit nytt språk. I sentrum av teori og forskning som angår skulen si opplæring, står likevel eleven som skal lære og bruke eit nytt språk (Monsen & Randen, 2022, s. 25). I moderne andrespråksforskning går det eit sentralt skilje mellom kognitivismen med fokus på tileigning, og sosiokulturalisme med fokus på deltaking (Kulbrandstad & Ryen, 2018). Hovudskilnaden mellom retningane er synet på språklæring høvesvis som individuelle, mentale prosessar eller som sosiale og kulturelle aktivitetar (s. 28-29). Sjølv om retningane har forskjellig vektlegging av kva som er kjernen i andrespråkslæringa, er det ikkje unaturleg å sjå dei kognitive og sosiokulturelle tilnærmingane som gjensidig utfyllande (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 47; Øzerk, 2019, s. 292). Øzerk (2019, s. 292) syner korleis begge tilnærmingane er relevante, då eit andrespråk blir definert som eit tett samanvevd kognitivt og sosialt reiskap som blir tileigna, lært og utvikla gjennom språkleg interaksjon i akseptierende og inkluderande miljø. I skulesamanheng og språklæring har Vygotsky sin teori om *Den proksimale utviklingssone* ein stor pedagogisk appell (Svendsen, 2018, s. 94; Øzerk, 2019, s. 292), og viser ytterlegare korleis språklæring er både ein individuell og sosial prosess. Vygotsky (1978) definerer den proksimale utviklingssone som:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, s. 86).

Vygotsky framhevar at læring skjer når opplæringa tar utgangspunkt i eleven sitt faktiske utviklingsnivå. Dette blir omtala som den næraste utviklingssona, som er mellom det eleven kan klare på eiga hand, og det eleven kan klare med støtte frå meir kompetente lærarar eller medelevar. Arbeid i elevane si næraste utviklingssone er relevant i andrespråkslæringa, då teorien understrekar viktigeita av at lærarane tilpassar undervisninga til elevane sitt språklege nivå og gjev dei tilstrekkeleg med støtte for å kunne utvikle ferdigheiter på det nye språket. Det å lære eit nytt språk handlar dermed ikkje einsidig om å tileigne eit nytt sett med

språkferdigheiter, men om å kunne delta i sosiale fellesskap gjennom språket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29).

Forsking viser at andrespråkslæring er ein tidkrevjande prosess. Cummins (2000, s. 58) skil mellom to typar språkkunnskap som han kallar *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), og viser at det eksisterer eit gap på fleire år når det gjeld tileigning av eit kvardagsspråk kontra eit skulespråk. I løpet av om lag to år kan ein elev ifølgje Cummins (2000) oppnå eit språkleg nivå der ein meistrar kvardagsspråket (BICS). For å lukkast i skulen krevst det at elevane samstundes utviklar eit akademisk skulespråk (CALP), noko som i gjennomsnitt vil ta mellom 5 og 7 år (s. 58). I skulen si andrespråksopplæring er dette sentral kunnskap å ha i møte med fleirspråklege elevar som held på å lære norsk, særleg fordi teorien understrekar behovet for ei opplæring som innlemmar både språklæring og utvikling av fagkunnskap i eit langsiktig perspektiv. Kjelaas & Fagerheim (2021, s. 28) omtalar dette som ei *integrert språk- og fagopplæring*, der ein arbeider med språklege ferdigheiter integrert med fagleg innhald. Eit kjenneteikn ved ei integrert språk- og fagopplæring er at elevane sitt fleirspråklege repertoar blir integrert, både i førebuing til nye tema og undervegs i undervisninga (Kjelaas & Fagerheim, 2021). Dette er i tråd med rådande forsking på fleirspråklegheitsfeltet, der Cummins (1983, s. 376) sin teori om felles underliggjande ferdigheiter viser at fleirspråklege elevar som har lite erfaring med opplæringspråket, får betre læringsutbytte når språk dei kjenner til blir aktivt tatt i bruk i opplæringa. Med dette kan ein forstå at elevane sitt morsmål kan og bør fungere som ressurs både i språklæring og fagopplæring, for å kunne tilpasse opplæringa og byggje vidare på det elevane kan.

## 2.5 Tilpassa opplæring og inkludering i ein fleirspråkleg kontekst

Skulen skal leggje til rette for læring for alle elevar og stimulere motivasjon, lærelyst og tru på eiga meistring gjennom ei tilpassa opplæring, der kvar enkelt elev skal få utvikle eigen identitet i ein inkluderande og mangfaldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I tillegg til at opplæringa skal vere tilpassa den enkelte elev sine evner og føresetnadar (Opplæringslova, 1998, s. § 1-3), trekkjer Myklebust (2020, s. 97) fram at det òg gjeld for den mangfaldige elevgruppa som heilskap. Skrefsrud (2015, s. 28) hevdar at utan ei undervisning som tar omsyn til elevane sine språklege og kulturelle føresetnadar, vil retten til tilpassa opplæring bli eit krav om tilpassing til opplæringa, ikkje ei tilpassing av opplæringa. Å



avgrense elevar sine moglegheiter til å bruke heile sitt språklege repertoar vil forhindre ei undervisning som inkluderer og anerkjenner eleven. For å realisere prinsippet om inkludering i skulen trekkjer Haug (2014) fram fire hovudområde skulen må arbeide kontinuerleg med. Hovudområda er *fellesskap*, *deltaking*, *medverknad* og *utbytte* (s. 13). Desse områda plasserer Myklebust (2020, s. 100) i ein fleirspråkleg kontekst, med eit føremål om å kople inkludering til skulesituasjonen for gruppa fleirspråklege elevar som held på å lære norsk.

Å sikre fellesskap handlar ifølgje Haug (2014, s. 13) om at alle elevar skal oppleve tilhøyrse i ei klasse eller gruppe. Knytt til fellesskap trekkjer Myklebust (2020, s. 101) fram at det dreiar seg om å utvikle sosialt anerkjennande haldningar til språkleg og kulturelt mangfald og å integrere tilpassa språkleg opplæring innanfor klassefellesskapen. Å sikre deltaking vil seie at elevane får moglegheit til direkte engasjement i meningsfylte aktivitetar (Haug, 2014, s. 13). I eit fleirspråkleg klasserom handlar dette om å tilpasse innhald og aktivitetar til elevar som held på å lære norsk, på ein slik måte at dei får tilgang til den faglege substansen og kommunikasjonen i klasserommet (Myklebust, 2020, s. 101). Å sikre medverknad går ut på at alle stemmer skal bli høyrte (Haug, 2014, s. 13). Det inneber at skulen må gje elevane moglegheit til å bruke eit språk dei meistrar (Myklebust, 2020, s. 102). Å sikre utbytte dreiar seg om at alle elevar skal ha rett til ei opplæring som er til gagn for dei, sosialt og fagleg (Haug, 2014, s. 13). Dette inneber ifølgje Myklebust (2020, s. 103) bruk av fleirspråklege arbeidsmåtar, arbeid med norsk i eit andrespråksperspektiv og eit fagleg innhald som legg til rette for at mangfaldet av elevar har moglegheit for attkjenning og identifikasjon.

Som den føregåande presentasjonen av teori og forskning om fleirspråklegheit, transspråking, språkideologi og andrespråkslæring har vist, kan ikkje gruppa med fleirspråklege elevar som held på å lære norsk, bli møtt med ei opplæring som einsidig vurderer dei ut frå manglande språkferdigheiter i norsk. Lærarar har eit stort ansvar i å leggje til rette for at elevane får bruke sitt språklege repertoar som ein ressurs, trass i at ein sjølv som lærar ikkje kan alle språk i klasserommet. Det er ei utbreidd semje om at lærarar kan imøtekomme ansvaret gjennom anerkjennande haldningar knytt til elevane sine språklege ressursar (Monsen & Randen, 2022, s. 46; Myklebust, 2019, s. 83).

Honneth (2008, s. 145) beskriv anerkjenning av eigne ferdigheiter eller prestasjonar som ein føresetnad for å oppnå eit vellukka tilhøve til seg sjølv. Fråvær av anerkjenning «river nærmest opp et hull i personligheten som fylles av negative følelsesreaksjoner som skam eller raseri» (Honneth, 2008, s. 145). Mennesket er altså avhengig av å erfare anerkjenning for å

kunne vere menneske, hevdar Honneth (2008, s. 145). Det blir skilt mellom tre former for anerkjenning. Det er anerkjenning gjennom kjærleik, rettshøve og sosial verdsetting. Av desse trekkjer Gitz-Johansen (2009, s. 400) fram *sosial verdsetting* som den forma for anerkjenning som er mest relevant for skulesystemet. Spernes (2014, s. 180) argumenterer for det same, og plasserer det vidare inn i ein fleirkulturell kontekst. Sosial verdsetting blir her forklart som anerkjenning av elevane sin språklege og kulturelle bakgrunn innanfor skulen som sosial arena (Spernes, 2014, s. 180). Ifølgje Honneth vil sosial verdsetting gjere det mogleg for individet å «forholde seg positivt til sine konkrete eigenskapar og ferdigheter» (Honneth, 2008, s. 130). Dette har direkte overføringsverdi til ressursperspektivet på fleirspråklegheit som er beskriven tidlegare. Det understrekar at sjølv om elevane ikkje meistrar det norske språket, så har dei med seg andre kunnskapar og ferdigheter inn i skulen som må bli anerkjente og bygde vidare på i opplæringa. Frå eit elevperspektiv trekkjer Holmen & Thise (2021, s. 155) fram at motivasjon og moglegheiter til å utvikle eit ressursorientert syn på fleirspråklegheit heng saman med i kva grad ein opplever anerkjenning i skulen sin pedagogiske praksis (Holmen & Thise, 2021, s. 155). Dette understrekar betydinga av at lærarar gjennom sine haldningar, undervisningspraksisar og spontane val i løpet av skuledagen både må anerkjenne og aktivt ta i bruk elevane sitt totale språklege repertoar som ein ressurs i opplæringa.

### 3 Metode

Metode tyder «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Målet med dette prosjektet er å undersøke korleis ein som lærar i særskild norskopplæring kan leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Dette blir undersøkt gjennom eit kvalitativt forskingsdesign, med observasjon og semistrukturert intervju som metodar. Eg gjennomførte observasjon i totalt to veker i ei språkheterogen og ei språkhomogen innføringsklasse på den same skulen på barnetrinnet, følgt opp med intervju av lærarane i dei respektive klassene. Dette kapittelet tar innleiingsvis føre seg kva syn på vitenskap studien byggjer på, med ein intensjon om å gje metodevalet ei vitenskapsteoretisk grunngeving (3.1). Dette blir følgt opp med ei utgreiing av studien sitt utval av forskingsdeltakarar (3.2). Vidare vil prosessen med generering av data bli beskriven (3.3), og deretter korleis datamaterialet har blitt handsama og analysert (3.4). Kapittelet munnar ut i metodiske refleksjonar (3.5).

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming og forskingsdesign

Kvalitativ forskning søker å utvikle forståing av fenomen som er knytt til personar og situasjonar i den sosiale verkelegheita, og er opptatt av å forstå *korleis* noko blir gjort, sagt, opplevd eller utvikla (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11; Dalen, 2013, s. 15). Kva vitenskap og forståing som veks fram, er i stor grad avhengig av studien sitt epistemologiske utgangspunkt. Epistemologi handlar om kva kunnskap er, og kva moglegheiter vi har for å få kunnskap om verkelegheita (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 200-201). Studien si vitenskapsteoretiske forankring har innverknad på kva informasjon som blir søkt etter, og bidreg til å danne eit utgangspunkt for den forståinga som blir utvikla (Thagaard, 2018, s. 33). Denne kvalitative studien er forankra i det Anker (2020, s. 47) omtalar som ein vitenskapleg forståingsmodell, nærare sagt ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det inneber ei interesse i å *forstå* lærarane sine handlingar og ytringar gjennom fortolking, der deira perspektiv blir vektlagt (Anker, 2020, s. 50-51; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2018, s. 36). Overordna inneber dette at studien har fokus på å *forstå*, heller enn å forklare sanningar og årsakssamanhengar. Med dette byggjer studien på ein konstruktivistisk epistemologi, fordi kunnskapen blir utvikla i kontinuerleg dialog og interaksjon med andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51).

I empirisk forskning er det ifølgje Postholm & Jacobsen (2018, s. 61) eit grunnleggjande utgangspunkt at ein skal velje eit forskingsdesign som eignar seg til å svare på problemstillinga. For å få innsikt i korleis det blir lagt til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga, var det nærliggjande å oppsøke feltet, observere undervisning og intervjuje lærarane, for å kunne skape mening og forståing om fenomenet. I dette valet ligg det ei grunnleggjande forståing av at lærarane sine subjektive erfaringar står sentralt når ein skal undersøkje og tolke deira handlingar. Den vitskapsteoretiske forståinga byggjer såleis på at forståing blir skapt i møte mellom menneske i sosial samhandling, og at det i den sosiale verkelegheita er umogleg å tenkje seg allmenngyldige lover som gjeld uavhengig av kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61).

I kvalitativ forskning er fenomenologi eit omgrep som peikar på ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut frå aktørane sine eigne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ei fenomenologisk tilnærming som utgangspunkt for denne studien legg dermed eit grunnlag for å vektleggje lærarane sine ord, i form av tankar og refleksjonar, når eg søker forståing av deira tilnærming til fleirspråklegheit i klasserommet. I søken etter forståing er det element frå hermeneutikken som òg står sentralt. Hermeneutikk er læra om fortolking og forståing, og då særleg av språk og handlingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73; Thagaard, 2018, s. 37). I ei hermeneutisk tilnærming er det eit sentralt poeng at all forståing byggjer på ei føreforståing (Thagaard, 2018, s. 37). For eigen studie inneber dette ei erkjenning av at det konstruerte datamaterialet består av både observasjons- og intervjudata, og dessutan ei fortolking av dette basert på eiga føreforståing. Fortolking skjer ut frå ein kontinuerleg fram- og tilbakeprosess mellom delar og heilskap, omtalt som *den hermeneutiske sirkel* eller *spiral* (Dalland, 2020, s. 49; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette føreset at eg er medviten om kva eiga føreforståing kan tyde for resultatet av studien. I tolkingsprosessen vil dermed den hermeneutiske spiral utgjere ein sentral reiskap, i den forstand å pendle mellom føreforståing og forståing – frå det eg trur eg veit til å kritisk undersøkje dette, for å kunne justere føreforståinga (Anker, 2020, s. 51).

Masterstudien har eit kvalitativt forskingsdesign, med ein kombinasjon av observasjon og intervju som metodar. Sidan forkinga har ei konstruktivistisk tilnærming til kunnskap, vil eit design med eit mindre antal deltakarar ifølgje Postholm & Jacobsen (2018, s. 62) vere passande, fordi det kan bidra til å utvikle ei rik og dynamisk forståing av forskingsdeltakarane sin konstruksjon av verkelegheita innanfor ein spesifikk kontekst. For å kunne fange opp

nyansar og mangfald består mitt utval av to ulike innføringsklasser, ei språkheterogen og ei språkhomogen innføringsklasse. Eg har valt å studere akkurat desse kontekstane for å få tilgang til klasserom med gode føresetnadar for å skape ei undervisning med fleksibel bruk av morsmål og målspråk. Med støtte i Postholm & Jacobsen (2018, s. 65) kan innføringsklassene bli kategorisert som avvikande, fordi at dei til forskjell frå ordinære skuleklasser har ei rein samansetting av fleirspråklege elevar med vedtak om særskild språkopplæring. Fangen (2010, s. 55) trekkjer fram at utvalsprosedyrar i kvalitativ forskning aldri vil kunne oppnå eit representativt utval, slik at fokuset heller blir å finne gode døme. Dermed har eg valt å studere akkurat desse klasseromma, for å få fram spesielle aspekt og fenomen klarare enn det ein kan finne i meir gjennomsnittlege klasserom (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65).

## 3.2 Utval

Studien sitt utval er gjort gjennom eit strategisk utval av to innføringsklasser på barnetrinnet. Som Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50) poengterer, handlar utval av informantar i kvalitative undersøkingar om kva som er mest føremålstenleg, ikkje mest representativt. På same side trekkjer Fangen (2010, s. 57) fram at det er viktig å velje einingar som er best eigna til å gje viktig informasjon om det temaet ein ønskjer å studere. Birettleiaren min hjalp meg å kome i kontakt med to lærarar som arbeider i ulike innføringsklasser, og det var på denne måten eg fekk tilgang til informantar for mitt prosjekt. Dette utvalet var føremålstenleg med omsyn til dei grunnleggjande kriteria som problemstillinga la føring for. For det fyrste måtte lærarane undervise ei gruppe fleirspråklege elevar som får særskild norskopplæring etter § 2-8 (Opplæringslova, 1998). Det blei ikkje stilt andre spesifikke krav til lærarane, då det ligg implisitt i deira rolle å ha kompetanse og/eller erfaring med undervisning av fleirspråklege elevar som held på å lære norsk. Det siste kriteriet var at innføringsklassene høyrte til barnetrinnet, sidan det er 1.-7.trinn som er relevant for mi eiga utdanning.

Den språkheterogene klassa består av lærar «Ellen», morsmålsassistent «Eva» og ni elevar. Ein elev ønskte å ikkje delta i prosjektet, slik at det i denne klassa var åtte elevar som med sine føresette gav samtykke til å bli observert. Lærar og morsmålsassistent samtykka til observasjon, samtale og intervju. Fleirtalet av elevane i denne klassa har arabisk som morsmål. Av omsyn til personvern vel eg å utelate informasjon om kva morsmål dei andre elevane har. Det er eit tiltak for å unngå at klasse eller enkeltelevar skal kunne bli identifisert. Den språkhomogene klassa består av lærar «Anna», tolk «Aksel» og 17 elevar. Fire elevar

ønskja å ikkje delta i prosjektet, slik at det er 13 elevar frå denne klassa som med sine føresette samtykka til observasjon. Lærar og tolk samtykka til observasjon, samtale og intervju. Elevane har ukrainsk som morsmål, og kom til den norske skulen som eit resultat av krigen mellom Russland og Ukraina.

Sidan problemstillinga legg føring for å studere *korleis* ein som lærar *kan* leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs, var det nærliggjande å observere klasserommet slik det naturleg utspelte seg. Dette innebar å observere samspelet mellom lærar, morsmålsassistent/tolk og elevar i begge klassene. På denne måten kan alle desse bli definert som mitt utval, og det Fangen (2010, s. 52) omtalar som studien si sosiale eining. Vidare blir det trekt fram at ein ikkje kan observere «alt», og at det av den grunn kan vere naudsynt å gjere avgrensingar innanfor den sosiale eininga (Fangen, 2010, s. 54). Sidan det er lærarane som har hovudansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringa, er det høveleg å definere lærar Ellen og lærar Anna som mine hovudinformatar. Det er deira praksis og refleksjonar eg har valt å vektleggje gjennom observasjon og intervju.

### 3.3 Innsamling av data

Observasjon i kombinasjon med intervju trekkjer Postholm & Jacobsen (2018) fram som utfyllande datainnsamlingsstrategiar i kvalitativ forskning. Årsaka er at dei kan fungere som komplementære metodar, som bidreg til å konstruere ei felles forståing mellom forskar og forskingsdeltakar (s. 114-115). Eg valde å gjennomføre semistrukturerte intervju av lærarane den siste dagen av kvar observasjonsveke. Med dette fekk eg samla inn eit datamateriale som på den eine sida fokuserer på lærarane sine handlingsval, og på den andre sida fokuserer på korleis lærarane ønskjer å framstille seg sjølv eller tematikken gjennom det som blir sagt i intervjuet.

Vidare i dette kapittelet vil eg gje ei oversikt over datamaterialet (3.3.1). I forkant av datainnsamlinga blei det gjennomført pilotstudiar, og desse blir beskrivne i eit eige delkapittel (3.3.2). Deretter blir det greia ut om studien sine metodar, og korleis eg har gjennomført observasjon (3.3.3) og semistrukturert intervju (3.3.4). Dette blir følgt opp med ei beskriving av korleis intervjuet har blitt transkribert (3.3.5). Refleksjonar kring eiga forskarrolle blir trekt fram og reflektert rundt undervegs i kapittelet.

### 3.3.1 Oversikt over datamateriale

Nedanfor følgjer ei oversikt over datainnsamlingsprosessen. Tabellane viser ei oversikt over dato, metode, datamateriale, tid og omfang, og er inspirert av Reda (2020, s. 28) si masteroppgåve.

<b>SPRÅKHETEROGEN KLASSE</b>				
<b>Dato</b>	<b>Metode</b>	<b>Datamateriale</b>	<b>Tid</b>	<b>Omfang</b>
30.01.23	Observasjon	Feltnotat	210 minutt	4 sider
31.01.23	Observasjon	Feltnotat	210 minutt	6 sider
01.02.23	Observasjon	Feltnotat	210 minutt	4 sider
02.02.23	Observasjon	Feltnotat	210 minutt	4 sider
03.02.23	Observasjon	Feltnotat	120 minutt	3 sider
03.02.23	Intervju av Ellen	Transkripsjon	42 minutt	16 sider

Figur 1: Oversyn over datamateriale frå språkheterogen klasse.

<b>SPRÅKHOMOGEN KLASSE</b>				
<b>Dato</b>	<b>Metode</b>	<b>Datamateriale</b>	<b>Tid</b>	<b>Omfang</b>
06.02.23	Observasjon	Feltnotat	210 minutt	7 sider
07.02.23	Observasjon	Feltnotat	210 minutt	9 sider
08.02.23	Observasjon	Feltnotat	90 minutt	4 sider
09.02.23	Observasjon	Feltnotat	210 minutt	3 sider
10.02.23	Observasjon	Feltnotat	120 minutt	3 sider
10.02.23	Intervju av Anna	Transkripsjon	70 minutt	21 sider

Figur 2: Oversyn over datamateriale frå språkhomogen klasse.

Fyrste halvdel av skuledagen 8. februar gjennomførte eg ikkje observasjon, på grunn av studierelaterte årsaker. Utover dette var eg til stades i kvart klasserom i ei veke, med unntak av fredagane. Då blei det gjennomført intervju i dei to siste timane.

### 3.3.2 Pilotstudie

For å bli tryggare i forskarrolla og få moglegheit til å vidareutvikle prosjektet sine reiskapar, gjennomførte eg pilotstudiar knytt til både observasjon og intervju. I desember 2022 fekk eg og to andre medstudentar løyve til å kome på besøk og observere i ei innføringsklasse saman

med ein rettleiar. Her fekk eg moglegheit til å teste ut observasjonsprotokollen i ein autentisk setting. Observasjonen varte i 90 minutt, og blei følgt opp med ein diskusjon av våre funn og refleksjonar knytt til tematikken *fleirspråklegheit som ressurs*. Pilotprosjektet gav meg ei stadfesting om at observasjonsprotokollen fungerte til sitt føremål, og at det å notere kontinuerleg undervegs var av stor verdi for å kunne beskrive i detalj dei situasjonane som kunne vere relevante for seinare analyse. Drøftinga med medstudentar og rettleiar i etterkant gav også øving i å fortolke egne feltnotat. Fangen (2010, s. 105) trekkjer fram at feltnotat må innehalde fortolkingar og byrjande analysar, men at desse må vere fleksible og opne for å kunne finne andre spor for analyse etter kvart som nye erfaringar blir gjort i feltet. Det å skrive på PC kontra papir effektiviserte prosessen med feltnotat, og bidrog til at eg kunne gå djupare i detalj i beskrivinga av mine observasjonar og samstundes følgje opp beskrivingane med fortolkingar og refleksjonar. Med desse erfaringane kjende eg meg tryggare i observasjonsrolla og tillét meg å ha fullt fokus frå starten av datainnsamlingsprosessen.

Etter nokre dagar inn i observasjonsperioden valde eg å gjennomføre prøveintervju. Det å gjennomføre prøveintervju er ifølgje Dalen (2013, s. 30) viktig både for å prøve ut intervjuguiden, men òg for å teste seg sjølv som intervjuar. Difor piloterte eg intervjuguiden på to medstudentar som har kompetanse innan fagfeltet norsk som andrespråk og fleirkulturell pedagogikk. Sidan det er eit semistrukturert intervju som òg er lagt opp til å basere seg på tidlegare observasjonar, blei prøveintervjua opplevd som noko kunstig. Likevel gav det nyttig erfaring med det tekniske utstyret, i tillegg til at eg fekk moglegheit til å få tilbakemelding på oppbygginga av intervjuguiden og eiga rolle i intervjusituasjonen. Ved å lytte til opptaka i etterkant fekk eg vurdert eigen veremåte. Dette skapte eit større medvit om verdien av å vere tolmogig, lytte og gje informantene tid til å tenkje og formulere seg før eg involverer meg. Pilotering av intervjuguiden gav meg moglegheit til å øve på å stille spørsmåla på ein konkret og forståeleg måte. Dette hevdar Dalen (2013, s. 97) kan bidra til å styrkje validiteten i datamaterialet, då gode spørsmål gjev informantane rom for å kome med innhaldsrike og fylldige utsegner.

### 3.3.3 Observasjon

I kvalitativ forskning blir observasjon gjennomført i naturlege situasjonar slik dei utspelar seg, og blir omtalt som den mest naturalistiske og fundamentale måten å samle inn data på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Observasjon blei i dette prosjektet brukt som ein forskingsmetode for å studere klasserommet som ein sosial situasjon og for å systematisk



registrere kva handlingar deltakarane i feltet utøvde (Thagaard, 2018, s. 63). Som Thagaard (2018) vidare trekkjer fram, er tilhøvet mellom forskar og deltakarar prega av både nærleik og distanse i observasjon. Forskaren kjem utanfrå og representerer ein fagleg plattform, men må på den andre sida etablere eit tilstrekkeleg nært tilhøve for å kunne oppnå forståing av deltakarane i feltet sin situasjon (s. 64). Eg valde dermed ei form for deltakande observasjon, slik at eg kunne kombinere deltaking med observasjon på ein måte som førte til at eg kunne forstå miljøet innanfrå, samstundes som eg kunne vareta ein viss distanse til det eg skulle observere (Thagaard, 2018, s. 70).

Deltakande observasjon er ifølgje Fangen (2010, s. 14) ein metode der ein deltar – ikkje berre som forskar – men også som menneske. Sjølv om eg hovudsakleg sat bakarst i klasserommet og observerte undervisninga, så deltok eg i sosial samhandling og dialog med både lærarar, morsmålsassistent, tolk og elevar undervegs i observasjonsperioden. Av den grunn kan mi rolle omtalast som deltakande observatør, då eg var til stades som forskar og menneske i kvart klasserom i ei skuleveke (Fangen, 2010, s. 14). Samtykkeskjemaet som blei sendt ut i forkant, inneheldt opplysingar om kva som var føremålet med prosjektet. Dette kan ha medverka til at lærarane la opp til ei undervisning med stort fokus på å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs. Mitt nærvær kan også ha påverka situasjonar på ulike måtar. Til dømes var elevane i byrjinga nyfikne på kvifor eg var der. Dette var noko eg med medvit ikkje la skjul på, og fortalde at eg var til stades fordi eg var interessert i sjå korleis dei arbeider for å lære norsk. Ved å vere open om dette opplevde eg at elevane gjerne gløynde at eg var til stades. I friminutt eller overgangar mellom aktivitetar hendte det at eg svarte på spørsmål frå elevar om både faglege og utanomfaglege saker, eller hadde uformelle samtalar med lærarane, morsmålsassistenten eller tolken om undervisning og organisering. Til dømes deltok eg opp til fleire gongar når klassene skulle spele spel eller ha lesegruppe. Dette var tilfelle der læraren inviterte meg med. På denne måten har eg med å vere til stades som forskar og menneske påverka situasjonar i klasserommet. Ved å vere open og imøtekomande på elevane og lærarane sine premisser, har eg forsøkt å gli naturleg inn i den sosiale samanhengen, noko Fangen (2010, s. 14) trekkjer fram som eit viktig ledd for at forskingsdeltakarane ikkje skal kjenne seg påverka av mitt nærvær.

Som reiskap i observasjonen blei det utarbeidd ein observasjonsprotokoll (sjå vedlegg 1), beståande av ei kolonne for beskriving og ei kolonne for tolking og refleksjon. Fangen (2010, s. 104) legg vekt på å skilje mellom beskriving og vurdering, då det er dei nøyaktige

beskrivingane som dannar grunnlaget for tolkingsarbeidet. Metoden fell innanfor det som blir omtala som strukturert observasjon, då observasjonsprotokollen inneheld prespesifiserte kategoriar (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 47). Med utgangspunkt i problemstillinga ville eg konsentrere meg om å registrere og beskrive tilfelle der læraren inviterte til å bruke elevane sitt/sine fyrstespråk i undervisninga, og tilfelle der elevane tok i bruk sitt/sine fyrstespråk i undervisninga. Om dette var planlagt eller tilfeldig, til kva føremål, kva tid og kor lenge skulle òg bli registrert. Kleven & Hjordemaal (2018, s. 47) poengterer at observasjon er ein selektiv prosess, uavhengig av om ein nyttar prespesifiserte kategoriar. Det blir samstundes trekt fram at førehandsdefinerte observasjonskategoriar kan føre til at relevante hendingar ikkje blir registrert (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 47), noko eg sjølv erfarte undervegs i observasjonsperioden. Fordi eg hadde fleire uformelle samtalar med lærarane, morsmålsassistenten og tolken undervegs, innsåg eg at dette var relevant datamateriale for studien. Dermed inkluderte eg beskrivingar av samtalanene, og i enkelte tilfelle blei det registrert direkte sitat. Også Thagaard (2018, s. 84) argumenterer for at ein må vere open for å rapportere om hendingar som blir opplevd som viktige, sjølv om ein ikkje omgåande kan knyte det opp mot temaet, eller i dette tilfellet, dei prespesifiserte kategoriane. Dei uformelle samtalanene gav innspel til dei tolkingane som etter kvart kom fram, og utgjer på denne måten ein viktig del av datamaterialet.

### 3.3.4 Semistrukturert intervju

Siste dagen av kvar observasjonsveke blei det gjennomført semistrukturert intervju av den enkelte lærar. Å leggje intervjuet tett opp mot observasjonsperioden var viktig for å kunne dra nytte av observasjonane medan dei framleis var friskt i minnet. Med dette kunne eg sikre at både læraren og eg kunne reflektere over konkrete episodar og handlingsval. På denne måten blei intervju nytta som metode for å kome nærare inn på lærarane sine perspektiv på fleirspråklegheit, med moglegheit for skape felles refleksjon og innsikt med utgangspunkt i eigne observasjonar. Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) peikar på at føremålet med forskingsintervju er at ein snakkar med folk for å få innsikt i korleis dei beskriv opplevingane sine eller artikulerer handlingsvala sine.

Innanfor fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er det gjerne observasjonar som dannar utgangspunkt for å beskrive erfaringar knytt til fenomen eller hendingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Sidan eg undersøker korleis fleirspråklegheit blir brukt som ressurs, gjorde observasjon det på den eine sida mogleg å studere klasserommet slik det naturleg

utspele seg, og på den andre sida bidrog dei semistrukturerte intervjuet til å gje auka innsikt i bakgrunnen for lærarane sine handlingsval. Dette fell innanfor det Postholm & Jacobsen (2018, s. 118) omtalar som eit fenomenologisk intervju, sidan forskingsdeltakarane har erfart fenomenet eg som forskar er interessert i å beskrive og forstå. Semistrukturert intervju er nyttig for å innhente beskrivingar av intervjupersonen si livsverd, og særleg fortolkingar av meininga med fenomen som blir beskrivne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I denne studien førte dei semistrukturerte intervjuet til at lærarane i dei to klassene fokuserte på same nøkkelspørsmål som var utarbeidd i ein intervjuguide, samstundes som at deira personlege erfaringar og meiningar kunne kome til uttrykk.

Intervjuguiden (sjå vedlegg 2) er delt inn i overordna tema med underliggjande spørsmål som saman søkjer å klargjere problemstillinga frå ulike perspektiv, noko Dalen (2013, s. 26) trekkjer fram som naudsynt i eit semistrukturert intervju. Dei overordna temaa omfattar bakgrunnsinformasjon, organisering og innhald i innføringsklassa, samarbeid med morsmålsassistent/tolk og fleispråklegheit som ressurs. Sistnemnde tema baserer seg i stor grad på observasjonar. I tråd med fenomenologien inneheld intervjuguiden kva- og korleis-spørsmål for å få innsikt og forståing av lærarane sine erfaringar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Døme på dette er: «Korleis brukar du elevane sine morsmål i arbeidet med norskopplæringa?», «Kva er tanken med å bruke morsmålet i arbeidet med ... slik eg observerte i klasserommet?». Føremålet med å strukturere intervjuet i overordna tema med underliggjande, opne spørsmål er å invitere intervjupersonen til å presentere sine synspunkt og erfaringar (Thagaard, 2018, s. 97). Fordi lærarane på informasjonsmøtet i forkant av prosjektstart uttrykte at intervjuet verka litt skummelt, så tok eg eit val om å dele ut intervjuguiden på førehand. Dette var eit tiltak for å skape tryggleik ved å vise at det er deira refleksjonar og perspektiv eg er interessert i.

Intervjuet blei registrert ved hjelp av det tekniske hjelpemiddelet *Nettskjema-diktafon* av sikkerheitsmessige årsaker. I denne appen blir opptak kryptert omgåande og krev FEIDE-pålogging på ein PC. I fall det skulle oppstå tekniske feil, tok eg i tillegg i bruk ein ekstern opptakar som sikkerheitskopi. Dette viste seg å vere ein særleg fordel, då *Nettskjema-diktafon* har ei opptakstid på 60 minutt og spelte dermed ikkje inn heile intervjuet med Anna. Den eksterne opptakaren var ein iPad lånt av Høgskulen, der all data blei sletta etter at fila var lasta opp i *Nettskjema*. Bruk av lydopptak førte til at eg unngjekk å måtte ta omfattande notat undervegs, då dette kan verke både distraherande og avgrensande for flyten i samtalen (Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 206). Dette sikra både at eg kunne ha fullt fokus på samtalen, og at det i det seinare analyse- og tolkingsarbeidet var lærarane sine egne utsegner som blei gjevne att.

### 3.3.5 Transkripsjon

I etterkant av datainnsamlinga transkriberte eg intervjuet for å gjere intervjusamtalane tilgjengeleg for analyse. Ein transkripsjon er ei konkret omdanning av ein munnleg samtale til ein skriftleg tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Eg nytta teksthandsamingsprogrammet *Microsoft Word*. Etter transkriberinga høyrde eg gjennom lydopptaket på nytt for å kontrollere at eg hadde fått med alt frå intervjuet, og at konstruksjonane var gjevne att på ein reieleg måte.

Omsettingar frå talespråk til skriftspråk kan tenkjast på som ein fortolkingsprosess, som ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) krev ei rekkje vurderingar undervegs. Før eg tok til på transkriberingsprosessen, måtte eg avgjere kor detaljert transkripsjonen skulle vere. Dette innebar eit val om kva dimensjonar ved den munnlege intervjusamtalen som skulle bli inkludert i den skriftlege transkripsjonen, basert på kva som ville vere mest nyttig for mi forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Innanfor ei fenomenologisk tilnærming er *meinung* ifølgje Christoffersen & Johannessen (2012, s. 99) eit nøkkelord, fordi forskaren ønskjer å forstå meininga med ei handling eller ytring gjennom ei gruppe menneske sine auge. Sidan det er lærarane sine perspektiv som er av verdi, valde eg å transkribere intervjuet med eit fokus på meningsinnhald, ikkje på språket. Transkripsjonane er dermed ikkje strengt ordrette. Eg utelét også markering av pausar, latter og sukk. Intervjuet går på denne måten gjennom ein abstraksjonsprosess, der visuelle leietrådar går tapt (Tjora, 2017, s. 175). Transkripsjonar kan dermed føre til «svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Sidan eg gjennomførte og transkriberte intervjuet på eiga hand, kan ein ifølgje Tjora (2017, s. 175) likevel unngå å miste mykje informasjon ved omsetjingane frå munnleg samtale til skriftleg tekst. På den eine sida hevdar Kvale & Brinkmann (2015) at ei overføring av samtalen til ein litterær stil kan gjere det mogleg å formidle meininga med intervjupersonane sine historier, og på den andre sida bidra til å vareta etiske omsyn. Dette heng saman med at direkte transkripsjon kan medføre ei uetisk stigmatisering, då sjølv velformulerte munnlege uttrykk kan verke usamanhengande og prega av gjentakning (s. 205, 214). Læraren sine sitat er dermed omdanna til ei skriftleg form, der forsøk på setningsstartarar som ikkje blir fullført er ekskludert, i tillegg til at ord og uttrykk som ikkje er meningsberande, blei tatt vekk.

### 3.4 Analyse av data

Datamaterialet, som består av 47 sider med feltnotat og 37 sider med transkribert intervju, blei vidare organisert og gjort tilgjengeleg for analyse. Å analysere tyder å dele opp i bitar eller element (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Føremålet med kvalitative analysar er ifølgje Tjora (2017, s. 195) å gjere det mogleg for lesaren å få auka kunnskap om forskingstemaet, utan å sjølv måtte gå gjennom alt datamateriale. Studien sin analysemetode har ei fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, sidan eg er opptatt av å forstå meininga med eit fenomen gjennom observasjon av handlingar, følgt opp med fortolking av meiningsinnhaldet i lærarane sine ytringar frå intervjusamtalar (Anker, 2020, s. 51; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99-100). Tolking og analyse kan ifølgje Thagaard (2018, s. 33) bli sett på som to sider av same prosess, sidan det er ein gjensidig påverknad mellom forskaren sine førekunnskapar og mønster i datamaterialet. Dette tyder at egne erfaringar, førekunnskapar og teoretisk utgangspunkt har hatt innverknad på analyseprosessen.

For å kunne gjennomføre ei grundig og systematisk undersøking av datamaterialet har eg støtta meg på Tjora (2017) sin metode for å analysere kvalitative data, omtalt som stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Modellen er utvikla med eit ideal om å trekkje ut potensialet i den empirien ein har innhenta (Tjora, 2017, s. 21). SDI-modellen ligg tett opp mot ein abduktiv strategi, men dette gjeld i dei seinare fasane av analyseprosessen (Tjora, 2017, s. 33). Kleven & Hjordemaal (2018, s. 204) samanliknar abduksjon med den hermeneutiske spiral, der ein møter teksten med ei viss føreforståing, som utviklar seg i eit vekselspel mellom lesing og justering av dei tolkingane som oppstår undervegs. At analyseprosessen er lagt opp med støtte i SDI-modellen, vil kunne bidra til å sikre at det er dei faktiske observasjonane og ytringane som dannar grunnlaget for dei vidare tolkingane. Dette er fordi at den innleiande analyseprosessen er kjenneteikna av ei empirinær, induktiv tilnærming, medan dei endelege kategoriane har blitt til gjennom ei pendling mellom empiri og teori. I det følgjande vil eg synleggjere korleis eg har analysert datamaterialet.

#### 3.4.1 Analysearbeidet

Analysearbeidet byrja med at eg skreiv ut datamaterialet og organiserte det i ein fysisk perm. Deretter las eg gjennom alt i sin heilskap. Dette var eit ledd i arbeidet med å organisere og gjere meg kjend med dataa, for å kunne hente ut dei mest meiningsfulle delane (jf. Coffey & Atkinson, 1996, s. 26). Eg valde deretter å kode datamaterialet gjennom ei induktiv og

empirinær form for koding, i tråd med SDI-strategien (Tjora, 2017, s. 197). Føremålet med kodingsprosessen er å redusere og ordne datamaterialet slik at det blir tilgjengelig for analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101; Coffey & Atkinson, 1996, s. 29; Tjora, 2017, s. 197). Det inneber at eg nærles datamaterialet og identifiserte relevante omgrep og fenomen som allereie var nemnde i datamaterialet, for å vareta det spesifikke i datamaterialet. Målet i denne fasen var å sitje att med kodar som låg tett på konkrete situasjonar og lærarane sine utsegner. Innanfor SDI-strategien handlar det om å utarbeide detaljerte kodar som grunnlag for å kunne generere idear som er tett forankra i empirien (Tjora, 2017, s. 198-199). Dette var eit tidkrevjande arbeid som kravde fleire gjennomgangar og revideringar av kodane, for å få dei så empirinære som mogleg. Prosessen med empirinær koding av feltnotat og transkripsjonar leia fram til eit omfattande kodesett. Eg brukte analyseverktøyet *Nvivo* for å kode datamaterialet, og opplevde at dette var ein nyttig reiskap for å organisere materialet i ein eller fleire kodar, og effektivt kunne manøvrere mellom dei.

Utarbeidinga av dei empirinære kodane la grunnlaget for det meir systematiske arbeidet med kodegruppering. Den innleiande fasen med kodegruppering gjekk ut på at eg samla kodar med ein indre tematisk samanheng, og sørgja for at kodegruppene skilde seg tematisk frå kvarandre. Til dette arbeidet fant eg det føremålstenleg å supplere *Nvivo* med tekstprogrammet *Word*. Denne kombinasjonen tillèt meg å ha oversikt over dei empirinære kodane i *Nvivo* på den eine sida, og på den andre sida kunne drive manuell fargekoding basert på ei pendling mellom relevant empiri og teori for å utarbeide presise kodegrupper. Prosessen med kodegruppering gjekk på denne måten føre seg i tråd med SDI-metoden, ved at fyrste steg starta i det induktive, før eg tredde inn i ei abduktiv tilnærming og såg empirien i lys av teori og forskning (jf. Tjora, 2017, s. 211). Følgjande kodegrupper stod fram som gjennomgåande i datamaterialet:

- Organisering av særskild norskopplæring
- Anerkjenning og synleggjering av språkleg og kulturell bakgrunn
- Samarbeid med morsmålsassistent/tolk
- Transspråking
- Bakgrunnskunnskap,<sup>1</sup> konkretisering og visualisering

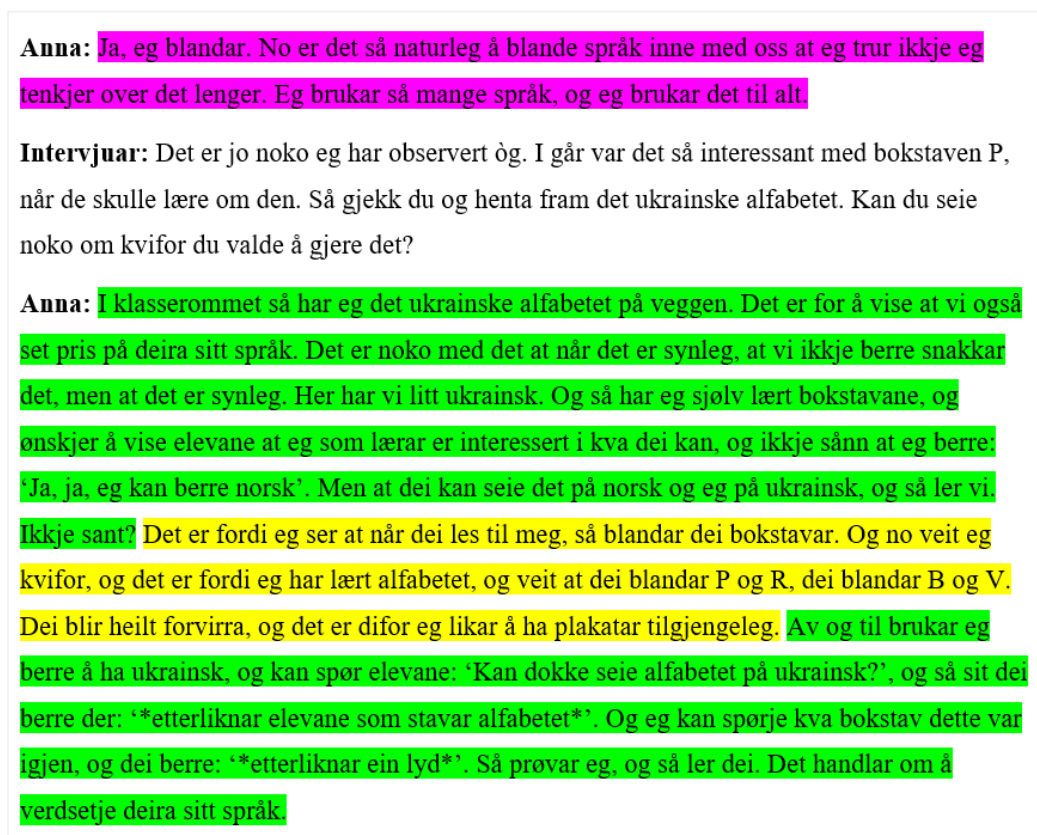
---

<sup>1</sup> Med bakgrunnskunnskap er det her meint elevane sin bakgrunnskunnskap, men også lærarane sin kunnskap om denne.

Under syner eit døme på korleis datamaterialet blei fargekoda i dei ulike kodegruppene. Figur 3 viser ei oversikt over fargane til dei ulike kodegruppene, og figur 4 viser eit utdrag frå fargekodinga av det transkriberte intervjuet med lærar Anna.



Figur 3: Fargesystem.



Figur 4: Utdrag frå fargekoding av transkripsjon.

Utdraget i figur 4 viser bruken av tre av fargekodane: rosa for «transspråking», grøn for «anerkjenning og synleggjering av språkleg og kulturell bakgrunn» og gul for «bakgrunnskunnskap, konkretisering og visualisering». Fargekodinga av datamaterialet fungerte som ein sentral reiskap i utarbeidinga av analysen i kapittel 4. I analysekapittelet vil dei fem kodegruppene inngå som ein del av fire overordna tema, som saman vil trekkje ut det som er relevant for studien si problemstilling:

- Organisering av særskild norskopplæring i temaet «Kontekst rundt den særskilde norskopplæringa» (4.1).
- Anerkjennning og synleggjering av språkleg og kulturell bakgrunn i temaet «Lærarane sine refleksjonar kring fleirspråklegheit» (4.2).
- «Samarbeid med morsmålsassistent/tolk» i eitt eige tema (4.3).
- Transspråking, bakgrunnskunnskap, konkretisering og visualisering i temaet «Undervisningsstrategiar i ein fleirspråkleg kontekst» (4.4)

### 3.5 Metodiske refleksjonar

I det følgjande vil eg synleggjere og vurdere styrkar og svakheiter ved prosjektet. Vurderingar av forskinga sin kvalitet er basert på omgrepa *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* (Thagaard, 2018, s. 19). Opphavleg har desse omgrepa vore knytt til kvantitativ forskning, slik at nokre kvalitative forskarar har reist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering kan hindre ei kreativ og frigjerande kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Det har vore ein pågåande diskusjon, men som ikkje har ført til alternative omgrep for vurdering av kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 19). Av den grunn beheld både blant anna Kvale & Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) dei tradisjonelle omgrepa, og dermed sluttar eg meg til å bruke dei same omgrepa i vurderinga av kvaliteten av denne studien.

#### 3.5.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

*Reliabilitet* dreiar seg om forskingsresultata sin konsistens og truverd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Sidan studien har eit konstruktivistisk utgangspunkt og ser på kunnskap som noko som utviklast i kontinuerleg dialog og interaksjon med andre, er det subjektiviteten som forskar, heller enn moglegheita for å reprodusere dei same resultata, som er sentralt å reflektere kring når det gjeld reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51, s. 223-224). For å styrkje reliabiliteten har eg dermed forsøkt å gjere forskingsprosessen transparent ved å gje detaljerte beskrivingar av forskingsmetodane og analysestrategien eg har nytta for å generere og analysere datamaterialet. I tillegg har eg forsøkt å reflektere over eiga forskarrolle undervegs i metodekapittelet, både ved å vise til korleis eiga føreforståing kan ha påverka tolkingar og resultat, og korleis mitt nærvær kan ha påverka klasseromspraksisen på ulike vis. Thagaard (2018, s. 188) slår fast at ei slik openheit gjer at utanforståande kan vurdere forskingsprosessen trinn for trinn, noko som bidreg til at pålitelegheita i studien blir styrkja.



*Validitet* dreiar seg ifølgje Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) om i kva grad ein metode eignar seg til å undersøkje det som er meint å undersøkje. Det inneber ifølgje Postholm & Jacobsen (2018, s. 222) ein systematisk refleksjon over kva avgrensingar som er knytt til eige forskingsprosjekt, i form av kva konklusjonar eg som forskar har dekning for å trekkje ut frå dei dataa eg har samla inn. Basert på studien si problemstilling såg eg det som føremålstenleg å nytte observasjon kombinert med intervju for å innhente relevant empiri. Som Fangen (2010, s. 172) argumenterer for, kan ein bruke intervju til å konfrontere observasjonar og omvendt, slik metodane kan validere kvarandre. På denne måten kan ein kombinasjon av observasjon og intervju skape ei større moglegheit for å vurdere gyldigheita av lærarane sine utsegner opp mot deira reelle klasseromspraksis. Likevel må ein vere merksam på at den tidsmessige avgrensinga til ei veke med observasjon i kvar klasse gjev eit meir snevert bilete av lærarane sin klasseromspraksis, samanlikna med ein studie med eit større tidsomfang.

*Generalisering* handlar om den ytre validiteten, og inneber ei vurdering av kva grad funna frå studien kan overførast til andre kontekstar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette forskingsprosjektet undersøker to lærarar sine tilnærmingar til- og refleksjonar kring bruken av elevane si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa. På grunn av studien sitt avgrensa utval er det mogleg å slå fast at forskingsresultata ikkje kan bli direkte overført til andre kontekstar, då to lærarar ikkje representerer korleis andre lærarar arbeider med tematikken. Likevel er problemstillinga for studien formulert på ein måte som søker å forstå *korleis* ein som lærar *kan* ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Dermed er eg i denne studien ikkje primært opptatt av å vurdere korleis desse to lærarane forvaltar elevane si fleirspråklegheit, men heller å kunne trekkje ut kunnskap som kan vere relevant for lærarar som arbeider i liknande kontekstar. På denne måten er det mogleg å argumentere for at lærarar som arbeider med fleirspråklege elevar som skal lære norsk, kan dra nytte av resultat som seier noko om *korleis* ein *kan* arbeide (jf. Postholm & Jacobsen, 2018, s. 65).

### 3.5.2 Forskingsetiske vurderingar

Forskingsetikk handlar om å fremje fri, god og forsvarleg forskning, og skal sikre ein god vitenskapleg praksis (NESH, 2021, s. 5). Sidan studien inkluderer lærarar og elevar gjennom observasjon og intervju, medførte dette eit behov for å melde prosjektet til SIKT. Prosjektet er godkjent (sjå vedlegg 3).

Ved generering og handsaming av datamaterialet er det fleire forskningsetiske vurderingar som må takast omsyn til. Ein forskningsetisk hovudregel er å innhente informert samtykke til deltaking i forskinga (NESH, 2021, s. 18). Dei som er deltakarar i forskingsprosjektet, skal få den informasjonen som er naudsynt for å danne seg ei forståing av studien sitt føremål og følgjene av å delta (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 29). Dette tok eg omsyn til ved å sende ut samtykkeskjema til lærarar som ville vere til stades i klasserommet (sjå vedlegg 4). Elevar og føresette fekk eit forenkla samtykkeskjema (sjå vedlegg 5), som òg blei omsett til ukrainsk for å sikre at informasjonen om prosjektet var forståeleg. På denne måten henta eg inn informert samtykke, og sikra at forskingsdeltakarane deltok på eit frivillig grunnlag og var vetande om at dei kunne trekkje seg frå prosjektet om det skulle vere ønskjeleg.

I forskning der barn er involvert, er det andre forskningsetiske omsyn som må bli tatt. Sidan delar av utvalet for studien består av ei gruppe fleirspråklege barn som har kome til Noreg på grunn av krig og konflikt, har dei krav på ekstra beskyttelse i forskingssamanheng (NESH, 2021, s. 20). På grunn av den sårbarheita elevane står i, med å ha flykta frå heimlandet sitt til eit nytt land, med ny kultur og eit nytt språk, vurderer eg elevgruppa som ei sårbar gruppe. Eg valde difor å vere open overfor elevane om kvifor eg var til stades, slik at mitt nærvær ikkje skulle påverke elevane si oppleving av tryggleik i klasserommet på ein negativ måte.

Prosjekt som inneber kontakt med menneske, krev eit særleg omsyn til konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Private data som identifiserer deltakarane, skal ikkje bli avslørt. For å sikre dette er namn og kontaktopplysningar blitt erstatta eller halde anonymt. Kvale & Brinkmann (2015, s. 106) hevdar at anonymisering på den eine sida beskyttar deltakarane, men på den andre sida kan gje forskaren moglegheit til å tolke deltakarane sine utsegner utan å bli motsagt. For å imøtekome denne forskningsetiske utfordringa har eg, i tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 108) sine anbefalingar, opptredd så objektivt som mogleg i møte med datamaterialet, og arbeidd for å skape gjennomsiktighet med omsyn til prosedyrane som dannar grunnlag for studien sine konklusjonar. Informert samtykke, særleg omsyn til elevgruppene, omsyn til konfidensialitet og riktig presentasjon av data, er forskningsetiske prinsipp som står sentralt ved generering og handsaming av datamaterialet i denne studien. Dette er prinsipp som bidreg til å respektere informantane sitt menneskeverd, og tar omsyn til deira personlege integritet, sikkerheit og velferd (NESH, 2021, s. 18).

## 4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil eg presentere resultat frå analysen av datamaterialet, på bakgrunn av problemstillinga: *Korleis kan ein som lærar i særskild norskopplæring leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga?* Resultata blir presentert i fire overordna tema, som til saman vil synleggjere lærarane sine refleksjonar og tilnærmingar til bruken av fleirspråklegheit i den særskilde norskopplæringa. Eg har valt å organisere kodegruppene frå kapittel 3 i overordna tema som er relevant for problemstillinga, slik at presentasjonen inkluderer funn frå begge innføringsklassene i eit tematisk oppsett. Tilhøvet mellom kodingskategoriane og den tematiske inndelinga som ligg til grunn her, er gjort greie for i 3.4.1.

Innleiingsvis vil eg vise til resultat som beskriv konteksten for opplæringa, då det er faktorar som viser seg å ha innverknad på korleis opplæringa kan bli organisert i dei enkelte innføringsklassene (4.1). Deretter tar det andre temaet føre seg lærarane sine refleksjonar kring fleirspråklegheit i opplæringa (4.2). Det tredje temaet handlar om samarbeid med mormålsassistent/tolk (4.3). Alt dette er viktige grunnlag for læraren sin didaktiske praksis, slik at det fjerde og siste temaet handlar om undervisningsstrategiar i ein fleirspråkleg kontekst (4.4). Presentasjon og analyse av funn består av utdrag frå både feltnotat og transkripsjonar.

### 4.1 Konteksten rundt den særskilde norskopplæringa

Ellen og Anna arbeider i to forskjellige innføringsklasser på den same skulen på barnetrinnet, og i begge klassene er det elevar frå 2.-7.trinn. Ellen har i overkant av 30 år lang erfaring frå skulen, både som kontaktlærar i ordinær klasse og som lærar i innføringsklasse. Ho har grunnfag i migrasjonspedagogikk. Anna er nyutdanna, og byrja i jobben som lærar i august 2022. Ho har master i spesialpedagogikk som handlar om fleirspråklege elevar, men fortel i intervjuet at i løpet av det toårige masterløpet har ho hatt éi økt som tematiserte korleis det er å ha fleirspråklege elevar i klasserommet. Anna fortel at ho sjølv har erfaringar med å lære norsk som andrespråk. Både Ellen og Anna tok over innføringsklassene ved oppstarten av skuleåret 22/23.

Ellen si klasse kan bli klassifisert som ei språkheterogen innføringsklasse, bestående av ni elevar og tre forskjellige mormål. Elevgruppa er mangfaldig og samansett av både elevar

som kom i november 2022 og elevar som har budd i Noreg sidan pandemien. Alle elevane deltar i praktisk-estetiske fag saman med ordinær klasse, i tillegg til at dei elevane som har vore i innføringsklassa i over eitt år, deltar i enkelte andre fag i tillegg. Opplæringa tar utgangspunkt i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. I perioden kring datainnsamlinga har læraren eit hovudfokus på lese- og skriveopplæring på norsk, då ho fortel at dette er eit gjennomgåande behov i klassa. Utover dette har klassa nokre timar med matematikk i løpet av veka. Store delar av veka har Ellen med seg Eva i klasserommet, som er ein arabisk morsmålsassistent. Ellen fortel i høve spørsmål om organisering i innføringsklassa at: «Den einaste tospråklege fagopplæringa dei får, er at når eg går gjennom ting i eit fag, så omset morsmålsassistenten til arabisk. Men dei som har andre språk, dei får ikkje det». Eg forstår dermed med utgangspunkt i observasjons- og intervjudata at opplæringa er organisert som særskild norskopplæring, men at elevane som har arabisk som morsmål, får ekstra støtte gjennom morsmålsassistenten i undervisninga.

Anna si klasse kan bli omtala som ei språkhomogen klasse, beståande av 17 elevar med ukrainsk som morsmål. Sjølv om det er ei språkhomogen klasse, er også denne klassa mangfaldig både med tanke på alder og erfaring med det norske språket. Dei fleste elevane byrja i klassa i august, medan nokre har kome til i september, desember og januar. Undervisninga tar utgangspunkt i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og klassa er på tidspunkt for datainnsamling på nivå 1, ifølgje Anna. Elevane har hovudsakleg praktisk-estetiske fag saman med ordinær klasse, men etter nyttår byrja dei å delta i fleire fag. Delar av veka har Anna med seg Aksel, som av læraren blir omtala som tolk. I høve spørsmål om organisering av opplæringa i innføringsklassa trekkjer Anna fram at:

#### Utdrag frå intervju med Anna, 10.02.23

Eg kan jo seie at vi har ei blanding av alt, at vi har fag, og så brukar vi språket deira mykje, slik at det også går over til morsmålsopplæring. [...]. Eg hugsar når eg snakka om pronomen, så forklarte eg kva det er på norsk, og deretter spør eg kva det er på ukrainsk. Då kan det vere ein elev som seier noko, men at ein annan elev seier at: 'Nei, det er ikkje slik'. Dei kan deretter byrje å ramse opp og lære at: 'Ja, det er sånn det er på ukrainsk!'. På den måten lærer dei også grammatikken i sitt eige språk, for å klare å kople til norsk grammatikk. Eg føler dermed at det av og til blir ei blanding av mange forskjellige måtar å takle språk på.

Sidan elevane i den språkhomogene klassa kan støtte seg på tolk og medelevar i undervisninga, trekkjer Anna fram at ho føler at elevane ikkje berre lærer norsk, men også

ukrainsk langsmed. I dømet blir grammatikken i morsmål og målspråk samanlikna, noko som er lagt føring for i *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Dette indikerer at Anna aktivt brukar morsmålet til elevane som ressurs i norskopplæringa.

Morsmålsopplæring skal i teorien ta utgangspunkt i *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*, og tospråkleg fagopplæring er undervisning i fag både på morsmål og norsk. Opplæringa i innføringsklassene er organisert som særskild norskopplæring, der morsmålet på ulike måtar og i ulik grad blir tatt i bruk som ressurs i opplæringa. Vidare er det særleg éin faktor som utkrystalliserer seg som ulik i begge klassene. Det er faktoren *tidlegare skulebakgrunn*.

#### 4.1.1 Tidlegare skulebakgrunn

I den språkheterogene klassa er det eit kjenneteikn at majoriteten av elevane har lite eller ingen skulebakgrunn frå før. I intervjuet med Ellen gjev ho uttrykk for at dette er ei gjennomgåande utfordring:

##### Utdrag frå intervju med Ellen, 03.02.23

**Intervjuar:** Så då er det jo ei ekstra utfordring for hennar del, å skulle lære å lese på eit heilt nytt språk dersom ho ikkje har knekt lesekode før?

**Ellen:** Ja, det gjer at det er utfordringar, og det gjeld alle som går her. Det tar lengre tid [...], men dei elevane frå Syria som nyleg blei overført til ordinær klasse, dei har gått på skule før dei kom hit. Og det er noko heilt anna. Så det er mange her som knapt nok har gått på skule før dei kom hit. Dei har ikkje lært å lese og skrive på sitt eige morsmål. Kanskje den eldste av dei nykomne, for han hadde gått litt lengre på skule enn dei andre.

Intervjuutdraget med Ellen viser at ho opplever at elevane responderer forskjellig på opplæringa, avhengig av om dei har gått på skule før. Erfaringane hennar tilseier at dei elevane som har aldersadekvat skulebakgrunn blir tidlegare overført til ordinær klasse, samanlikna med dei som ikkje har det. Som utdraget viser, gjeld dette majoriteten av elevgruppa. På det tidspunktet eg var ute i feltet, hadde Ellen enno ikkje kartlagt elevane sine ferdigheiter på morsmålet. Dette kan vere med på å forklare kvifor læraren uttrykkjer usikkerheit knytt til dei nykomne elevane sine ferdigheiter på morsmål. Utdraget indikerer på den andre sida at læraren er medviten om korleis tidlegare skulebakgrunn og ferdigheiter i morsmål kan ha innverknad på kor lenge elevane blir verande i innføringsklassa. Ho trekkjer

difor fram at ho skal kartleggje elevane framover mot sommaren, og at ho gjerne ønskjer at morsmålsassistenten kunne blitt med. Ei kartlegging av elevane sine ferdigheiter på morsmålet ville ha bidrege med viktig informasjon om elevane sine føresetnadar for å lære å lese og skrive på eit nytt språk.

I den språkhomogene klassa er situasjonen annleis. Anna fortel i intervjuet at ho gjennomførte morsmålskartlegging på dei yngste elevane i oktober. Dette grunn gav ho med at dei eldste elevane responderte godt i skriftleg og munnleg kommunikasjon med læraren via Google Translate, medan dei yngste ikkje gjorde det. Anna såg difor eit behov for å kartleggje 2. klassingane sine ferdigheiter på morsmål:

#### Utdrag frå intervju med Anna, 10.02.23

Eg tenkte at sidan dei er 2.klassingar, så har dei ikkje gått så mykje på skule heller. Kanskje berre eit halvt år, og nokre av dei berre 3 månadar i 1.klasse før krigen. Før dette var det korona, og alle var heime. Så dei har kanskje gått på skule i berre 3 månadar. Og då forstår eg godt at nokre av dei kanskje ikkje kan halde blyanten så godt, og då var eg litt nysgjerrig. Sidan eg skal lære elevane norske bokstavar, kan dei dei ukrainske? Kan dei ukrainske ord? Då ville eg heller vite om dei kan det ukrainske. Er det det som gjer at dei blandar bokstavar? Då kan ein fange det opp, og då måtte eg kartleggje dei for å sjå om dei kan språket sitt, og det kunne dei. Då visste eg at dei har eit grunnleggjande morsmål, og at vi kan byggje på det.

Morsmålskartlegging på dei yngste elevane, saman med observasjon og uformelle testar av dei eldste elevane sine språklege ferdigheiter, danna grunnlag for at Anna kunne trekkje ei slutning om at alle elevane hadde munnlege og skriftlege ferdigheiter på morsmålet når dei kom til Noreg. Majoriteten av elevgruppa til Anna kan dermed seiast å ha aldersadekvat skulebakgrunn. Fordi at Anna i startfasen orienterte seg om elevane hadde lært å lese og skrive på morsmålet frå før, viser ho forståing for at morsmålet utgjer eit grunnlag for det ein kan byggje vidare på i opplæringa.

Funna i denne analysekategorien viser at lærarane har forskjellige utgangspunkt for å kunne ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. I tilfellet med Ellen og hennar klasse, kan manglande kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn gjere det meir utfordrande for læraren å byggje på det elevane kan. Anna på den andre sida underviser elevar som har aldersadekvat skulebakgrunn og kan å lese og skrive på morsmålet. Denne læraren har òg valt å ta i bruk kartlegging som reiskap for å finne ut kva morsmålsferdigheiter elevane

har. Dette kan indikere at Anna har eit betre utgangspunkt for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga, då ho har sikra seg at alle elevane har eit grunnleggjande morsmål som kan styrkje norskopplæringa.

## 4.2 Lærarane sine refleksjonar kring fleirspråklegheit

Dette delkapittelet har som mål å presentere funn som seier noko om korleis lærarane reflekterer kring fleirspråklegheit, med hovudfokus på intervjudataa. Refleksjonar og forståingar lærarane uttrykkjer, vil kunne ha samband med deira praksis, men det er ikkje ein korrelasjon som ein med sikkerheit kan slå fast. Dette temaet er difor avgrensa til tankar og refleksjonar, og er skilt frå lærarane sine tilnærmingar og undervisningsstrategiar i praksis. Dette vil bli analysert i eit eige delkapittel.

### 4.2.1 Eg tenkjer som så at dei skal jo lære norsk

Sidan intervjuet blei lagt til siste observasjonsdag, fekk eg høve til å undersøkje lærarane sine tankar og refleksjonar kring konkrete episodar frå klasserommet; episodar der lærarane på eige initiativ tok i bruk elevane si fleirspråklegheit. Ellen har ei fast morgonrutine som går ut på at elevane får spørsmål om kva vekedagen heiter på deira morsmål. I mitt spørsmål om kva som er tanken bak dette, formulerte ho seg slik:

#### Utdrag frå intervju med Ellen, 03.02.23

Ja, tanken er jo at dei skal halde ved like morsmålet slik at dei ikkje skal miste det. Så eg tenkjer at dei skal få lov til å hugse kva dagar, månadar og diverse heiter på morsmålet. Det er noko med det å halde det ved like, og samstundes for å heve deira sin status, at dei skal få sjå at det er bra det eg kjem frå. Og litt med identitet, at det skal styrkje dei. Rett og slett.

På kva måte bruk av morsmål kan «styrkje dei», kan i dette utdraget bli sett i samband med status og identitet, heller enn ei styrkje for språkutviklinga. Dette skapar ei oppfatning av at Ellen vektlegg kultur, noko som kjem eksplisitt fram i ein refleksjon om korleis ho forstår fleirspråklegheit som ressurs: «Men fleirspråklegheit som ressurs, det viktigaste er rett og slett dette med identitet, dette med at dei skal bli heva, at andre også skal lære litt om deira sine ting». I forlenginga av dette blir songar, dans og forteljingar frå elevane sitt heimland særleg vektlagt som noko ho ønskjer å bruke meir tid på. Gjennom tilvisingar til forskning viser Ellen ei forståing av korleis fleirspråklegheit òg kan fungere som ein ressurs for språkutviklinga. To gongar i løpet av intervjuet refererer Ellen til Cummins si forskning:

### Utdrag frå intervju med Ellen, 03.02.23

Det er jo mykje forskning som viser, blant anna Cummins, at til meir morsmål, til betre er det. Så då får dei knaggar å henge på. [...]. Eg trur at med det same dei kjem, så snakkar dei jo morsmålet, men kanskje verken les eller skriv det. Men eg trur det hadde hjelpt dei. Som eg sa i sta, det med Cummins, når dei kan å lese og skrive på morsmål, så er det mykje enklare.

Utdraget viser at Ellen er medviten om korleis morsmålet kan styrkje elevane i norskopplæringa. Dette kan vitne om at Ellen har eit ressursorientert syn på fleirspråklegheit, men at refleksjonane hennar kan indikere eit større fokus på kultur enn språk når det er tale om fleirspråklegheit som ressurs. Det faktum at skulen har tilsett ein morsmålsassistent, viser implisitt ei ressursorientering i høve elevane sitt morsmål. Likevel er situasjonen i klassa til Ellen slik at ikkje alle elevar har tilgang til morsmålsassistent. Eg var difor interessert i å høyre om hennar refleksjonar kring moglegheiter og utfordringar ved at ikkje alle elevar har tilgang til morsmålsassistent:

### Utdrag frå intervju med Ellen, 03.02.23

Veit du, eg tenkjer ikkje på det i det heile teke. Eg tenkjer som så at dei skal jo lære norsk, og lære seg å lese. Og du ser jo at det kjem, det kjem etter kvart. Men det er klart at dersom dei skal inn i klassa, og sitje der å lytte til enno meir faglege ting, då hadde behovet vore mykje større.

Føremålet med den særskilde norskopplæringa er at elevane skal tileigne seg tilstrekkeleg ferdigheit i norsk til å følgje ordinær opplæring. Utdraget viser at dette er eit mål Ellen arbeider mot, og reflekterer i mindre grad over betydninga av å styrkje eller bruke elevane sitt morsmål i norskopplæringa ved hjelp av morsmålsassistenten. Intervjuutdraget må likevel bli sett i lys av at det er dei nykomne elevane som på dette tidspunktet hadde tilgang til morsmålsassistent. Det er difor ikkje mogleg å slå fast om dette er ein kontekstavhengig eller kontekstuavhengig refleksjon. Likevel er det mogleg å spore ei spenning mellom utsegna, i det det blir følgt opp med spørsmål om ho opplever at det tar lengre tid for dei elevane som ikkje har knekt lesekode på morsmålet, å tileigne seg tilstrekkeleg ferdigheit i norsk. Då svarer ho: «Eg trur at om det hadde vore fleire ressursar inne, så trur eg mange av elevane ville ha vore langt lengre komne. Rett og slett. Det er synd, men slik er det». På denne måten viser Ellen at sjølv om ho ikkje direkte tenkjer over det faktumet at ikkje alle elevar har tilgang til fleirspråkleg tilpassing, så opplever ho likevel i praksis ei utfordring med at elevane ikkje får støtte gjennom morsmålet i den fyrste lese- og skriveopplæringa.



#### 4.2.2 No skal du byggje på med noko som er litt annleis, men kanskje litt likt

I intervjuet med Anna delte ho òg sine tankar bak ein konkret situasjon frå klasserommet. Klassa hadde bokstavinnlæring, med fokus på bokstaven P. I denne samanheng henta læraren fram ein plakat med det ukrainske alfabetet, som vanlegvis heng på veggen i klasserommet. Anna formulerer seg slik i spørsmålet om kvifor ho valde å gjere dette:

##### Utdrag frå intervju med Anna, 10.02.23

Det er fordi eg ser at når dei les til meg, så blandar dei bokstavar. Og no veit eg kvifor, og det er fordi eg har lært alfabetet, og veit at dei blandar P og R, dei blandar B og V. Dei blir heilt forvirra, og det er difor eg likar å ha plakatar tilgjengeleg. [...]. Og når du finn fram det ukrainske og viser at dette er P og dykk seier '[r]', men her er P og vi seier '[p]'. Blir dei forvirra? Ja! Men at dei ser begge bokstavane ved sidan av kvarandre, i staden for å berre stå framme med tavla og seie: 'Ja, men de seier sånn, og vi seier sånn'. [...]. Eg er opptatt av at vi ikkje skal seie at norsk alfabet er sånn, dette heiter B. Den har bokstavlyd '[b]'. Vi må også vise at dette er B, men dykk seier '[v]'. At du viser eleven at: 'Du har denne frå før, men no skal du byggje på med noko som er litt annleis, men kanskje litt likt'. For då klarer hjernen å plukke opp at dei er forskjellige på sin måte. Det blir nesten sånn at hjula berre går opp i hjernen.

Anna viser gjennom sine grunngjevingar at ho har ei tydeleg oppfatning av at elevane sine språklege ferdigheiter på morsmålet har innverknad på innlæringa av eit nytt språk. I dette tilfellet blir ei kontrastiv tilnærming til ukrainsk og norsk brukt, for å samanlikne likskapar og forskjellar mellom språka. Bokstavinnlæringa blir på denne måten tilpassa med utgangspunkt i det elevane kan, fordi læraren er medviten om korleis strukturar i ukrainsk og norsk kan skape både fordelar og ulemper for elevane i andrespråklæringa. Dømet viser at Anna sjølv investerer i språket til elevane, og med dette klarer å kome elevane i forkjøpet når det gjeld språklege utfordringar og moglegheiter i undervisninga. Samstundes viser utdraget at læraren vurderer språka som likeverdige, i tydinga av at dei fungerer i samspel med kvarandre. Dette indikerer at Anna har ei oppfatning av at elevane sine morsmål er det som dannar utgangspunkt for det ein som lærar skal byggje vidare på i norskopplæringa. Dette kjem eksplisitt fram i hennar vidare refleksjonar om korleis ho arbeider for å leggje til rette for at elevane skal få oppleve at deira fleirspråklegheit er ein ressurs:

### Utdrag frå intervju med Anna, 10.02.23

Eg brukar å tenkje at når elevane kjem hit, så er dei ikkje ein tom boks som vi skal fylle på med alt som vi kan. Eleven kjem med eit glas som er halvfullt. Vi skal fylle på koppen til eleven, og då tyder det at vi må bruke språket som dei kan, og byggje på dette, og vise at vi ikkje skal gløyme språket til eleven.

Intervjuutdraget viser at Anna er særleg opptatt av å byggje på det elevane kan og anerkjenne dei kunnskapane og ferdigheitene dei bringer med seg inn i skulen. Dette er refleksjonar som tyder på at læraren vurderer elevane si fleirspråklegheit som ein ressurs for læring og utvikling på den eine sida, og på den andre sida som ein ressurs i arbeidet med at elevane skal oppleve anerkjenning av deira språklege og kulturelle bakgrunn. Anna vektlegg òg det kulturelle aspektet når det er tale om fleirspråklegheit, der ho fortel at ho inkluderer ukrainske songar og samtalar om elevane sin kultur for å vareta elevane sitt språk. I møte med elevane si fleirspråklegheit viser Anna gjennom intervjuet at ho er opptatt av at elevane skal bli utfordra til å snakke, lese og skrive på norsk, men at: «Eg prøvar å gjere det så mjukt som mogleg, utan at dei tenkjer at: ‘Oj, no gjer vi noko ukrainsk. Oj, no gjer vi noko norsk’». Det å setje skarpe skilje mellom språk og kultur er difor noko Anna ønskjer å unngå i hennar opplæring.

Det er eit gjennomgåande funn i denne analysekategorien at lærarane har eit ressursperspektiv på elevane si fleirspråklegheit i opplæringa. Ellen viser gjennom sine refleksjonar at ho har eit eksplisitt mål om at elevane skal lære norsk, og det kjem fram eit større fokus på kultur enn språk når det er tale om elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Samstundes viser Ellen ved å referere til forskingsfeltet ei meir implisitt ressursorientering når det er tale om verdien av å bruke og styrkje elevane sitt morsmål i andrespråklæringa. Anna viser gjennom sine refleksjonar ei eksplisitt ressursorientering mot elevane si fleirspråklegheit. Hennar refleksjonar viser at ho aktivt arbeider for å leggje til rette for at morsmålet til elevane blir verdsett og brukt som ein ressurs for utvikling av språkferdigheiter generelt, og norskferdigheiter spesielt.

### 4.3 Samarbeid med morsmålsassistent/tolk

I dette delkapittelet blir samarbeid med morsmålsassistent og tolk tematisert. Temaet er retta mot morsmålsassistenten og tolken sin funksjon i dei ulike klassene, og korleis desse rollene verkar inn på det daglege arbeidet med å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. I begge klassene er det lagt opp til ei fast samarbeidstid på ein time i løpet av

veka mellom Ellen og morsmålsassistent Eva, og mellom Anna og tolken Aksel. Både Ellen og Anna seier i intervjuet at innhaldet i møta hovudsakleg er evaluering og utarbeiding av mål for den neste veka, men at tida òg gjerne blir brukt til foreldresamarbeid. Analysen vil bestå av utdrag frå både feltnotat og intervjudata.

#### 4.3.1 Morsmålsassistenten fungerer hovudsakleg som tolk

Ellen trekkjer fram Eva som ein særskild ressurs, både inn mot opplæringa òg i kontakt med heimen. Ho seier at:

##### Utdrag frå intervju med Ellen, 03.02.23

Men no er eg jo så heldig då, som har Eva her. For hadde eg ikkje hatt Eva, så hadde eg ikkje klart å gjere jobben min på same måten. Ho er ein utruleg flink tolk, både på foreldresamtalar og når eg tar telefonar heim igjen, så seier eg det på norsk, og så omset ho.

At morsmålsassistenten blir beskriven og definert som tolk, er ikkje eit eingongstilfelle. Dette kjem eksplisitt fram i Ellen sitt svar på kva som er arbeidsoppgåvene til Eva: «Det er jo å omsetje. Ho er med meg på torsdagane, og då diskuterer vi litt kva vi skal gjere til neste veke». I spørsmålet om bruken av morsmål er eit tema på samarbeidsmøta, svarer Ellen: «Nei, der skal eg vere heilt dønn ærleg, det har vi ikkje gjort. Men ho omset uansett då. Det er heilt innebygd i ho». Med dette kan ein forstå at morsmålsassistenten si rolle i praksis er definert til å tolke. Dette kan vere med på å forklare kvifor det i feltnotata i den språkheterogene klassa er eit gjennomgåande funn at bruken av elevane sitt morsmål hovudsakleg skjedde spontant i undervisninga, og anten var initiert av elevane sjølve eller av morsmålsassistenten. Utdraget under viser eit utsnitt av feltnotat frå ein situasjon i klasserommet:

##### Utdrag frå feltnotat i språkheterogen innføringsklasse, 01.02.23

Denne timen skal elevane lese leseleksa si. Morsmålsassistenten sit med to av dei tre nykomne, arabisktalande elevane. På gruppa har dei ein dialog om tekstinnhaldet, der omgrep blir snakka om på morsmål og norsk. Den tredje nykomne eleven oppfatta etter kvart dette, og tok med seg boka si og gjekk bort til dei for å delta, men blei vist tilbake til plassen sin.

Utdraget er eit døme på at elevar med same morsmål på eige initiativ søkte saman i grupper for å få tilgang til tekstinnhaldet via morsmålet, men at spontane val undervegs resulterte i at ikkje alle elevane fekk same moglegheit til å få støtte frå morsmålsassistent. Sjølv om det heilt sikkert ikkje var intensjonen å halde eine eleven utanfor, er situasjonen likevel eit døme

på korleis elevar kan gå glipp av opplærings situasjonar med rike moglegheiter for deltaking og utbytte når organiseringa skjer tilfeldig. To andre registreringar frå feltnotat handlar òg om at elevane initierte til samarbeid i språkgruppe der morsmålsassistenten var. I desse tilfella inkluderte morsmålsassistenten alle tre elevane på deira initiativ.

Ellen fortel i intervjuet at ho har latt morsmålsassistenten få ansvaret for dei nykomne, slik at ho kan fortelje på morsmålet. Samarbeidet med morsmålsassistent Eva er i praksis i tråd med det som kjem fram i intervjuet. Gjennom veka har Eva vore delaktig i undervisninga i form av å tolke det som blir sagt, og har vist at ho har hatt eit særleg fokus på å leggje til rette for at dei nykomne elevane får tilgang til undervisningsinnhaldet via morsmålet. I heilklasseundervisning har Eva for det meste opphalde seg bak i klasserommet, tolka og forklart på arabisk undervegs når Ellen har undervist. Samstundes har det blitt registrert tilfelle der undervisninga har gått einseitig føre seg på norsk. Utdraget under viser kvifor det er viktig å tenkje gjennom dynamikken mellom lærar, elev og morsmålsassistent i klasserommet:

#### Utdrag frå feltnotat i språkheterogen innføringsklasse, 31.01.23

Eine nykomne eleven sit fremst i klasserommet og verkar oppgjeven og delvis fråverande. Hen sit å kakkar med ein blyant på pulten. Lærar underviser om bokstaven O, og på dette tidspunktet er det snakk om «ost», med spørsmål til elevane om kva det kan brukast til. Morsmålsassistent ser at eleven er uroleg, og vel difor å omsetje til arabisk det som blir snakka om. Då koplær eleven seg på, og rekk opp handa med ein gong. Etter dette la hen vekk forstyrrende element.

Feltnotatet er eit døme som viser verdien av at elevane får språkleg støtte inne i klasserommet, for å sikre forståing, deltaking og motivasjon. I dette tilfellet var det ikkje naudsynt å gje eleven beskjed om å leggje vekk det forstyrrende elementet, men heller gje hen eit språkleg grunnlag for å kunne delta i klassesamtalen. Dette leia vidare til at det er viktig å tenkje gjennom dynamikken mellom elev, lærar og morsmålsassistent i klasserommet. Når morsmålsassistenten er plassert bak i klasserommet, medan nokre av elevane som har behov for språkleg støtte sit fremst, kan det vere utfordrande for elevane å hengje med i undervisninga.

#### 4.3.2 Hjelp til å henge ny kunnskap på dei knaggane elevane alt har

Anna viser gjennomgåande i intervjuet ei særleg orientering mot kvaliteten på dei «ressursane» som blir brukt i klasserommet. I følgjande utdrag blir det vist korleis ho vektlegg eleven sitt beste når det generelt er tale om lærarar, tolkar og morsmålsassistentar si rolle i opplæringa:

##### Utdrag frå intervju med Anna, 10.02.23

Så berre det at vi seier at myndigheitene må skaffe fleire ressursar, at vi må ha tolkar, at vi må ha morsmålsassistentar, vi må ha ditt og datt, den og den eleven må få sånn og sånn opplæring, men då må ein samstundes tenkje på kva som er best for eleven. Kva hjelper eleven å lære? Ein ressurs er ikkje ein ressurs dersom det ikkje er kompetanse nok og at det er brukbart.

Utdraget viser at Anna vurderer eleven sitt beste som viktigare enn antal vaksne i klasserommet, der kompetanse blir trekt fram som avgjerande for om «ressursen» kan bli omtala som ein ressurs i det heile teke. Slik situasjonen er no, vurderer Anna tolken Aksel som ein «kjemperessurs». Dei timane Aksel er til stades i klasserommet viser han seg som delaktig, og plasserer seg som regel framme på sida av klasserommet, lett tilgjengeleg både for elevane og for læraren. Rolla til Aksel blir definert til å hovudsakleg vere ein mellommann mellom læraren og elevane for å omsetje det som blir sagt. Samstundes trekkjer Anna fram at dei står i ein særleg heldig situasjon, fordi Aksel òg er pedagog frå før. Feltnotat og intervjudata indikerer nemleg at tolken gjer meir enn å tolke. I situasjonar der elevane gav uttrykk for at dei ikkje forstod dei direkte omsetjingane frå læraren, tok tolken ofte eit ansvar i å gje elevane ei utvida beskriving av det læraren hadde sagt, for å sikre forståing i elevgruppa. Utdraget frå feltnotatet under viser eit døme på korleis læraren og tolken samarbeider i ein time om omgrepslæring:

##### Utdrag frå feltnotat i språkhomogen innføringsklasse, 07.02.23

Temaet er måltid. Lærar skriv opp omgrepa: frukost, lunsj, middag og kveldsmat på tavla, og forklarar dei på norsk. Tolk omset undervegs. Deretter spør læraren om elevane kan kome fram og skrive omgrepa på ukrainsk. Tolken forklarar omgrepa for elevane, men refererer tilbake til læraren at det er utfordrande å finne tilsvarande omgrep på ukrainsk.

Oppgåva med å omsetje omgrep om måltid frå norsk til ukrainsk førte til ein engasjert diskusjon mellom læraren, tolken og elevane. Årsaka er at tolken kunne fortelje at det er ulik

kultur mellom Ukraina og Noreg når det gjeld kva måltid ein et til kva tid. Dermed vidareformidla tolken dette til læraren, og tok på eige initiativ eit skritt fram og skapte ein dialog med elevane for å gje dei føresetnadar for å forstå innhaldet i dei norske omgrepa for måltid. Utdraget er eit døme på tolken si evne til å plukke opp om elevgruppa forstår innhaldet i undervisninga. Dette viser at tolken tar ei rolle som brubyggjar når det kjem til å sikre at elevane forstår det som blir formidla frå læraren, noko som er eit viktig ledd i arbeidet med å utnytte elevane sine språklege ressursar i opplæringa og tilpasse undervisninga til det elevane kan. I intervjuet viser Anna likevel at det er ho som har ansvar for elevane si læring, og poengterer at tolken ikkje står fritt til å gjere det han vil. Å referere undervegs er difor ei sentral oppgåve tolken har, slik at god kommunikasjon utkrystalliserer seg om ein føresetnad for at samarbeidet mellom lærar og tolken skal tene elevane sitt beste.

Eit interessant funn i høve samarbeid mellom lærar og tolk er observasjonar av korleis klassedynamikken endra seg avhengig av om tolken var til stades i klasserommet eller ikkje. Når tolken var til stades, brukte elevane sitt eige morsmål i svært stor grad, både i faglege og utanomfaglege samtalar. Elevane brukte morsmålet gjennomgåande i heile undervisninga, i form av å vende seg til tolken dersom dei ville seie eller spørje om noko. Sidan elevane på observasjonstidspunktet hadde mellom ein og fem månadar lang erfaring med det norske språket, kan det tenkjast at dette er mest naturleg. Dersom ein på den andre sida samanliknar klassedynamikken med når læraren var aleine med klassa utan tolk, observerte eg større grad av elevaktivitet og eit meir dynamisk samspel mellom lærar og elev. Årsaka er at elevane blei utfordra på ein annan måte for å forstå og gjere seg forstått, ved å vere meir aktive med å utnytte sitt språklege repertoar. Denne observasjonen blir styrkja i intervjuet, i det Anna reflekterer kring utfordringar med å ha tolk i klasserommet:

#### Utdrag frå intervju med Anna, 10.02.23

Det som er ei utfordring med det, er at eg ser at elevane ikkje prøvar. Når vi ikkje har tolk, dei dagane han har fri eller ikkje er på skulen, så må dei. Då må dei bruke dei norske orda dei kan. Dei må bruke litt ukrainsk innimellom, og dei må bruke engelsk. Dei må bruke det dei kan. Og så teiknar dei og viser med kroppsspråk. Det gjer vi òg. Når Aksel er der, då blir alle sånn: 'Åh, ok, han er her'. Men når han ikkje er der er det sjølv sagt krevjande. Samstundes føler eg at du får bruke heile deg.

Utdraget viser at Anna erfarer at tolken har innverknad på elevane sin språkpraksis i klasserommet. Fordi elevane skal lære norsk, opplever Anna det som problematisk at elevane

i for stor grad brukar eige morsmål og ikkje praktiserer det norske språket. Med dette kan ein få inntrykk av at Anna har eit mål om å utfordre elevane innanfor deira næraste utviklingszone, i form av å la elevane få moglegheit til å utnytte sitt språklege repertoar i undervisninga. Dette opplever ho som særleg utfordrande når tolken er til stades, fordi elevane sjølve viser tendens til å ikkje ønskje å tre ut av sona av kva dei klarer på eiga hand. I spørsmålet om det på samarbeidsmøta med tolken blir planlagd korleis elevane sine morsmål skal bli brukt i undervisninga, svarer Anna at: «Det skjer automatisk». Analysen kan dermed indikere at tydelege ansvarsavklaringar mellom lærar og tolk er sentralt for å kunne ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa. Det handlar om at elevane skal bli utfordra til å praktisere og lære norsk på den eine sida, og at samarbeidet mellom lærar og tolk skal sikre at elevane får tilstrekkeleg støtte i språkutviklinga gjennom morsmålet eller andre språk dei kan.

Funna i denne analysekategorien viser at rolle- og ansvarsavklaring mellom lærar og morsmålsassistent/tolk er viktig for å kunne tilpasse opplæringa i innføringsklassene. Analysen av samarbeidet mellom Ellen og morsmålsassistenten viser at morsmålsassistenten si rolle er å tolke for læraren i klasserommet. Det faktum at bruken av morsmål ikkje er tematisert på samarbeidsmøta mellom Ellen og morsmålsassistenten kan vere ein indikator på at verdien av å inkludere elevane sitt morsmål i undervisninga er underforstått. Samarbeidet legg føring for ein tilfeldig bruk av morsmålet i undervisninga. Eit sentralt funn i analysen av samarbeid mellom Ellen og morsmålsassistent er dermed at ein ikkje-planlagd bruk av morsmålet avgrensar moglegheitene for ein systematisk bruk av elevane sitt morsmål som ressurs for andrespråklæringa. Analysen av samarbeidet mellom Anna og tolken viser at tolken tar ei utvida rolle som brubyggjar, men kan òg ha innverknad på dynamikken i klasserommet, nærare sagt korleis læraren utøver klasseleiing og kva språkpraksis elevane vel. Dette indikerer at tydelege ansvarsavklaringar mellom lærar og tolk er sentralt for å kunne stå saman om å utfordre elevane til å praktisere norsk, samstundes som at elevane opplever tilstrekkeleg med støtte gjennom morsmålet for å mogleggjere forståing, deltaking og læring i den særskilde norskopplæringa.

#### 4.4 Undervisningsstrategiar i ein fleirspråkleg kontekst

I dette delkapittelet blir undervisningsstrategiar i ein fleirspråkleg kontekst tematisert. For å kunne svare på spørsmålet om korleis ein som lærar i særskild norskopplæring kan leggje til

rette for å ta i bruk elevane si fleispråklegheit som ressurs i undervisninga, er merksemda retta mot lærarane si tilrettelegging for språklæring og bruk av elevane sitt språklege repertoar i undervisninga. Temaet er avgrensa til klasseromspraksisar som, basert på observasjon og intervju, har som føremål å utvikle elevane sine språkferdigheiter generelt og norskferdigheiter spesielt. Med omsyn til relevans og omfang av studien blir praksisar som ikkje er føremålstenleg innanfor eit andrespråksperspektiv vektlagt i mindre grad. Ein metodikk begge lærarane i studien nytta i stor grad i undervisninga, er bruken av konkretar knytt til ordlæring, for å visualisere orda. Eine læraren la særleg opp til ein transspråkleg pedagogisk praksis, der elevane fekk nytte seg av dei språka dei hadde behov for i undervisninga.

#### 4.4.1 Det er opp til elevane å få forklaring og støtte på morsmålet

I den språkheterogene klassa der ikkje alle forstår dei same språka, observerte eg korleis Ellen nytta seg av ulike strategiar i møte med nye vekeord. Læraren brukte PowerPoint med visualiseringar og skreiv orda på tavla for å vise skrivemåte medan ho konkretiserte uttalemåten med tydeleg tale. Deretter forklarte ho omgrepet, samstundes som det blei kopla til konkrete gjenstandar ho hadde med seg. Elevane las deretter i kor og øvde saman på uttale. Dette blei følgt opp med ei arbeidsøkt der elevane skulle skrive orda tre gongar i boka si. Fordi Ellen nytta seg av eit breitt utval av konkretiserande strategiar, arbeidde ho systematisk med å utvikle elevane si forståing av ordet si munnlege og skriftlege form, inkludert kva omgrepet refererer til. Undervisninga gjekk hovudsakleg føre seg på norsk. Måten undervisninga blei gjort fleispråkleg, var at morsmålsassistenten hjelpte dei nykomne elevane som oppsøkte støtte. Med dette fekk dei elevane som tok initiativ, moglegheit til å få skapt ei kopling mellom arabisk og norsk i ordlæringa.

Det var gjennomgåande at Ellen i oppstartsrutinen la vekt på anerkjenning av elevane sitt morsmål, ved at elevane kvar dag fekk fortelje kva vekedagen er på sitt morsmål. Ut over dette oppstod bruken av fleire språk i undervisninga spontant ved behov. Dersom elevar ønskte å delta i klassesamtalen, men ikkje hadde føresetnadar for å gjere det på norsk, viste Ellen at ho var opptatt av at elevane kunne støtte seg på morsmålsassistenten. I eitt tilfelle observerte eg at elevane blei avgrensa i bruken av morsmål i ein sosial setting med brettspeling, då læraren oppmoda elevane om å snakke norsk, fordi: «Vi andre forstår ikkje kva de seier». Bruken av andre språk enn norsk var, med unntak av den daglege morgonrutinen, initiert av elevane eller morsmålsassistenten spontant i undervisninga.



#### 4.4.2 Transspråking for aktivering av bakgrunnskunnskapar

I den språkhomogene klassa var temaet for veka «mat». Gjennom veka observerte eg ulike strategiar læraren nytta i ordlæring, lesing og munnleg kommunikasjon kring tematikken. Ei didaktisk tilnærming med vekt på konkretisering i ordlæring, var at læraren hadde med seg ein pose med frukt. Ho tok fram ei og ei frukt og spurte kva det heitte på ukrainsk for å deretter kople inn det norske ordet. På den måten brukte læraren konkretar som reiskap for å aktivere elevane sine bakgrunnskunnskapar, for å deretter kunne skape ei kopling mellom ukrainsk og norsk. For å utvide elevane si forståing av omgrepa la Anna seinare i veka opp til at elevane i fellesskap las ein tekst på norsk om frukt og grønsaker. Teksten var ein dialog mellom fleire barn som fortalde kva frukt dei likar, og beskreib kvifor. Elevane i klassa blei tildelt kvar sin tekstdel, og etter høgtlesing av kvar enkelt del leverte Anna ut ein fruktbit som eleven skulle smake på og beskrive for resten av klassa. Anna støtta elevane undervegs ved å gje dei setningsstartarar eller forslag til adjektiv. Med dette observerte eg at elevane måtte tenkje sjølve og utnytte sitt språklege repertoar for å konstruere meining. Ordlæringa blei knytt opp til sanseintrykk, og er eit godt døme på korleis språklæring kan bli lagt til rette for i autentiske situasjonar. Veka blei runda av med at elevane skulle utarbeide ei felles fleispråkleg ordbok om frukt og grønsaker i Book Creator, med bilete, tilhøyrande norske og ukrainske ord, og lydvedlegg for begge språk.

Elevane sitt morsmål blei inkludert og anerkjent i stor grad i Anna si opplæring. I ein pause fekk eg sjå lekseboka til ein elev, der Anna viste korleis elevane over tid har utarbeidd eigne fleispråklege ordlister etter oppdrag frå ho. I intervjuet fortalde ho om ein situasjon der ho hadde lagt seg ned på eit stort gråpapir og bad elevane teikne rundt kroppen hennar, slik at dei saman kunne lage ein fleispråkleg plakat om kroppsdelane på ukrainsk og norsk. Dette viser korleis elevane blir aktivisert i utarbeiding av fleispråklege ressursar til klasserommet, noko som kan bidra til at elevane opplever eigarskap og anerkjenning av sine språklege ressursar ved at det blir synleggjort i klasserommet. Anna sin måte å ta i bruk konkretisering og visuelle hjelpemiddel skapte på denne måten koplingar mellom elevane sine bakgrunnskunnskapar, morsmål og norsk, i ordlæring, lesing og munnleg kommunikasjon.

#### 4.4.3 Transspråking i grammatikkundervisning

Observasjon av ein time om verb knytt til mat viste korleis Anna tok i bruk elevane sitt morsmål som ressurs i grammatikkundervisning. Ho var utan tolk denne timen, og innleia

økta med å forklare dei norske verbformene infinitiv, presens og preteritum ved hjelp av tydeleg tale og kroppsspråk. På tavla skreiv ho opp «å ete – et – åt», og la opp til at elevane skulle kome fram å omsetje til ukrainsk. I oppgåva med å omsetje presens- og preteritumsformene oppstod det ein diskusjon mellom elevane som gjekk føre seg på ukrainsk. Då kviskra læraren bak til meg at: «No byrjar dei å diskutere formene, fordi dei skil seg frå norsk». Med dette viser Anna at ho har forståing for at elevane er usikre når verbbøying på norsk er forskjellig frå ukrainsk, og opna difor opp for at elevane fekk ta i bruk morsmålet for å kome fram til ei felles forståing. Dette leia til at ein elev gjekk fram til tavla og lista opp mellom tre og fire ord på kvar av verbformene. Undervisningssituasjonen er eit døme på korleis ein lærar som ikkje kan språket til elevane likevel kan leggje opp til å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Strategien Anna nytta, innebar å leggje til rette for at elevane kunne støtte seg på kvarandre og samarbeide om å samanlikne morsmål og målspråket. Fordi læraren involverte elevane sitt morsmål i møte med verb, blei det lagt opp til ei undervisning med fokus på kontrastiv grammatikk og utvikling av metaspråkleg medvit.

#### 4.4.4 Transspråking i munnleg kommunikasjon

I klassa til Anna er det ikkje berre elevane som spelte på sine språklege ressursar. Ved fleire høve observerte eg at Anna brukte ukrainske ord sporadisk i undervisninga. I intervjuet fortalde ho at ho har byrja å lære enkelte omgrep på ukrainsk, og grunngav dette med at: «Då viser eg at eg skjønar, og at vi skal bruke det språket vi kan, og vise at språket deira er veldig viktig». I denne grunngjevinga viser læraren at elevane sitt morsmål fungerer som ein ressurs for forståing, deltaking og anerkjening. På den samiske nasjonaldagen observerte eg ei undervisningsøkt om samar og joik, som resulterte i ein kulturell time om samiske, ukrainske og norske nasjonalsongar og nasjonaldrakter. Denne timen var ikkje tolken til stades, slik at kommunikasjonen i klasserommet var kjenneteikna av ei blanding av norsk, ukrainsk, engelsk og kroppsspråk, og somme gongar Google Translate med omsetjing via tale. Både lærar og elevar tok i bruk alle sine språklege ressursar for å skape mening. Undervisningssituasjonane utan tolk til stades viser korleis ein transspråkleg praksis er naudsynt for å kunne forstå, delta og lære i ein fleirspråkleg kontekst.

Analysen av lærarane si tilrettelegging for språklæring og bruk av elevane si fleirspråklegheit i undervisninga viser at læraren i den språkheterogene klassa hovudsakleg nytta seg av visuelle hjelpemiddel for å tilpasse norskopplæringa til elevane sitt språklege nivå, og at

undervisninga blei fleirspråkleg når elevane sjølve hadde behov for å ta i bruk sitt språklege repertoar som ein ressurs for læringa. Eit funn i den andre klassa er at læraren la til rette for ein transspråkleg pedagogisk praksis, der elevane fekk nytte seg av sitt totale språklege repertoar i møte med ordlæring, grammatikkundervisning og munnleg kommunikasjon. Både Anna og elevane si fleirspråklegheit blei brukt som ressurs gjennomgåande i den særskilde norskopplæringa for å tilpasse til og inkludere den enkelte elev.

#### 4.5 Oppsummering av funn på tvers av analysekategoriane

Resultat av analysen av datamaterialet viser at faktorar ved konteksten rundt den særskilde norskopplæringa har innverknad på kva utgangspunkt den enkelte lærar har for å kunne ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Faktorar knytt til elevane sin tidlegare skulebakgrunn, ferdigheiter i morsmål og om lærar har nytta morsmålskartlegging viser seg ulikt i dei to klassene, og dannar saman eit ulikt grunnlag for korleis den enkelte lærar kan ta i bruk elevane si fleirspråklegheit i undervisninga.

Læraren si forståing av og refleksjon kring fleirspråklegheit har innverknad på den enkelte si tilrettelegging og bruk av elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Det er eit gjennomgåande funn at begge lærarane har eit ressursperspektiv på elevane si fleirspråklegheit i opplæringa, men at dette høvesvis kjem implisitt eller eksplisitt fram hos dei to lærarane. Den eine læraren kan seiast å ha meir vekt på kultur, og la mindre vekt på bruken av andre *språk* i undervisninga. Bruken av andre språk enn norsk blei hovudsakleg initiert av elevane eller morsmålsassistenten spontant i undervisninga. Den andre læraren som i større grad la fleirspråklegheita til grunn for det som skal bli bygd vidare på, tok aktivt i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa. Ein transspråkleg pedagogisk praksis kjenneteikna det språkhomogene klasserommet, og bidrog til å opne opp for at både elevar og lærar fekk utnytte sitt språklege repertoar for å kunne forstå og delta i læringsaktivitetane.

Felles for begge klassene er at bruken av elevane sine morsmål ikkje blei planlagd på samarbeidsmøta mellom lærar og morsmålsassistent/tolk. I den språkheterogene klassa var morsmålsassistenten si hovudrolle å tolke. Dette samarbeidet kan difor seiast å ha reduserte føresetnadar for å systematisk kunne utvikle og ta i bruk elevane sine morsmål som ressurs for andrespråklæringa. I den språkhomogene klassa hadde tolken ei særleg viktig rolle i å sikre forståing mellom lærar og elevgruppe, men kunne òg ha ei avgrensande effekt på

elevane sitt behov for å utnytte sitt totale språklege repertoar i norskopplæringa. Funna indikerer at eit godt samarbeid mellom lærar og morsmålsassistent/tolk krev ei tydeleg rolle- og ansvarsavklaring for å systematisk kunne inkludere og styrkje elevane sine morsmål i andrespråksopplæringa.

## 5 Diskusjon

Masteroppgåva undersøker praksisar der fleirspråklege elevar får særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg ferdigheit i norsk til å følgje den ordinære opplæringa i skulen. I denne studien av ei språkheterogen og ei språkhomogen innføringsklasse har det utkrystallisert seg faktorar som viser seg å ha innverknad på lærarane sitt arbeid med å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs. Hovudfunna indikerer at læraren sjølv kan ha stor innverknad på om faktorane fungerer som eit problem eller som ein ressurs i arbeidet med å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit i undervisninga. I dette kapittelet vil funna danne utgangspunkt for å drøfte *korleis ein som lærarar i særskild norskopplæring kan leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga*, når målet er å skape ei inkluderande og tilpassa opplæring.

Drøftinga er tredelt, der kvar del representerer ein inngang til problemstillinga. Den fyrste delen er elevorientert og retta mot deira førekunnskapar og ressursar, medan den andre delen diskuterer verdien av at lærar har kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn og har eit ressursorientert syn på fleirspråklegheit. Den tredje delen er meir orientert mot det didaktiske og undervisningspraksisar, og handlar om korleis ein som lærar kan arbeide med å ta i bruk dei fleirspråklege ressursane som allereie eksisterer i klasserommet.

### 5.1 Kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn

Frå eit rettsleg perspektiv skal skulen si opplæring gje alle elevar likeverdige moglegheiter for læring og utvikling, uavhengig av føresetnadar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17; Opplæringslova, 1998, § 1-3). At tilpassinga skal skje uavhengig av føresetnadar, er eit grunnleggjande, men komplekst omsyn å ta. Kompleksiteten i denne retten kom eksplisitt til syne i analysen av konteksten i dei to ulike innføringsklassene, der resultata av studien viser at det er særleg to faktorar ved elevgruppene som skil seg frå kvarandre. Det fyrste er at i den språkheterogene elevgruppa har majoriteten lite skulebakgrunn, til forskjell frå den språkhomogene elevgruppa der elevane har aldersadekvat erfaring med skulegang frå Ukraina. Den andre faktoren kan ein sjå på som eit resultat av omfang av tidlegare skulegang, nemleg at elevane sin kompetanse i fyrstespråket er sterkare i den språkhomogene innføringsklassa. I lys av Cummins (1976, 1983) sitt syn på fleirspråklegheit medfører dette at lærarane står overfor elevgrupper som i teorien har ulike føresetnadar for den vidare språklæringa.

Andrespråksopplæring av elevar med og utan aldersadekvate språkferdigheiter krev ulik tilnærming og tilpassing. Majoriteten av elevane i den språkheterogene innføringsklassa hadde ifølgje læraren lite eller ingen tidlegare skulebakgrunn, og hadde ikkje lært å lese og skrive på sitt eige morsmål. Med støtte i Cummins (1976, 1983) er det mogleg å hevde at desse elevane står overfor eit meir omfattande arbeid i møte med lese- og skriveopplæringa på andrespråket. Årsaka er at elevane står i ein posisjon der verken morsmålet eller målspråket kan bli nytta som reiskap i møte med andrespråksopplæringa, fordi dei i teorien ikkje har moglegheit til å gjere språklege overføringar frå fyrstespråket til andrespråket i den fyrste lese- og skriveopplæringa (Cummins, 1983, s. 376; Monsen & Randen, 2022, s. 39). «Svakare» ferdigheiter i morsmålet kan difor representere ei ulempe for elevane i møte med den særskilde norskopplæringa, særleg sidan analysen viser at deira undervisning hovudsakleg går føre seg på andrespråket. Det at læraren gav uttrykk for at det tar lengre tid for elevar som ikkje har knekt lesekode på morsmålet å tileigne seg tilstrekkeleg ferdigheit i norsk, har solid støtte frå teoretisk hald.

Cummins (1976) viser gjennom terskelhypotesen ein sentral samanheng mellom undervisning, kompetanse i morsmål og utvikling av norskferdigheiter. Som analysen av undervisningsstrategiar viser, møter elevane i den språkheterogene innføringsklassa hovudsakleg ei einspråkleg opplæring med ein meir passiv bruk av elevane sitt fyrstespråk. Ei slik språkopplæring, som hovudsakleg går føre seg på andrespråket, kan ifølgje Cummins (1976) gjere at terskelen blir høgare for å oppnå eit språknivå som kan gje kognitive fordelar med å bruke to eller fleire språk i kvardagen. Særleg vil dette gjere seg gjeldande for dei nyaste elevane i klassa. Med bakgrunn i observasjon og læraren sine utsegner kan desse elevane seiast å liggje på eit språknivå der verken fyrstespråket eller andrespråket kan bli nytta som reiskap for læring, i og med at dei ikkje har lært å lese og skrive på fyrstespråket. I lys av Cummins (1983) sin isfjellteori, vil utilstrekkelege ferdigheiter i andrespråket gjere at elevane sine moglegheiter for deltaking og forståing blir svært avhengig av tidlegare kunnskapar og ferdigheiter. Dersom elevane fekk lære å lese og skrive på det språket dei kjenner best, ville dette i teorien kunne ha effektivisert lese- og skriveopplæringa på andrespråket, sidan dei kunne ha gjort språklege overføringar frå fyrstespråket (Cummins, 1983, s. 376). Det er dermed grunnlag for å argumentere for, med referanse til det nye lovforslaget (Prop. 57 L (2022–2023), s. 205), at det i dette tilfellet ville vore «openbart nødvendig» at elevane fekk lære å lese og skrive på morsmålet sitt fyrst.

Om elevar ligg på eit språknivå der verken morsmål eller målspråk enno kan bli nytta som reiskap for læring, er uansett ikkje einstyddande med at ein som lærar ikkje kan eller bør leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit i andrespråkslæringa. Tvert i mot er det ein tydeleg tendens innan forskning på fleirspråklegheit og tilpassa opplæring at det er ein korrelasjon mellom andrespråkslæring og bruken av elevane sine morsmål eller andre språk dei kjenner til (Cummins, 1976, 1983; Vygotsky, 1978). Særleg trekkjer Myklebust (2020, s. 105) fram viktigheita av ei tilpassa tospråkleg opplæring, fordi mangelfulle norskferdigheiter gjer det naudsynt at denne elevgruppa får bruke morsmålet sitt som reiskap for å kunne forstå, lære og delta i skulen si opplæring. Difor er det, uavhengig av elevane sitt språknivå på fyrstespråket, vesentleg at lærarar har kunnskap om kva elevar bringer med seg inn i skulen av kunnskapar og ferdigheiter, for å kunne byggje vidare på dette i undervisninga.

For å kunne ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga er kartlegging av elevane sine ferdigheiter på morsmålet av stor verdi. Med kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn har ein som lærar eit betre utgangspunkt for å tilpasse opplæringa til elevane sitt språklege nivå, samstundes som ein kan gje elevane tilstrekkeleg med støtte for å utvikle ferdigheiter på andrespråket (Vygotsky, 1978, s. 86). Dette var Anna medviten om, og nytta kartlegging på dei yngste elevane i oppstartsfasen for å sikre at alle elevane i klassa hadde eit grunnleggjande morsmål som base for det ho skulle byggje vidare på. I tillegg viser analysen at læraren søkjer utvida kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn, i form av å tileigne seg kunnskap om det ukrainske språket. I møte med bokstavinnlæringa nytta læraren seg av komparativ kunnskap mellom norsk og ukrainsk, og kunne leggje til rette undervisninga med utgangspunkt i ei forståing av at elevane ville kome til å blande bokstavar. Studien bekreftar såleis det Mac Donald & Ryen (2019) og Monsen & Randen (2022) trekkjer fram om verdien av kontrastiv kunnskap i andrespråksopplæringa. Det bidreg til å forstå kva elevane har tileigna seg, kva dei er i ferd med å lære og gjev grunnlag til å forstå dei utfordringane dei vil kunne stå overfor (Mac Donald & Ryen, 2019, s. 230; Monsen & Randen, 2022, s. 50). I ei slik tilnærming til elevane sin språklege bakgrunn ligg også anerkjennande haldningar til grunn, noko som ifølgje Honneth (2008, s. 130, 145) kan bidra til at elevane erfarer at det å kunne fleire språk er ein ressurs, i form av å forhalde seg positivt til eigne eigenskapar og ferdigheiter. Det handlar òg om å sikre utbytte, der alle elevar får ei opplæring som gagnar dei både fagleg og sosialt (Haug, 2014, s. 13). Kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn kan difor med støtte i Myklebust (2020, s. 103) seiast å vere ein føresetnad for at fleirspråklege praksisar får plass i undervisninga.

## 5.2 Ressursorientering

Det at fleirspråklege praksisar *får plass* i undervisninga kan ein sjå på som fyrste steg mot ei tilpassa og inkluderande opplæring i ein fleirspråkleg kontekst. Det er likevel ikkje tilstrekkeleg å berre ha kunnskap *om* elevane sin språklege bakgrunn. Målet med den særskilde norskopplæringa er å gje elevane tilstrekkeleg ferdigheit i norsk til å følge den ordinære opplæringa i skulen (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Som lærar må ein òg kunne forvalte elevane si fleirspråklegheit på ein måte som fører til læring og utvikling. Resultata av studien indikerer at lærarane sine refleksjonar kring- og måtar å bruke språk på har ein samanheng med den enkelte lærar si tilrettelegging og bruk av elevane si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa. Dette er ein korrelasjon som kan bli sett i samanheng med rådande språkideologiar, som er implisitte førestillingar relatert til språk og språkbruk (McGroarty, 2010, s. 3). Van Ommeren (2022, s. 50) påpeikar at den enkelte lærar vil kunne ha ulike språkideologiar som er vevd inn i både tankar og handlingar. Dette impliserer at vegen til målet om tilstrekkeleg ferdigheit i norsk i stor grad er påverka av den enkelte lærar, som igjen vil kunne føre til ulik tilnærming til bruken av elevane si fleirspråklegheit i undervisninga.

Med eit blick på fleirspråklegheitsfeltet er det gode grunnar for å trekkje inn fleire språk enn målspråket i den særskilde norskopplæringa. For det fyrste finst det grunnlag for å argumentere for at bruken av elevane sine morsmål i undervisninga ikkje går på kostnad på norskopplæringa, nettopp fordi utvikling av fyrstespråk og andrespråk kan gå føre seg parallelt og styrkje kvarandre (Cummins, 1983). For det andre er det grunnlag for å hevde at det er ein føresetnad at elevane får nytte seg av heile sitt språklege repertoar i opplæringa, fordi dette er ei tilnærming til bruken av språk som mogleggjer at fleirspråklege individ kan forstå og skape mening i kommunikasjon (García, 2009, s. 45; García & Wei, 2019, s. 17-18). I kryssingspunktet mellom desse argumenta oppstår likevel spørsmålet om korleis opplæringa sitt mål om tilstrekkeleg ferdigheit i norsk best kan bli innfridd. Dette er ei problemstilling – og eit mål, som viste seg ulikt i den språkheterogene og den språkhomogene innføringsklassa. Det er høveleg å trekkje fram elevgruppene som høvesvis *språkheterogen* og *språkhomogen* som ei mogleg årsak til ulik grad av inkludering av fleire språk i undervisninga, men òg den enkelte lærar si tilnærming til fleirspråklegheit og andrespråkslæring.



I begge klassene er det tilsett anten ein morsmålsassistent eller tolk. Dette viser at skulen har ei implisitt ressursorientering mot elevane sine morsmål i opplæringa. I intervjuet blei lærarane sine refleksjonar kring deira tilgang til fleirspråkleg tilpassing undersøkt. Det er eit gjennomgåande funn at begge lærarane har eit ressursorientert syn på elevane si fleirspråklegheit i opplæringa, men at dette høvesvis kjem implisitt eller eksplisitt fram hos dei to lærarane. Ellen i den språkheterogene innføringsklassa fekk spørsmål om korleis ho opplever det å undervise i ei klasse der ikkje alle elevane har tilgang til morsmålsassistent. Ellen formulerte at dette var noko ho i liten grad tenkjer over, fordi «dei skal jo lære norsk». Resultata viser vidare at ressursorienteringa mot elevane si fleirspråklegheit i opplæringa hovudsakleg er knytt til kulturelle aspekt, og bruken av andre *språk* i undervisninga var lite framtrekande og gjerne initiert av elevane eller morsmålsassistenten. At elevane sine morsmål i liten grad blir trekt fram som ein ressurs i norskopplæringa kan stamme frå ei oppfatning om at elevar lærer andrespråket mest effektivt gjennom ei rein eksponering av målspråket (Ruíz, 1984, s. 19-20). På denne måten kan fleirspråklegheit bli oppfatta som eit problem, særleg dersom ein som lærar har ei oppfatning av at det å nytte seg av andre språk enn målspråket forhindrar elevane sine moglegheiter til å lære andrespråket (Krulatz et al., 2018, s. 82). Ifølgje García & Wei (2019, s. 5) vil slike haldningar kunne avgrense fleirspråklege elevar sine moglegheiter til å utnytte sine språklege ressursar i opplæringa, og difor kunne resultere i ei opplæring som set grenser for elevane si oppleving av inkludering og anerkjenning (Honneth, 2008, s. 145).

Det at elevar nyttar seg av sine språklege ressursar i faglege eller utanomfaglege aktivitetar i skulen er ikkje einstyddande med at ein som lærar taper kontroll. Det kan tvert om indikere at eleven ønskjer å delta og engasjere seg i aktivitetane, og har behov for å nytte seg av denne delen av det språklege repertoaret for å få tilgang til den faglege substansen og kommunikasjonen som går føre seg i klasserommet (García, 2009, s. 45; Myklebust, 2020, s. 101). Av den grunn bør ein som lærar trå varsamt når det gjeld å avgrense elevane sin bruk av morsmål eller andre språk dei kjenner til i skulesamanheng.

Anna i den språkhomogene innføringsklassa fekk spørsmål om korleis ho opplever å undervise i ei klasse der alle elevane kan det same språket og har tilgang til tolk. I lys av eit transspråkleg perspektiv på opplæringa som set elevane sine språklege ressursar i sentrum (García & Wei, 2019, s. 7), kan det tenkjast at ei språkgruppe med elevar med same morsmål er ein idealsituasjon for å utvikle og utvide nye språkpraksisar. Årsaka til dette er at

språkopplæringskonteksten har gode føresetnader for ein fleksibel bruk av fyrstespråk og andrespråk, noko som mogleggjer at alle elevane i gruppa får utnytta sitt språklege repertoar for å skape meining og kunne kommunisere i klasserommet (García, 2009, s. 45). Resultatet av studien viser på den eine sida at Anna var svært opptatt av å utnytte dette potensialet. Elevane si fleirspråklegheit blei i praksis aktivt tatt i bruk som ressurs i norskopplæringa, noko som kan henge saman med hennar oppfatning av at sjølv om elevane ikkje meistrar det norske språket så godt, så bringer dei med seg andre kunnskapar og ferdigheiter inn i skulen. Dette er oppfatningar om språk som fell saman med språkideologien Ruiz (1984, s. 24) omtalar som *språk som ressurs*. Årsaka er at læraren sine tankar om- og tilnærmingar til fleirspråklegheit viser ei grunnleggjande forståing for at elevar har behov for å bruke heile sitt språklege repertoar for å fremje læring og utvikle nye språkpraksisar (García & Wei, 2019, s. 86). Dette kan òg vere årsaka til at læraren viste at ho er opptatt av å ikkje setje skarpe skilje mellom morsmål og norsk. Dette er aspekt ved læraren sitt grunnsyn som er i tråd med eit transspråkleg perspektiv på opplæringa (García, 2009; García et al., 2017). Dette vil bli diskutert ytterlegare i kapittel 5.3.

På den andre sida uttrykte læraren at ho står overfor ei krevjande oppgåve med å skulle utfordre elevane til å praktisere det norske språket, særleg fordi elevgruppa viste tendens til å halde fast ved morsmålet og ikkje ønskje å trå ut av sona for kva dei kan klare på eiga hand. Dette var ei særleg utfordring når tolken var til stades. Denne problemstillinga lyftar fram ein diskusjon om realisering av skulen sine mål, og i kva grad elevane sitt morsmål skal bli brukt i opplæringa. Ein sterk versjon av ein transspråkleg pedagogikk ser på fleirspråklege individ sine språklege repertoar som uskiljande (Holmen & Thise, 2021, s. 46-47). På same måte som at Cummins ytrar bekymring for at ein slik pedagogikk kan stå i fare for å nedprioritere skulen sine mål for fagleg og språkleg utvikling (Holmen & Thise, 2021, s. 48), kan ein forstå at Anna kjenner på same dragkampen mellom å la elevane få bruke sitt språklege repertoar, og samstundes realisere målet om tilstrekkeleg ferdigheit i norsk. Ser ein dette i lys av tilpassa opplæring, transspråking og andrespråklæring, kan ein forstå at læraren står overfor ein kompleks situasjon med å skulle realisere opplæringa sine mål, samstundes som at elevane opplever tilstrekkeleg med støtte gjennom morsmålet for å kunne utvikle sine norskspråklege ferdigheiter. Med eit blick mot teorien, viser Vygotsky (1978, s. 86) sin teori om den proksimale utviklingssona korleis elevane i ein opplæringssituasjon er avhengig av ein balanse mellom utfordring på eine sida og støtte frå ein meir kompetent person på den andre sida, for å oppnå læring og utvikling. Transspråking byggjer på ein idé om at det ikkje

eksisterer klare grenser mellom fleirspråklege individ sine språk, men at elevane vel trekk frå sitt språklege repertoar for å kunne skape mening i klasserommet (García, 2009, s. 45). Teori om andrespråkslæring viser utover dette at eit andrespråk blir tileigna, lært og utvikla gjennom språkleg interaksjon, altså at elevane møter og brukar språket i akseptierende og inkluderande miljø (Øzerk, 2019, s. 292). I tillegg vil det ifølgje Cummins (2000, s. 58) ta om lag to år å oppnå eit språkleg nivå der elevane meistrar kvardagsspråket, noko som svarer til tidsomfanget vedtaket om særskild norskopplæring i innføringsklasser varer (Opplæringslova, 1998, § 2-8).

Med dette teoretiske bakteppet er det mogleg å erkjenne utfordringa Anna uttrykker. Teoriane sett opp mot kvarandre, viser nærast ein hårfin balanse mellom at elevane får oppleve stor nok grad av språkleg støtte gjennom morsmålet og stor nok grad av språkleg utfordring på andrespråket, for å utvikle tilstrekkeleg ferdigheit i norsk innan to år. Denne problemstillinga illustrerer korleis ein som lærar i særskild norskopplæring kan ha eit ressursorientert syn på elevane si fleirspråklegheit, men at målet som føreligg for opplæringa kan føre til at ein som lærar opplever eit behov for å setje skarpe skilje mellom morsmål og målspråk for å utvikle elevane sine norskferdigheiter. Dette kan òg vere årsaka til at den andre læraren uttalte eit eksplisitt mål om at elevane skulle lære norsk, og at dette var språket som hovudsakleg skulle bli praktisert i opplæringa. Spørsmålet vil dermed vidare dreie seg om korleis ein som lærar kan arbeide for å skape likeverdige deltakingsmoglegheiter for alle elevar i læringsprosessen, og samstundes arbeide mot eit spesifikt mål om å utvikle elevane sine norskferdigheiter.

### 5.3 Bruk dei fleirspråklege ressursane som allereie eksisterer i klasserommet!

Som diskusjonen hittil har vist, er lærarar si tilrettelegging og systematiske støtte avgjerande for elevane sine moglegheiter for læring av eit nytt språk. Det er ein føresetnad at lærarar har ei grunnleggjande tru på at eleven har med seg kunnskapar og ferdigheiter som kan fungere som ein ressurs og ikkje eit problem i opplæringa, og evnar å kritisk vurdere korleis egne haldningar, tankar og praksisar kan verke inn på elevane sine moglegheiter for å utvikle ferdigheiter på andrespråket. Dette er i tråd med det García et al. (2017) omtalar som *Translanguaging Stance*, og utgjer éin av tre viktige dimensjonar ved læraren sin praksis. Dette inneber ei grunnleggjande tru på at eleven sitt totale, språklege repertoar er ein ressurs for læring (García et al., 2017, s. 27). Med blikket orientert vidare mot det didaktiske og undervisningsstrategiar i ein fleirspråkleg kontekst, viser analysen av lærarane si

tilrettelegging for språklæring og bruk av elevane si fleirspråklegheit i undervisninga at det er ein stor variasjon i kva grad den enkelte lærar tar i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa. Dette er særleg interessant, då García & Wei (2019, s. 69) påpeikar at transspråking er ei tilnærming som kan bli brukt i alle klasserom og av alle lærarar, uavhengig om dei er einspråklege eller fleirspråklege, for å sikre rettferdig læring.

I den språkheterogene innføringsklassa nytta Ellen seg av visuelle hjelpemiddel for å tilpasse norskopplæringa til elevane sitt språklege nivå, og undervisninga blei fleirspråkleg når elevane sjølve hadde behov for å ta i bruk sitt språklege repertoar som ein ressurs i undervisninga. Det faktum at bruken av andre språk enn norsk var initiert av elevane, kan hengje saman med fleire faktorar. Som nemnt kan ei årsak vere læraren sitt eksplisitte mål om at elevane skal lære norsk, og følgjande syn på at dette er språket som hovudsakleg skal bli praktisert i undervisninga. Ei anna årsak kan vere at bruken av elevane sine morsmål ikkje blir planlagd eller tematisert på samarbeidsmøta mellom morsmålsassistenten og læraren. Som analysen viser, resulterte ein ikkje-planlagd bruk av morsmålet i spontane val undervegs i undervisninga. García et al. (2017) viser korleis *Translanguaging Shifts*, i tyding av spontane val, utgjer ein annan dimensjon ved læraren sin praksis, som òg har innverknad på om transspråking blir omsett til god pedagogisk praksis. Denne dimensjonen går ut på at dersom ein som lærar ønskjer å inkludere alle elevar, så må ein vere merksam på situasjonar der elevar har behov for å ta i bruk sine språklege ressursar (García et al., 2017, s. 28).

Situasjonen med eleven som ønskte å delta i den tilfeldig organiserte språkgruppa, men i staden blei vist tilbake til plassen sin, illustrerer korleis eit spontant val raskt kan gå på kostnad av eleven sitt beste. Ein læringssituasjon med eit rikt potensial for deltaking og forståing av eit tekstinnehald via morsmålet gjekk tapt. Når bruken av morsmål ikkje er ein medviten del av undervisninga, kan det resultere i at ein som lærar må fatte fleire spontane val i klasserommet.

I eit tilfelle der undervisninga gjekk føre seg einsidig på norsk, viste særleg ein av dei nykomne elevane ein negativ kjenslereaksjon. Dette kan forklarast med utgangspunkt i Honneth (2008) sin teori om anerkjenning. Fordi undervisninga gjekk føre seg på eit språkleg nivå eleven ikkje hadde føresetnadar for å meistre, kan det tenkjast at eleven opplevde eit fråvær av sosial verdsetting. Ifølgje Honneth (2008, s. 130, 145) kan dette føre til at eleven ikkje klarer å forhalde seg positivt til eigne eigenskapar og ferdigheiter, noko som vidare kan resultere i negative kjenslereaksjonar som skam eller raseri. Dette er situasjonar som lyftar

fram behovet for eit meir systematisk arbeid med å ta i bruk elevane sine fleirspråklege ressursar i undervisninga, og viser verdien av ei medviten planlegging av bruken av elevane sine morsmål i undervisninga. Det å planleggje transspråking i praksis er ein annan dimensjon ved læraren sin praksis som kan bidra til å sikre ei likeverdig opplæring. García et al. (2017, s. 28) omtalar dette som *Translanguaging Design*, noko som inneber at læraren òg er medviten kring val av undervisningsmateriell, tematikk og aktivitetar som både gjev plass, tid og støtte til at elevane kan nytte seg av sitt språklege repertoar i undervisninga.

I den språkhomogene innføringsklassa var ein transspråkleg pedagogisk praksis ein «automatisk» del av undervisninga. Som nemnt kan dette hengje saman med dei gode føresetnadane ei språkhomogen gruppe skapar for ein fleksibel bruk av morsmål og målspråk, der alle elevane har eit språkleg grunnlag for å kunne skape mening og kommunisere i klasserommet. Ein annan faktor kan vere læraren sitt grunnsyn, som byggjer på ein idé om at elevane «ikkje er ein tom boks som vi skal fylle på med alt som vi kan», men at «[...] vi må bruke språket som dei kan, og byggje på dette, og vise at vi ikkje skal gløyme språket til eleven» (Intervju, 10. februar 2023). Dette er eit transspråkleg grunnsyn som samsvarer med hennar undervisningsstrategiar i ein fleirspråkleg kontekst. Som Garcia & Wei (2019, s. 69) argumenterer for, kan alle lærarar spele på fleirspråklege ressursar utan å kunne dei aktuelle språka. Dette kom tydeleg fram i timane Anna var utan tolk.

Analysen av Anna sine undervisningsstrategiar viser at det blei lagt vekt på at elevane fekk nytte seg av sitt totale språklege repertoar gjennomgåande i undervisninga. Gjennom veka blei det observert korleis transspråking blei brukt som strategi for å fremje forståing og læring. Eit viktig element i ei språkleg tilpassa opplæring er at elevane får moglegheit til å byggje på det dei kan (Vygotsky, 1978, s. 86). Det var tydeleg at Anna var opptatt av dette. Visuelle hjelpemiddel og konkretisering blei brukt aktivt i undervisninga. Ekte frukt og grønnsaker blei nytta som utgangspunkt for å skape ei bru mellom det elevane kunne frå før, med dei nye orda dei skulle lære. Ein strategi var å spørje elevane kva objektet heiter på morsmålet, for å deretter lære dei det norske ordet. For å utvide elevane si forståing av innhaldssida av omgrepet, blei det lagt opp til at elevane skulle bruke alle sine sansar for å beskrive utsjånad, lukt, smak, tekstur og konsistens. Fordi læraren opna opp for at elevane fekk tenkje på eit språk dei meistra, for så å få utnytte sitt totale språklege repertoar for å formidle sine autentiske, sanslege beskrivingar, bidrog transspråking til å auke forståing og deltaking, og samstundes skape ei bru frå det kjende til det ukjende. Dette er i tråd med eit

kompetansemål frå *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, som legg vekt på at elevane skal kunne « bruke hele sin samlede språkkompetanse i eget læringsarbeid » (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Læraren si tilrettelegging av transspråking i munnleg kommunikasjon i klassesamtalar er ein annan strategi, som òg fungerer som ein inngang til det nemnde kompetansemålet over. Undervisningssituasjonar der læraren var utan tolk i klasserommet tydeleggjorde korleis ein transspråkleg praksis var heilt naudsynt for at elevane kunne forstå og delta i kommunikasjon og læringsaktivitetar. Både norsk, ukrainsk, engelsk, kroppsspråk og somme gongar Google Translate med omsetjing via tale blei nytta om kvarandre, slik at både læraren og elevane måtte bruke sitt totale språklege repertoar for å få tilgang til undervisningsinnhaldet. Med dette var det tydeleg at læraren var opptatt av at opplæringa skulle bli tilpassa til elevane, og ikkje omvendt. Transspråking fungerte på denne måten som ein pedagogisk tilgang som skapte betre moglegheiter for å setje elevane i sentrum som aktørar, og på denne måten skape likeverdige deltakingsmoglegheiter for alle elevar i læringsprosessen (Holmen & Thise, 2021, s. 50).

Ein annan arbeidsmåte som blei nytta, var å samanlikne norsk med morsmålet for å gjere elevane merksame på kva som er likt og kva som er ulikt. Dette er i tråd med *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, som legg vekt på at elevane skal kunne « sammenligne ord og uttrykk på norsk med andre språk eleven kjenner » (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5). I ei grammatikkundervisning om verb knytt til mat la Anna opp til at elevane skulle omsetje infinitivs-, presens- og preteritumsformer frå norsk til ukrainsk. Med læraren sitt medvit om korleis strukturar i morsmål og målspråk kan skape utfordringar for elevane, opna ho opp for at elevane kunne bruke kvarandre som ressursar for å diskutere språket si formside. Ei slik språksamanlikning kan vere med på å styrkje elevane sitt metaspråklege medvit, noko som vil gjere det enklare å tileigne seg eit nytt språk fordi tilnærminga legg opp til å byggje på det elevane kan (Randen & Danbolt, 2018, s. 323).

Anna sine måtar å opne opp for bruk av fleire språk enn norsk i undervisninga viser korleis ein som lærar kan leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs, utan å kunne det aktuelle språket. Dei transspråklege strategiane som er trekt fram, viser korleis læraren la vekt på å nytte seg av alle ressursane som eksisterer i klasserommet. I dette arbeidet ligg ei eksplisitt synleggjering av verdien av å la medelevar vere ressursar for kvarandre og for læraren i andrespråklæringa. Utforming av klasseromressursar blei til

dømmes gjort saman med elevane, og elevane utarbeidde fleirspråklege ordbøker både i fellesskap og individuelt. Anna set på denne måten elevane i sentrum som viktige ressursar i andrespråklæringa. Sett i lys av elevperspektivet som Holmen og Thise (2021, s. 155) trekkjer fram, vil ei slik ressursorientering mot elevane sine tidlegare kunnskapar og ferdigheiter bidra til å auke elevane sin motivasjon og moglegheit til å sjølve utvikle eit ressursorientert syn på fleirspråklegheit.

Studien viser dermed at det er opp til den enkelte lærar i kor stor grad elevane si fleirspråklegheit blir brukt som ressurs i undervisninga. Dette er funn som samsvarer med resultatane av studien til Palm (2018), som syner at den enkelte lærar har ei avgjerande rolle. I tillegg viser resultatane av studien min at det på ein og same skule er ulik praksis og tenking kring bruken av fleirspråklege assistentar. Resultatane av denne studien, som seier noko om samarbeidet mellom lærar og andre fleirspråkleg tilsette, peikar mot at samarbeidet krev ei tydeleg rolle- og ansvarsavklaring for å systematisk kunne inkludere og styrkje elevane sitt morsmål i andrespråksopplæringa. Morsmålsassistenten i den språkheterogene innføringsklassa si hovudrolle var å tolke. I lys av Fondevik et al. (2021, s. 18) si rollebeskriving av fleirspråklege assistentar som både tolk, brubyggjar og gruppeleiar, er det grunnlag for å påpeike at samarbeidet har reduserte føresetnadar for å systematisk kunne utvikle og ta i bruk elevane sine morsmål som ressurs for andrespråklæringa. Når verken bruk av morsmål eller dynamikk mellom lærar, elev og morsmålsassistent synest å vere ein planlagd del av samarbeidet, er det ikkje unaturleg at rolla som brubyggjar og gruppeleiar for dei nykomne elevane ikkje blir lagt til rette for. Med dette som bakgrunn er det grunnlag for å hevde at det eksisterer eit stort unyttige potensiale hos morsmålsassistenten, som er tilsett i den språkheterogene innføringsklassa.

Det er mykje som tyder på at det finst eit rikt potensial og ein uvurderleg ressurs hos fleirspråklege individ som sjølve har vore gjennom prosessen med å tileigne seg norsk som eit andrespråk. Som analysen av samarbeidet mellom Anna og tolken viste, hadde tolken i enkelte samanhengar andre føresetnadar enn læraren til å kunne kople undervisningsinnhaldet til elevane si erfaringsverd. Årsaka er at tolken har betre kunnskap om elevane sitt språk og kultur, og fungerte dermed som ein brubyggjar mellom det kjende og ukjende (Fondevik et al., 2021, s. 18). Formelt sett skal ein tolk bli brukt til å omsetje mellom partar på ein upartisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Det er dermed interessant å påpeike korleis det på ein og same skule blir brukt høvesvis *morsmålsassistent* om ein som har som hovudoppgåve å

tolke, og *tolk* om ein som viser seg å støtte andrespråksopplæringa ved å bruke egne fleirspråklege ressursar og erfaringar. Når han som blir definert som tolk, i tillegg viser seg å ha innverknad på dynamikken i klasserommet, nærare sagt korleis læraren utøver klasseleiing og kva språkpraksis elevane vel, indikerer dette at tydelege ansvarsavklaringar mellom lærar og tolk er sentralt for å kunne stå saman om å utfordre elevane til å praktisere norsk, samstundes som at elevane opplever tilstrekkeleg med støtte gjennom morsmålet for å mogleggjere forståing, deltaking og læring i den særskilde norskopplæringa.

Aktivitetar som gjev plass, tid og støtte til at elevane får nytte seg av sitt totale språklege repertoar, er ein sentral del av den pedagogiske transspråkinga. Eit viktig element for å lukkast med dette er planlegging. Det viser både teori om transspråking og denne studien verdien av. García & Wei (2019, s. 105) trekkjer fram at ein planlagd bruk av transspråking kan sikre ei differensiert opplæring, der elevane kan bli utfordra både kognitivt, sosialt og kreativt, samstundes som dei kan få ein tilpassa språkleg input og produsere språkleg output i meiningsfull interaksjon og dialog i klasserommet. Sjølv om den særskilde norskopplæringa i den språkhomogene innføringsklassa er kjenneteikna av ein transspråkleg praksis der læraren opnar opp for at elevane får nytte seg av sitt språklege repertoar i undervisninga, er dette noko som ifølgje læraren sjølv skjer automatisk. Med dette kan ein forstå at også Anna, på lik linje med Ellen, står overfor mange spontane val undervegs i undervisninga. Når bruken av andre språk enn norsk ikkje er planlagd, kan det dermed bli krevjande å skulle fatte val undervegs som både gjev elevane tilstrekkeleg med utfordring til å praktisere norsk, samstundes som elevane opplever tilstrekkeleg språkleg tilpassing som mogleggjer deltaking og forståing i læringsaktivitetane. Med omsyn til Anna si oppleving av ein dragkamp mellom fokus på morsmål og norsk i undervisninga, er det høveleg å trekkje fram planlegging som reiskap for ein meir fornuftig bruk av morsmål og norsk i undervisninga. Ei medviten planlegging av korleis elevane sine fleirspråklege ressursar kan bli inkludert i undervisninga kunne òg ha bidrege positivt i den språkheterogene innføringsklassa. Ikkje minst også for at morsmålsassistenten sine fleirspråklege ressursar og erfaringar kunne kome dei nykomne elevane til gode i større grad.



## 6 Avslutning og vegen vidare

Ønsket med denne masteroppgåva er å skape merksemd kring verdien av å ta i bruk elevane sitt språklege repertoar i undervisninga, trass i at ein som lærar ikkje har kompetanse i dei aktuelle språka. Overordna viser studien at det på ein og same skule eksisterer ein svært ulik praksis, særleg når det gjeld kartlegging, bruk av fleirspråklege undervisningsstrategiar og involvering av fleirspråklege assistentar i undervisninga. På bakgrunn av funna har eg forsøkt å konstruktivt drøfte nokre viktige sider ved korleis ein i klasser med ulike føresetnadar best kan leggje til rette for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i undervisninga. Mine funn ser ut til å peike i retning av at elevane sine moglegheiter til å få bruke si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa, i stor grad er avhengig av den enkelte lærar.

Bruken av elevane si fleirspråklegheit som ressurs skjer hovudsakleg spontant i undervisninga, slik at begge klassene truleg ville hatt meir å tene på å planleggje bruken i større grad. For den språkheterogene innføringsklassa kunne ein planlagd bruk av elevane si fleirspråklegheit med støtte i morsmålsassistenten bidrege til ei systematisk inkludering og styrking av elevane sine fleirspråklege ressursar, og dermed i mindre grad ha basert seg på spontane val undervegs i undervisninga. For den språkhomogene klassa kunne ein planlagd bruk av elevane si fleirspråklegheit ha vore føremålstenleg for å skape ein medviten balanse mellom fokus på morsmål og målspråk i undervisninga. Med betre planlegging, gjerne saman med fleirspråklege assistentar, kan ein utarbeide ein felles plan for når det er fornuftig at elevane skal praktisere norsk, og når det er fornuftig at elevane får spele på sitt totale språklege repertoar. For å oppnå denne balansen krev det at ein som lærar har kunnskap om elevane sin språklege bakgrunn, for å kunne tilpasse opplæringa til elevane sine evner og føresetnadar. Det krev at ein som lærar har ei grunnleggjande tru på at eleven har med seg kunnskapar og ferdigheiter som kan fungere som ein ressurs og ikkje eit problem i opplæringa, og evnar å kritisk vurdere korleis eigne haldningar, tankar og praksisar kan verke inn på elevane sine moglegheiter for å utvikle ferdigheiter på andrespråket. Det krev òg at ein som lærar legg til rette for ei opplæring som varetar det språklege mangfaldet i klasserommet, gjennom aktivitetar som både gjev plass, tid og støtte til at elevane kan nytte seg av sitt totale språklege repertoar som ein ressurs i læringa. Dette vil ein transspråkleg pedagogisk praksis bidra med, og på denne måten sikre at alle elevar får likeverdige moglegheiter til utvikling og læring.

Denne studien tar føre seg eit lærarperspektiv. Eg håpar at resultatane av prosjektet kan bidra inn mot fagfeltet norsk som andrespråk, ved å setje lys på det store potensialet som ligg i å inkludere elevane sine språklege ressursar i andrespråkopplæringa. Det denne studien ikkje tar høgde for i like stor grad, er elevperspektivet. I lys av opplæringa sitt mål om tilstrekkeleg ferdigheit i norsk, og det å oppnå ein balanse mellom grad av språkleg støtte gjennom morsmål og grad av språkleg utfordring på andrespråket, hadde det vore relevant å kunne trekkje inn eit elevperspektiv der elevane sine tankar og opplevingar fekk større plass. I vidare forskning ville det vore interessant å undersøkje kvalitativt korleis elevar i særskild norskopplæring opplever at ein transspråkleg praksis bidreg i målet om å utvikle tilstrekkeleg ferdigheit i norsk. Dette ser eg føre meg ville ha bidrege med viktig kunnskap om korleis lærarar kan arbeide for å balansere fokuset mellom tilstrekkeleg grad av språkleg støtte gjennom morsmålet og stor nok grad av språkleg utfordring på andrespråket, for å utvikle best mogleg språkferdigheiter generelt, og ferdigheit i norsk spesielt.

## Referansar

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11–16). Gyldendal akademisk.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications.
- Cummins, J. (1976). *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: Synthesis of Research Findings and Explanatory* (Working Papers on Bilingualism Nr. 9; s. 1–43). Bilingual Education Project.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373–386. <https://doi.org/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). Hvordan kunnskap blir til. I O. Dalland (Red.), *Metode og oppgaveskriving* (7. utg., s. 39–50). Gyldendal Akademisk.
- Danbolt, A. M. V., & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 83–99). Abstrakt forlag.

- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fondevik, B., Tkachenko, E., Eide, T., Gummesen, L. A., Isaksen, U. S., Iversen, J. Y., & Udberg-Helle, C. (2021). *Samarbeid med språkhjelpere om flerspråklig støtte i norskopplæringen av voksne innvandrere*.  
[https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid\\_med\\_sprakhjelpere\\_om\\_flerspraklig\\_stotte\\_i\\_norskopplaringen\\_av\\_voksne\\_innvandrere.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/abc176d39fef4bb7908b4e8dba18f63c/samarbeid_med_sprakhjelpere_om_flerspraklig_stotte_i_norskopplaringen_av_voksne_innvandrere.pdf)
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (Red.). (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråkighet og opplæring*. Cappelen Damm.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole—Om holdninger, modstand, pedagogikk og anerkjendelse. I B.-K. Ringen, O. K. Kjørven, & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391–410). Oplandske Bokforlag.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere språk i læringen: Translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.

- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Språkrådet.  
[https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krulatz, A., Dahl, A., & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enactings multilingualism*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–47). Cappelen Damm Akademisk.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa* (Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 53–73). Fagbokforlaget.
- Mac Donald, K., & Ryen, E. (2019). Strukturer i målspråk og morsmål. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg., s. 201–229). Cappelen Damm Akademisk.
- McGroarty, M. (2010). Language and ideologies. I N. H. Hornberger & S. McKay (Red.), *Sociolinguistics and language education* (s. 3–39). Multilingual Matters.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk—En innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (3. utg., s. 78–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93–118). Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO. (u.å.). *Flerspråklige assistenter i voksenklasserommet*. Flerspråklige assistenter i voksenklasserommet. Henta 23. april 2023, frå <https://nafo.oslomet.no/voksenopplaering/sprakutviklende-undervisning-for-voksne/flerspraklige-assistenten-i-klasserommet/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-8>

- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 115–137). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 57 L (2022–2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- 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* (s. 97–121). Fagbokforlaget.
- Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 311–331). Cappelen Damm Akademisk.
- Reda, F. (2020). *Arabisk i norskundervisningen: En studie om tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever* [Universitetet i Oslo].  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79811/Reda\\_Master-i-norskdidaktikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79811/Reda_Master-i-norskdidaktikk.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. I N. H. Hornberger (Red.), *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education* (s. 13–32). Multilingual Matters.
- Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 11–33). Cappelen Damm.

- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre Skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1, 28–32.
- Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 177–199). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–102). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet—Til begeistring og besvær*. Gyldendal.
- Svendsen, B. A., Ryen, E., & Ims, I. (2020). Flerspråklighet i skolen: Forskningsstatus og data fra Ta tempen på språket! Og Rom for språk? I L. A. Kulbrandstad & G. B. Steien (Red.), *Språkreiser: Festskrift til Anne Golden på 70-årsdagen 14. Juli 2020* (s. 259–285). Novus forlag.
- Svendsen, B. A., Ryen, E., & Lexander, K. V. (2015). *Ta tempen på språket*. Norges forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2015/ta-tempen-pa-spraket/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K., Simonsen, M., & Ufs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster Språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA. Norsk som andrespråk*, 27(2), 24–46.



- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Evaluering av særskilt norskopplæring og innføringstilbud*. [Sluttrapport]. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Elever med særskilt språkopplæring*. Utdanningsspeilet 2022. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/organisering-av-innforingstilbud/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Særskilt språkopplæring i skolen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Behov for tolk i barnehage og skole*. Behov for tolk i barnehage og skole. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/behov-for-tolk-i-barnehage-og-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022e). *Grunnskolens Informasjonssystem*. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>
- van Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 47–62). Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard University Press.

Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter—Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 279–295). Cappelen Damm.

## Liste over vedlegg

<b>Vedlegg 1: Observasjonsprotokoll .....</b>	<b>1</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>2</b>
<b>Vedlegg 3: Godkjenning frå SIKT om handsaming av personopplysingar .....</b>	<b>4</b>
<b>Vedlegg 4: Samtykkeskjema til lærar, fleispråkleg assistent og tolk .....</b>	<b>5</b>
<b>Vedlegg 5: Forenkla versjon av samtykkeskjema til føresette .....</b>	<b>9</b>

## Vedlegg 1: Observasjonsprotokoll

### OBSERVASJONSPROTOKOLL

**Fokusområde:**

Tilfelle der læreren inviterer til å bruke elevane sitt/sine fyrstespråk i undervisninga.

Tilfelle der elevane tar i bruk sitt/sine fyrstespråk i undervisninga.

- Er dette planlagd eller tilfeldig?
- Kva er føremålet?
- Kva tid og kor lenge?

<b>Notat for observasjon av fleirspråklegheit som ressurs</b>	
<b>Dato:</b>	
<b>Tid:</b>	
<b>Fag/tema:</b>	
<b>Beskriving</b>	<b>Tolking/refleksjon</b>

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### A) BAKGRUNNSINFORMASJON OM LÆRAREN

- Kva erfaring har du med undervisning av fleirspråklege elevar?
- Kor lenge har du arbeidd som lærar i innføringsklassa?
- Har du kompetanse i norsk som andrespråk/fleirkulturell pedagogikk/andrespråkspedagogikk? (studiepoeng/kurs)
- Kva er din språkkompetanse?

#### B) ORGANISERING OG INNHOLD I INNFØRINGSKLASSENE

- Korleis er opplæringa i innføringsklassene organisert? (særskilt norsk, morsmål, tospråkleg fagopplæring)
- Kor mange elevar er det i innføringsklassa?
- Kva språkkompetanse finst det i klassa? (morsmål, kva andre språk kan elevane, norskferdigheiter?)
- Kor mange timar i veka er elevane i vertsklassene sine? I kva fag?

#### C) SAMARBEID MED MORSMÅLSASSISTENT/TOLK OM NORSKOPPLÆRING

- Kva er arbeidsoppgåvene til morsmålsassistenten?
- Kor ofte samarbeider du og morsmålsassistenten? Korleis og kva legg de vekt på i planlegginga av bruk av morsmålet?
- Kva moglegheiter gjev det til å tilpasse opplæringa når en har morsmålsassistent i klassa?
- Korleis opplever du å undervise i ei klasse der ikkje alle elevane har tilgang på morsmålsassistent? Moglegheiter og utfordringar?  
eller
- Korleis opplever du å undervise i ei språkhomogen klasse der alle elevane har tilgang på morsmålsassistent? Kva er moglegheitene og utfordringane?

#### D) FLEIRSPRÅKLEGHEIT SOM RESSURS

- Korleis arbeider du for å leggje til rette for at elevane skal få erfare at deira fleirspråklegheit er ein ressurs?

- Korleis bruker du elevane sine morsmål i arbeidet med norskopplæringa? (t.d. ordlæring, skriving, lesing, munnleg kommunikasjon, samanlikningar mellom morsmål og norsk).
- Kva er tanken med å bruke morsmålet i arbeidet med ... slik eg observerte i klasserommet?

#### **E) FLEIRSPÅKLEGHEIT SOM RESSURS**

- Korleis blir det lagt til rette for å ta i bruk fleispråklegheit som ressurs når elevane er i vertsklassene sine?

## Vedlegg 3: Godkjenning frå SIKT om handsaming av personopplysingar

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

#### FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil i utvalg 1 innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

#### DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

#### TAUSHETSPLIKT

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Samtykkeskjema til lærar, fleirspråkleg assistent og tolk

### Vil du som lærar, fleirspråkleg assistent og tolk delta i forskingsprosjektet

#### *”Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa”?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få innsikt i kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut av kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar, og korleis elevar kan bruke sine språkkunnskapar som ein styrke i skulen. Forskingsprosjektet vil munne ut i tre masteroppgåver, og under vil vi skissere prosjekta i korte trekk. To av masteroppgåvene vil basere seg på forskingsprosjekt 2. Ved samtykke, inneber dette deltaking i forskingsprosjekt 1 og 2.

Forskingsprosjekt 1 har som føremål å undersøkje korleis lærarar arbeider for å ta i bruk elevane si fleirspråklegheit som ressurs i den særskilde norskopplæringa. Prosjektet vil gå føre seg i to innføringsklasser, for å få innblikk i klasseromsituasjonar med ulikt språkleg mangfald. Det er ønskeleg å gjennomføre observasjon i begge klasseromma i inntil ei veke, i tillegg til intervju av lærarane i dei respektive klassene i etterkant av observasjonsperioden. Studien vil hovudsakleg fokusere på korleis læraren arbeider, der intervju vil bli brukt som supplerande metode. Målet med intervjuet er å opne opp for utdjuping av observasjonar spesielt, og refleksjon kring tematikken *fleirspråklegheit som ressurs* meir generelt.

I forskingsprosjekt 2 vil føremålet vere å finne ut av korleis transspråking kan nyttast i skriveopplæringa for fleirspråklege elevar, og korleis prosessorientert skriving kan fungere som metode for desse elevane. For å finne ut av dette vil vi, saman med medstudentar, rettleiar og lærar, gjennomføre ei pedagogisk designforskning der vi lagar eit undervisningsopplegg og prøvar det ut i innføringsklasser. Under gjennomføring av opplegget vil observasjon bli brukt som metode. Det vil også gjennomførast samtalar med elevar og lærarar basert på observasjonar og tekstar. Etter gjennomføring av opplegget vil vi samle inn elevtekstar. Dette er for å undersøkje utviklinga av tekstane og korleis elevar nyttar seg av



transspråking i skriveprosessen sin. I denne sammenhengen vil også den vurderinga og tilbakemeldinga som elevane får på tekstane spele ei sentral rolle.

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Rettleiarane våre er Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen. Vi er tre masterstudentar som heiter Jitte, Mariel og Ida. Vi skal bli lærarar, og for å få fullført utdanninga skriv vi masteroppgåver. Verdien av fleirspråklegheit som ei styrke er noko vi synest er spanande og viktig, og er noko vi ønskjer skal få meir fokus i den norske skulen.

### **Kvifor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmålet om å delta fordi du arbeider i ein innføringsklasse på ein skule som har eit samarbeid med Høgskulen i Volda. Føremålet med prosjektet er å få innblikk i opplæring for fleirspråklege elevar, og med dine erfaringar ser vi føre oss at du vil bidra med viktig kunnskap.

### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du stiller til observasjon, intervju og samtale knytt til undervisningspraksis- og opplegg. Om det er i orden for deg vil det bli tatt lydopptak av intervju og samtale. Intervjuguiden vil vere mogleg å få utdelt på førehand. Lydopptaka vil bli lagra digitalt og sikkert, og sletta etter prosjektets slutt. Prosjektet vil føregå i inntil tre veker. Sidan elevane blir involverte i prosjekta, vil dette bli informert om i eit samtykkeskjema som vi sender ut til elevar og føresette.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine**

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Rettleiarane Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen og dei tre studentane Mariel, Jitte og Ida vil ha tilgang til opplysingane. Alle som deltar i prosjektet vil få fiktive namn for å sikre anonymitet

og konfidensialitet. Datamaterialet og lydopptak vil bli lagra på ein ekstern minnepenn. Lydopptaka vil bli lagra i Nettskjema diktafon, som krypterer og lagrar opptaka sikkert. Bileta av elevtekstane vil lagrast i Nvivo, som krypterer og lagrar bileta sikkert. Deltakarane vil ikkje kunne bli identifisert i publikasjonen.

### **Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er seinast desember 2023. Etter dette vil datamaterialet bli sletta.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen i Volda har SIKT -Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine. Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved

- Birgitte Fondevik på e-post: [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039
- Tor Arne Haugen på e-post: [tor.arne.haugen@hivolda.no](mailto:tor.arne.haugen@hivolda.no), telefon 70075326
- Jitte Eisma på e-post: [jittee@stud.hivolda.no](mailto:jittee@stud.hivolda.no), telefon 41239078
- Mariel Førde på e-post: [marielf@stud.hivolda.no](mailto:marielf@stud.hivolda.no), telefon 90700129
- Ida Therese Tufteland på e-post: [idatt@stud.hivolda.no](mailto:idatt@stud.hivolda.no), telefon 95037755

Vårt personvernombod:

Cecilie Røeggen på e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no), telefon 70075073

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53211500.

Venleg helsing

*Birgitte Fondevik*

(Forskar/rettleiar)

*Tor Arne Haugen*

(Rettleiar)

---

*Mariel Førde*

(Masterstudent)

*Ida Therese Tufteland*

(Masterstudent)

*Jitte Eisma*

(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- å delta i samtale
- å delta i utvikling og gjennomføring av undervisningsopplegg
- at forskarane kan ta opp lyd av samtalanene og intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## **Vedlegg 5: Forenkla versjon av samtykkeskjema til føresette**

### **Vil du samtykke til at barnet ditt deltar i forskingsprosjektet**

#### ***”Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa”?***

Dette er eit spørsmål til deg om å la barnet ditt delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å få innsikt i kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for barnet ditt.

#### **Føremål**

Føremålet med prosjektet er å finne ut av kva som er god opplæring for fleirspråklege elevar, og korleis elevar kan bruke sine språkkunnskapar som ein styrke i skulen. For å finne ut av dette vil vi gjennomføre eit felteksperiment der vi vil vere til stades i klasserommet og observere og delta i undervisninga, samtale med elevar og samle inn tekstar som blir skrivne av elevane. Resultata vil munne ut i tre masteroppgåver.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarleg for prosjektet. Rettleiarane våre er Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen. Vi er tre masterstudentar som heiter Jitte, Mariel og Ida. Vi skal bli lærarar, og for å få fullført utdanninga skriv vi masteroppgåver. Verdien av fleirspråklegheit som ei styrke er noko vi synest er spennande og viktig, og er noko vi ønskjer skal få meir fokus i den norske skulen.

#### **Kvifor får barnet ditt spørsmål om å delta?**

Barnet ditt får spørsmålet om å delta fordi den er elev i ein innføringsklasse på ein skule som har eit samarbeid med Høgskulen i Volda. Føremålet med prosjektet er å få innblikk i opplæring for fleirspråklege elevar, og med barnet ditt sine erfaringar ser vi føre oss at barnet ditt vil bidra med viktig kunnskap.

#### **Kva inneber det for barnet ditt å delta?**

Dersom du vel å la barnet ditt delta i prosjektet, inneber det at du seier ja til at det kjem tre studentar for å observere og delta i undervisninga i klasserommet i inntil 3 veker. I tillegg inneber det at barnet ditt kan samtale om undervisninga og deira elevtekst, og at vi kan få tilgang til tekstane som dei skriv, og ta bilete av desse tekstane og bruke dei i masterane våre. Om det er i orden for deg vil det bli tatt lydopptak av samtalen med barnet ditt. Lydopptaka

og bilete av tekstane vil bli lagra digitalt og sikkert, og sletta etter prosjektets slutt. Ingen vil kunne vite at det er barnet ditt som snakkar.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å la barnet ditt delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane til barnet ditt vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for barnet ditt dersom barnet ditt ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje seg.

### **Personvern - korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane om barnet ditt**

Vi vil berre bruke opplysingane om barnet ditt for å finne ut korleis det å kunne fleire språk er ein styrke inn mot opplæring og skriving. Vi vil ikkje dele informasjon vidare med andre. Det er berre rettleiarane Birgitte Fondevik og Tor Arne Haugen og dei tre studentane Mariel, Jitte og Ida som har tilgang på barnet ditt sine opplysingar. Dei vil ikkje kunne bli kjent att, då dei vil få eit anna namn i oppgåvene som vi skriv. Datamaterialet og lydopptak vil bli lagra på ein sikker måte.

### **Kva skjer med opplysingane til barnet ditt når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta, noko som etter planen er seinast desember 2023. Etter dette vil datamaterialet bli sletta.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om barnet ditt?**

Vi behandlar opplysingar om deg berre dersom du seier ja og signerer samtykkeskjemaet.

### **Barnet ditt sine rettar**

Så lenge barnet ditt kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- å få vite kva opplysingar vi behandlar om barnet ditt, og å få ein kopi av opplysingane,
  - å få retta opplysingar om barnet ditt som du føler ikkje stemmer,
  - å få sletta personopplysingar om barnet ditt,
  - å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane om barnet ditt.
- Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Høgskulen i Volda ved

- Birgitte Fondevik på e-post: [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039
- Tor Arne Haugen på e-post: [tor.arne.haugen@hivolda.no](mailto:tor.arne.haugen@hivolda.no), telefon 70075326
- Jitte Eisma på e-post: [jittee@stud.hivolda.no](mailto:jittee@stud.hivolda.no), telefon 41239078
- Mariel Førde på e-post: [marielf@stud.hivolda.no](mailto:marielf@stud.hivolda.no), telefon 90700129
- Ida Therese Tufteland på e-post: [idatt@stud.hivolda.no](mailto:idatt@stud.hivolda.no), telefon 95037755

Vårt personvernombod:

Cecilie Røeggen på e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no), telefon 70075073

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53211500.

Venleg helsing

*Birgitte Fondevik*

(Forskar/rettleiar)

*Tor Arne Haugen*

(Rettleiar)

-----  
*Mariel Førde*

(Masterstudent)

*Ida Therese Tufteland*

(Masterstudent)

*Jitte Eisma*

(Masterstudent)  
-----

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fleirspråklegheit som ressurs i norskopplæringa* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- at forskarane kan få observere barnet mitt i norskundervisninga
- at forskarane kan få samtale med barnet mitt om tekstane dei skriv
- at forskarane kan få samle inn tekstane som barnet mitt skriv
- at forskarane kan få ta lydopptak av samtalen med barnet mitt om tekstane

Eg samtykker til at forskarane kan behandle opplysingar om mitt barn fram til prosjektet er avslutta.

-----

(Signert av føresett, dato)