



BACHELOROPPGAVE

Tilrettelegging for minoritetsspråklige elevers muntlige deltakelse i klasserommet

Facilitating for minority pupils' oral participation in the classroom

Av Runa Håland Garnes

Bacheloroppgave i Grunnskoleutdanningen 1-7

GBPEL412 - Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Cecilie Hammes Carlsen

Innleveringsdato: 3. juni 2019

Antall ord: 9817

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

Forord

Jeg vil takke for all hjelp jeg har mottatt av veileder i denne prosessen samt venner og familie som har korrekturlest og motivert meg i arbeidet. Eller vil jeg takke begge informantene som lot seg intervju og observere. Oppgaven min hadde ikke blitt den samme uten deres bidrag. Til slutt vil jeg takke for alle elevene jeg har fått møte gjennom praksis og jobb, som har gitt meg inspirasjon til å ta for meg dette tema.

«Everybody is a genius.

But if you judge a fish by its ability to climb a tree,

it will live its whole life believing that it is stupid”

- Albert Einstein

Abstract

In this bachelorthesis I have researched how teachers can facilitate for minority pupils' oral participation in the classroom. Orality is one of the five basic skills in the curriculum, which emphasizes how important it is to facilitate oral activity. In addition, an increasing number of minority children have begun as pupils in the Norwegian schools. The great diversity that characterizes today's schools has put more focus on inclusion and facilitation of teaching so that all students can participate equally.

I've researched this by using qualitative methods where I have interviewed two teachers and observed their teaching. One of the teachers has a class with 56% minority pupils, and the other teacher has 18%. Therefore, I've also compared how a teacher with many minority pupils, and a teacher with few, facilitate their teaching differently. In addition, I have researched how oral activity affects language development and whether minority pupils are less orally active than the rest of the pupils in the class.

The results of my research is that there is a connection between the minority pupils language acquisition and the social situation it occurs in. Also, conversation is important for the acquisition of a second language. Both informants in my study perceive their minority pupils as equally orally participating as the other students in the class. They also gave several examples of ways in which they facilitate their teaching to encourage oral activity. These were to use methods such as class discussions, group conversations, talking to their *learningfriend* and working on vocabulary. In addition, the use of concretes, images, body language, extra time to think and synonyms were mentioned in the context of explaining words. According to my observation, one teacher facilitated for more conversation and discussion, than the other.

Innhold

Forord	2
Abstract	3
1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valgt tema.....	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Begrepsavklaring.....	7
2. Teoridel	9
2.1 Muntlighet og minoritetsspråklige elevers språkutvikling.....	9
2.2 Minoritetsspråklige elevers muntlige deltakelse i undervisningen	13
2.3 På hvilke måter kan lærere tilpasse undervisningen for å fremme elevenes muntlige aktivitet?.....	14
3. Metodedel	20
3.1 Kvalitativ metode	20
3.2 Informantene	21
3.3 Datainnsamling.....	21
3.4 Metodekritikk	22
3.4.1 Validitet.....	22
3.4.2 Reliabilitet	23
3.5 Etske hensyn.....	23
4. Presentasjon og drøfting av data	24
4.1 Presentasjon av funn.....	24
4.2 Drøfting	31
4.2.1 Er minoritetsspråklige elever mindre muntlig aktiv enn andre elever?.....	31
4.2.2 På hvilke måter kan lærere tilpasse undervisningen for å fremme muntlighet?	33
4.2.3 Hvilke forskjeller finnes mellom hvordan lærere tilpasser i klasser med få og mange minoritetsspråklige elever?	36
4.2.4 Oppsummering	37
5. Avslutning	38
Litteraturliste	39
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter & samtykkeerklæring	
Vedlegg 2: Intervjuguide	
Vedlegg 3: Observasjonsskjema	

Liste over figurer brukt i oppgaven:

Figur 1: *Isfjellmodellen* (Monsen & Randen, 2017, s. 35)

Figur 2: *Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet* (Grimstad, 2012, s. 29).

Figur 3: *Eksempler på konversasjonskort* (Kverndokken, 2016, s. 176)

1 Innledning

I den senere tid har muntlighet i alle fag kommet inn som en av de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, noe som understreker hvor viktig det er å tilrettelegge for muntlig aktivitet i undervisningen. I tillegg har stadig flere minoritetsspråklige barn begynt som elever i den norske skolen. Det store mangfoldet som preger dagens skoler har satt mer fokus på inkludering og tilrettelegging av undervisningen slik at alle elevene skal kunne delta likeverdig. Ifølge Udir (2015) er det en sammenheng mellom språklæringen til minoritetsspråklige elever og den sosiale situasjonen den skjer i. Selj (2008, s. 26) påpeker også samtalsens betydning for tilegnelsen av et andrespråk hos barn. Det er derfor viktig at elevene oppmuntres til å delta i samtaler. Det forutsetter et felles språk og at elevene klarer å ta initiativ og gi respons. På skolen er det avgjørende at elevene forstår undervisningsspråket slik at de faktisk får mulighet til å delta muntlig. Her kan læreren være en viktig støtte i samtalen som kan hjelpe eleven med blant annet omformuleringer og utvidelser.

Det kan være skremmende å delta i gruppesamtaler og å svare på spørsmål høyt foran resten av elevene i klassen, men kanskje ekstra skremmende hvis man ikke er helt stødig i språket man skal bruke. Derfor kan lærerens handlinger og tilpasninger være viktig for å hjelpe alle elevene med utviklingen av muntlige ferdigheter. Disse tilpasningene kan være knyttet til arbeidsmetoder, læringsmiljø, lærer som språkstøtte, tydelige forklaringer på ord og oppgaver, bevisst valg av samtaleemner, visuelle hjelpemidler og tenketid. Når det gjelder å skape et godt læringsmiljø, vil det i klasser med språklig og kulturelt mangfold være viktig å skape en aksepterende kultur for blant annet variasjoner i talemålet. Det å ha avvik i norskuttalen eller snakke en annen dialekt, skal oppleves som like normalisert og verdsatt som å ha norskuttalen som er standard for området. Trolig vil klasserom med større språklig mangfold ha bedre forståelse for elever med aksent eller dårligere norsk språkkompetanse. Hvis dette stemmer vil kanskje minoritetsspråklige elever i slike klasser delta mer muntlig.

I denne oppgaven skal jeg se på hvordan lærere i grunnskolen kan tilrettelegge undervisningen for å få minoritetsspråklige elever til å delta mer muntlig. Dette skal jeg gjøre gjennom å bruke relevant teori om muntlig aktivitet og språkutvikling, og gjennom en kvalitativ undersøkelse. Undersøkelsen består av intervju av to lærere og observasjon av deres klasser. Ut ifra dette skal jeg sammenligne lærernes svar i intervjuet og data fra observasjonene med fagteorien.

1.1 Bakgrunn for valgt tema

Bakgrunnen for mitt temavalg er at jeg, gjennom grunnskoleutdanningen ved *Høgskulen på Vestlandet*, har fått stor interesse for det språklige- og kulturelle mangfoldet i dagens norske skole. Etter å ha blitt bevisst på de språklige utfordringene minoritets elever kan oppleve i skolen og hvor viktig muntlighet er for språkutvikling, sosial relasjonsbygging og faglæring, synes jeg det ville være interessant å undersøke hvordan lærere kan tilpasse for å øke minoritetsspråkliges muntlige deltakelse i undervisningen. Jeg har både erfaring fra klasser med få og med mange minoritets elever. Dermed har jeg deltatt i og observert samtaler hvor minoritetsspråklige elever sliter med å uttrykke det de vil si på norsk. Dette kan virke frustrerende for eleven som ikke får frem sitt budskap. Samtidig kan det fra motparten sin side være utfordrende å gi respons på en ytring man ikke har forstått. Jeg synes derfor at det er nødvendig at minoritets elevene kommer tidlig i gang med en godt tilrettelagt norskopplæring, slik at de kan oppnå samme fagkompetanse som resten av elevene. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å undersøke på hvilken måte lærere tilrettelegger for elevenes muntlige aktivitet i den ordinære opplæringen, og om det finnes noen likheter og ulikheter mellom tilpasningsmåten i klasser med få og mange minoritets elever. Formålet med oppgaven er å utvikle min egen kunnskap og bevissthet om muntlighets rolle for språkutvikling og konkrete måter man kan tilpasse undervisningen for å fremme muntlighet. Håpet er at dette vil gjøre meg og andre til bedre og mer kompetente lærere.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere legge til rette for minoritetsspråklige elevers muntlige deltakelse i undervisningen?

Under denne problemstillingen ønsker jeg å avgrense oppgaven ved å fokusere på elevenes faglige muntlige deltakelse i undervisningen. Jeg ser dermed ikke nærmere på det sosiale aspektet av muntlighet (lek, sosiale samtaler mm.). Jeg har også valgt å se bort fra morsmålsundervisningen og hvor muntlig aktiv elevene er der.

Videre har jeg formulert noen underspørsmål som jeg mener er relevant ut ifra min problemstilling. Disse er:

- Hva har muntlighet å si for språkutviklingen hos minoritetsspråklige elever?
- Er minoritetsspråklige elever mindre muntlig aktive enn andre elever?
- På hvilke måter kan lærere tilpasse undervisningen for å fremme muntlighet hos minoritetsspråklige elever?
- Hvilke forskjeller finnes mellom hvordan lærerne tilpasser i klasser med få og klasser med flere minoritets elever.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg avklare noen begreper som jeg kommer til å bruke videre i oppgaven.

Minoritetsspråklige elever

Minoritetsspråklige elever er elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk (Udir, 2015). Minoritetsspråklige elever har kommet inn i den norske skolen de siste årene, noe som har bidratt til et større kulturelt og språklig mangfold i skoleklassene. De har ulik kompetanse i sitt morsmål og i norsk. Dermed brukes gjerne språkene i forskjellige situasjoner, for eksempel norsk på skolen og morsmålet i familiesettinger. Det er i tillegg store variasjoner i elevenes språklige, kulturelle og sosiale bakgrunn, noe som gjør minoritetsspråklige elever til en svært sammensatt gruppe. Det kan gjelde blant annet variasjon i alder, oppholdstid i Norge, tidligere skolegang, interesser og kunnskaper samt traumatiske opplevelser med tilknytning til krig, flukt og fattigdom. En annen betegnelse på minoritetsspråklige elever er *flerspråklige*

elever. Dette begrepet vektlegger i større grad den språklige kompetansen elevene har og vekker mer positive assosiasjoner. Likevel velger jeg å bruke begrepet *minoritetsspråklige elever* fordi det er mer entydig enn flerspråklige i forhold til gruppen jeg fokuserer på i oppgaven. Her er jeg opptatt av elever med minoritetsbakgrunn, ikke alle elever som behersker og bruker flere språk. Også norskspråklige majoritetselever kan være flerspråklige fordi de kan engelsk i tillegg til norsk, men de er ikke i fokus i denne oppgaven.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er tilrettelegging av undervisningen slik at opplæringen er tilpasset enkeltelevens evner og forutsetninger, noe som er lovpålagt i opplæringsloven § 1-3 (1998). Tilpasset opplæring er viktig for å sikre at elevene når sitt læringspotensiale i skolen. Dette kan skje gjennom tilpasninger av arbeidsmåter, organisering, læringsstrategier og lærestoff, eller ulike tiltak skolen kan iverksette (Udir, 2018). Gjennom tilpasset opplæring innenfor klassefellesskapet skal elevene oppleve økt læringsutbytte og sosial utvikling (Udir, 2015). Elever som trenger tilpasninger utover den ordinære undervisningen, vil ha rett til spesialundervisning. Andre lover som gjelder tilrettelegging er opplæringslovens § 2 - 8 (grunnskole) og § 3 -12 (videregående opplæring) som understreker retten til særskilt språkopplæring inntil eleven kan tilstrekkelig norsk til å følge den ordinære opplæringen. Ifølge Udir (2016a) inneholder særskilt språkopplæring tre elementer: rett til norskopplæring etter alternativ norskplan (*Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*), rett til tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Om elevene får innvilget disse tiltakene avhenger av behovet hos enkelteleven. Enkelte minoritetsspråklige elever vil i tillegg til særskilt språkopplæring ha behov for og rett til spesialundervisning etter § 5-1.

Muntlige ferdigheter

Å kunne uttrykke seg muntlig er en av de fem grunnleggende ferdighetene elevene skal lære i skolen, fra læreplanverket for kunnskapsløftet. De andre fire grunnleggende ferdighetene er skriving, lesing, regning og digitale ferdigheter. Udir (2016b) understreker at muntlige ferdigheter handler om å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Muntlighet handler altså om kommunikasjon hvor man forsøker å gjøre seg forstått gjennom å bruke språket og stemmen sin, i tillegg til å forstå gjennom å lytte og tolke ytringer. For å utvikle gode muntlige ferdigheter er det nødvendig å få erfaring med å kommunisere i ulike situasjoner, både formelle og uformelle.

2 Teoridel

2.1 Muntlighet og minoritetsspråklige elevers språkutvikling

Muntlighet er i dag en sentral del av elevenes skolehverdag og har stor betydning både for faglæring, sosial utvikling og relasjonsbygging. Ifølge Hertzberg & Penne (2017, s. 17) fikk ikke muntlighet didaktisk oppmerksomhet i norsk skole før læreplanene fra 1980-årene. I dag kan muntlighet knyttes til skolens dannelsesprosjekt hvor hver enkeltelev skal utvikle funksjonelle muntlige ferdigheter som er nødvendig for å klare seg bra i samfunnet og arbeidslivet. Elevene skal lære å forstå ytringer gjennom å lytte, tolke og vurdere på en respektfull måte (Udir, 2016b). I tillegg skal elevene kunne uttrykke seg både spontant og forberedt i ulike situasjoner. Læreren må derfor legge til rette for muntlige aktiviteter hvor elevene får lære å diskutere, samarbeide, drøfte og å tilpasse sin kommunikasjon til mottaker og situasjon. Slik kan de utvikle sine muntlige ferdigheter og lære å mestre ulike muntlige sjangrer. Muntlig kompetanse innebærer evnen til å produsere muntlige tekster, både dialoger og monologer (Hertzberg & Penne, 2017, s. 19). Tre forutsetninger for muntlig kompetanse:

1. evnen til å initiere et nytt tema, ta ansvar i kommunikasjonssituasjonen ved å føre tema videre og at man kan avslutte det.
2. språklige evner som å produsere velformulerte ytringer og knytte dem sammen, i tillegg til å kunne bruke ulike litterære- og språklige virkemidler.
3. å vite hvor mye informasjon som er nok til at mottaker skal oppfatte budskapet.

I tidlig alder kommuniserer man om konkrete dagligdagse ting, mens elevene etter hvert utvikler et fagspråk og evne til å kommunisere om abstrakte begreper og ting utenfor her og nå situasjonen (Udir, 2016b). Her er begrepene *primær-* og *sekundærdiskurs* relevant.

Menneskers *primærdiskurs* er en sosial variant av morsmålet man snakker (Gee 1990, Baktin 1998, referert i Hertzberg & Penne, 2017, s. 55-58). Den tilegnes i hjemmet i de sosiale settingene som er *naturliggjort* der, og som danner folks første sosiale identitet. Vi påvirkes av våre nærmeste, og gjennom primærdiskursen skapes en ramme for hva vi vil finne naturlig og selvsagt. Når elevene kommer til skolen vil de møte andre sosiale språk og delta i andre diskurser kalt *sekundærdiskurser*. Gjennom dem kan elevene oppdage andre verdier, kunnskaper og preferanser. Elevene som har en primærdiskurs som nærmer seg skolens diskurser, vil ha en fordel ved skolestart fordi sekundærdiskursene vil oppleves mer naturlig. Ifølge Matre (2009b, s.220) må minoritetsspråklige elever ofte gjøre flere kodeskifter, altså

vandringer mellom primær- og sekundærdiskurser, enn andre. Et mål i skolen blir dermed å lære elevene hvilke språkbruk som er forventet i ulike sammenhenger og å kunne veksle mellom disse på en naturlig måte.

Ifølge Udir (2015) er det en sammenheng mellom språklæringen til minoritets elever og den sosiale situasjonen den skjer i. Kommunikasjonen med både medelever og læreren vil derfor være en viktig ressurs for andrespråkinnlæringen. Mange minoritetsspråklige elever behersker raskt det norske hverdagspråket, men har vanskeligere for å bygge opp et faglig ordforråd og begrepsforståelse. Dette fordi fagbegrep ofte er mer kontekstuavhengig og forutsetter mer abstrakt tenkning. Dermed er det viktig at elevene gjennomgår en gradvis utvikling fra hverdagspråket i sin primærdiskurs til fagspråket gjennom utvikling av nye sekundærdiskurser.

Her må man ikke gå i fellen og undervurdere minoritets elevene. Lave forventninger til hva de kan mestre kan føre til forenklet fagstoff og lite læringsutbytte (Palm & Stokke, 2015, s. 85). Læreren er et språklig forbilde og bør, i tråd med Krashens *inputthypotese* (1981, 1985, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 31), legge språknivået litt over det elevene behersker. Inputthypotesen går ut på at forståelig innputt er det som skal til for å lære et andrespråk. Han beskriver forståelig innputt som $i+1$, altså innputt med grunnlag i innlærerens språknivå (i), i tillegg til språklig materiale som er relevant for det neste steget i språkutviklingen ($+1$). Slik vil de ha noe å strekke seg etter, noe som vil virke mer motiverende og kognitivt krevende. Samtidig er en annen fare at læreren overvurderer elevenes ferdigheter. Mange minoritetsspråklige barn utvikler raskt en god uttale, men det kan skjule seg store mangler i ordforrådet deres som gjør at de egentlig ikke får med seg undervisningens innhold. Dersom undervisningen inneholder altfor mange ukjente ord, vil innholdet bli mindre tilgjengelig.

Innen sosiokulturelle tilnærminger til andrespråklæring handler det å lære et nytt språk om å bli delaktig i nye sosiale fellesskap og en ny kultur gjennom språket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Ifølge Dyste (2012, referert i Palm & Stokke, 2015, s. 84) har dialogbasert undervisning, samt interaksjon og samhandling, en sentral betydning innenfor sosiokulturell teori. Når det nye språket skal læres er det hensiktsmessig at læreren bygger på elevenes språklige erfaringer og kunnskap på førstespråket.

Ifølge Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 30) finnes det flere retninger innen sosiokulturell tilnærming som skiller seg fra hverandre ut ifra aspektene ved språklæringen de hovedsakelig er opptatt av. Forskere som bygger på Vygotskys læringsteori om den nærmeste utviklingszone, vektlegger for eksempel relasjonen mellom innlæreren og hjelpe i læringsprosessen. Den nærmeste utviklingszone har fokus på hvordan samhandling fører til små og lokale endringer i innlærers kompetanse på andrespråket, gjennom blant annet stillasbygging (Svendsen, 2018, s. 90). Det en elev klarer i dag med lærerens støtte, skal eleven i fremtiden kunne mestre alene. I skolen skjer andrespråklæring når for eksempel en elev er kapabel til å både utføre produksjon og resepsjon på andrespråket som de ikke ville greid uten assistanse (Svendsen, 2018, s. 92). Dette skiller seg fra Krashens innputthypotese som antar at tilegnelsen skjer gjennom forståelig innputt fra andre. Han er ifølge Kibsgaard (2018, s. 48) kritisert for i mindre grad ta høyde for utputten som vil være viktig når barn lærer språk. Hun knytter dette til at samspill med andre barn gjennom å få respons er et nødvendig grunnlag for at barn skal oppleve seg selv som viktig i barnegruppen, og få mulighet til å bli forstått av andre.

Innenfor interaksjonell sosiokulturell andrespråkslingvistikk ses innputt, utputt og interaksjon på som betydelig for tilegnelse av et andrespråk (Svendsen, 2018, s. 85). Forskere som Long og Swain, har utvidet forståelsesrammene for hvordan språk tilegnes med utgangspunkt i Krashens innputthypotese (Long, 1985; Swain 1985, referert i Kulbrandstad og Ryen, 2018, s. 31). De la til et fokus på samhandling som en annen nødvendig betingelse for språklæring.

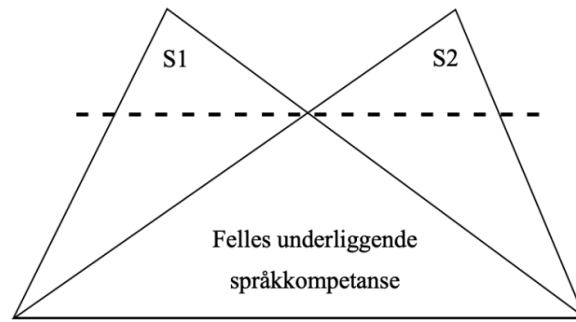
I Longs (1985) *interaksjonshypotese* er stadige språklige tilpasninger sett på som essensielt for at innputten skal være forståelig slik at innlæreren kan dra nytte av den. Gjennom interaksjon skal man oppnå gjensidig forståelse, noe som forutsetter samarbeid og forhandling. Språket må også tilpasses innlærers nivå gjennom blant annet forenklinger, modifiseringer, å snakke saktere, bruke kroppsspråk, og å bruke ord i ulike settinger og setninger. For å forsterke læringen må innlæreren føle at det er greit å be om oppklaringer og utdypinger, og den innfødte taleren må prøve å forsikre seg om at innlæreren har forstått. Longs nye versjon av interaksjonshypotesen (1996, referert i Kulbrandstad og Ryen, 2018, s. 32) vektlegger i større grad kognitive faktorer som oppmerksomhet og betydningen av korrigerende tilbakemeldinger gjennom positiv og negativ evidens. Positiv evidens vil si innputt som gir informasjon om hva som er akseptabelt i målspråket, mens negativ evidens gir informasjon om det som ikke er akseptabelt. Begge kan føre til språkutvikling. Gjennom

negativ evidens får innlæreren mulighet til å se feil i produksjon, og dermed mulighet til å rette på den gjennom å teste egne hypoteser om hva som er korrekt form.

Swains *utputthypotese* (1985, 2000, referert i Kulbrandstad og Ryen, 2018, s. 31) vektlegger utputt og mener egen språkproduksjon gir tilgang til og muligheter for meningsfull bruk av lingvistiske ressurser på en helt annen måte enn innputt. Utputt har mange funksjoner. Det er en forutsetning for å få tilbakemeldinger av samtalepartner og dermed bli bevisst på, og reflektere over feil språkbruk, noe som gir den en metalingvistisk funksjon. Gjennom utputt kan innlærere teste ut sine språklige hypoteser, automatisere språklæringen og utvikle stadig mer komplekse syntaktiske konstruksjoner.

Ifølge Selj (2008, s. 18) kan Åke Vibergs modell fra 1993, bevisstgjøre læreren om elevens norsknivå og derfra danne et utgangspunkt for nødvendig tilrettelegging. Modellen kan brukes til å sammenligne første- og andrespråkelevers språkbeherskelse. I modellen er begrepene *base* og *utbygging* sentrale. «*Den språkbeherskelsen som barn med samme førstespråk stort sett har til felles ved skolestart, utgjør [...] den språklige basen for den videre utviklingen eller utbyggingen som finner sted i skolen og gjennom resten av livet*» (navn, referert i Selj, 2008, s. 19). Selj skriver videre at elevene ved skolestart generelt har et ordforråd på 8000 til 10 000 ord. Disse dekker begreper i barnas primærdiskurs i hjemmet, men også begreper tilegnet gjennom sekundærdiskurser utenfor hjemmet. Mange av begrepene forstår elevene uten å kunne bruke dem selv. Minoritetsspråklige elever har ofte en mer begrenset base i norsk enn elever med norsk som morsmål, og de fleste har hull i basiskunnskapene sine. Dette innebærer at elevene må utvikle basen sin samtidig med videre utbygging.

Selj trekker også frem at elever som kommer til Norge i skolealder generelt sett har en velutviklet base på sitt morsmål, noe som er en ressurs ved andrespråklæring. En god språkkompetanse på morsmålet er et godt utgangspunkt for ordlæring på et nytt språk fordi mye av kunnskapen er overførbar til det nye språket, og motsatt. Cummins isfjellmodell (Monsen og Randen, 2017, s. 34) visualiserer dette. Begrepene i de to språkene utgjør en felles base som er den felles underliggende språkkompetansen. Den kommer til syne gjennom ord i to språk, morsmålet (S1) og det nye språket som læres (S2).

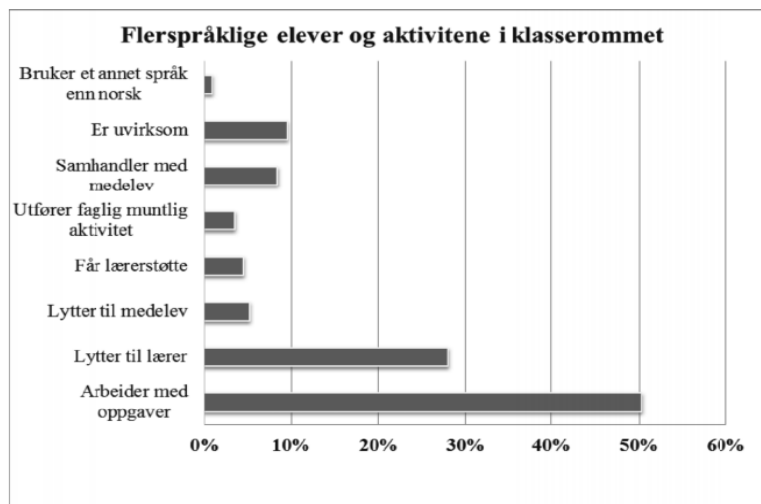


Figur 1: Isfjellmodellen (Monsen & Randen, 2017, s. 35).

Ifølge Selj (2008, s. 21) har lærerens støtte og tilrettelegging i denne sammenhengen stor betydning, og den er særlig effektivt dersom læreren har kunnskap om andrespråklæring.

2.2 Minoritetsspråklige elevers muntlige deltakelse i undervisningen

Birgitte Fondevik Grimstads (2012, s. 23) forskningsprosjekt, «Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring» (KIO-prosjektet), viser at halvparten av den ordinære opplæringen går til individuelt arbeid. Denne arbeidsformen var enda mer dominerende for minoritetselvene enn for deres norske medelever. Ellers var undervisningen preget av lite muntlig faglig kommunikasjon og lite tid til veiledning fra læreren. Muligheten til å delta i og få utbytte av aktivitetene i klasserommet var i tillegg avhengig av enkeltelevers norskferdigheter. Grimstad så at det ble tatt lite hensyn til språklig og kulturelt mangfold i klasserommet. Gruppearbeid var en lite brukt arbeidsform, og de flerspråklige elevene brukte mer tid på å være uvirksomme enn på samhandling.



Figur 2: Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet (Grimstad, 2012, s. 29).

Figur 2 viser resultatene av Grimstads undersøkelse. Søylediagrammet viser hvor stor del av timen gruppens flerspråklige elever brukte på de ulike aktivitetene under fagopplæring. Grimstad antar at grunnen til at en så stor del av undervisningen går til individuelt arbeid kan forklares gjennom kravet om tilpasset opplæring. Nemlig at tilpasningsarbeidet kan være lettere i og med at elevene får jobbe i sitt eget tempo. Udir (2015) skriver at undervisning med for mye individuell oppgaveløsning, hvor læreren blir mer tilbaketrukket, ikke er særlig gunstig. Flere andrespråksteorier vektlegger samhandling og samtale som en forutsetning for språklæring. For å kunne delta muntlig i undervisningen er det derfor nødvendig at alle elevene utvikler et godt muntlig ordforråd på norsk. Ifølge Grimstad (2012, s. 25) vil minoritetsspråklige elever som ikke behersker undervisningsspråket, ha dårligere forutsetninger for å delta aktivt muntlig. Dermed vil de få mindre utbytte av undervisningen enn elevene med norsk som morsmål, noe som vil være en hindring i elevenes språkutvikling og tilegnelse av fagkunnskaper. Gjennom aktiv deltakelse i samtaler i klasserommet har elevene mulighet til å videreutvikle sitt vokabular og forbedre sin begrepsforståelse gjennom å høre ord brukt på ulike måter i ulike sammenhenger. Hvor aktiv eleven er i samtaler i form av å ta initiativ og det å oppklare misforståelser kan indikere hvor raskt eleven kommer til å lære seg språket (Selj, 2008, s. 26). I tillegg kan læreren gjennom blant annet samtaler kunne kartlegge elevens behov for språklig og kognitiv støtte.

2.3 På hvilke måter kan lærere tilpasse undervisningen for å fremme minoritetsspråklige elevers faglige muntlighet i undervisningen?

Det å lære et andrespråk er en tidkrevende prosess (Grimstad, 2012, s. 25). Dersom minoritetsspråklige elever med lite erfaring på andrespråket ikke får omhyggelig tilpasset opplæring, kan de ifølge Selj (2008, s. 15) bli hengende etter i sin kunnskapsutvikling. Dette er svært uheldig og det er derfor nødvendig at lærere har kunnskaper om tilpasset opplæring og andrespråklæring. Utover forholdsvis kortvarige tiltak som særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring, vil tilpasset opplæring i systemperspektiv være viktig (Udir, 2015). Det handler om tilpasninger til hele den mangfoldige klassegruppen. Læreren må finne en balanse mellom å sikre enkeltelevers behov og det som er best for fellesskapet. Ifølge Udir handler tilpasset opplæring til minoritets elever om å ha et *andrespråksperspektiv* på undervisningen, noe som innebærer at læreren har et bevisst forhold til hvilke arbeidsformer som kan fremme elevenes språk- og læringsutbytte. Det er flere arbeidsformer som kan gjøre dette. For eksempel samtaler, rollespill, fremføringer, gruppearbeid, samarbeidsaktiviteter og

arbeid med ordforråd. For at alle elevene skal kunne delta likeverdig, må læreren tilpasse disse aktivitetene.

Dette er noen eksempler på tilretteleggingsmåter som fremmer minoritetsspråklige elevers muntlige aktivitet i undervisningen:

- Bruke arbeidsmetoder og aktiviteter som forutsetter at elevene er muntlig
- Gi elevene ekstra tenketid på å formulere svar
- Legge opp til samarbeid
- Arbeid med ordforråd
- Bevisst oppgave- og temavalg
- Bevisst språkbruk og formuleringer
- Bruke visuelle og auditive hjelpemidler
- Bygge opp et godt og trygt læringsmiljø

Bruke arbeidsmetoder og aktiviteter som forutsetter at elevene er muntlig

«Gode kommunikasjonsmuligheter er [...] helt sentralt for språklig utvikling, og arbeidsmåter der andrespråkelevener får bruke språket aktivt i kommunikasjonen med både medelever og lærere, vil være helt avgjørende» (Grimstad, 2012, s. 25).

Klassesamtaler

Klassesamtaler kan få flere elever muntlig aktiv fordi det er læreren som styrer hvem som får ordet. Samtidig har tradisjonelle klassesamtaler fått kritikk for å være monologisk, preget av lukkede spørsmål, kunnskapskontrollering og lite diskusjon (Matre, 2009b, s. 211-212). Hvis klassesamtalen skal være hensiktsmessig og bidra til utvikling av muntlige ferdigheter, bør den være dialogisk og utforskende. Dette kan gjøres gjennom at læreren stiller åpne spørsmål, lar flere elevsynspunkter komme frem, uten å umiddelbart evaluere dem, og verdsetter innspillene. Slik kan elevene motiveres til å føle det er positivt å delta aktivt i samtaler. I følge Udir (2015) kan samtalen bli mer lærerik og interessant dersom man ber elevene utdype sine synspunkter. Matre (2009b, s. 214) skriver om flere måter å verdsette bidrag i samtalen på. Disse er:

1. å gjenta elevens innspill, gjerne med små justeringer
2. å gi *minimale responser*, altså korte responser som «ja», «spennende» og «oi».
3. å bruke opptak, altså å inkorporere samtalepartnerens svar i neste spørsmål.

For å sikre at elevene lytter i samtalen, som også er en forutsetning for muntlig kompetanse, kan tenkepauser og bevisst fordeling av ordet gjøre innspillene mer gjennomtenkte og dermed mer interessante å lytte til (Børresen, 2016, s. 250)

Gruppesamtaler

Ifølge Grimstad (2012, s. 25) får elevene gjennom gruppearbeid mulighet til å kommunisere muntlig om skolens faglige innhold. Elevene kan dermed møte sekundærdiskurser som blir viktig for å utvikle et skolerelatert språk og faglig kompetanse. Matre (2009a, s. 221) skriver at den beste måten å utvikle språk på er ved å bruke det. Gjennom samtaler i små grupper får elevene mer talerom fordi det er flere elever som kan snakke samtidig, i motsetning til klassesamtaler. Minoritetsspråklige elever får gjennom gruppesamtaler om faglige tema, møte flere nye ord som kan utvide deres ordforråd og begrepsforståelse. I tillegg vil de få mer erfaring med uttale og øving på å uttrykke seg faglig på norsk i mindre grupper. Ifølge Selj (2008, s. 24) vil andrespråksinnlærere som får støtte av mer kompetente talere, lettere kunne delta i samtaler tidlig i språkinnlæringen. Derfor er det viktig at læreren legger opp til at elever med god norskspråklig kompetanse tar ekstra ansvar på gruppen og passer på at alle elevene forstår og deltar i gruppesamtalen.

En metode lærer kan bruke er *konversasjonskort* (Kverndokken, 2016, s. 176). Gjennom å samtale om mer allmenne emner kan elevene oppleve mindre prestasjonspress og øke viljen for å delta muntlig i klassen. Elevene jobber i par og velger fem nummer hver. Numrene representerer konversasjonskortene de skal trekke og svare på. Samtalepartner bør utfordre den som svarer med oppfølgingspørsmål for å få i gang gode samtaler.

1 Hvor ville du reise om du kunne velge fritt?	2 Hvilken måned (ev. årstid) er årets fineste?	3 Hva ville du ha brukt en Lotto-gevinst på 1 million til?
4 Hva mener du er sunt å spise?	5 Hva ville du ha gjort dersom du var statsminister for en dag?	6 Hvilken berømt person ville du ha tilbrakt en dag sammen med?
7 Hvilket tv-program kunne du ha tenkt deg å lede?	8 Hva er det hyggeligste noen har gjort for deg?	9 Hva slags spill er morsomst å spille?
10 Hvilken jobb er drømmejobben å få en gang i framtiden?	11 Hvilket skolefag tror du at du får mest nytte av i framtiden?	12 Hvilket nyttårsforsett kunne du tenke deg å bestemme deg for?
13 Hvilket språk skulle du gjerne ha lært deg godt?	14 Dersom du drømte – hva slags drøm ville skremme deg?	15 Hvilken ting kunne du virkelig tenke deg å kvitte deg med?
16 Hva ville du ta med deg om du havnet på en øde øy alene?	17 Du får tilbud om en film- eller tv-rolle. Hva slags rolle ville du ha sagt ja til?	18 Du må flytte til et annet sted i Norge – hvor skulle det være til?
19 Hva kan lettest få deg sint?	20 Hvilken bok hater du som pesten?	21 Hva likte du best å stille med (leke med) som lite barn?

Figur 3: Eksempler på konversasjonskort (Kverndokken, 2016, s. 176)

Rollespill

Gjennom rollespill kan elevene kommunisere og samhandle på en leken måte, både med medspillerne og med publikum. De får mulighet til å prøve ut nye sider av seg selv (Kverndokken, 2016, s. 160). Gjennom satte replikker og en tildelt rolle kan flere elever føle seg trygg nok til å delta muntlig, fordi de representerer noen andre enn seg selv. I tillegg får elever som allerede er trygg mulighet til å improvisere. Historier og eventyr fra andre land kan brukes som utgangspunkt for rollespillet. Læreren vil dermed synliggjøre det flerkulturelle i klassen. Ifølge Kverndokken (2016, s. 162) kan rollespill også brukes bevisst som en treningsteknikk for å oppnå språklige ferdigheter som for eksempel utvidelse av ordforråd i norsk.

Elevfremføring

Undersøkelser viser at presentasjoner er skolens mest vanlige muntlige aktivitet (Hertzberg, 2003, referert i Aksnes, 2016, s. 22). Det er også formidlingsformen som er enklest å undervise i og evaluere, fordi den har et klart formål og må utformes ut ifra en plan. Gjennom å lære om retorikk kan elevene utvikle et metaspråk om muntlig form, i tillegg til å bli bevisst på det språket og de språklige strategiene som kreves i muntlige fremføringer (Weyergang, 2009, s. 20). Ved å fremføre får elevene mulighet til å teste ut retoriske grep, utvikle en formidlingsevne og evne til å tilpasse språket til mottakerne. For elever med svakere norskspråklig kompetanse innebærer denne aktiviteten også mulighet til å forberede seg med et manus og øve på hva man skal si. Publikum får øvelse i lytting som er et av kriteriene for å utvikle muntlig tekstkompetanse.

Gi elevene ekstra tenketid på å formulere svar

Ifølge Fjørtoft (2016, s. 127) er det problematisk at lærere stiller spørsmål uten å gi elevene nok tenketid. Gjennom å gi tenketid får minoritetsspråklige elever flere sjanser til å delta i samtalene slik at de kan utvikle sin språklige, faglige og muntlige kompetanse. Ved å gi elevene pauser etter vanskelige ord i klassesamtalen gir læreren elevene mulighet til å ta ordene inn over seg og til å formidle en mening om det (Matre, 2016b, s. 220). I tillegg vil det å la elevene diskutere med læringsvenn før en skal snakke om tema i helklassesamtaler, gi minoritetsspråklige elever tiden de trenger til å formulere seg på norsk og å uttrykke utputten i en mindre setting først.

Legge opp til samarbeid

Samarbeidsaktiviteter er også en måte å få elevene muntlig aktiv på. Dette kan være alt fra å jobbe sammen med enkle oppgaver til større gruppeprosjekt. Ifølge Palm og Stokke (2015, s. 86) må læreren gi elever som lærer et andrespråk anledning til å anvende språket aktivt gjennom interaksjon og samhandling. Samarbeid forutsetter interaksjon og gjennom å arbeide sammen må elevene lære og akseptere andres arbeidsmåter og meninger, noe som er viktig når man senere skal ut i arbeidslivet. Når det gjelder gruppearbeid så kan det være utfordrende å få elevene til å samarbeide godt sammen. Det krever øvelse samt gode og tydelige regler, rutiner og oppgaveformuleringer som forutsetter samarbeid.

Arbeid med ordforråd

En annen arbeidsmåte som kan fremme elevenes språk- og læringsutbytte, er arbeid med ordforråd. Noen minoritetsspråklige elever er i prosessen hvor de skal fylle ut begrepsbasen sin på norsk, i tillegg til videreutbygging av den. For å få dem opp på et aldersadekvat nivå må læreren stimulere til ordlæring. Ifølge Schmitt (2010, referert i Golden, 2018, s. 193) skjer ordlæring i stadier hvor innputt fra andre er avgjørende. Små barn lærer av språk rettet mot dem, mens når man blir eldre kan man lære ord gjennom for eksempel overhøring og lesing.

Ordforråd viser til ordmengden et individ aktivt bruker eller bare forstår (Golden, 2018, s. 191). Gjennom møter med ulike typer ord vil elever lære ord av ulik vanskelighetsgrad – dagligdags ord og fagord. «*Hvilket ord et individ lærer, og hvordan utviklingens ordforråd forløper er kompleks og avhengig av mange faktorer [...]*» (Golden, 2018, s. 193). Eksempler på slike faktorer er alder, modenhet, ulike erfaringer (språklige, emosjonelle og kulturelle), lærerens tilrettelegging og ordets frekvens i innlærerens innputt (altså hvor ofte innlærer hører ordet). Det å høre og bruke ord i samtaler, fører til at ord og ordformene læres. Ordenes innhold justeres og tilpasses etter hvert til innholdet i voksnes språkbruk (standardbruken). Golden skriver at ordlæring hjelper læring av begreper og omvendt, noe som skaper en gjensidig prosess, som etter hvert fører til at barn stadig kan forstå og gi uttrykk for mer av det de opplever på en adekvat måte i det språket de bruker.

Bevisst oppgave- og temavalg

Klasseromsarbeidet bør, ifølge Gibbson (2009, referert i Palm & Stokke, 2015, s. 85), være kognitivt krevende. Dette sikres gjennom å bruke fagstoff som er engasjerende og intellektuelt utfordrende, noe som krever støtte innenfor elevens nære utviklingszone. Temaet som elevene skal samtale om bør altså være gjennomtenkt fra lærers side, slik at alle elevene kan bidra med noe nyttig. Gjennom oppgaveformuleringen bør lærer sikre at språket er konkret og tilpasset elevenes nivå slik at alle elevene forstår hva de skal gjøre. Den bør også legge opp til muntlig aktivitet hvor elevene får trekke inn sine kunnskaper og erfaringer, for eksempel om minoritetsspråklige elevers hjemland. Ifølge Udir (2015) kan dette bidra til fellesskapet og læringssituasjonen fordi flere elever kan finne erfaringene interessante.

Bevisst språkbruk og formuleringer

Andre tilpasninger læreren kan gjøre er å bruke språket bevisst. I følge Udir (2015) bør læreren være proaktiv ved å ha bevissthet om hvilke ord som kan være utfordrende og nye for elevene i undervisningen. Gjennom å tilpasse språket sitt, i henhold til Krashens *i+1* hypotese (1985, referert i Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 31), kan læreren formidle fagstoff på en måte som når ut til de minoritetsspråklige elevene som ikke har vært så lenge i Norge, og samtidig stimulere til språkutvikling. Språktilpasninger kan også gjøres gjennom å roe ned tempo i samtalen, ved å uttale ordene tydelig og ved å bruke dem i ulike setninger.

Bruke visuelle og auditive hjelpemidler

Ifølge Palm og Stokke (2015, s. 86) kan konkretisering, visualisering og bruk av elevens morsmål være nyttig for å få elevene til å forstå skolespråket. «Rullesteinskyst» kan være vanskelig å forklare med ord, men kan gjennom bilder være mer forståelig. Hvis man kommer over ord som «bølgesus», kan auditive hjelpemidler som video med lyd være mest nyttig for å forstå. Dersom man skal forklare ord som «danse» og «smile», kan det å bruke kroppsspråket være nok til å vise hva ordene innebærer og betyr.

Bygge opp et godt og trygt læringsmiljø

Læringsmiljøet i klassen og arbeidsmåtene som brukes vil ifølge Grimstad (2012, s. 26) påvirke elevenes motivasjon til å lære språket. Ifølge Kverndokken (2016, s. 156) er lærerens klasseledelse og evne til relasjonsbygging viktig for å legge til rette for trygge talesituasjoner i klassen, og utvikle elevenes evne og behov for å ytre seg. Dermed blir det viktig at læreren fra

første stund arbeider med å skape et inkluderende læringsmiljø hvor det er rom for å vise usikkerhet, lov å svare feil, greit å komme med upopulære meninger og akseptert å snakke norsk med aksent. Dette har mye å si for at samtaler og andre aktiviteter i klasserommet skal fungere hensiktsmessig. Trolig vil klasserom med flere minoritetsspråklige elever ha mer aksept for elever som ikke har perfekt norskuttale. Dette fordi det er like vanlig å ha god norskuttale som å snakke norsk med aksent. Dette kan kanskje føre til at det er flere minoritetsspråklige elever som vil delta muntlig i undervisningen, fordi det ikke blir like skummelt å si eller uttale noe feil.

Ifølge Selj (2008, s. 15) lærer man best på et språk man forstår, i tillegg til at språk er en viktig del av vår identitet. Hun trekker for eksempel frem at det å la eleven fortsette å bruke morsmålet sitt parallelt med norsk kan være en god måte å tilrettelegge opplæringen på. I tillegg viser læreren da et ressursperspektiv på mangfold hvor elevens morsmål verdsettes som nyttig i språk- og faglæring.

3 Metode

Jeg skal nå gjøre rede for metodevalget i dette prosjektet. I og med at jeg har forsket på noe som skjer i skolen har jeg anvendt samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Disse metodene skal kunne brukes for å samle inn informasjon om den sosiale virkeligheten, analysere den og tolke hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. Åpenhet, systematisk, grundighet og dokumentasjon er kjennetegn på forskningsmetode. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 17) viser til to metoder innen samfunnsforskning, kvantitative og kvalitative metoder.

3.1 Kvalitativ metode

For å undersøke problemstillingen min har jeg valgt to ulike kvalitative metoder, intervju og observasjon. Kvalitative metoder kjennetegnes av å samle mye informasjon om et begrenset antall personer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49).

Kvalitativ metode gir en større fleksibilitet og tillater dermed mer spontanitet og tilpasninger i intervjuet av mine informanter. Jeg kan dermed stille mer åpne spørsmål, variere måten jeg stiller spørsmålene på samt at jeg har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg får

informantene muligheten til å svare med egne ord og mer utfyllende og detaljert enn ved for eksempel en kvantitativ spørreundersøkelse. Samtidig er det med denne metoden en risiko for å finne ikke-sammenlignbare og mindre generaliserbare resultater.

3.2 Informantene

Jeg har valgt ut to lærere som informanter. Disse har jeg observert i en undervisningstime og intervjuet i etterkant. Informantene ble valgt ut fordi det var kjent for meg at den ene var lærer for en klasse med et stort antall minoritets elever og den andre for en klasse med få. Tanken bak dette utvalget var å finne noen eksempler på forskjeller og likheter som kan eksistere mellom hvordan lærere tilrettelegger undervisningen i forhold til andelen minoritets elevene i klassen. For å få mer flyt i oppgaven min og for å ivareta informantenes anonymitet, har jeg valgt å gi lærerne fiktive navn. Jeg gir *lærer 1* navnet Kjersti og *lærer 2* navnet Sebastian.

Kjersti er lærer på mellomtrinnet og har 56% minoritets elever i sin klasse. 16% av klassens elever har morsmålsopplæring. Klassen har over 20 elever til sammen.

Sebastian er lærer på småtrinnet og har 18% minoritets elever i sin klasse. 12,5% av klassens elever har morsmålsopplæring. Klassen har under 20 elever til sammen.

3.3 Datainnsamling

Jeg startet med observasjon av to undervisningstimer; en klasse med mange minoritets elever og en med få. Fokuset mitt under observasjonen var om læreren la til rette for muntlighet og om de minoritetsspråklige elevene var muntlig i undervisningen, se vedlegg 3 for observasjonsskjema. Deretter gjennomførte jeg intervju av lærerne jeg tidligere observert. Her fikk lærerne blant annet spørsmål om hvordan de oppfatter deres minoritetsspråklige elevers muntlighet i forhold til resten av elevene og hvordan de selv tilpasser undervisningen for å fremme muntlighet. Se vedlegg 2 for intervjuguide.

Gjennom disse kvalitative observasjonene og intervjuene, ville jeg undersøke hvordan lærerne tilrettelegger for minoritetsspråklige elevers muntlige aktivitet. Jeg vil senere i oppgaven sammenligne klassen med mange og få minoritets elever. Da vil jeg se på om lærerne tilrettelegger forskjellig på grunn av andel minoritets elever i klassen.

3.4 Metodekritikk

Alle metoder har sine fordeler og ulemper. En ulempe med mitt kvalitative metodevalg er at jeg risikerer å få ikke-sammenlignbare data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I og med at metoden er mer fleksibel og lar meg som forsker stille oppfølgingsspørsmål, kan jeg risikere at svarene ikke direkte kan kobles.

3.4.1. Validitet

Validiteten til undersøkelsen handler om hvor godt og relevant dataene representerer fenomener (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Det finnes ulike typer validitet, men jeg har fokus på begrepsvaliditet som handler om relasjonen mellom det generelle fenomenet som undersøkes og de konkrete dataene. Er dataene fra min undersøkelse gode (valide) representasjoner av det generelle fenomenet? Spørsmålene i intervjuene mine har ført til relevante svar som kan kyttes til problemstillingen min. Slikt sett måler undersøkelsen min det jeg ønsket at den skulle måle, noe som øker validiteten. I tillegg forsøkte jeg å sikre validiteten ved å velge ut informanter som jeg visste hadde erfaring med få eller mange minoritetsspråklige elever. Jeg fikk da se to ender av spekteret. Når det gjelder om resultatene er generaliserbare er det dessverre ikke nok representanter, altså intervjuobjekter, til å konkludere med noe som kan sies å gjelde de fleste lærere. Den har derfor lavere validitet. Det samme gjelder observasjonen av lærernes undervisning. Jeg observerte kun to timer, en per lærer, som ikke hadde samme klassesett, tema, formål eller arbeidsoppgaver. Ellers var informantene klar over at jeg observerte dem, i tillegg til at de hadde fått informasjon om hva jeg skulle undersøke gjennom informasjonsskrivet de signerte. Dette innebar nok at lærerne fokuserte på muntlighet i undervisningen jeg observerte. Resultatene mine kan derfor være mindre reelle og mer kunstige, da lærerne gjerne trakk frem arbeidsoppgaver som fremmer muntlighet hovedsakelig fordi jeg observerte dem. Dette er kjent som «*the observer's paradox*», et paradoks om at den studerte påvirkes av observasjonen og dermed justerer seg (Observer's paradox, u.å.). Slik blir observasjonen mindre nøyaktig og gjenspeiler ikke virkeligheten. Derfor har observasjonene lavere validitet.

3.4.2. Reliabilitet

Reliabiliteten til undersøkelsen handler om hvor pålitelig dataene er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Reliabiliteten knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data: hvilke data som brukes, måten de samles inn på, hvordan de bearbeides. Vil den få samme resultat dersom samme undersøkelse gjentas? På grunn av at kvalitative intervju er mer fleksible vil det ikke være sannsynlig at to andre lærere vil svare akkurat det samme hvis undersøkelsen hadde blitt gjennomført igjen. Resultatene har dermed lav reliabilitet. Det samme gjelder at jeg som forsker tolket dataene fra undersøkelsen ut ifra min kunnskap, erfaring og forståelse. Dette innebærer at en annen forsker med andre førkunnskaper vil kunne tolke resultatene annerledes. Det svekker reliabiliteten. Gjennom å være åpen om fremgangsmåten i undersøkelsen min og en grundig metodebeskrivelse med vedlegg av intervjuguide og observasjonsskjema, styrker jeg reliabiliteten til en viss grad.

Ut ifra dette må mine resultater ses på som eksempler på hvordan lærere kan tilrettelegge for minoritetsspråklige elever, og på hvilke forskjeller og likheter som *kan* eksistere mellom lærere.

3.5 Etisk hensyn

Ifølge (Bergem, 2014, s. 15-16) er etikk et begrep som i faglig sammenheng er vanlig å bruke om læren om hva som er rett og galt. Relatert til min bacheloroppgave vil etiske hensyn da handle om hvordan jeg bør handle når jeg gjennomfører min datainnsamling, i tillegg til hvordan jeg behandler dataene i ettertid. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 41) har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) vedtatt forskningsetiske retningslinjer som kan sammenfattes i tre typer hensyn: 1. informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. 2. forskers plikt til å respektere informantens privatliv og 3. ansvar for å unngå å skade. Disse er det viktig at jeg har kjennskap til og følger når jeg gjennomfører min undersøkelse og skriver denne oppgaven.

For å sikre skolens, lærernes og elevenes anonymitet samlet jeg ikke inn personlige opplysninger som kunne spores tilbake til enkeltpersonen. Dermed samlet jeg informasjon om elevenes felles bakgrunn som minoritetselever, ikke deres spesifikke bakgrunn. Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene og å transkribere dataene på bokmål for å anonymisere lærerne og for å få en bedre flyt i oppgaveteksten. I min undersøkelse har informantene samtykket til å

delta via epost. Skolens ledelse er også informert om og har godtatt at informantene deltar. Lærerne har fått et informasjonsskriv om oppgaven min, se vedlegg 1, og beskjed om at de når som helst kan trekke seg som informanter. Begge har signert en samtykkeerklæring med avtale om at de godkjenner bruk av lydopptak i intervjuet. Lærerne har fått tilsendt transkriberingen av lydopptaket og har dermed mulighet til å gi beskjed om det er noe de vil jeg skal fjerne eller endre. Lydopptak oppbevares uten risiko for at andre enn meg kan høre lydopptaket. Lydopptakene slettes ved oppgavelevering, 3. juni 2019. Grunnet lydopptak og signatur på samtykkeskjema av informantene har jeg meldt, og fått godkjent, undersøkelsen til *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)*. NSD er personvernombud for forskning ved bl.a. Høgskulen på Vestlandet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 44).

Ellers var det viktig for meg å opptre høflig, vennlig og respektfull når jeg var på skolene og samlet inn data, slik at jeg representerte HVL på en god måte.

4 Presentasjon og drøfting av data

4.1 Presentasjon av funn

Under vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Først presenterer jeg svarene fra intervjuene og deretter legger jeg ved observasjonsskjemaene fra begge klassesetningene. Ut fra disse vil jeg trekke frem deler av intervjuene og observasjonen i drøftingsdelen og sammenligne dem med teorien jeg har vist til i oppgavens teoridel. Jeg velger å behandle presentasjon og drøfting av data i samme del fordi jeg synes det gir best oversikt og sammenheng i oppgaven.

4.1.1 Intervju

I denne delen har jeg valgt å legge frem intervjuet i bilder. Jeg presenterer intervju spørsmålene først, før jeg viser til hva hver informant har svart. Jeg har kuttet ut noen spørsmål med svar, i tillegg til deler av svaret på spørsmålene jeg har valgt å presentere her. Dette fordi de enten ikke var relevant for oppgaven min, eller fordi informanten snakket seg vekk fra spørsmålet. I tillegg har jeg skrevet om noen av informantenes svar for å konkretisere og korte dem ned. Spørsmålene presenteres i samme rekkefølge de ble stilt i intervjuet. Ellers er intervjuet delt i to hoveddeler. En med tema *elevens aktivitet og utfordringer* og en med

tema *lærerens undervisning og tilpasninger*. Dette valgte jeg for å gi bedre oversikt, slik at det blir enkelt for leseren å sammenligne lærernes svar med hverandre. Som avklart i metodedelen har jeg gitt lærerne de fiktive navnene Kjersti (med 56% minoritetselever) og Sebastian (med 18% minoritetselever).

Elevens aktivitet og utfordringer

«Hvordan opplever du det å ha minoritetsspråklige elever i klassen?».

Kjersti: «Jeg føler at det er liksom krevende, men kanskje innenfor så krevende skoleyrket er til vanlig».

Sebastian: «Jeg opplever ingen problemer med det i forhold til de andre elevene».

«Hvor deltakende oppfatter du at de minoritetsspråklige elevene er i klasseromsaktiviteter? F.eks. med å ta ordet, svare på spørsmål, gruppesamtaler og samarbeidsaktiviteter».

Kjersti: «Jeg føler ikke nødvendigvis at det er de som er sterkest i norsk som bidrar mest. Noen er veldig aktiv, men er også den som kanskje er dårligst i norsk».

Sebastian: «hun ene er veldig ivrig på å rekke opp hånden og delta, de andre er mer forsiktig». Dette tror han er grunnet personlighet og har ikke inntrykk av at av at det er språket eller bakgrunnen som gjør det.

«Opplever du dem som like muntlig aktiv som resten av elevene?».

Kjersti: «Ja jeg føler at det har grådig lite å si hvor sterk de er i norsk, men det er kanskje fordi det er mange som snakker litt gebrokkent og det er liksom ikke sånn at du er den eneste i klassen som ikke har helt grei norsk. Så det føler jeg har mer å si typen du er en hvor sterk du er i norsk». Når jeg spør om det er forskjell på elevenes muntlighet utenom det språklige svarer lærer «Nei det vil jeg si sånn helt bastant at ikke er et en-til-en forhold».

Sebastian: «Ja de er like muntlig aktiv tror jeg når det gjelder å ta ordet og delta».

«Hva tenker du på som kan være vanskelig/krevende for minoritetsspråklige elever i undervisningen? Hvorfor?».

Kjersti: «Gjerne grammatikk, å skrive ord med dobbel konsonant er noe alle sliter med, mens de vil også ha litt sånn setningsoppbygging og har større vansker der». Lærer sier at de største utfordringene ligger i samfunnsfag- og naturfagundervisningen hvor elevene støtter på ord de ikke har noe forhold til eller bakgrunnskunnskaper om.

Sebastian: «Ja det er jo det å forstå ord og begreper». Han forteller at når de gjennomførte kartlegging, kom en av de minoritetsspråklige elevene som ikke har ekstra oppfølging dårlig ut. Ordkjedeoppgaven for eksempel. Det er mange ord satt sammen som skal deles de inn i fire ord. Der bommet han på mange fordi han ikke forstod ordene. «Samtidig så opplever jeg jo at det er enkelte andre som er norsk, som også bommer på en del av de her. Så det er vanskelig å si om det er bakgrunnen hans eller ikke som gjør det». «Jeg tenker jo at det er ganske mange på den alderen som har dårlig ordforråd». «De har vokst opp i Norge og har gått i norsk barnehage alle mine, så jeg ser ikke store forskjeller der».

Læreren undervisning og tilpasninger

«Hvordan påvirker minoritets elevene undervisningen din? Hvordan legger du opp undervisningen? Og bruker du bevisst noen arbeidsmetoder for å øke minoritets elevenes muntlige deltakelse?».

Kjersti: forteller at hun bevisst begynner med noen konkrete og enklere språk, for så å bygge på dette. I tillegg er hun opptatt av å skape høy elevaktivitet, la elevene snakke litt med sidemann, snakke høyt og å lage tankekart slik at de kan lære litt av hverandre. Ellers snakker de om helgen sin hver mandag. Gruppearbeid bruker hun litt, men sier det er utfordrende i en stor klasse som eneste lærer. Hun mener noen faller ut av deltaking i gruppen, men ikke nødvendigvis de minoritetsspråklige. Helklassesamtale mener hun er greit når man skal introdusere et emne, basert på bilder og tydelighet med hva de skal lære.

Sebastian: Forteller at han er opptatt av å lære elevene begreper, ved å skrive dem på tavlen, forklare dem, ha ukens ord og å forklare ord når man leser. Han sier man ikke må ta for gitt at ungene forstår dem. «Så fokuset mitt er ikke på de minoritetsspråklige, det er i grunnen på at begrepene må forklares». Sier at han kanskje er ekstra på med ordforklaring på tekstilforming (aldersblanding) fordi det er mange begrep som må forklares, f.eks. knappenål, stoff, vrenge, og kanskje fordi det er flere elever fra andre klasser som er mer tydelig fremmedspråklige. Han bruker gruppearbeid og elevene sitter sjelden alene, vanligvis to og to eller i grupper og har jobbet mye med læringsvenn. Opptatt av å snakke matematikk. «Forklare, bruke i dagligtale matematikken for å forstå den. Da bruker vi mye læringsvenn istedenfor at læreren skal snakke og de skal være stille og ta imot så skal de selv forklare nye begreper». Gruppearbeid brukes ved å lese leseleksen for hverandre, høre hverandre og trekke oppgaver sammen.

Sebastian bruker en rollekortoppgave særlig ved tekstoppgaver i matematikk. Metoden går ut på at de får utdelt 4 roller når de får tekstoppgaver.

- Rolle 1: skal lese teksten to ganger.
- Rolle 2: skal fortelle med egne ord hva oppgaven spør om.
- Rolle 3: skal foreta utregningen.
- Rolle 4: skal kontrollere om svaret kan stemme.

Tanken er at når elevene får en oppgave skal de gå gjennom disse rollene oppi hodet sitt før de bare tar kjapt et svar. «Dette må være greit for de minoritetsspråklige også. Å få avklart hvis det er ord du ikke forstår så skal du på gruppen finne ut av det, hva betyr det egentlig?».

«Gjør du noen tilpasninger for å få minoritetselevene mer muntlig deltakende/aktiv i undervisningen?».

Kjersti: mener at når hun leser ord og kommer til et vanskelig, som i utgangspunktet kan være lette ord, så enten oversetter hun det eller kommer med synonymer. Hun er gjerne litt animert og bruker bilder, slik at alle er med. Hun går gjennom ukens ord ved å vise bilder og snakke om ordene. Hun gir elevene ekstra tid på å svare og av og til snakker de med sidemann først for å få noen flere knagger å henge ting på. «Man må jo liksom tilpasse og tilrettelegge, så da er jeg vant til at jeg må legge listen liksom litt lavt i begynnelsen og være veldig tydelig på å forklare begreper, og så bygge på det når jeg vet at alle henger med, så kan du gå videre på spesifikke ting». «Jeg tenker jo at du skal bruke det språket som du skal lære mest mulig hvis du skal bli best mulig i det, altså norsk». «For å få de muntlig aktiv så legger jeg jo gjerne opp til muntlig aktivitet som skal hjelpe dem å forstå ord de ikke forstår».

Sebastian: «Nei ikke for minoritetselevene spesifikt. Jeg synes ikke de ligger tilbake for enkelte av de andre elevene når det gjelder det språklige».

«Kommer du på noen måter å tilpasse på som du ikke er så flink til å bruke?».

Kjersti: Tilpassede ikke lekser i tre nivå. Mener det kan være uheldig at eleven føler man har sunket standarden for dem og mener stigmaet kan henge med dem videre og at det er tidskrevende å lage. Legger heller lekser på et middels nivå og har opprettet ekstra leksehjelp og er tilgjengelig selv og forklarer leksene grundig.

Sebastian: Lapp i hatt – at når du har jobbet en del med et tema så kan jeg legge en del spørsmål eller begrep i en hatt og så kommer de ut og trekker en lapp og skal forklare for hverandre. Det kan være matematiske begrep. Det har jeg brukt en del. Men det kunne vi gjerne gjort oftere. «Da skal gruppene ha snakket om det og alle kunne svare på det.

4.1.2 Observasjon

Her har jeg valgt å legge ved observasjonene av klesstimene som bilder. Dette er på grunn av ordbegrensningen i oppgavekriteriene. Derifra trekker jeg ut deler av observasjonen til drøftingsdelen under.

Observasjon av Kjerstis time

IM = Ikke-minoritetselever

Lærers tiltak/handling	Muntlig respons fra elever (anonymt)
Mandag første time. Fortelle om helgen. Elevene skal skrive ned det de vil fortelle først i «dagboksform» tid 20 min.	Elev 1 forteller om helgen sin selv om de skulle skrive først. Tre andre har hånden oppe, men lærer gir beskjed om å skrive først med begrunnelse om at det er for å huske alt man vil si.
Læreren tar initiativ til å dele sin tekst. Kommer med gjentakelser og lyttemarkører «skulle hun overnatte hos deg?». 75! Wow! Latter.	Elev 2 leser opp sin tekst. Innspill fra andre elever. Ivrig til å bidra til fortellingen, flere er med i den.
Motiverer til å lese selv om elev er litt skeptisk. Mye lyttemarkører og noen oppfølgingsspørsmål.	Elev 3 (IM) leser sin tekst. Elev 1 legger til ting. (uforståelig for meg grunnet språket, men lærer og elevene forstår og svarer). Elev 3 (IM) fortsetter. Elev 4 legger til noen ting også.
Gir ordet til neste elev. «litt høyere», «den var kjempespennende» + flere kommentarer til helgen.	Elev 4 leser sin tekst.
Gir neste elev ordet. Kommer med oppfølgingsspørsmål. Tillater andre elever å reagere/komme med små innspill til en viss grad.	Elev 5 (IM) vil ikke helt Elev 6 (IM) motiverer – «bare si noe av det du har skrevet» Elev 5 (IM) leser masse.
Gir ordet videre. Smiler og logger veldig på for å forstå. Lyttemarkører.	Elev 7 leser opp teksten sin og forsøker å formulere seg godt. Leter innimellom etter ord og sliter med setningsoppbygging.
Lærer går bort og hvisker «forhandler». Imens prater de andre litt. Lærer tar elev i hånden – avtale.	Elev 8 vil ikke lese
Spørsmål som viser interesse til hva som er gjort i helgen. Spør hva er «motorcross trail». Tar tid til elevens svar, ler og viser interesse.	Elev 9 (IM) leser sin tekst. Får forklare hva det er.
Får student til å lese tekst til elev 8.	Elev 8 lytter og smiler mens det leses (har skrevet en del grammatisk bra setninger),
Leser selv elev 10 (IM) sin tekst. Stiller eleven spørsmål om hva «bowl» er.	Nøler litt men forklarer hva det er. Smiler mens det leses.
Lytter og utfyller med å spørre. Mer samtale enn opplesning, elev trenger litt støtte kanskje	Elev 11 leser og mumler litt imens.
Lytter og nikker + lyttemarkører.	Elev 12 leser – sliter litt, men leser mye og mister litt det eleven har skrevet, men motivert/ liker å snakke. Mye innspill fra elev 2.
Roer klassen (mye småprat)	
Virker litt usikker på å roe eller la reaksjonene gå? Går fort videre.	Elev 13 (IM) får latter fra mange elever mens lesing av helg. Latter uten at det ble sagt noe morsomt.

Neste time fortsatte klassen med resten av elevenes tekster.

Observasjon av Sebastians time

Lærers tiltak	Muntlig respons fra elever (anonymt)
<p>Elevene sitter i firergrupper. Elevene jobber først med skriving på Chromebook. Minoritets elevene er fordelt en på hvert bord (ikke nødvendigvis bevisst fra lærers side).</p>	<p>Elevene hjelper hverandre med tekniske ting (lime inn bilder, teksttyper osv.), diskuterer og viser hverandre tekstene sine. Alle de minoritetsspråklige elevene samtaler med andre elever mens de arbeider.</p>
<p>Skifter aktivitet. Lærer gir beskjed om å pakke sammen høyt, sakte og tydelig. Uttaler ordene tydelig. Gir positiv forsterkning til de som er rask å rydde.</p>	<p>Forståelig beskjed for alle. En minoritetsspråklig elev (elev 1) snakker mye med eleven ovenfor seg mens lærer venter på ro.</p>
<p>Bruker firergruppene til høytlesing av leksen. Elevene skal lese høyt ett og ett avsnitt for hverandre på rundgang. Elevene får utdelt noen lapper med spørsmål til leksen. Deretter forklarer lærer at elevene skal elevene diskutere/svare på spørsmålene for hverandre.</p>	<p>Alle de minoritetsspråklige elevene deltar i høytlesingen skikkelig. Leser sitt avsnitt. En av dem (elev 2) bruker lesefinger og leser litt saktere enn de andre. I samtalen deltar de minoritetsspråklige elevene like mye som de andre på to av gruppene. Særlig (elev 3). På den siste gruppen er en assistentlærer med i samtalen, da deltar en norsk elev mest.</p>
<p>Deretter deler lærer ut ark med oppgaver om mobbing som to og to elever får samarbeide om å løse/finne det riktige svaret. Svaret finner de i teksten.</p>	<p>Den ene gruppen kommer så langt. Elev 1 deltar, men tar ikke hovedansvar for oppgaveløsingen.</p>

4.2 Drøfting av tilrettelegging til muntlighet

Videre skal jeg drøfte mine funn opp mot min problemstilling: **Hvordan kan lærere legge til rette for minoritetsspråklige elevers muntlige deltakelse i undervisningen?**

4.2.1 Er minoritetsspråklige elever mindre muntlig aktiv enn andre elever?

I intervjuene jeg gjennomførte sier begge lærerne at de opplever de minoritetsspråklige elevene som like muntlig aktiv som resten av klassen. Dette kan være et tegn på at lærerne tilpasser undervisningen slik at de minoritetsspråklige har lik mulighet til å delta og dermed ikke merker noen forskjell. På den andre siden kan det være et tegn på at læreren ikke er bevisst på at det kan skjule seg store mangler i ordforrådet bak en god uttale, som gjør at elevene kanskje ikke får med deg undervisningens innhold.

Ut ifra Grimstads (2012, s. 23) KIO-prosjekt, gikk mesteparten av den ordinære undervisningen til individuelt arbeid og ikke til noe særlig muntlig faglig kommunikasjon. Mine observasjoner stemmer ikke overens med dette. I timene jeg observerte gikk mesteparten av timen til muntlig aktivitet.

Sebastian la opp til samtale og samarbeid i tillegg til litt individuelt arbeid på Chromebook i starten, på ca. 15 min. Elevene fikk i oppgave å lese leksen høyt for hverandre i firergruppene de satt i. Dermed var elevene jevnt muntlig aktiv og måtte lytte for å følge med og vite neste gang de skulle lese. Deretter fikk de utdelt noen lapper med spørsmål til leksen som de skulle svare på og diskutere. På en av lappene sto det for eksempel «*hvordan klarte jentene å få banen? Hva synes du om det?*». Denne aktiviteten skapte høy elevaktivitet. Slike øvelser kan bidra til utvikling av elevenes muntlige kompetanse gjennom å øve på å ta ansvar i kommunikasjonssituasjonen.

I intervjuet svarte Sebastian at han tror de minoritetsspråklige elevene er like muntlig aktiv når det gjelder å ta ordet og å delta i undervisningen. Videre at han tror grunnen til at en av elevene er mer forsiktig enn de andre, er personlighet og ikke språkbakgrunn. Dette stemte godt overens med mine observasjoner. I diskusjonsoppgaven opplevde jeg alle de minoritetsspråklige elevene som like muntlig deltakende som de andre elevene, med unntak av en. Denne eleven snakket nesten ikke i det hele tatt, kanskje grunnet at assistentlæreren førte samtalen. Dette er den samme eleven som læreren refererte til i intervjuet som mer sjenert.

Kjersti fortalte at det ikke nødvendigvis er de som er sterkest i norsk som bidrar mest muntlig og at de som er mest aktive også kanskje er de som er dårligst i norsk. Hun mener det har veldig lite å si hvor sterk eleven er i norsk. Videre at dette muligens har en sammenheng med at det er flere i klassen som snakker «gebrokkent». Dermed er man ikke den eneste i klassen som ikke har perfekt norskuttale. Dette kan tyde på at klassen har et godt læringsmiljømiljø hvor det er rom for å svare feil, vise usikkerhet og å snakke norsk med aksent. Dette styrker også min hypotese om at det i klasser med flere minoritetselever vil være mindre skummelt for dem å delta muntlig.

Timen til Kjersti bestod av ca. 20 minutter skriving og ca. 40 minutter muntlig aktivitet. Tilsynelatende er dette veldig positivt i og med at mesteparten av timen går til klassesamtalen. Samtidig får hver elev lite taletid og noen elever får ikke snakke i det hele tatt denne timen. Det er lang tid å sitte å lytte, men så skal det sies at lytting er en del av den muntlige kompetansen elevene skal lære. Her kunne læreren forsøkt å aktivisere elevene som var passiv ved å bruke opptak og altså stille spørsmål til klassen ut fra innspillet til eleven som snakket. På en annen side var Kjersti aktiv i å verdsette elevenes innspill ved å gi såkalte *minimale responser* som «Wow» og «oi, så spennende», i tillegg til å stille oppfølgingsspørsmål til eleven som hadde ordet. Flere ganger gjentok hun elevens innspill først i spørsmålsform for så å stille spørsmål til det. F.eks. «*Så du har vært på motorcross trail? Hva er det for noe da?*». Hadde dette vært en gruppesamtale istedenfor en lærerstyrt klassesamtale kunne flere elever kommet på banen samtidig, noe som ville gitt mer taletid per elev. I tillegg skulle elevene skrive ned hva de ville si, noe som gjorde klassesamtalen til en opplesningsstund hvor en og en fikk presentere. Selv om det gir elevene mulighet til å formulere hva de vil si på forhånd, noe som kan virke betryggende på enkelte elever, gjør det samtalen kunstig og mindre interessant å følge med på. Særlig siden noen av dem slet med å lese det de hadde skrevet eller leste så fort at det var vanskelig å få med seg. Kjersti sier at det har mer å si hvilken type du er, enn hvor sterk du er i norsk. I observasjonen merket jeg dette ved at elevene som slet med å formulere seg på norsk var av de mest ivrige.

4.2.2 På hvilke måter kan lærere tilpasse undervisningen for å fremme muntlighet?

Her skal jeg presentere tilpasningsmåtene lærerne trakk frem i intervjuet.

Konkreter og utbygging

Kjersti forteller at hun bevisst begynner med konkreter og enkelt språk for så å bygge på det. «Man må jo liksom tilpasse og tilrettelegge, så da er jeg vant til at jeg må legge listen liksom litt lavt i begynnelsen og være veldig tydelig på å forklare begreper, og så bygge på det når jeg vet at alle henger med, så kan du gå videre på spesifikke ting», sier hun. Gjennom en slik gradvis oppbygging har hun mulighet til å sikre at elevene henger med. Som nevnt tidligere kan konkretisering og visualisering være nyttig for å få elevene til å forstå skolespråket. Samtidig må hun ikke legge undervisningsspråket for enkelt, fordi elevene må ha noe å strekke seg etter.

Tenketid og samtale med læringsvenn

Kjersti trekker hun frem at hun er opptatt av å skape høy elevaktivitet. Dette ved å la elevene snakke høyt i timen og lage tankekart sammen. Hun sier også at hun pleier å gi elevene ekstra tid på å svare og at elevene av og til får snakke med sidemann først for å få noen flere knagger å henge det på. Dette kan gi minoritetsspråklige elever flere sjanser til å delta i samtalene fordi de får tid til å tenke og formulere seg på Norsk.

Sebastian nevner også at klassen har jobbet mye med læringsvenn. Han sier han er opptatt av at elevene skal snakke matematikk med hverdagsspråket sitt for å forstå den. «Da bruker vi mye læringsvenn istedenfor at læreren skal snakke og de skal være stille og ta imot så skal de selv forklare nye begreper». I tråd med Swains *utputthypotese* (1985, 2000, referert i Kulbrandstad og Ryen, 2018, s. 31), får elevene gjennom utputt i mindre grupper testet ut sine formuleringer og mulighet til å rette på dem.

Helklassesamtale

Kjersti nevner at hun bruker klassesamtaler for å introdusere nye emner. Det gjør hun basert på bilder og ved å være tydelig på hva de skal lære. Gjennom å være tydelig med uttale og forklaringer kan læreren få flere elever til å forstå fagstoff. Ellers starter de hver mandag med å fortelle om helgen sin. Dette fikk jeg oppleve i timen jeg observerte i Kjerstis klasse.

Aktiviteten fikk flere elever muntlig aktiv, og de som vegret seg for å lese opp det de hadde skrevet, fikk allikevel lytte til lærers og students opplesning. Her hadde læreren god mulighet til å gi respons, vise interesse for og å verdsette elevenes innspill. Dette er viktig for å skape et godt læringsmiljø og å motivere til muntlig aktivitet. Noen av elevene var vanskelig å forstå på grunn av feil i setningsoppbyggingen og utydelig uttale av ord, men det virket som om læreren forsto hva eleven ville ha frem.

Gruppearbeid

Sebastian sier han bruker gruppearbeid og at elevene sjelden sitter alene. Han sier han lar elevene lese leseleksen for hverandre og deretter har samtale om spørsmål på lapper. Dette observerte jeg i timen hans og det fungerte godt. I tillegg trekker Sebastian frem en rollekortmetode de bruker særlig i arbeid med tekstopp-gaver i matematikk. Hva metoden går ut på kan leses over i intervjudelen, men hensikten er at elevene skal klare å trekke ut hva tekstopp-gaven egentlig spør om i tillegg til å kontrollere om svaret de får kan stemme. *«Dette må være greit for de minoritetsspråklige også. Å få avklart hvis det er ord du ikke forstår, så skal du på gruppen finne ut av det, hva betyr det egentlig?»*.

Kjersti derimot virker ikke like positiv til gruppearbeid. Hun sier hun bruker det litt, men at det er utfordrende i en stor klasse som eneste lærer. Hun opplever at noen elever faller ut av deltaking i gruppen, men ikke nødvendigvis de minoritetsspråklige. Dette kan være fordi hun har flere elever som trenger språklig støtte, eller fordi klassen ikke har etablert regler og rutiner for aktiviteten.

Å arbeide med ordforråd

Sebastian forteller i intervjuet at han er opptatt av å lære elevene begreper. Dette ved å skrive dem på tavlen, forklare dem, ha ukens ord og å forklare ord når man leser. Han sier at man ikke må ta for gitt at elevene forstår dem. Dette er ut godt utgangspunkt for å sikre at elevene lærer ord og begreper slik at de kan forstå fagstoffet som presenteres i undervisningen.

Sebastian sier også dette «*så fokuset mitt er ikke på de minoritetsspråklige, det er i grunnen på at begrepene må forklares*». Han sier videre at han på tekstilforming (aldersblanding) kanskje er ekstra tydelig med ordforklaringene fordi det er mange begrep som må forklares, f.eks. knappenål, stoff, vrenge, og kanskje fordi det er flere elever fra andre klasser som er mer tydelig fremmedspråklige. Selv om Sebastian sier han ikke tilpasser spesifikt for de minoritetsspråklige elevene i klassen sin, så gjør han altså språklige tilpasninger når han har undervisning med andre elever.

Kjersti sier at hun legger opp til muntlig aktivitet som skal hjelpe elevene å forstå ord de ikke forstår. Når hun leser ord og kommer til et vanskelig, som i utgangspunktet kan være lett, så enten oversetter hun det eller kommer med synonymer. Hun legger til at hun også gjerne er litt animert eller bruker visuelle hjelpemidler for å sikre at alle er med.

Som tidligere nevnt hjelper ordlæring med å lære begreper og omvendt, noe som gjør at elevene etter hvert kan forstå og gi uttrykk for mer og mer på en adekvat måte. Derfor er det positivt at begge lærerne er opptatt av ordlæring. Det henger nok sammen med at det begge lærerne trekker frem som utfordrende for minoritetsspråklige elever er nettopp ord og begreper. Sebastian sier han ikke merker noe særlig forskjell på minoritets elevene hans og resten av elevgruppen når det gjelder språk og begreper, kanskje med unntak av en elev. Alle Sebastians minoritetsspråklige elever har vokst opp i Norge, noe som kan være grunnen til at han merker lite språklige forskjeller på dem.

Kjersti nevner grammatikk og setningsoppbygging som noe de sliter med. I tillegg trekker hun frem at de største utfordringene ligger i natur- og samfunnsfag undervisningen. Dette fordi elevene da møter ord de ikke ellers har noe forhold til eller bakgrunnskunnskaper om. Dette stemmer godt med Cummins *isfjellmodell* (Monsen og Randen, 2017, s. 34). Selv om mange ord og innholdet i dem kan overføres fra morsmålet til norsk, vil elevene også møte ord de ikke har hørt før på morsmålet heller. I naturfag møter man ord som, rapport, forsker, eksperiment osv. Disse ordene kan kreve at elevene må bygge opp begrepsforståelse fra bunnen av og skape kunnskap om og erfaring med begrepene.

I intervjuets siste spørsmål spurte jeg om det var noen måter å tilpasse på som lærerne ikke var så flink å bruke. Kjersti svarte at hun ikke brukte nivå-differensierte lekser, men heller la leksene på et middels nivå. For å sikre at elevene forstår leksen, forklarer han leksene grundig på forhånd og har opprettet ekstra leksehjelp. Sebastian trekker frem «lapp i hatt» og bruk av diskusjonsoppgaver til gjennomgang av lekser, som aktiviteter han ikke bruker ofte nok. Dette er interessant i og med at den sistnevnte aktiviteten ble brukt i timen jeg observerte. Dette viser ganske tydelig «*the observer's paradox*», altså at læreren sannsynligvis er påvirket til å trekke frem muntlige aktiviteter fordi han vet jeg observerer. Samtidig kan jeg ikke utelukke at Sebastian ikke bruker andre muntlige aktiviteter. Og jeg kan heller ikke fastslå hvor sjeldent Sebastian mener når han sier «*ikke ofte nok*» er.

4.2.3 Hvilke forskjeller finnes mellom hvordan lærere tilpasser i klasser med få og klasser med flere minoritetsspråklige elever?

Det finnes noen forskjeller mellom hvordan lærerne tilpasser ut fra intervjuene og observasjonene mine. Begge lærerne forteller riktignok om måter de legger opp til muntlighet i klassen generelt. Men Kjersti er den eneste av dem som bevisst tilpasser undervisningen sin til de minoritetsspråklige elevene. Det kommer frem gjennom at hun nevner ulike måter hun tilpasser sin undervisning direkte til minoritets elevene, mens Sebastian sier at han ikke tilpasser for minoritets elevene spesifikt. Dette overasker ikke, i og med at hun har den større andelen minoritetsspråklige elever. Dette betyr ikke at Sebastian ikke er flink på å tilpasse undervisningen sin til klassens mangfold, men det tyder på at han ikke har et andrespråksfokus i sin undervisning. Han begrunner riktignok dette med at han ikke opplever at de minoritetsspråklige elevene hans ligger etter de andre. På en annen side tyder intervjuene på at Sebastian er flinkere på å bruke gruppearbeid enn Kjersti. Observasjonene forsvaret dette fordi de viser at Sebastian la opp til gruppesamtale og samarbeid. Kjersti la derimot opp til muntlig aktivitet i form av opplesning og lytting. I tillegg legger Sebastian opp til flere muntlige aktiviteter enn Kjersti og får til høyere elevaktivitet, noe som kan være helt tilfeldig i og med at jeg kun observerte en time hos hver lærer.

4.2.4 Oppsummering

Gjennom drøfting i forhold til min problemstilling kan jeg konkludere med at muntlig deltakelse i undervisningen er viktig for språkutvikling. Begge informantene opplever deres minoritetsspråklige elever som like muntlig deltagende som de andre elevene i klassen. Mine observasjoner stemmer med dette. Lærerne kom med flere eksempler på måter de tilrettela undervisningen slik at elevene var mer muntlig. Disse var å bruke arbeidsmetoder som klassesamtaler, gruppesamtaler, å snakke med læringsvenn og å arbeide med ordforråd. I tillegg ble bruk av konkrete, bilder, kroppsspråk og synonymer nevnt i sammenheng med å forklare ord. Kjersti sier også at hun pleier å gi elevene ekstra tenketid i klassesamtaler. I begge timene jeg observerte var det lagt opp til muntlig aktivitet. Hvor mye taletid hver elev fikk varierte derimot, hvor Sebastians undervisning la opp til mer samtale og diskusjon. Det var kun Kjersti som sa hun tilrettela spesifikt mot de minoritetsspråklige elevene.

For å svare på problemstillingen så kan lærere legge til rette for minoritetsspråklige elevers muntlige deltakelse i undervisningen ved å:

- være bevisst på muntlighetens rolle i deres språkutvikling
- være bevissthet på at minoritetsspråklige elever kan ha en begrenset begrepsbase og dermed kan mangle ord og begreper som man lett tar for gitt at barn kan
- sette seg inn i teorier om andrespråklæring
- bygge opp et godt læringsmiljø hvor det ikke er skummelt å ta ordet
- legge opp til høy elevaktivitet hvor elevene må samarbeide, samtale, formidle og få bruke språket i ulike settinger og om ulike tema. Dette kan utvikle deres muntlige kompetanse. Da kan både de minoritetsspråklige elevene og resten av elevgruppen få utviklet sitt ordforråd og sin begrepsforståelse.

5 Avslutning

Med denne oppgaven har jeg undersøkt ulike tilpasningsmåter for å få særlig minoritetsspråklige elevers muntlig aktiv i undervisningen. Dette med tanke på skolens utfordringer med å tilrettelegge slik at alle elevene skal kunne delta likeverdig og få utbytte av opplæringen. Jeg har belyst problemstillingen min ved å undersøke hva muntlighet har å si for elevers språkutvikling og gjennom en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har intervjuet to lærere og observert deres klasser. Den ene læreren hadde 56% minoritetsspråklige elever og den andre hadde 18%. Jeg undersøkte om de minoritetsspråklige elevene var like muntlig aktive som resten av elevgruppen og om det fantes forskjeller mellom hvordan lærerne tilrettela undervisningen på bakgrunn av klassens andel minoritetselever. I ettertid ser jeg at det kunne vært mer interessant og hensiktsmessig å stille spørsmål hvor lærerne måtte svare mer spesifikt hvordan de tilpasset undervisningen i ulike situasjoner. Eksempelvis hvordan de tilpasser en gruppesamtale, hvordan de tilpasser en elevfremføring osv. I tillegg kunne det vært interessant å kutte ut observasjonen for å heller intervjuet to til lærere. Begge disse endringene kunne nok sikret høyere validitet og reliabilitet. Samtidig var det interessant å observere to ulike måter å legge opp til muntlige aktiviteter i praksis.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg lært mye om ulike måter læreren kan tilrettelegge for å få elever muntlig aktiv i undervisningen. Av teorien jeg undersøkte har jeg lært betydningen av muntlig aktivitet i forhold til språkutviklingen hos barn. I tillegg har jeg lært hvordan gjennomføre en kvalitativ undersøkelse og hvilke kriterier som skal med i en bacheloroppgave.

Litteraturliste:

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergem, T. (2014). *Læreren I etikkens motlys* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Børresen, B. (2016). Lytte i samtalen. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 250-251). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk*, 28 (2) s. 23-48.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling?* (s. 190-209). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hertzberg, F. & Penne, S. (2017). *Muntlige tekster i klasserommet* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. (2018). Språklige læringsprosesser i barnehagen. I S. Kibsgaard (red.), *Veier til språk - i barnehagen*. (s. 46-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kuldbrandstad, L.A & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I H. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling?* (s. 27-47). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Kverndokken, K. (2016). Konversasjonskort. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 176-177). Bergen: Fagbokforlaget.
- Matre, S. (2009a). Gruppesamtaler. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk (3.utg.)* (s. 221-235). Oslo: Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2009b). Klassesamtale. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk (3.utg.)* (s. 211-220). Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Observer's paradox. (u.å.). I Oxford English Dictionary. Hentet fra https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/observer's_paradox
- Opplæringsloven. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringen.
- Palm, K & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklig klasserom. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalen didaktiske muligheter* (s. 83-102). Oslo: Cappelen akademisk.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen* (s. 13-43). Oslo: Cappelen akademisk.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling?* (s. 76-102). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08. september). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 20. mai). Har eleven rett til særskilt språkopplæring?. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 09. mars). Muntlige ferdigheter. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 01. august). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Weyergang, C. (2009). Ulike perspektiver på arbeid med muntlighet i norskfaget.

Norsklæreren, 33(4), 16-23. <https://docplayer.me/5862613-Ulike-perspektiver-pa-arbeid-med-muntlighet-i-norskfaget.html>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene & samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Minoritetsspråklige elevers muntlige deltakelse i klasserommet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvor muntlig aktive minoritetsspråklige elever er i undervisningen og hvordan lærere kan tilrettelegge for å fremme disse elevenes muntlighet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en bacheloroppgave hvor formålet er å undersøke minoritetselevers muntlige deltakelse i undervisningen. Jeg skal kartlegge hvordan lærere legger opp til elevers muntlighet og tilpasser undervisningen slik at minoritetselever har mulighet til å delta. I tillegg ønsker jeg å høre om læreres synspunkter om det å ha minoritetsspråklige elever i klassen og hvordan de opplever deres grad av muntlige aktivitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarlig for prosjektet..

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er valgt som deltaker i prosjektet mitt fordi jeg ønsker å undersøke en klasse med flere minoritetselever og en klasse med få. Det er en kvalitativ undersøkelse med kun to informanter i tillegg til klasseromsobservasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet godtar du å delta i et intervju om din undervisning, dine opplevelser i et flerspråklig klasserom og elevenes muntlighet. I tillegg kommer jeg til å observere deg og din klasse hvor jeg tar notater på papir. Fokus vil ligge på elevenes muntlighet i timen og lærerens initiativ og respons til elevenes muntlighet. Jeg samler ikke inn noen personopplysninger (annet enn din signatur på dette informasjonsskrivet). Intervjuet vil bli lydopptatt og opplysningene vil transkriberes med total anonymisering av deg og din klasse. Verken navnet ditt eller navnet på skolen din vil bli gjengitt i bacheloroppgaven.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg, Runa Garnes, og min veileder, Cecilie Hamnes Carlsen, vil ha tilgang til intervjumaterialet.
- Ingen personopplysninger (f.eks. ditt navn, alder, arbeidsplass) registreres.
- Lydopptaket vil oppbevares sikkert slik at andre enn min veileder og jeg ikke kan høre/få tak i det.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3. juni. 2019. Lydopptakene som tas i dette intervjuet vil da slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- få rettet/slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

I dette prosjektet samles ingen personopplysninger inn annet en signatur på dette informasjonskrivet.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Cecilie Hamnes Carlsen, Epost: Cecilie.Hamnes.Carlsen@hvl.no eller Runa Garnes, Epost: Runa_popcorn@hotmail.com
- Vårt personvernombud: NSD
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Cecilie Hamnes Carlsen)

Student
(Runa Garnes)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Minoritetsspråkliges muntlige deltakelse i klasserommet], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [intervju med lydopptak].
- å delta i [observasjon av min undervisning]

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, [03.06.2019]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervju av lærer

Klassetrinn:

Antall elever:

Antall minoritets elever:

Elevenes aktivitet og utfordringer:

1. Hvordan opplever du det å ha minoritetsspråklige elever i klassen?
 - Kan det være mer krevende? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Kan de være en ressurs? Hvordan/hvorfor ikke?
2. Hvor deltakende oppfatter du at de minoritetsspråklige elevene er i klasseromsaktiviteter?:
 - Å ta ordet
 - Svare på spørsmål
 - Gruppesamtaler
 - Samarbeidsaktiviteter
3. Opplever du dem som like muntlig aktiv som resten av elevene?
4. Hva tenker du på som kan være vanskelig/krevende for minoritetsspråklige elever i undervisningen? Hvorfor?
5. Tenker du at minoritets elevene, grunnet sin bakgrunn, har noen fordeler i skolen/undervisningen. Har du noen eksempler?

Lærerens undervisning og tilpasninger:

6. Hvordan påvirker minoritets elevene undervisningen din?
 - Hvordan legger du opp undervisningen? Bruker du bevisst noen arbeidsmetoder for å øke minoritets elevenes muntlige deltakelse? Hvordan opplever du at minoritets elevene deltar muntlig i disse aktivitetene?
7. Gjør du noen tilpasninger for å få minoritets elevene mer muntlig deltakende/aktiv i undervisningen?
 - Føler du at tilpasningene fungerer?
8. Kommer du på noen måter å tilpasse på som du ikke er så flink til å bruke?

