



# Høgskulen på Vestlandet

## Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-OST-2022-VÅR1-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR1
<b>Sluttdato:</b>	16-05-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave - Stord		
<b>Flowkode:</b>	203 MGUNO550 1 OST 2022 VÅR1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	432
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	27877
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Inkludering av flerspråklighet i norskfaget på  
barneskolen

Including multilingualism in the Norwegian  
subject in primary school

**Lena Sjøen**

Grunnskolelærer 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved Høgskolen  
på Vestlandet avdeling

Stord

Veileder: Linda Nonås Fylkesnes

Innleveringsdato: 16.05.2022

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, § 12-1.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan én barneskolelærer inkluderer flerspråkligheten til elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen i en 6. klasse. I tillegg undersøker jeg hvordan åtte andrespråkselever fra den aktuelle klassen opplever at lærerne inkluderer deres språk og kulturelle bakgrunn. Man kan si at alle elever i skolen er flerspråklige i form av at de kan norsk og engelsk og ofte også andre språk, men i denne oppgaven er fokuset på de flerspråklige elevene som har et annet morsmål enn norsk.

Elevmangfoldet blir stadig mer flerspråklig, og hver enkelt elev kommer inn i skolen med sitt språk, sin kultur og sine ferdigheter og kompetanser. Ifølge retningslinjer som læreplanen, opplæringsloven og stortingsmeldinger skal flerspråkligheten bli anerkjent og verdsatt som en ressurs, og dette forskningsprosjektet undersøker om og hvordan dette blir gjennomført i den norske skolen, da spesifikt i denne 6.klassen. Jeg har selv opplevd i praksis at flerspråklig elever blir behandlet likt om elevene med norsk som morsmål, og ikke får bruke de ressursene de har i sitt morsmål og sin kulturelle bakgrunn som støtte i læringen sin. Det gjorde meg interessert og engasjert i å finne ut mer om hvordan lærere jobber med flerspråklighet i klasserommet. Ved hjelp av relevant teori drøftes datamateriale som er samlet inn gjennom observasjon, åtte elevintervjuer og ett lærerintervju i en kvalitativ kasusstudie.

Funnene i denne oppgaven viser at elevenes flerspråklige ressurser blir lite nevnt og brukt i undervisningen. Både teori, tidligere forskning og lærerinformantens svar kan tyde på at mye av grunnen til det er manglende kunnskap om flerspråklighet, men også mangel på et flerspråklig fokus i skolens planer og en manglende bevisstgjøring på hvor viktig det er å inkludere alle elevenes ressurser i klasserommet. Dette funnet ble bekreftet av både lærer- og elevintervju og observasjonen. De ulike morsmålene blir svært sjelden nevnt, til tross for at samtlige elever som ble intervjuet sa at de kunne tenke seg at deres språk ble mer nevnt og brukt i undervisningen. Språk og kulturell bakgrunn er en stor del av elevenes identitet, og de negative konsekvensene av at elevene ikke får ta i bruk sine flerspråklige ressurser er mange. Funnene i denne forskningen kan ikke generaliseres grunnet undersøkelsens størrelse og kvalitative form, men dersom man ser datamaterialet i lys av den tidligere forskningen og teorien som er lagt fram, kan det likevel tyde på at dette er en utfordring i mange flere klasserom rundt på norske skoler.

## Abstract

This master thesis studies how one primary school teacher includes multilingualism, for students with Norwegian as a second language, in Norwegian teaching in 6<sup>th</sup> grade. In addition, it also studies how eight bilingual pupils perceive the teacher's inclusion of their first language and cultural background. One might argue that all Norwegian pupils are multilingual because of their competence in Norwegian and English language as well as other languages. However, this thesis focuses on multilingual pupils as pupils with another mother tongue than Norwegian. Student diversity has increased multilingualism and therefore every pupil attend school with a different set of cultural competence and language. Multilingualism must be recognized and valued as a resource according to the Education Act and the official curriculum. This study researches how it is implemented in the Norwegian school system, more specifically in one 6<sup>th</sup> grade in primary school. During my teacher training I have observed that Norwegian pupils get treated equal to the multilingual pupils with a different mother tongue. As a result of the same treatment, the multilingual pupils do not get to use their mother tongue and cultural background as a resource in their learning. These observations sparked my interest and encouraged me to figure out how teachers work with multilingualism in the classroom. This master thesis is a qualitative study case study where data has been obtained by observation and interviews with one teacher and eight pupils. The data and findings will be discussed in light of relevant theory.

The findings of this research reveal hardly any inclusion of multilingualism in teaching. Moreover, relevant theory, previous findings and the informant's answers may indicate that the reasons behind this are insufficient knowledge about multiculturalism, limited focus on multiculturalism in the school's documents and visions and lack of awareness of the importance of including every pupil's resources in the classroom. These findings are based on interviews and observations. The different mother tongues are rarely mentioned, even though the pupils I have interviewed wanted their language to be used and mentioned more often in teaching. Language and cultural background are a big part of the pupils' identities. Furthermore, the consequences of not including their multilingual resources are numerous. This thesis's findings cannot be generalized because of its qualitative methodology. However, if the findings in this study is interpreted in light of previous research and relevant theory it might indicate that inclusion of multilingualism as a resource is a challenge in countless classrooms in Norway.

## Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en krevende prosess som til tross for blod, svette og tårer, har vært svært lærerik. Jeg hadde aldri kommet gjennom det med et ferdig produkt uten min bedre halvdel Alexander og min beste venninne Diarry. Tusen takk for all støtte, hjelp og oppmuntring i form av babypass, hjelp til akademiske utfordringer og tilgang på energidrikk! Jeg vil også si tusen takk til min søster, Cecilie, for korrekturlesing. I tillegg vil jeg takke min medstudent og venninne, Rikke, som har vært en veldig god sparre- og samtalepartner - disse fem årene hadde ikke vært det samme uten deg!

Videre vil jeg takke mine informanter som gledelig stilte opp helt på tampen, når jeg trodde jeg måtte snu helt om på oppgaven min fordi jeg ikke fikk tak i informanter. Jeg vil også takke veilederen min, Linda Nonås Fylkesnes, for god veiledning og konkrete tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Din kunnskap om og ditt engasjement rundt temaet har vært veldig inspirerende og motiverende.

Fem år med utdanning er endelig over, og jeg sitter igjen som lektor med master i norsk. Nå kan endelig pensumbøker pakkes bort til fordel for nye utfordringer som lærer. Jeg gleder meg til å ta fatt på nye utfordringer sammen med mangfoldet av elever og kollegaer i skolen.

Lena Sjøen,

Karmøy, 16. mai 2022.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>I</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>II</b>
<b>Forord</b> .....	<b>III</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>IV</b>
<b>Kapittel 1: innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Tema.....	1
1.2 Tidligere forskning .....	3
1.3 Problemstilling .....	5
<b>Kapittel 2: Teori</b> .....	<b>7</b>
2.1 Definisjonsavklaringer .....	7
2.2 Ressurs- versus problemorientert forståelse .....	9
2.3 Dobbelts isfjell-modellen av Cummins .....	10
2.4 BICS og CALP.....	11
2.5 Cummins' terskelhypotese .....	12
2.6 Transspråking – bruk av alle tilgjengelige språk som ressurs.....	14
2.7 Mangfold i klasserommet .....	16
2.8 Morsmålsaktiviserende læring .....	20
2.9 Oppsummering av teorikapittelet .....	21
<b>Kapittel 3: Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Forskningsdesign og valg av metode .....	22
3.2 Vitenskapsteoretiske tilnærminger .....	23
3.2.1 Etnografisk tilnærming.....	23
3.2.2 Fenomenologisk tilnærming.....	24
3.3 Observasjon og intervju .....	24

3.3.2 Observasjon .....	24
3.3.2 Intervju .....	26
3.4 Utvalg av informanter .....	27
3.5 Validitet og reliabilitet .....	28
3.6 Etikk.....	30
3.7 Oppsummering av metodekapittelet .....	31
<b>Kapittel 4: Empiri .....</b>	<b>32</b>
4.1 Empiri.....	32
4.1.1 Observasjon – funn.....	33
4.1.2 Elevintervjuer – funn.....	35
4.1.3 Lærerintervju – funn.....	36
4.1.4 Oppsummering av funnene .....	42
<b>Kapittel 5: Drøfting av funn .....</b>	<b>43</b>
5.1 Drøfting av funn fra observasjon .....	43
5.2 Drøfting av funn fra elevintervjuer .....	46
5.3 Drøfting av funn fra lærerintervju.....	49
<b>Kapittel 6: Avslutning .....</b>	<b>63</b>
6.1 Oppsummering .....	63
6.2 Konklusjon.....	64
6.3 Veien videre.....	66
<b>Kapittel 7: Bibliografi .....</b>	<b>67</b>
<b>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til lærer .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til elever .....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 3 – Intervjuguide lærer .....</b>	<b>75</b>
<b>Vedlegg 4 – Intervjuguide elever .....</b>	<b>76</b>

**Vedlegg 5 – Observasjonsskjema.....77**

**Vedlegg 6 – Godkjent meldeskjema.....78**

## Figurliste

**Figur 1: Dobbelt isfjell-modellen (Cummins, 1984, referert i Monsen & Randen, 2017)11**

**Figur 2: Terskelhypotesen etter Cummins (1976, referert i Monsen & Randen, 2017)..14**



# Kapittel 1: innledning

## 1.1 Tema

Dagens samfunn blir stadig mer flerkulturelt, og dette viser tydelig igjen i flere og flere klasserom. Samfunnet endres og utvikles hele tiden, og skolene er nødt til å holde seg oppdaterte på hva forskning og ulike styringsdokumenter inneholder for å kunne tilpasse og inkludere alle typer elever. Både læreplanen og forskning setter lys på flerspråklighet, mangfold og inkludering. Temaet er viktig, relevant og stadig voksende i dagens skole. Språklig og kulturelt mangfold og flerspråklighet blir stadig vanligere i norske klasserom. Fokuset på dette viser også igjen i fagfornyelsen som ble gjeldende fra august 2020. Under «Fagets relevans og sentrale verdier» i fagfornyelsen står det at «Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre står det at:

[f]aget skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Norskfaget skal altså gjøre alle elevene til trygge språkbrukere, og gi dem innsikt i den mangfoldige kulturarven i Norge. Elevene skal også bli bevisste på sin egen kulturelle og språklige identitet i et inkluderende fellesskap, og flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs. Dersom alle skal bli trygge språkbrukere, inkluderte og bevisste på sin egen identitet, er lærerne nødt til å lage rom for at elevene får bruke sine morsmål i undervisningen. Alle språk og kulturer som er representert i klassen, og gjerne utover det, må bli inkludert i opplæringen på skolen. Også delen om «kjerneelementer» i læreplanen har innslag som støtter inkludering av mangfold og flerspråklighet. Det står at «Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske den historiske bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dagens språksituasjon består ikke bare av norsk, men har innslag av multietnolekter, låneord fra ulike andre språk og flerspråklighet. Den historiske bakgrunnen endres også med årene, og den inneholder både reisen med Ivar Aasen og Knud Knudsen, men også innvandring og et kontinuerlig voksende mangfoldig samfunn. Videre står det at elevene «skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige

situasjon i Norge» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innslag av andre språk enn norsk må kunne sies å være en del av den innsikten og forståelsen. Et kompetansemål fra fagfornyelsen sier at elevene etter 10. trinn skal kunne «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråksvarianter» (Utdanningsdirektoratet, 2020), mens et kompetansemål sier at elever etter 7.trinn skal kunne «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal altså kunne noe om mangfoldet i Norge og de ulike språkene som blir brukt. De skal også kunne reflektere over hvilke ulike holdninger som finnes til ulike språk og talespråksvarianter, samt utforske sammenhengen mellom språk og identitet. Dette må lærerne legge til rette til i undervisningen, og da trekke inn de ulike språkene og mangfoldet av mennesker som finnes for å kunne reflektere over holdninger til det og hvilken sammenheng det er mellom språk og identitet. I og med at de fleste klasserom i dagens samfunn er flerspråklige, kan dette brukes som en ressurs for undervisningsmulighetene. Dette viser at flerspråklighet går igjen i alle nivå i læreplanen.

Kunnskapsdepartementet (2017) skriver i overordnet del av læreplanverket at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet». Tidligere forskning viser at minoritetsspråklige elever ofte opplever det stikk motsatte, og at deres morsmål sjelden blir brukt i undervisningen på skolen (Ipsos, 2015). Dette har trolig ikke endret seg over natta etter at den nye læreplanen tredde i kraft, og viser at skolene i Norge har en stor jobb å gjøre og mange endringer som må gjennomføres for å kunne sikre at elevene opplever sin flerspråklighet som en ressurs. Nettopp dette er en av årsakene til at jeg er interessert i å forske på flerspråklighet. Konsekvensene av disse forskningsfunnene, altså at minoritetsspråklige elever opplever å ikke få sin flerspråklighet anerkjent som en ressurs, kan være store. Det kan i verste fall føre til at disse elevene ikke lenger ser nytten av å bruke sitt eget morsmål i skolesammenheng. Dette kan igjen føre til at de slutter å bruke morsmålet sitt, og da legger bort det språket som mange både tenker, leser, skriver og snakker best på (Hauge, 2014). Det er ofte forskjell på hva det står i forskriftene at man skal gjøre og lære, og hva som faktisk blir gjort og lært i praksis. Dette er et tema som bidrar til mye spennende og aktuell forskning, og som også denne oppgaven skal se litt nærmere på. Jeg vil studere hvordan morsmålet til elever med norsk som andrespråk og deres morsmål blir inkludert i den faglige delen av skoledagen, og eventuelle muligheter og utfordringer rundt denne inkluderingen.

Problemstillingen ble formulert ut fra egne erfaringer fra læreryrket og en oppriktig interesse for temaet flerspråklighet. Etter hva jeg selv har observert i norske klasserom, er det utfordrende for lærere å inkludere elever med norsk som andrespråk både faglig og sosialt. Den sosiale inkluderingen handler ofte om miljøet og forståelsen blant elevene i klassen, og er derfor ikke relevant for denne oppgaven.

## 1.2 Tidligere forskning

An-Magritt Hauge skriver i boka *Den felleskulturelle skolen* at hun har besøkt mange skoler der lærere omtaler skolen som flerkulturell, og funnet at elevenes manglende mestring av norsk oppleves som problematisk (2014). Mange skoler opplever at elevenes kompetanse ikke er tilpasset skolen og dens tilbud, og det blir satt i gang kompensatoriske tiltak for disse elevene slik at elevene tilpasses. På disse skolene gjøres det med andre ord lite for å tilpasse den ordinære opplæringen til elevene, noe som § 1-3 i opplæringsloven sier at skolene plikter til å gjøre (Kunnskapsdepartementet, 1998). Andre skoler fokuserer på hva de flerspråklige elevene faktisk kan, og bygger deretter videre på den enkelte elevs ferdigheter og kunnskaper. På skoler som fokuserer på hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene har, tilpasses opplæringen til elevenes behov (Hauge, 2014, s. 22). Forskjellen på disse skolene er at den førstnevnte har en problemorientert forståelse av flerspråklighet, mens de andre skolene som nevnes har en ressursorientert forståelse. Ifølge Hauge vil skoler som har et problemorientert forhold til det flerkulturelle bare påpeke de minoritetsspråklige elevenes eksistens og se på mangfoldet som et problem, deres syn er at integrering og inkludering er det samme som «å gjøre lik» (2014, s. 25). Disse skolene «signaliserer homogenitet og likhet», og da snakker vi om assimilering og ikke inkludering (Hauge, 2014, s. 25). Skoler som har et ressursorientert og likeverdsbasert syn på mangfold vurderer kontinuerlig hvilke endringer som kan gjøres for å imøtekomme elevenes behov. Disse skolene har ikke et ønske om homogenitet, men ser på ulike synspunkter og erfaringer som en berikelse for elevgruppens fellesskap (Hauge, 2014, s. 27).

En undersøkelse gjort for Språkrådet av analyseinstituttet Ipsos viser blant annet hvordan språkbruken blant elever er i ulike klasserom. Tittelen på undersøkelsen var «Rom for språk?» og formålet var å kartlegge hvordan elever og lærere i den norske grunnskolen forholder seg til elevers flerspråklige praksis og kompetanse i skolehverdagen. Undersøkelsen ble gjort blant elever og lærere på 5., 6., 9. og 10. trinn, samt lærere på 1. trinn, men jeg velger å kun trekke frem hva elever og lærere fra 5. og 6. trinn svarte ettersom det er de

tallene som er mest relevante for oppgaven. Funn fra denne undersøkelsen viser at av de elevene som bruker språk eller ord fra andre språk er det hele 56% som kunne ønske at de oftere kunne bruke andre språk enn norsk i skoletimene på 5. og 6. trinn. 97% av elevene svarte at de bruker norsk i skoletimene. Rapporten viser også at språket som blir brukt nest mest er engelsk, med hele 50%, men andre språk kun fikk utslag på 2% eller lavere. På spørsmålet om det blir brukt plakater eller oppslag på andre språk enn norsk svarer 40% av alle elevene som deltok i undersøkelsen fra 5. og 6. trinn nei, mens 36% svarte ja og 24% svarte vet ikke. Dersom vi ser på hva lærerne på disse trinnene svarte på det samme spørsmålet, svarte hele 64% at de sjelden eller aldri har plakater eller oppslag på andre språk enn norsk i undervisningen. De andre språkene som har vært brukt er i hovedsak engelsk (95%), mens noen var også på Vest-europeiske språk (6%), Øst-europeiske språk (11%), nordiske språk (10%) og Afrikanske språk (5%). Prosenten på bruk av engelsk var noe høyere på 5. og 6. trinn enn på 9. og 10. trinn, men det er sannsynligvis grunnet språkfagene det undervises i på ungdomsskolen. Nær 8 av 10 elever på 5. og 6. trinn svarer at lærerne noen ganger spør om hva ord er på andre språk enn norsk, men det er i all hovedsak engelsk som snakkes med elevene i klassen utenom norsk. Videre fikk de lærerne som svarte at de bruker andre språk enn norsk i undervisningen spørsmål om i hvilke situasjoner de gjør dette, og bare 16% svarte at det skjedde i norsktimer. (Ipsos, 2015)

I følge Ipsos sin rapport fra undersøkelsen bruker de fleste elever flere språk i hverdagen, da selvfølgelig gjennom språkfagene på skolen, men også utover språkfagene. Mange bruker ord eller setninger fra andre språk når de er sammen med venner. 73% av elevene på 5. og 6. trinn svarer at de har elever i klassen eller gruppa som snakker et annet språk enn norsk hjemme, og 72% av lærerne på 5. og 6. trinn svarte at de har elever i klassen som snakker et annet språk enn norsk hjemme (Ipsos, 2015). Rapporten viser videre at mange lærere opplever språklige utfordringer blant de elevene som har norsk som andrespråk, da først og fremst utfordringer knyttet til begrepsforståelse på norsk. I tillegg er det delte meninger blant både lærere og elever om det er positivt eller negativt at andre språk enn norsk blir brukt i skoletimene og friminutt, og mange ga uttrykk for at det avhenger av situasjonen språkene brukes i. Når det kommer til flerspråklighet som tema i skoletimene er det veldig stor variasjon blant skoler og trinn, og de laveste trinnene og språkfag utenom norsk er de som oftest snakker om dette. (Ipsos, 2015)

### 1.3 Problemstilling

I stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012-2013)) står det at kulturelt mangfold og flerspråklighet bør ses på som ressurser i det norske samfunnet og skal anerkjennes og verdsettes i utdanningsforløpet. Men blir dette gjennomført i praksis, og hvordan gjør lærerne det? Eventuelt, hvorfor blir det ikke gjort? I denne masteroppgaven skal jeg gjennom en kasusstudie se på hvordan den språklige inkluderingen av elever med norsk som andrespråk tar form i den ordinære norskundervisningen i én barneskoleklasse. Fokuset i denne masteroppgaven er først og fremst på lærernes perspektiv og forståelse av andrespråkselevne, og dermed blir den faglige inkluderingen i klasserommet mest relevant i det videre. I tillegg er jeg også interessert i å få innsikt i elevenes opplevelser av språkinkluderingen i klasserommet. Som nevnt blir mangfold og flerspråklighet vanligere og vanligere i norske klasserom, men hvor inkludert og ivaretatt blir egentlig mangfoldet?

Det er et mål i utdanningen at alle elever skal føle seg sett, inkludert og verdsatt. Elevene må få gi uttrykk for sin språklige og kulturelle identitet i skolen, uavhengig av lærerens kjennskap til deres morsmål. Som lærer må man være klar over de tospråklige elevenes multikompetanse, og anerkjenne denne kompetansen som en ressurs (Monsen & Randen, 2017, s. 140). Noen elever er gode i realfag, noen er gode i praktiske fag, mens andre er gode i språkfag. Ingen er like, men alle elever skal anerkjennes og verdsettes som likeverdige mennesker uavhengig av styrker og «svakheter». Denne oppgaven avgrenses til å handle om andrespråkselever, og flerspråkligheten dreier seg dermed ikke om norske elever som prater engelsk og noen ord fra språkfaget de har hatt på skolen, eller om elever som har norsk og et annet språk som morsmål, men om de elevene i norske klasserom som har et annet/andre morsmål/førstespråk enn norsk. De fleste elevene på skolen er faktisk flerspråklige, da de snakker både norsk og engelsk i tillegg til eventuelt andre språk. Den gruppen er likevel ikke fokuset i denne oppgaven, da mitt fokus er flerspråklige elever i den norske skolen som har et annet morsmål enn norsk – altså andrespråkselever. Oppgaven avgrenses ytterligere da fokuset vil være på barneskoleelever i norskfaget. Problemstillingen som skal besvares i denne masteroppgaven er:

«Hvordan inkluderes flerspråkligheten til elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen i en barneskoleklasse?»

Gjennom en kvalitativ kasusstudie ved bruk av observasjon og semi-strukturelle intervju av både lærer og elever, skal empirien fra dette forskningsprosjektet forsøke å finne ut av hvor inkludert disse elevene og deres morsmål blir i norsktimene på barneskolen. Hvordan blir disse elevene og deres morsmål inkludert i undervisningen. Mangfoldet av elever skal inkluderes både sosialt og faglig, men denne oppgaven vil ha fokus på inkludering i den faglige delen av skolehverdagen i en 6. klasse.

## Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere syv ulike teorier som er relevante for oppgaven. I første delkapittel vil jeg presentere ulike nødvendige definisjonsavklaringer før jeg i de neste delkapitlene vil gjøre rede for forskjellen på en såkalt ressurs- og problemorientert forståelse av mangfold, Cummins terskelhypotese, BICS og CALP av Cummins, dual-isfjellmodellen, transspråking som ressurs, mangfold i klasserommet og til slutt morsmålsaktiviserende undervisning. Underkapitlet mangfold i klasserommet vil omhandle Geneva Gays culturally responsive teaching og Elaine Munthes mangfoldssensitive undervisning.

### 2.1 Definisjonsavklaringer

Det har vært mye snakk om at alle nye statsborgere skal inkluderes og ikke integreres, derav ordvalget i presiseringen av problemstillingen min. Mange mener at de to begrepene kan sidestilles og brukes som det samme, men det finnes vesentlige forskjeller mellom de to begrepene. Når elever integreres vil det si at det allerede finnes et skille mellom de «vanlige» elevene og de elevene som skal integreres. Når elever derimot inkluderes tas deres kulturelle bakgrunn med som en ressurs, og alle elevene hører med i utgangspunktet uavhengig av forutsetninger, bakgrunn og språk. De skal oppleve samhold og fellesskap på lik linje med majoritetselevne, der deres bakgrunn, språk og kultur blir respektert og anerkjent.

Begrepet inkludering kan brukes og tolkes på mange måter i skolesammenheng, men gjennomgående dreier det seg om at alle barn og unge skal oppleve tilhørighet og ta del i læringsfellesskapet på skolen. «Inkludering handler både om å være sosial sammen med andre og delta aktivt i læring av felles kulturelle og faglige kunnskaper» (Statped, 2021). Blander vi språk inn i dette begrepet, vil det si at man implementerer og inkluderer ulike språk inn i dette læringsfellesskapet. Inkludering av språk handler ikke bare om kulturelt og språklig mangfold, det handler også om at alle elevene skal få utvikle sin identitet og blir anerkjent og verdsatt for den de er, og få oppleve tilhørighet og samhold i klassen.

Mange elever tar i bruk flere ulike språk i sin hverdag, og når man skiller mellom rollen de ulike språkene har for et individ er det viktig å skille mellom termene morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk. Disse begrepene vil også bli brukt mye videre i denne oppgaven, og er dermed viktig å definere tydelig. Østbergutvalget legger i NOU-rapporten *Mangfold og mestring* frem gode og forståelige forklaringer på disse begrepene

(Kunnskapsdepartementet, 2010). Morsmålet er språket som brukes i barnets hjem, enten av begge eller av den ene forelderen, og et barn kan ha to eller flere forskjellige morsmål (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Førstespråket er noens hovedspråk, både muntlig og eventuelt skriftlig, og er ofte språket man har lært først, bruker mest og er mest knyttet til. Begrepet blir dermed ofte brukt synonymt med morsmålet. Andrespråket er et språk en person har lært etter at førstespråket er etablert, som for eksempel kan være norsk for en elev som er oppvokst i et arabisk hjem og som har arabisk som morsmål og førstespråk. Andrespråket læres ofte i et miljø der det gjeldende språket er i bruk som dagligspråk (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Fremmedspråk er derimot et språk som også er lært at førstespråket er etablert, men som læres utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk. Et eksempel er når en norsk elev lærer tysk spansk eller fransk i språkfag på skolen.

Det er ikke nødvendigvis slik at morsmålet eller førstespråket er det man behersker best i alle sammenhenger gjennom hele livet. Mange elever kan oppleve at andrespråket oppleves som språket de har høyest kompetanse i løpet av skolegangen (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Dermed kan andrespråket etter hvert bli til elevens førstespråk, altså det språket eleven bruker mest i sitt liv. Her har også opplæring, motivasjon og holdninger til språkene noe å si for utviklingen.

Et annet begrep som har vært vanlig på folkemunne om mennesker som har et annet morsmål enn norsk, og som er relevant å ta for seg i denne oppgaven, er fremmedspråklige. Det er ikke det samme som å lære et fremmedspråk, men et negativt ladet begrep for flerspråklige som kan virke ekskluderende og som bør erstattes med flerspråklige (NAFO, 2022).

Fremmedspråkselever er også et brukt begrep for andrespråkselever. De to begrepene betyr to helt forskjellige ting, da fremmedspråkselever er, for å vise til et eksempel, norske elever som studerer fremmedspråk som spansk, fransk eller tysk.

Minoritetsspråklig og flerspråklig blir ofte brukt synonymt, men det finnes likevel forskjeller på de to begrepene. Minoritetsspråklig er ifølge NAFO (2022) en person som snakker et språk som er førstespråket til mindre grupper i et samfunn, og begrepet minoritetsspråklige elever brukes om elever som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Flerspråklige er personer som har tilegnet seg to eller flere språk i dagliglivet, utdanning og/eller arbeid (NAFO, 2022). Ett av de språkene kan være norsk, som er det som skiller de to begrepene fra hverandre. I



denne oppgaven vil jeg i all hovedsak bruke det sistnevnte begrepet, da elevene i mitt utvalg ikke har norsk som et av sine morsmål.

## 2.2 Ressurs- versus problemorientert forståelse

Hauge velger å dele synet på mangfold i to ulike perspektiv: problemorientert eller ressursorientert (2014). På skoler som er problemorienterte får majoritetselevne identitetsbekreftelse, mens de minoritetsspråklige elevene får det ikke. I tillegg får majoritetselevne lite perspektivutvidelse i en flerkulturell sammenheng, men minoritetselevne får mye av det (Hauge, 2014, s. 28). Kort forklart er en problemorientert forståelse assimilerende og marginaliserende, og ser på mangfold som et problem og mener at de flerspråklige elevene må tilpasse seg skolens regler og regime. En ressursorientert vil derimot være inkluderende og likeverdsbasert, og ser på mangfold som en ressurs som alle elevene skal ta del i, og hvor skolens elementer tilpasses for elevene. Disse to motsettede forståelsene er likevel ikke gjenspeilende for hele skolesystemet, da det finnes mange ulike forståelsesmåter mellom disse ytterpunktene og det er sannsynligvis ingen skoler som er bare problemorienterte eller ressursorienterte.

Ifølge Mona Rist (2019, s. 60) kan minoritetselever være en utsatt gruppe, både når det gjelder det psykososiale og det faglige. Nasjonale målinger av skolerresultater viser at det er en sammenheng mellom skolerresultater og elevenes sosiale bakgrunn, og at minoritetselever presterer generelt sett dårligere enn etnisk norske elever (Rist, 2019, s. 60). I tillegg kan disse elevene streve med en opplevelse av å ikke være inkludert, både på skolen og i nærmiljøet. Dersom skolens verdier «utelukkende handler om norske verdier og norsk herkomst, står minoritetselevne i fare for å falle utenfor» (Rist, 2019, s. 60). Skoler som utelukker verdier fra andre land, språk og kulturer har ofte en problemorientert forståelse av mangfold. De fleste skoler i Norge omtales som flerkulturelle i dag, men det sier ikke noe om hvordan hver enkelt skole anerkjenner og inkluderer mangfoldet (Fylkesnes, 2021, s. 132).

Problemorienterte skoler benytter ofte betegnelsen flerkulturell på en assimilerende måte. De språklige og kulturelle endringene fra «normalen» blir sett på som en belastning, og mangfoldet blir et problem for skolen. Fokuset blir på at de minoritetsspråklige elevene og deres foreldre ikke passer inn, noe som skaper problemer for institusjonen, i stedet for å gjøre nødvendige endringer for å tilpasse institusjonene for å møte disse elevene (Hauge, 2014, s.

28). Assimilering virker å være målet for opplæringen av minoritetsspråklige elever på slike skoler - elevene skal bli så like som mulig. Elevene må tilpasse seg skolens allerede eksisterende tilbud, og ikke motsatt (Hauge, 2014, s. 27). Man ser spesielt etter hva elevene ikke kan og forsøker å hindre dem i å snakke morsmålet sitt. Avstanden «mellom elevens bakgrunn og kompetanse og de erfaringene og ferdighetene som oppleves som nødvendige for å gli ubemerket inn i elevgruppens aktiviteter» blir ifølge Hauge tydeliggjort som mangler disse elevene har på problemorienterte skoler (2014, s. 29).

På en ressursorientert skole får både majoritetslevnene og minoritetslevnene identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Hauge, 2014, s. 28). En ressursorientert skole vurderer kontinuerlig hvilke endringer som må gjøres for å møte elevmangfoldets behov. Minoritetslevnene blir møtt med anerkjennelse og blir sett på som en berikelse for fellesskapet. På disse skolene tilpasses skolen for elevene, og ikke motsatt som de problemorienterte skolene gjør. Mangfoldet blir tatt på alvor og heterogeniteten blir sett på som normaltilstand, og ikke noe som går over. Elevene blir behandlet med likeverd og respekt, og får samme mulighetene for å oppleve mestring, tilhørighet og forståelse som majoritetslevnene (Hauge, 2014, s. 27). Slike skoler retter fokuset mot hva elevene faktisk kan, og søker etter elevenes «mangler» og anerkjenner dem som ressurser. Hvilken skolebakgrunn har eleven og hvor utviklet er morsmålet? Dette er spørsmål som skolen må være interesserte i for å bidra til elevenes skolefaglige utvikling (Hauge, 2014, s. 30). På en ressursorientert skole blir mangfold sett på som en berikelse for fellesskapet, og elevene skal merke at elevgruppen er flerkulturell – på en positiv måte (Hauge, 2014, s. 30).

### 2.3 Dobbelt isfjell-modellen av Cummins

Cummins har utviklet en modell som sier noe om hvordan de ulike språkene en person kan står i forhold til hverandre. Modellen viser den tospråklige situasjonen og hvordan erfaringer med to språk er med på å videreutvikle det nye språket. De to toppene som er over havoverflaten representerer førstespråket og andrespråket på et BICS-nivå, altså hverdagsspråket (Hauge, 2014, s. 56). Toppene viser de delene av språket som er synlige for andre, som uttale, grammatikk og ord (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Trekanten i midten under havoverflaten, viser isfjellene som vokser sammen, og er det som Cummins kaller for CALP, altså det akademiske språket. Den delen er større enn de to toppene til sammen, og består av elevenes felles underliggende kompetanse på begge språkene, som

resonneringsevnen og den skolefaglige læringen (Hauge, 2014, s. 57; Monsen & Randen, 2017, s. 34). Det betyr at det som ligger under havoverflaten er personens «tankeverktøy» og inneholder blant annet evnen til å tenke logisk, knekke lesekoden og ikke minst er det der begrepene blir lagret. Den felles underliggende språkkompetansen er helt uavhengig av hvilket språk man uttrykker seg på. Der ligger for eksempel min begrepsforståelse av is, så uansett om jeg sier «is» eller «ice-cream» så er begrepskunnskapen den samme: en is er noe søtt og kaldt som man spiser og finnes i mange ulike varianter. Det betyr at dersom en elev lærer seg et nytt begrep på morsmålet sitt i stedet for andrespråket, så er det ingen skade skjedd - kunnskapen blir uansett lagret i den felles språkkompetansen. Da trenger bare eleven å lære seg nye norske ord/merkelapper på begrepene eleven allerede kan. Får eleven da bruke morsmålet sitt for å lese eller lære noe nytt blir prosessen mye enklere enn dersom eleven må lese og lære noe nytt på et språk han eller hun ikke forstår. Altså, hvis en elev har lært om fotosyntesen på russisk, kan denne kunnskapen også brukes i naturfag på norsk fordi det er lagret i den underliggende språkkompetansen. Cummins sin ifjellmodell blir illustrert i figuren nedenfor.



Figur 1: Dobbelt isfjell-modellen (Cummins, 1984, referert i Monsen & Randen, 2017, s 35)

## 2.4 BICS og CALP

Cummins skiller mellom BICS (basic interpersonal communicative skills) og CALP (cognitive academic language proficiency) (Baker & Wright, 2021, s. 170). Disse to begrepene handler om forskjellen mellom hverdagspråk og akademisk språk, og er forskjeller som kommer tydelig frem når man skal jobbe med fagbegrepet i en klasse der ikke alle elevene har norsk som morsmål. BICS er grunnleggende kommunikasjonsevner som gjør oss i stand til å ha en hverdags samtale og kan kalles «lekeplass-språk» eller «hverdagspråk».

Det tar tre til fem år<sup>1</sup> å utvikle denne typen språkkunnskap (Baker & Wright, 2021). CALP er betegnelsen på kognitiv/akademisk språkkompetanse. Det tar fire til syv år å utvikle å utvikle denne typen språkkunnskaper (Baker & Wright, 2021) Uten CALP kan ikke elever engasjere seg tilstrekkelig i skolehverdagen, eller få like stort utbytte som dersom de hadde hatt et akademisk språk. CALP handler også om evnen til å forstå og lære på det akademiske språket. Dette kan forklare hvorfor det kan synes som enkelte minoritetsspråklige elever er flytende i andrespråket, men likevel ikke lykkes på skolen og kan dermed synes som viktig å ta hensyn til når man underviser minoritetsspråklige elever (Baker & Wright, 2021). Det er viktig å være bevisst på at selv om en elev har et godt hverdagspråk på norsk, kan det godt hende at eleven fremdeles trenger mye veiledning og hjelp når det akademiske språket skal brukes for å lære noe nytt. Dette er et tydelig eksempel på hvor viktig det er å kartlegge «det akademiske språket» og ikke vurdere «hverdagspråket» når man skal avgjøre om en elev trenger særskilt norskopplæring.

Distinksjonene mellom BICS og CALP har vært svært nyttige og innflytelsesrike i arbeidet rundt tospråklige elever, og har hjulpet lærere med å utvikle en større forståelse for elevenes språkkunnskaper samt deres behov for språklig støtte (Baker & Wright, 2021, s. 170). Det har også bidratt til at lærere har fått en bedre forståelse for hvorfor elever som hørtes flytende ut i det nye språket, likevel slet med de akademiske kravene og ferdighetene som kreves i den forbindelsen (Baker & Wright, 2021).

## 2.5 Cummins' terskelhypotese

Terskelhypotesen ble utviklet av Jim Cummins på midten av 1970-tallet. Den beskriver sammenhengen mellom tospråklig og kognitiv utvikling i form av to terskler som hver for seg representerer tre språknivåer. Disse språknivåene har konsekvenser for elevene sine muligheter til å bruke språkene sine på en hensiktsmessig måte (Monsen & Randen, 2017, s. 36). Teorien sier oss noe om i hvilken grad flerspråkligheten kan være en ressurs for elevene, og viser når fordelene oppstår ved tospråklighet (Monsen & Randen, 2017, s. 36). Ifølge terskelhypotesen er det kognitive fordeler med tospråklighet, men et viktig poeng i terskelhypotesen er at man må ha gode ferdigheter i begge språkene for å ha et kognitivt utbytte av å være tospråklig. Terskelhypotesen forklarer også derfor hvorfor noen elever kan

---

<sup>1</sup> På dette området finnes det litt ulike tall som en opererer med, men denne oppgaven tar utgangspunkt i tallene som blir brukt av Baker & Wright i boka *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*

oppleve negative konsekvenser ved tospråklighet (Monsen & Randen, 2017, s. 37). Elevene må altså ha aldersadekvate ferdigheter i ett av språkene før tospråkligheten kan gi elevene en fordel i innlæringen av et nytt språk, og hypotesen brukes også for å forklare hvorfor gode ferdigheter i morsmålet kan ha en positiv innvirkning på andrespråklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 37).

Cummins deler i denne hypotesen språkferdighetene inn i tre nivåer eller terskler. På den første terskelen er elevens språkevne ikke utviklet tilstrekkelig på noen av språkene til at det er en kognitiv fordel, spesielt dersom eleven sammenlignes med jevnaldrende elever (Baker & Wright, 2021, s. 169). På dette nivået opplever sannsynligvis eleven kognitive ulemper ved at eleven ikke har utviklet noen av språkene godt nok til å bruke det som et verktøy for faglig og språklig utvikling (Monsen & Randen, 2017). Den andre terskelen er mellomnivået der elevene har aldersadekvate ferdigheter på ett av språkene, men sannsynligvis verken har kognitive fordeler eller ulemper (Monsen & Randen, 2017, s. 36). Ofte kjenner eleven ett språk godt nok til å lykkes på skolen, men ferdighetene i andrespråket er for lave til å få kognitivt utbytte av det. Det tredje og øverste nivået er en elev som er blitt god nok på begge språk til å oppleve kognitive fordeler på skolen, og har oppnådd en balansert tospråklighet. Først da kan eleven få de kognitive fordelene ved tospråklighet på flere områder, som blant annet språklig bevissthet (Monsen & Randen, 2017, s. 36).

Tilhengere av terskelhypotesen mente at den kan hjelpe å forstå hvorfor noen minoritetsspråklige elever ikke utvikler tilstrekkelig kompetanse på andrespråket sitt (Baker & Wright, 2021, s. 169). Cummins mente at denne hypotesen viser at tospråklige programmer som lar eleven bruke sitt mer utviklede morsmål kunne resultere i overlegen ytelse sammenlignet med tospråklig opplæring (Baker & Wright, 2021, s. 169). Cummins' teori illustreres i figuren nedenfor der man kan se de ulike terskelnivåene som er forklart i dette delkapittelet.



Figur 2: Terskelhypotesen etter Cummins (1976, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 36)

Terskelhypotesen og isfjellmodellen som jeg skriver om i delkapittel 2.3 er begge egnet til å forklare sammenhengen mellom elevenes ferdigheter på morsmålet sitt og andrespråksferdighetene. De forklarer også «hvordan disse ferdighetene kan en gjensidig positiv innflytelse på hverandre" (Monsen & Randen, 2017, s. 37). Altså hvordan morsmålsferdighetene kan påvirke andrespråksferdighetene på en positiv måte, og omvendt. Det å ta i bruk alle tilgjengelige språk som en ressurs vil gjøres rede for i neste delkapittel.

## 2.6 Transspråking – bruk av alle tilgjengelige språk som ressurs

Ifølge Garcia og Wei kommer termen *transspråking* fra det walisiske ordet *trawsieithu* og ble formulert av Cen Williams (2019, s. 36). Ordet ble opprinnelig brukt om en pedagogisk praksis der elevene skulle veksle språk ut fra om de skulle produsere eller ta til seg kunnskap. Et eksempel er at elevene skulle lese noe på engelsk for så å skrive det om på walisisk, eller omvendt (Garcia & Wei, 2019, s. 36). I senere tid har termen blitt både videreutviklet og utvidet av mange ulike forskere. Nå viser den til de komplekse språkpraksisene til flerspråklige individer og grupper, men også til de pedagogiske tilnærmingene som utnytter disse komplekse praksisene (Garcia & Wei, 2019, ss. 36-37). Alle disse ulike forskerne definerer transspråking noe forskjellig.

Ser man på transspråking i relasjon til språk og tospråklighet, definerte Baker (2011) begrepet som «en prosess som skaper mening, former erfaringer, gir innsikt og kunnskaper gjennom bruk av to språk» (Baker sitert i Garcia & Wei, 2019, s. 37). Han, sammen med Lewis og Jones, hevdet videre at begge språk kunne brukes på en funksjonelt integrert og dynamisk

måte for å kunne organisere og formidle mentale prosesser, prosesser for å forstå, snakke, lese og skrive – for å lære (Garcia & Wei, 2019, s. 37). De mente at transspråking dreier seg om effektiv kommunikasjon, kognitiv aktivitet og språkproduksjon. Det handler om at flerspråklige elever skal bruke både morsmålet og andrespråket parallelt i skolearbeidet for å kommunisere, lære og oppnå forståelse og formidling av fagstoffet på en måte som er funksjonell for hver enkelt elev.

Ifølge Garcia og Wei handler ikke transspråking om to separate språk eller at språkene blir en hybridblanding, men om «nye språkpraksiser som synliggjør den komplekse språkutvekslingen mellom mennesker med forskjellige historier» (2019, s. 37). Altså at transspråking er nye språkpraksiser som handler om hvordan man kommuniserer med mennesker fra ulike land, med en annen bakgrunn og andre språk, og at det er en kompleks språkutvikling som skjer mellom mennesker med forskjellige historier (Garcia & Wei, 2019).

En tredje definisjon av begrepet er at det handler om de «flerspråklige personers evne til å forflytte seg mellom språk og behandle de forskjellige språkene som danner repertoaret deres, som et integrert system» (Garcia & Wei, 2019, s. 38). Garcia mente at transspråking skiller seg fra kodeveksling og hevdet at det er en tilnærming til tospråklighet som ikke er sentrert rundt språk, men rundt de tospråkliges praksis. Disse globale transspråkingspraksisene ses på som den normale måte å kommunisere på, og ikke noe uvanlig eller bemerkelsesverdig. Dette kjennetegner ifølge Garcia samfunn verden over (Garcia & Wei, 2019, s. 38)

Dette synet på språkpraksiser møter en del motstand i forhold til tankegangen om «et land – et språk», fordi en anser språkpraksisene til flerspråklige som ett felles språklig repertoar heller enn flere adskilte språk, men ett land stort sett alltid består av flere ulike språk og kulturer. Språklig mangfold er inkludert i læreplanen som noe positivt, men speiler det egentlig hvordan det er på skolen og i klasserommet? Trolig er lærere rundt om i landet positive til mangfold i klasserommet, men det kan virke som at det er utfordrende for lærere å ta i bruk mangfoldet som en viktig ressurs. Dette grunnet flere årsaker, men særlig kunnskap, tid og tilgjengelige ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Videre mener Garcia at transspråking er praksiser i form av mangfoldige diskurser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener. Man kan altså si at tospråklige har ett språkrepertoar som de strategisk velger trekk fra for å kommunisere effektivt (Garcia &

Wei, 2019, s. 39). De bruker hele sitt språkrepertoar som en ressurs i deres kommunikasjon. Fordi at transspråkingsprosessen bruker ulike evner til kognitive prosesser, mente William (fra en oppsummering av hans pedagogiske teori, skrevet av Lewis, Jones og Baker) at transspråking krever en mye dypere forståelse enn kun å oversette. Det handler også om «å finne parallelle ord til å bearbeide og videreformidle mening og forståelse» (Garcia & Wei, 2019, s. 79). Colin Baker legger frem fire potensielle fordeler ved bruk av transspråking i opplæringen som han diskuterer (Baker & Wright, 2021; Garcia & Wei, 2019, s. 80):

1. Det kan gi en dypere og grundigere forståelse av emnet.
2. Det kan være til hjelp ved utvikling av det svakere språket.
3. Det kan lette samarbeidet mellom hjem og skole.
4. Det kan bidra til å integrere de som allerede behersker språket, med nybegynnerne.

Transspråking går derfor lenger enn å kun være en sikker praksis for å bare skape forståelse under opplæringen, og er ikke bare til hjelp for elever på tidlige trinn, men er også relevant for å «ivareta og utvikle tospråklighet» (Garcia & Wei, 2019, s. 80). Når man leser og diskuterer på ett språk for så å skrive det om på et annet språk, innebærer det at stoffet både håndteres og fordøyes på en annen måte enn om det blir gjort på ett språk. Transspråking ble i utgangspunktet utviklet for klasserom der alle elevene var tospråklige med de samme språkene, som for eksempel engelsk og walisisk som er nevnt i dette delkapittelet. Det kan likevel brukes i norske klasserom ved å vurdere elevenes språkrepertoar som en samlet enhet, og la elevene bruke hele sitt språkrepertoar for å formidle det de ønsker å få frem i undervisningen (Fylkesnes, 2021). Mens begrepene tospråklig og flerspråklige behandler de flerspråklige elevenes språk som to eller flere avgrensede enheter, er transspråking ifølge Joke Dewilde en videre forståelse av elevenes språkrepertoar (Garcia & Wei, 2019). Transspråking betrakter de flerspråklige elevene sine ressurser som et mer helhetlig språklig repertoar på tvers av språk (Garcia & Wei, 2019, s. 6). Transspråking fremmer en dypere forståelse av innholdet, men fører også til at det svakere språket utvikles i relasjon til det språket som er mer dominerende (Garcia & Wei, 2019, s. 80).

## 2.7 Mangfold i klasserommet

Språket er helt sentralt når det kommer til læring. Det er et redskap for samhandling, både sosialt og faglig, og Vygotsky (referert i Thurman-Moe 1996 s. 148) mente at det er gjennom



språklig kommunikasjon at kulturell utvikling oppstår hos barn (Rist, 2019, s. 63). For kommunikasjon i sosiale og kulturelle møter mellom mennesker med ulike språk er flerspråklighet en nødvendig ferdighet, og inkludering av ulike språk og erfaringer vil kunne gi økt læringsutbytte til alle elevene i læringsfellesskapet (Statped, 2021; Rist, 2019, s. 63). Dersom man i tillegg klarer å relatere undervisningen til elevmangfoldet ved å bruke deler av deres språk, kultur eller interesser, kan også det bidra til at elevene blir både mer motiverte og engasjerte i sin egen opplæring.

Elever med norsk som morsmål i norske skoler har et naturlig grunnlag for å tilegne seg faguttrykk i sitt språklige begrepsapparat, men for de minoritetsspråklige elevene kan det skape utfordringer når de møter ulike fagbegreper i undervisningen. Disse elevene har norsk som sitt andrespråk, og da blir naturligvis akademiske ord og begreper utfordrende å forstå og bruke. Som jeg har skrevet tidligere tar det mellom fire til syv år å utvikle et akademisk språk (Baker & Wright, 2021), og det å ha et velutviklet akademisk språk er essensielt for elevenes engasjement og læringsutbytte i opplæringen. Ifølge Rist kan manglende begrepsforståelse føre til begrensninger for elevenes tilhørighet i klassens fellesskap (2019, s. 75). Dersom elevene ikke forstår det som blir snakket om i klasserommet, kan det naturligvis føre til at de føler seg ekskludert fra resten av fellesskapet. Det blir vanskeligere å engasjere seg, delta aktivt og bidra i samtaler og oppgaver med resten av klassen.

Forskning viser at elever som får lære på morsmålet og andrespråket parallelt lykkes bedre på skolen (Hauge, 2014, s. 45 og 201). Elevene kan få et større læringsutbytte av å få ta i bruk alle tilgjengelige språk som de har erfaring med, som en ressurs. De får brukt hele sitt språkrepertoar, og kan plukke ut ulike deler og kunnskaper fra de språkene de har kompetanse i, etter behov (Garcia & Wei, 2019). I tillegg er det sannsynlig at andrespråket utvikles når de får bruke førstespråket og andrespråket parallelt. Som Cummins sin isfjellmetafor viser har elevene en felles underliggende språkkompetanse der alt de lærer på de ulike språkene ligger lagret og kan brukes for å forstå nye ord for begreper de allerede kan (Monsen & Randen, 2017; Hauge, 2014).

Geneva Gay skriver om Culturally Responsive Teaching (2018). Det handler kort forklart om å relatere undervisningen til elevmangfoldet i et flerkulturelt klasserom. Lærere som driver med kulturell relevant undervisning, har fokus på å legge til rette for at elevene skal kunne relatere undervisningsinnholdet til sin kulturelle kontekst. Tanken er at innholdet i

opplæringen blir mer forståelig for elevene dersom de kan relatere det til noe de allerede har god kjennskap til. Dette er et kjent pedagogisk prinsipp som handler om å bygge på det elevene allerede kan. Gay (2018) mener at elevens engasjement og utførelse av oppgaver øker dersom de kontekstuelle betingelsene for læring møter de kulturelle erfaringene til eleven. Rådene tendenser i pedagogisk praksis jobber ut fra forutsetninger om at elevers ytelsesevne på ett område vil være det samme på alle områder, og dette gjør seg gjeldende både for de som presterer bra og de som presterer dårlig på ett område (Gay, 2018, s. 16). Ifølge Gay er kompetanse alltid kontekstuell og i utvikling. Og uansett hvor utfordrende og vanskelig læring kan være for noen elever, er det alltid noe de kan gjøre bra – kompetansen visse elever innehar blir kanskje ikke anerkjent og verdsatt som akademisk relevant av lærere, men det betyr ikke at de ikke eksiterer (Gay, 2018, s. 17). Noen elever er akademisk gode, mens andre har sin styrke i den sosiale kompetansen. Alle elever har sine styrker og svakheter, men alle er gode til noe, og kulturell relevant undervisning anerkjenner og videreutvikler dette naturlige mangfoldet og den flytende kompetansen blant elevene (Gay, 2018, s. 17). Det kan være gjennom å innføre segmenter fra elevenes ferdigheter og interesser inn i undervisningen på skolen, og fokusere på det elevene er gode på i arbeidet med skolestoff. Som nevnt er dette et kjent pedagogiske prinsipp, men det som er annerledes for læreren i kulturell relevant undervisning er å være mer oppmerksom på å trekke inn både morsmål og kulturelle aspekt.

Ifølge Gay er «testresultater og karakterer symptomer, ikke årsaker, på prestasjonsproblemer» (2018, s. 17). Med dette mener hun at karakterer og poengsummer ikke forklarer hvorfor noen elever ikke klarer å prestere, men at det er symptomer på problemene. Det at noen elever sliter med den akademiske delen av skolen, kan være på grunn av mange forskjellige forstyrrelser. Dersom lærere ikke forstår hva som ødelegger og/eller forstyrrer for elevenes prestasjoner, kan de heller ikke gripe inn og hjelpe elevene med å fjerne disse hindringene for høyere prestasjoner (Gay, 2018, s. 17).

Mye intellektuell og annen type intelligens forblir uutnyttet hos elever med en annen bakgrunn enn majoriteten, og Gay mener at skoleprestasjoner vil forbedres radikalt dersom denne intelligensen blir anerkjent og brukt i undervisningsprosessen (2018, s. 21).

Kulturell relevant undervisning er et hjelpemiddel for å frigjøre de høyere læringspotensialene til etnisk mangfoldige elever ved å dyrke deres akademiske og psykososiale evner samtidig, og kan være en metode for å forbedre skoleprestasjonene blant minoritetselevene (Gay, 2018, s. 21).

For at minoritetsspråklige elever skal kunne maksimere sitt menneskelige potensial kulturelt, må de være «i fellesskap» med seg selv og andre, og dette gjelder alle mennesker. Gay skriver om mangfold innen blant annet språk, kultur og etnisitet, og denne oppgaven fokuserer på de delene av hennes teori som er særlig relevante for problemstillingen, som er det språklige mangfoldet. I et fellesskap med mennesker fra ulike land og kulturer får man innblikk i andres kulturelle bakgrunn og kompetanse, som kan gjøre dem smartere og styrke dem som mennesker, ifølge Gay (2018, s. 22). Mangfold øker kreativiteten og oppmuntrer til å være nysgjerrig på ny informasjon og andre perspektiver på ting i livet, som igjen kan føre til bedre beslutningstaking og problemløsning (Gay, 2018, s. 22). Undervisning er mest effektiv når faktorer som tidligere erfaringer, kulturell bakgrunn og ulike etniske identiteter er inkludert, men dette blir ofte ignorert når det gjelder undervisning for minoritets elever (Gay, 2018, s. 28). Denne type holdning til «kulturell blindhet» kommer fra flere ulike hold, og noen har den forestillingen om at utdanning ikke har noe med kultur og arv å gjøre. Gay viser til fem ulike hold/opphav som kulturell blindhet kan komme fra. For det første handler det om å undervise i intellektuelle, yrkesfaglige og samfunnskunnskaper, særlig de som presterer lavt trenger å lære kunnskap og ferdigheter som de får bruk for i livet. For det andre er det alt for få lærere som har tilstrekkelig kunnskap om hvordan konvensjonell undervisningspraksis reflekterer majoritetens verdier, og de har heller ikke god nok kunnskap om de ulike etniske gruppene og deres kulturer (Gay, 2018, s. 28). For det tredje ønsker de aller fleste lærere å gjøre det beste for alle sine elever, og behandler ofte alle elevene på samme måte da de feilaktig mener at det å behandle elevene annerledes er rasediskriminering. For det fjerde er det en tanke om at god undervisning er identisk for alle, uansett bakgrunn, og for det femte har vi påstanden om at utdanning er en effektiv inngang til assimilering for minoritets elevene (Gay, 2018, s. 29).

Elaine Munthe har valgt å oversette «Culturally responsive teaching» til norsk, og kaller det for mangfoldssensitiv undervisning. Hun mener at hensikten med mangfoldssensitiv undervisning er å utnytte potensialet og ressursene som alle elever har og representerer (Munthe, 2011, s. 21). Mangfoldssensitiv undervisning er et kritisk pedagogisk syn som stiller spørsmål ved hva som formidles, hvordan det formidles og hvilke konsekvenser det kan ha for elevers forståelse og muligheter for utvikling (Munthe, 2011, s. 21). I tillegg skal denne type undervisning være mer tilpasset alle og engasjere alle elevene følelsesmessig gjennom å bruke mangfoldet av elevenes kulturkunnskap, tidligere erfaringer og læringsmåter. Den type undervisning har ifølge Munthe, referert fra Gay (2000), fem kjennetegn; undervisningen 1)

anerkjenner elevenes ulike kulturer og kulturenes verdi, 2) bygger meningsfulle broer mellom erfaringer fra hjemmet og fra skolen, 3) nytter flere ulike undervisningsstrategier og perspektiver som er relevante for hele elevmangfoldet, 4) lærer elevene å kjenne og verdsette egne og andres kulturelle arv, og 5) omfatter og bruker multikulturell informasjon, ressurser og materialer i alle fag på skolen (Munthe, 2011, s. 22).

Mangfold relateres ofte til etnisitet, minoritetsspråk og religion, men mangfold i skolen betyr mer enn det. Det handler om alle elevers ulike behov for støtte uavhengig av språk eller etnisitet, da absolutt alle elever er ulike og innehar forskjellige erfaringer, kunnskaper og interesser. «Mangfoldssensitiv undervisning støtter alle elevers muligheter til mestring» (Munthe, 2011, s. 23), og følelsen av å oppleve mestring er både viktig og nødvendig for at elever skal kunne tro på seg selv og egen evne til å klare ulike læringsoppgaver. I tillegg vil denne type pedagogikk styrke elevers opplevelse av tilhørighet. Mangfoldssensitiv undervisning handle rom å være villige til å engasjere seg i elevenes verden samt å ha forståelse for at det er av stor betydning for elevenes utvikling og læring (Munthe, 2011, s. 24).

## 2.8 Morsemålsaktiviserende læring

Forskning tyder på at flerspråklige elever som har lite erfaring med opplæringspråket får et mye bedre læringsutbytte dersom morsmålet tas i bruk i opplæringen (Egeberg, 2019). Ved hjelp av teori om morsemålsaktiviserende læring viser Espen Egeberg (2019) i sin artikkel hvordan ulike språk man har kompetanse i kan fungere som redskap for refleksjon, meningsskaping og læring. «Når en elev har lite erfaring og ferdigheter i opplæringspråket, kan en god flerspråklig opplæring være helt avgjørende for at han eller hun skal tilegne seg kunnskap og nye språkferdigheter» (Egeberg, 2019). For at elever skal kunne tilegne seg kunnskap på et nytt språk, mener han altså at det kan være avgjørende å få bruke begge/alle språk som elevene har erfaring med. Flerspråklighet er en berikelse, og gir utrolig mange muligheter for refleksjon og læring gjennom å kunne kommunisere med ulike mennesker gjennom ulike språk (Egeberg, 2019). Og for mange elever kan det være utfordrende og demotiverende å tilegne seg ny kunnskap på et språk de har lite erfaring med. Det finnes alltid unntak til en regel, og det finnes noen flerspråklige elever som klarer seg godt med enspråklig norskopplæring. Ressursene disse elevene sitter på bør likevel anerkjennes og brukes i klasserommet, både for den faglige læringen til alle elevene og for det sosiale samholdet i

klassen. I tillegg får elevene noe fra sin kulturelle bakgrunn som de kan relatere til i undervisningen som kan føre til økt motivasjon og en sterkere følelse av tilhørighet.

I artikkelen skriver Egeberg om to undersøkelser der det kom frem at en enkel gjennomgang av innholdet i teksten på morsmålet før elevene gikk gjennom teksten på et mindre utviklet andrespråk, førte til bedre forståelse og læring enn en mer grundig gjennomgang bare på andrespråket (Egeberg, 2019). Dersom man organiserer og tilrettelegger for at elevene skal kunne aktivisere og bruke sine flerspråklige ferdigheter, kan det bidra til at elevene kan forstå og mestre mer gjennom arbeid på andrespråket sitt gjennom at de aktiviserer kunnskaper de tidligere har lært på førstespråket sitt (Egeberg, 2019). Ifølge Egeberg (2019) bør man bruke det språket som åpner for mest mulig aktiv deltakelse i arbeid med språkferdigheter og kunnskaper. Det gir elevene størst mulighet for å reflektere og lære. Dersom læreren ikke mestrer elevens morsmål, kan likevel læreren være nysgjerrig og forsøke å motivere og oppfordre elevene til å bruke morsmålet. Det kan øke elevenes evne til refleksjon og øke tilgangen til tidligere relevante kunnskaper (Egeberg, 2019). Egeberg mener videre at personale som har kunnskap og erfaring med elevenes morsmål selvfølgelig vil være å foretrekke, da det gjør morsmålsaktiviserende læring mest effektiv. Likevel er mye gjort dersom læreren legger til rette for at elevene kan ta i bruk egne morsmål i opplæringen.

## 2.9 Oppsummering av teorikapittelet

I dette kapittelet har jeg lagt frem relevant teori for å drøfte funnene og besvare problemstillingen. Hauge sitt ressurs- og problemorienterte syn viser ytterpunktene av hvordan skoler ser på og forstår mangfold i skolen. Cummins sine teorier og modeller viser hvordan elevens første- og andrespråk kan være til hjelp for hverandre ved å bruke dem parallelt i undervisningen, og transspråking sier noe om hvordan alle språk som elever har tilgjengelige kan brukes som en ressurs i opplæringen. Delkapittelet som omhandler mangfold i klasserommet viser til Gay og Munthe, og deres kulturelle relevante undervisning. Det forklarer hvordan og hvorfor elevens erfaringer, ferdigheter og kulturelle bakgrunn bør brukes i undervisningen for at elevene enklere skal kunne relatere innholdet i undervisningen til egne liv. I det siste teoretiske delkapittelet i oppgaven viser Egeberg ved hjelp av teori om morsmålsaktiviserende læring hvordan ulike språk som elevene har kompetanse i kan fungere som redskap for refleksjon, meningsmaking og læring. I det videre vil jeg presentere metodekapittelet.

## Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere metodevalgene for dette forskningsprosjektet. Først vil jeg legge frem forskningsdesignet og valgene av metode, før jeg presenterer forskningens vitenskapsteoretiske tilnærminger. I det videre skriver jeg om observasjon og intervju som metode, og viser til utvalget av informanter. Deretter viser jeg til etikken og de etiske vurderingene i oppgaven, før metodekapitlet avsluttes med et delkapittel som handler om forskningens validitet og reliabilitet.

### 3.1 Forskningsdesign og valg av metode

Denne oppgaven er et kvalitativt prosjekt der jeg skal bruke observasjon og intervju som datainnsamlingsmetoder for å få innsikt i hvordan flerspråkligheten til elevene i en 6. klasse blir inkludert i den ordinære norskundervisningen.

Hovedmålet med kvalitativ forskning er å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Når man bruker kvalitative metoder er intensjonen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, samt finne svar på hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Sentrale begreper i tekster som presenterer kvalitative studier er beskrivelse, forståelse og mening.

Kvalitativ metode gir større rom for å være fleksibel, i motsetning til kvantitativ metode som generelt sett er lite fleksibel (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Jeg vil samle inn datamateriale gjennom både observasjon og intervju med lærer og elever, og ettersom det innebærer interaksjon med mennesker vil jeg kunne spontant endre og tilpasse spørsmålene i intervjuene ut fra eventuelle funn. I tillegg har informantene større mulighet til å svare utfyllende og stille oppfølgingsspørsmål dersom noe er uklart (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Derfor egner kvalitative forskningsmetoder seg best til dette forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative datainnsamlingsmetoder henger metodologisk sammen med kasestudier, og er egnet for å innhente detaljert informasjon om en spesifikk situasjon eller case i en naturlig kontekst.

Kasestudier har som mål å presentere grundige forståelser av et kase/en case. Ofte vil utgangspunktet være å forstå noe innenfor en spesiell kontekst, som for eksempel en klasse, en skole eller en elevgruppe (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Jeg har valgt kasestudie

som forskningstilnærming fordi jeg ønsker å gå i dybden og finne detaljert og inngående informasjon om språkinkluderingen i én klasse for analyse til denne oppgavens problemstilling. Caseundersøkelser består av å samle inn mest mulig informasjon om et avgrenset fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110). Denne oppgaven er en kasusstudie fordi jeg skal både observere og intervjuer både lærer og elever, for å finne ut av hvordan flerspråkligheten blir inkludert i én klasse for å kunne svare på denne oppgavens problemstilling. Kasusstudier assosieres gjerne med kvalitative forskningsmetoder, og for å samle inn datamateriale til dette forskningsprosjektet vil jeg bruke nettopp dette. Målet med dette forskningsprosjektet er ikke å avdekke om læreren gjør en god eller dårlig jobb når det gjelder den språklige inkluderingen, men hva læreren faktisk tenker om det og eventuelt gjør for å inkludere de minoritetsspråklige elevene.

### 3.2 Vitenskapsteoretiske tilnærminger

I dette delkapitlet vil jeg presentere oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærminger, etnografisk og fenomenologisk tilnærming.

#### 3.2.1 Etnografisk tilnærming

«En etnografisk studie er en beskrivelse og en tolkning av sosial samhandling i en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system, ofte basert på direkte observasjoner» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). I etnografisk forskning brukes det metoder av kvalitativ type som involverer innsamling av data, og forskningen skjer ofte i en naturlig setting der ordinære fenomener studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 95). Dataen som samles inn beskriver samfunn eller kulturer, og gir forskeren et mer helhetlig perspektiv ved at den avdekker nyanser som mange andre metoder ikke gjør. Målet med denne forskningen er å samle inn data som sier noe om hvordan læreren underviser og innholdet i undervisningen og plasserer seg derfor inn under etnografiske tilnærminger. Etnografiske metoder egner seg dersom forskeren er ute etter å finne ut hvordan, når og hvorfor mennesker handler som de gjør i spesielle situasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 95). Da ser man etter atferd, språk og hva som kommer ut av det. Etnografi innebærer at forskeren går ut i felten og samler inn data gjennom observasjoner over tid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 95). Observasjonsdelen av denne forskningen skulle i utgangspunktet gå over to til tre uker, men for å kunne gjennomføre måtte jeg grunnet utfordringer med å finne informanter, nedjustere til én uke.

### 3.2.2 Fenomenologisk tilnærming

«Som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Det er vanlig å samle inn data gjennom både observasjon og intervju, fra mennesker som har erfaringer med det fenomenet som forskes på, i en fenomenologisk tilnærming (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne oppgaven skal jeg intervju en lærer som har jobbet på en skole med mange flerspråklige elever i mange år, og som i tillegg har mange elever med norsk som andrespråk i den nåværende klassen sin. Informanten har altså mye erfaring med flerspråklige elever. I tillegg ønsker jeg å intervju de flerspråklige elevene i den aktuelle klassen for å finne svar på hvordan de opplever at deres flerspråklighet blir inkludert i undervisningen. Målet med en fenomenologisk tilnærming er å få en økt forståelse og innsikt i andres livsverden, jeg ønsker altså å forstå verden gjennom informantens øyne (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99 & 106). Gjennom intervjuer med lærer og elever ønsker jeg å få en økt forståelse og innsikt i hvordan de opplever og jobber med flerspråklighet i klasserommet. I et fenomenologisk intervju henter vanligvis forskeren data gjennom intervju som blir transkribert, dette er også tilfellet i denne forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

## 3.3 Observasjon og intervju

I dette delkapittelet vil jeg presentere mine forskningsmetoder, observasjon og intervju, og begrunnet valgene samt hvordan de skal gjennomføres.

### 3.3.2 Observasjon

Ifølge Adler & Adler (1994) blir observasjon «sett på som den mest fundamentale måten å samle inn data på» (Postholm & Jacobsen, 2018). Observasjon som metode egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som forskes på, som for eksempel samhandling mellom elever i klasserommet eller hvordan og hvilken måte en lærer underviser på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Ettersom jeg ønsker å studere lærerens og elevenes aktiviteter og handlinger i klasserommet er observasjon et naturlig valg av datainnsamlingsmetode. Observasjon som metode egner seg best dersom problemstillingen er knyttet til et begrenset geografisk område, som i denne forskningen er i ett klasserom på sjetteettrinn (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 63).



Når man observerer bruker man alle sanser, vi både ser, hører, føler, lukter, berører og smaker, og alle disse sansene påvirker opplevelsen og dermed også selve observasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Det er viktig å forsøke å ikke bli alt for personlig påvirket av omgivelsene. Man må forholde seg nøytralt og upartisk, og gjenfortelle det man observerer på en objektiv måte slik at det ikke går ut over funn.

Formålet med denne forskningen er å finne ut om og hvordan elever med norsk som andrespråk blir inkludert i den ordinære norskundervisningen. Da er direkte tilgang nødvendig for å observere i naturlige omgivelser i en helt vanlig skolehverdag (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). I og med at min interesse først og fremst ligger i hva læreren gjør og sier, skal ikke jeg ha noen tilknytning til klasseromssituasjonen, og vil derfor gå inn i rollen som observatør-som-deltaker. Det vil si at jeg er mest observatør, og at jeg ikke deltar i aktivitetene som observeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Jeg som forsker skal ikke ha noe med undervisningsdelen å gjøre, men kommer til å svare vennlig på andre eventuelle spørsmål som dukker opp inne i klasserommet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

Observasjonsdelen vil foregå i de ordinære norsktimene i ett klasserom i én barneskoleklasse på 6. trinn. Det er vanskelig å si på forhånd hva som kan dukke opp under observasjonen, og jeg vil derfor være en aktiv observatør samt notere ned hva som blir sagt og gjort. Det vil bli enklere å skrive ned det som faktisk blir gjort og sagt, i stedet for å eventuelt ikke finne noen ting av allerede nedskrevne punkt. Likevel er det noen deler som er forhåndsbestemt at jeg skal fokusere ekstra på, slik at jeg har noen punkter å forholde meg til og notere under (se vedlegg 5). Først og fremst er det læreren jeg skal observere, men jeg vil også se etter hvordan elevene bruker de ulike språkene de har tilgjengelig i sitt språkrepertoar. Jeg vil studere om læreren lar elevene med eventuelt samme morsmål jobbe sammen, om det blir tilrettelagt for at elevene med andre morsmål enn norsk får snakke sammen i undervisningen. Jeg er også på utkikk etter om elevene får bruke morsmålet sitt i undervisningen og hvor lang tid det eventuelt går mellom hvert morsmålrelaterte spørsmål, samtale eller samarbeid. Dette er fire av punktene som er ført opp på observasjonsskjemaet jeg skal forholde meg til, og så vil jeg som nevnt i tillegg notere ned andre observasjoner dersom det dukker opp.

### 3.3.2 Intervju

Kun observasjon er ifølge Wolcott (2008) ikke tilstrekkelig for et kvalitativt forskningsprosjekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Ettersom min rolle i klasserommet vil være observatør-som-deltaker ønsker jeg derfor i tillegg å intervju læreren og de aktuelle elevene fra klassen slik at de to metodene kan komplementere og utfylle hverandre. Observasjonene som blir gjort kan bidra med utfyllende kontekstuell informasjon og flere eller andre spørsmål til de kommende intervjuene. Nettopp det er grunnen til at jeg skal gjennomføre observasjonen før jeg intervjuer informantene.

Ordet intervju betyr at forsker og informant, altså de som deltar i intervjuet, «kommer frem til felles (inter) meninger (view)» og sammen skaper kunnskap knyttet til oppgavens tematikk under samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Kvalitative intervjuer er den vanligste måten å samle inn kvalitative data på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Det er en fleksibel innsamlingsmetode som gjør det mulig å samle inn detaljerte og utfyllende beskrivelser og forklaringer. Samtalen som finner sted under et intervju gir forskeren et innblikk i informantens livsverden, og er viktig for å forstå hva informantene tenker og føler, og hvilke handlinger som blir og har blitt gjort, samt hvilke erfaringer de sitter med (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Det er ikke mulig å observere ting som har skjedd i fortiden, og derfor kan intervju bidra til å snakke om tidligere erfaringer og situasjoner som læreren og elevene har opplevd.

Intervjuformen vil være en blanding av det narrative og det semi-strukturerte. Et narrativt intervju passer best til å samle inn detaljerte svar eller livserfaringer fra enkeltpersoner, mens et semi-strukturert intervju har som mål å forstå deltakerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 119 & 121). Når informantene skal intervjues er jeg interessert i å høre om deres fortellinger, opplevelser og erfaringer fra språkinkluderingen i klasserommet. Da er det viktig å skape trygge og tillitsfulle omgivelser der jeg som forsker må være oppmerksom og engasjert i samtalen – derav den narrative tilnærmelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 119). I narrativ forskning er det vanlig at forskeren samler inn data for å kunne bruke den dataen i sin kontekst. Den kontekstuelle dataen som innhentes handler gjerne om informantens jobb og hjem, kulturen de er en del av og deres historiske kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 119). I dette tilfellet vil jeg hente inn data som handler om lærerens jobb og elevenes skoleopplæring, i tillegg kommer også elevenes kulturelle bakgrunn og språk til å være en essensiell og relevant del av innsamlingen. Intervjuene med informantene vil også være semi-

strukturerte fordi formålet med samtalen er å forstå lærerens og elevens perspektiver og synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg kommer til å ha forhåndsbestemte spørsmål klare, men er åpen for eventuelle endringer eller tilleggsspørsmål ut fra hvordan samtalen går og/eller hva som kommer frem underveis i samtalen. Som forsker i et semi-strukturert intervju må jeg, grunnet kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet, være forberedt på å komme til å stille spørsmål som ikke var tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

Lærerintervjuet vil foregå i et lukket rom der samtalen vil bli tatt opp som lydopptak. Intervjuet vil gjennomføres etter siste observasjonsdag. På den måten kan jeg endre på eller legge til eventuelle spørsmål som dukker opp under observasjonen. I tillegg unngår jeg at informanten kan endre på undervisningsinnholdet sitt ved å trekke inn elementer som hen vanligvis ikke ville gjort. Elevintervjuet vil foregå på biblioteket på skolen. Dette gjør jeg for at elevene skal være i trygge og kjente omgivelser, og da blir ikke like «stivt» og formelt som inne på et lukket rom. I motsetning til lærerintervjuet, ble det ikke tatt lydopptak av elevintervjuene. Svarene til elevene var også nokså korte, så det gikk fint å skrive dem ned mens vi pratet, og intervjuene ble gjennomførte uten problemer.

### 3.4 Utvalg av informanter

Det semi-strukturelle intervjuet har som mål å forstå deltakeres perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg ønsker altså ikke å avdekke om lærer eller skole inkluderer på en god eller dårlig måte, men hva de faktisk tenker om det og hva de eventuelt gjør for å inkludere de minoritetspråklige elevene. Ønsket med oppgaven er som nevnt ikke å finne et endelig svar på hva som er rett, men å forstå hvordan og hva lærere tenker og gjør i arbeid med disse elevene. Et spørsmål som dukket opp når jeg utformet problemstillingen var hvor mange informanter som var passende til denne oppgaven. Jeg var interessert i både hva lærere selv tenker, men også hvordan disse elevene opplever den språklige inkluderingen i klasserommet. Derfor kom jeg frem til at jeg ønsker å intervjué én lærer og de aktuelle elevene fra hans eller hennes klasse. Det er mange måter jeg kunne gått frem på for å svare på denne problemstillingen, men med ønske om å prate med både lærere og elever som utgangspunkt endte jeg opp med denne løsningen. I og med at dette er en master i norskfaget, og jeg ønsker å se på språkinkluderingen i norskfaget, var det vesentlig at læreren jeg intervjuer underviser i norsk. Derfor satte jeg et krav om at lærerinformanten har minst 60

studiepoeng i norsk. Først var tanken at jeg skulle ha et alderskrav, som var at informanten måtte være fra 35-55 år. Det kravet måtte endres på da det viste seg å være utfordrende å få tak i villige informanter, og ble derfor endret til at informanten måtte ha noen år med erfaring fra læreryrket – uavhengig av alder. I tillegg måtte kravet om at læreren skulle jobbe på en ungdomsskole endres, da ingen lærere fra ungdomsskoler takket ja til å være informant. Informanten ble derfor en lærer på sjettetrinnet som har over 25 års erfaring. Læreren måtte også ha en klasse som faktisk hadde elever med et annet morsmål enn norsk, da det er helt vesentlig for å besvare oppgavens problemstilling. Her endte jeg med å være veldig heldig, og havnet i en klasse med 11 ulike nasjonaliteter, og fikk til slutt intervjuet åtte av disse elevene.

Kravet når det gjaldt hvilke elever jeg ville intervjuer var at de hadde et annet morsmål/førstespråk enn norsk. Foruten om språkkravet var jeg også avhengig av å få samtykke av både elevene selv samt deres foresatte. I tillegg var det et krav at elevene måtte være med i den ordinære norskundervisningen da det er av relevans for å besvare oppgavens problemstilling, som var tilfellet for alle andrespråkelevnene i denne klassen.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig det innsamlede datamaterialet er, altså forskningens reliabilitet. Reliabilitet, fra det engelske reliability, som betyr pålitelighet, knytter seg til nøyaktigheten av dataen. Det handler om hvilke data som brukes, hvordan den samles inn og hvordan det bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Det finnes flere måter å teste forskningens reliabilitet, og en av de måtene er at flere forskere undersøker samme fenomen, og ser om de kommer frem til det samme resultatet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Forskning og teori jeg har vist til i denne oppgaven sier mye det samme som resultatene i denne forskningen viser, men det er likevel ikke generaliserbart ettersom jeg kun undersøkte hvordan én lærer i én klasse inkluderer flerspråkligheten i sin undervisning i norskfaget. Selv om denne forskningen er kvalitativ og kun viser hvordan én lærer inkluderer flerspråkligheten i én klasse, kan man likevel anta at man ville funnet mye av det samme dersom det ble forsket på i andre klasserom rundt på norske skoler. Disse antagelsene bekreftes også noe av konklusjonen til NOU-rapporten *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* som viste at det er behov for kompetanseheving i norske skoler når det kommer til flerspråklighet.

Det å bruke elever som informanter i et forskningsprosjekt kan føre til usikre funn, da de ikke alltid husker alt de har opplevd, sett, hørt og lært på skolen. Likevel kan elevene i denne forskningen sies å være pålitelige da både observasjonen og funnene fra lærerinformanten samsvarte med det elevene sa. Også funnene fra observasjonsdelen kan være noe usikre da observasjonen endte med å bli veldig kort. Det kan føre til at det blir vanskeligere å se det store bildet av hvordan læreren legger opp undervisningen, men også funnene fra observasjonen kan tolkes som pålitelige da alle informantene bekrefter det som ble observert. Lærerinformanten kunne selvfølgelig stilt seg selv i et fryktelig godt lys med å svare ut fra «fasit» på spørsmålene jeg stilte, men i lys av lærerens ærlig og åpne kommunikasjon, samt i intervjuets utfall, vil jeg tørre å påstå at også disse dataene er pålitelige. Min rolle i klasserommet under observasjonen var observatør-som-deltaker, som vil si at jeg var i klasserommet, men fungerte mest som en observatør (Postholm & Jacobsen, 2018). Fordelen med denne rollen er at jeg ikke har noe med undervisningsopplegget og gjennomføringen av det, men samtidig er til stede og får observert hvordan undervisningen blir lagt opp og gjennomført. Ulempen med denne rollen kan være at læreren og elevene blir påvirket av at jeg er til stede i klasserommet, og kan føre til at undervisningen blir noe endret i forhold til hvordan det hadde blitt uten meg til stede i klasserommet. I og med at funnene fra alle innsamlingsprosessene samsvarte, fører det til at også mine analyser og drøftinger av funnene i større grad blir pålitelige. Drøftinger formes alltid noe av forskerens personlige meninger og tanker, men funnenes samsvar med teorigrunnlaget for oppgaven bidrar til drøftingens pålitelighet.

Validitet er også et essensielt begrep innen forskningslitteraturen. Begrepet kommer av engelske *validity*, og betyr gyldighet. Man må altså tenke over hvor godt, eller relevant, datamaterialet representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Også validiteten kan testes, men det er ikke like enkelt. I noen tilfeller er det godt nok med *face validity*, altså å bruke sunn fornuft, mens andre ganger må det gjennomføres systematiske validitetstester (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I og med at funnene fra alle innsamlingsmetodene samsvarte, kan man si at forskningens datamateriale isolert sett er valide, men som nevnt er det vanskelig å generalisere funnene utover denne læreren og klassen.

Oppsummert er det flere elementer i forskningsprosjektet som underbygger reliabilitet og validitet. Dermed er forskningsprosjektets funn mest trolig både pålitelige og gyldige, men

kan ikke generaliseres. Som jeg nevnte lenger oppe i kapittelet, kan det likevel se ut til at mangelen kunnskap om flerspråklighet er noe som går igjen på flere skoler (Hauge, 2014) (Ipsos, 2015) (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det hadde vært interessant å gjennomføre samme forskning i mange flere klasser rundt på norske skoler, og jeg vil i lys av teorien og forskningen jeg har støttet meg på, tolke resultatene som noe overførbare til store deler av Norges klasserom. Dette betyr ikke at jeg tror at lærere i Norge ikke bryr seg eller verdsetter de flerspråklige elevene i klassen sin, men at det kan se ut til at kunnskapen om flerspråklighet er mangelfull rundt om i den norske skolen. Det er også noe som bør rettes mer fokus på, særlig når læreplanen sier at man skal jobbe med flerspråkligheten som en ressurs. Det er av relevans å påpeke at dette forskningsprosjektet er utført på Vestlandet, og at jeg trolig ville gjort andre funn på Oslo øst og andre større byer.

### 3.6 Etikk

Jeg følger de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (sist oppdatert i 2016). Etersom jeg samler inn personopplysninger er studien meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 6). Jeg har delt ut informasjonsskriv til alle involverte i studien (vedlegg 1 og 2) og samlet inn frivillig samtykke fra alle informantene og deres foresatte i studien. Alle personer og personopplysninger er anonymiserte i oppgaven, og lydopptak og notater vil bli slettet etter at det er transkribert. Jeg gir ingen informasjon om verken hvilken skole jeg var på, hvilken lærer det var eller hvilke elever det gjelder. Alle personer involvert i oppgaven omtales som hen, da kjønn uansett er irrelevant for denne oppgaven.

Min rolle i klasserommet var observatør-som-deltaker. Det vil si at jeg var mest observatør, men at jeg svarte elevene og læreren på spørsmål de stilte meg. Jeg hadde ingenting med den faglige delen å gjøre, og svarte heller ikke elevene på spørsmål som gjaldt undervisningsopplegget. Min tilstedeværelse påvirket skolehverdagen til denne klassen i liten grad, men læreren informerte meg om at de til vanlig bruker å dele opp klassen samt ha 15 minutter der de leser i en bok i oppstarten av første time. Dette ble ikke gjennomført de dagene jeg var der, men ingenting ble ifølge læreren ellers endret på opplegget, dermed er det lite trolig at det er noe som påvirker resultatene i forskningen.

Under intervjuene med elevene var det frivillig å delta selv om deres foresatte hadde samtykket. Alle elevene var ivrige og ville delta, og svarte gledelig på spørsmålene jeg stilte. De var fryktelig nysgjerrige på hvorfor jeg var der og hvorfor jeg stilte de spørsmålene jeg gjorde, men forstod det når jeg forklarte at jeg ville se på hvordan ulike språk ble brukt i undervisningen. Alle intervjuene ble gjennomført den siste dagen jeg observerte, da var både læreren og elevene så trygge på meg som det var mulig å få til for å få en god samtale. Intervjuet med læreren inneholdt mange flere spørsmål enn intervjuet med elevene, og selve gjennomføringen tok derfor naturligvis lengre tid. Kommunikasjonen var åpen og tydelig, og samtalen fløt godt i alle intervjuene. Alle informantene var fornøyde med sin deltagelse, og særlig læreren takket for at jeg kom og bevisstgjorde hen angående flerspråkligheten og dens ressurser i klassen. Hen gjentok flere ganger at intervjuet var en tankevekker, på en positiv måte, og jeg tolket det som at hen var motivert og engasjert for å gjøre en endring.

Under drøftingen var jeg nødt til å tolke deler av det som ble sagt, særlig av lærerinformanten. Det er mye som ligger i det som ikke ble sagt og gjort, noe som dermed resulterte i meget interessante funn. For eksempel var det noen spørsmål læreren ikke svarte direkte på, og det at inkluderingen av morsmål og flerspråkligheten som en ressurs ikke var en del av skolens planer er problematisk med tanke på at det står i læreplanen at det skal være et fokus. Læreren var veldig åpen og ærlig om både hva som har blitt og blir gjort, men også om hva som ikke blir og har blitt gjort. Det var modig av læreren å stå frem så brutalt ærlig når temaet for intervjuet helt tydelig var en tankevekker for hen. I og med at læreren ikke visste noe særlig om hvilke spørsmål jeg skulle stille under intervjuet, kunne det ført til ulike reaksjoner, også negative. Likevel stod læreren fint i det, og tok ingen deler av samtalen på en negativ måte – hen var veldig positiv til det hele.

### 3.7 Oppsummering av metodekapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert metodevalgene i dette forskningsprosjektet. Det er en kvalitativ kasusstudie med en etnografisk og fenomenologisk tilnærming hvor jeg skal gjennomføre narrative og semi-strukturelle intervjuer av én erfaren lærer og åtte elever, samt observere én uke med norskundervisning. All innsamling av datamateriale skal gjennomføres i en 6. klasse. Når det gjelder oppgavens reliabilitet og validitet er det flere elementer i forskningsprosjektet som underbygger dette, og funnene er dermed mest trolig både pålitelige og gyldige, men kan likevel ikke generaliseres grunnet oppgavens omfang.

## Kapittel 4: Empiri

### 4.1 Empiri

Empirien i dette prosjektet er samlet inn gjennom observasjon, ett lærerintervju og åtte elevintervjuer. Dette kapittelet vil presentere funn fra observasjon, elevintervjuer og lærerintervjuer. Gjennom hele dette kapitlet kommer jeg til å bruke hen når jeg skriver om hva de ulike personene sa og gjorde, dette både for å anonymisere og for å holde det oversiktlig. Hvilke kjønn som sa eller gjorde hva har ingenting å si for denne forskningen, og jeg velger derfor å gjøre det på denne måten.

Observasjonen foregikk i fem norsktimer i én 6. klasse, som tilsvarer en undervisningsuke i norskfaget. Under observasjonen fulgte jeg først og fremst med på hvordan norsklæreren gikk gjennom stoff med elevene i plenum og hvordan hen tilpasset og hjalp elevene både i plenumsundervisningen og når de jobbet alene. Jeg hadde et observasjonsskjema for å ha noe mer spesifikt å gå etter, og som jeg førte observasjonene inn i (vedlegg 5). I utgangspunktet var det meningen at jeg skulle observere i 2-3 uker, men ettersom utfordringen med å finne informanter var såpass stor, ble det ikke tid til mer enn én uke. I tillegg ble observasjonsuken videre utsatt grunnet sykdom. Jeg fikk likevel fanget opp essensen i hvordan læreren legger opp sin undervisning i klassen, både med tanke på tilpasning og inkludering av elevene med norsk som andrespråk, noe som også ble bekreftet i intervjuene.

I forkant av undervisningen brukte lærerinformanten litt tid på å gå gjennom med meg hvilke elever i klassen som har norsk som sitt andrespråk, hvilke land de eller foreldrene kom fra og hva deres morsmål er. Hen sa også at alle elevene er gode nok i norsk til å ha samme undervisningsopplegg som resten av klassen. I tillegg forklarte hen at de til vanlig bruker å lese i 15 minutter fra morgenen av og at de pleier å dele opp klassen, men at de ikke kom til å bruke tid på det de dagene jeg var der. Noe av den vanlige delen av klasseromsaktiviteten ble dermed endret, men ikke noe som er av betydning for problemstillingen jeg skal svare på. Hen forklarte også at hen bruker mye indirekte tilpasning og gjør mye av det ubevisst da det er så innbakt i hvordan hen legger opp undervisningen etter så mange år som lærer.

Lærerintervjuet tok utgangspunkt i syv hovedspørsmål (se vedlegg 3), og i det videre vil både intervju spørsmålene og informantens svar presenteres. Informantens svar vil avgrenses til å kun omfatte det mest relevante i forhold til oppgavens problemstilling. Presentasjonen vil



inneholde både direkte sitater fra intervjuet og lærerens refleksjoner rundt disse.

Elevintervjuene bestod av fem korte spørsmål (se vedlegg 4) som vil presenteres i den rekkefølgen de ble stilt under intervjuet. Funnene fra elevintervjuene vil bli presentert elev for elev.

#### 4.1.1 Observasjon – funn

Når det ringte inn til time og elevene kom inn i klasserommet startet læreren med å forklare hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Det finnes mange ulike begreper for å omtale den elevgruppen jeg var særlig interessert i, og læreren brukte begrepet «fremmedspråklige» - både når hen snakket til meg og når hen forklarte ordet til klassen. I tillegg brukte hen en av elevene som eksempel for å forklare hva det ordet betydde. Etter det begynte hen på den ordinære undervisningen.

Læreren startet med å gå gjennom dagsplanen, og viste til den digitale skjermen samtidig som hen skrev på tavla – da sa hen ordene høyt og stavet ordene mens hen skrev. Ord som læreren skrev, stavet og leste høyt var blant annet hvilke fag de skulle ha den dagen, og temaet for norsktimene, som var kildekritikk. Hen sa at «noen trenger å lese det på den måten». Starten av undervisningen ble brukt til repetisjon av det de hadde lært om i forrige norsktime, da var det læreren som snakket mest. Etter en stund skulle hele klassen lese en tekst sammen med læreren, og da leste alle sammen teksten høyt. Før de begynte å lese stoppet hen midt i undervisningen for å forklare meg hvorfor de brukte høytlesning, og også da brukte hen elever som eksempel for å forklare. Hen forklarer at de bruker noe som heter «lese og lære» for å få alle elevene i klassen til å både lese, snakke og skrive om det de har om. Når de starter å lese, passer hen på at alle er med og leser, og kaller dette for lesetrening. Hen forklarer at høytlesning sammen er en fin måte å sørge for at alle elevene får lesetrening. I tillegg bruker læreren flere ulike illustrasjoner for å forklare det de snakker om, som i dette tilfellet var kildekritikk. Læreren bruker også litt dramatisering for å visualisere det på en annen måte. Når læreren stiller spørsmål til klassen rekker flere opp hånda, oftest elever med norsk morsmål, men også en eller to andrespråkelever, og læreren lar de fleste gangene andrespråkelever svare. Etter at de har lest, får elevene beskjed om å skrive to setninger der de skal ta utgangspunkt i noen ord fra teksten, da får de velge om de vil skrive rett av teksten eller skrive det med egne ord. Alle beskjeder og ting som blir sagt repeteres mange ganger, og samme ting forklares på ulike måter slik at alle elevene skal ha mulighet til å forstå – dette sier hen også til klassen.

Når elevene skal skrive disse setningene går læreren rundt og ser om de får det til og om noen trenger hjelp. Hen går med en gang bort til noen av andrespråkselevne, da særlig til de som ikke har så god språkkompetanse i norsk enda – dette er gjennomgående for alle de tre observasjonsdagene. Den ene dagen får elevene i oppgave å skrive en tekst, og da gjennomgås tema og hva som må være med i fortellingen tydelig og nøyaktig. Elevene får først beskjed om å lage et tankekart eller lignende, før de får begynne på selve teksten. Læreren setter i gang en idémyldring med hele klassen, og repeterer ting som blir sagt hele tiden. Også i denne timen fokuserer læreren særlig på de flerspråklige elevene. Elevene får ikke utdelt noen form for skrivestøtte, som for eksempel skriverammer, annet enn stikkord på tavla om hva som må være med på tankekartet, og den felles idémyldringen som gir alle elevene idéer til hva de kan skrive om. Stikkordene læreren skriver opp er hvor mange personer som kan være med i fortellingen, at de må skrive hvor handlingen skjer, at de må ha med hvilken årstid det skjer på og hva som er den viktigste hendelsen i fortellingen.

Gjennom disse tre dagene med observasjon legger jeg merke til at flere av andrespråkselevne bruker engelske ord og setninger når de snakker til hverandre, men ikke når de snakker om fag. Også de som har samme morsmål foretrekker å snakke engelsk eller norsk sammen. Når det gjelder læreren er hen hele tiden veldig tydelig i toneleie og når hen forklarer noe for klassen. Repetisjon blir mye brukt, og forklaringer og flere ulike måter gjennomsyrrer undervisningen. Hen henvender seg mye til de flerspråklige elevene når hen repeterer noe, og spør da gjerne hva noen ord betyr og om de kan forklare ordene. Alle elevene jobber med det samme alle og hele timene, og læreren har veldig fokus på å hele tiden gjennomgå ord og oppgaver sammen med hele klassen – da gjerne flere ganger og på flere ulike måter.

Gjennom de tre dagene jeg observerte ble ikke andre språk enn norsk nevnt, annet enn når læreren forklarte dem hvorfor jeg var der og forklarte ordet «fremmedspråklige». Andre morsmål ble altså ikke nevnt, spurt om eller brukt verken i undervisningen for hele klassen eller når elevene skulle jobbe selvstendig. På de tre dagene hørte jeg to språk som ble brukt i klassen, og det var norsk og engelsk. Alle elevene jobbet med det samme, brukte norsk som språk og fikk den samme undervisningen/opplæringen.

#### 4.1.2 Elevintervjuer – funn

Det første spørsmålet jeg stilte elevene var hvilket morsmål de hadde. Av de åtte elevene var det syv ulike morsmål. Språkene var europeiske, asiatiske og afrikanske, og vil bli noe mer spesifiserte under presentasjonene av hver elev. Når jeg kommenterte og skrøt av språket deres kunne jeg se at elevene lyste opp, og flere av elevene takket meg for at jeg likte det. Det andre spørsmålet jeg stilte dem var om læreren deres noen gang hadde brukt eller spurt om ord eller setninger fra deres morsmål. På dette spørsmålet svarte samtlige på samme måte; «nei, aldri», «nei, eller, kanskje noen ganger», «noen ganger». Det som gikk igjen var at læreren hadde spurt hva «hei» var på deres morsmål, og da i situasjoner hvor hele klassen har blitt spurt om hvilke land elevene kommer fra. Videre fra det andre spørsmålet spurte jeg om i hvilke situasjoner læreren hadde spurt om eller brukt språket deres, og hvordan det ble gjennomført. På generell basis svarte alle elevene at deres morsmål sjelden eller aldri blir nevnt eller spurt om. Videre viser jeg til hva alle elevene svarte på spørsmålene.

Den første eleven jeg intervjuet hadde et øst-afrikansk språk som morsmål. Når jeg spurte om læreren noen gang har brukt ord eller setninger fra hen sitt morsmål kom eleven på ett eksempel som hen husket, at læreren hadde spurt om ordet «Walla» når de hadde undervisning om språkforandring i norsken. Denne eleven prater av og til somalisk med en venn i naboklassen.

Morsmålet til den andre eleven er et vest-afrikansk språk. På spørsmål om norsklæreren har tatt i bruk eller spurt om hen sitt morsmål var svaret at det aldri hadde blitt nevnt, heller ikke av andre lærere.

Den tredje eleven hadde et øst-europeisk språk som morsmål. Eleven husket at norsklæreren hadde spurt om morsmålet «litt noen ganger», og at det skjedde ute i friminuttene eller når læreren har spurt hvor foreldrene til elevene i klassen kommer fra. Da har læreren spurt om noen ord og om eleven kan lære læreren noen ord på morsmålet sitt.

Morsmålet til den fjerde eleven er et sørøst-asiatisk språk. Hen sa at læreren har spurt klassen om hva noe er på deres språk, og at alle elevene da har svart, for eksempel hva bok er på deres morsmål. Det har skjedd noen ganger i norskundervisningen og i samfunnsfag når de hadde om andre land og da ble spurt om noen ord. Hen kan også huske å bli spurt om å rekke opp hånda dersom de kommer fra et annet land.

Den femte eleven hadde et øst-europeisk/nord-asiatisk språk som morsmål. Hen husker at læreren har spurt noen ganger, da når de har snakket om «språk og sånt», og spurt hvor de kommer fra, men at lærerne ikke spør så veldig mye. Det har skjedd noen ganger når de har snakket om språk i klassen, og har da blitt spurt om hva noen ord er på morsmålet deres, for eksempel «hei».

Morsmålet til den sjette eleven er et sørøst-asiatisk språk. Eleven husker ikke at læreren noen gang har brukt ord eller setninger fra hen sitt morsmål, men hen husker å ha sagt hva tøfler var på morsmålet sitt i en engelsktime når de hadde om skoler i England, men at læreren ikke hadde spurt om noe mer utover det.

Den sjuende eleven hadde et sør-europeisk språk som morsmål. Eleven kan kun huske å ha blitt spurt én gang om hva «hei» er på sitt morsmål, men eleven husker ikke hvilken situasjon det var i eller hvordan det gikk for seg. Eleven presiserte i tillegg at hen kunne morsmålet sitt desidert bedre enn norsk.

Morsmålet til den åttende eleven er et europeisk språk. Eleven kan huske at læreren har spurt om noe på sitt morsmål en eller to ganger. Det har skjedd i en engelsktime at det ble spurt hva et ord var på deres morsmål, dette skjedde når de leste setninger på engelsk og så spurte læreren hva flippflopps var på deres språk.

På spørsmål om elevene hadde likt om morsmålet deres ble spurt om og brukt mer i undervisningen, svarte samtlige av elevene at det hadde vært gøy om morsmålet deres hadde blitt spurt om eller brukt mer. Noen av elevene har ikke venner med samme morsmål, og synes at det hadde vært gøy om både lærere og medelever/venner hadde spurt mer om deres morsmål.

#### 4.1.3 Lærerintervju – funn

Lærerintervjuet bestod i utgangspunktet av syv spørsmål der noen av spørsmålene har oppfølgingsspørsmål – disse vises til i intervjuguiden i vedlegg 3. Grunnet intervjuets fleksible semi-strukturerte form kunne jeg legge til flere spørsmål underveis. Disse vil bli markerte med «tilleggsspørsmål» i parentes.

*Hvordan opplever du flerspråkligheten i klassen din?*

Før læreren kunne svare på dette spørsmålet ba hen meg om å definere hva jeg mente med flerspråkligheten. Jeg forklarte at det er veldig mange elever med andre morsmål enn norsk i klassen, og at det da altså er mange elever som kan flere språk, og at det er den flerspråkligheten jeg sikter til. Da hen forstod hva jeg mente, fortalte hen meg at klassen består av 11 flerspråklige elever av totalt 19 elever, altså over 50%. Hen fortalte at det var veldig velfungerende med så mange flerspråklige elever i denne klassen, og at hen så på flerspråkligheten som en berikelse både faglig, sosialt og kulturelt, mer enn en belastning. Hen påpekte flere ganger at det var tilfellet i akkurat denne klassen, og ikke på generell basis. Videre forklarte hen at det var en berikelse på den måten at elevene kommer med innspill og er veldig interessert i å lære om sitt land/foreldrenes land, og at elevene er ganske stolte av sine og foreldrenes land. «Så jeg tenker at dette er, egentlig, et stort pluss for oss. Men det er DENNE klassen».

*Blir de ulike morsmålene brukt mye i klasserommet av elevene som har norsk som andrespråk? Eller på skolen i det hele tatt?*

*Hvilke reaksjoner har og får du dersom elevene tar i bruk egne morsmål i norsktimene?*

Informanten mente at de ulike morsmålene ikke blir brukt i denne klassen, og at selv om det er elever fra samme land i klassen så bruker de heller engelsk selv om det ikke er deres morsmål – så de bruker norsk og engelsk. I andre klasser har hen opplevd at elever med samme morsmål har snakket mye sammen på morsmålet sitt, da særlig arabisktalende elever, påpeker hen. Da har det ifølge informanten skjedd noen ganger at lærerne har måttet korrigere dem fordi de kan se på kroppsspråket deres at de snakker negativt om andre elever, faget eller lærerne – de har da korrigert dem til å snakke norsk. Hen forklarer videre at det kommer an på situasjonen, men at de i enkelte situasjoner, særlig undervisningssituasjoner, har korrigert elevene til å snakke norsk slik at lærerne og medelevene kan forstå dem. Hen mener at det kan være ganske tydelig på barn og unge om det de prater om er positivt eller negativt rettet, og at de har korrigert elevene en del grunnet det, men aldri i gjeldende klasse. Dessuten er ifølge informanten alle elevene i denne klassen såpass sterke i norsk, så det er ingen som har morsmålsundervisning. Det er kun én elev som egentlig har rett på det, men som er blitt såpass flink at det er avtalt med morsmålslærer at eleven ikke trenger det.

*Er det mulig å inkludere ulike morsmål i norskundervisningen?*

Før informanten svarer på dette, presiserer hen at hen bruker lesing i alle fag og mener at norskundervisningen foregår i flere fag i norsk, blant annet samfunnsfag og KRLE. Og at det oftest er i disse to fagene at andre morsmål kan bli nevnt og spurt om i «bittesmå bolker», som for eksempel å spørre om hva noe heter på språk 1 eller språk 2. Videre forklarer hen at det da ofte skjer spontant og i nuet, og at det ikke er bevisst planlagt. Hen forteller også at de snart skal starte opp et nytt tema i geografifaget, som hen også anser som norskundervisning, og at de da bevisst skal ha om de ulike landene som elevene i klassen kommer fra. Videre forklarer hen at da kan jo også språk komme litt inn, men bare fraser slik at de får vise litt hva de kan, og at klassen og læreren kan prøve å uttale noen ord på deres morsmål. Informanten påpeker at de sjelden drar inn noe fra andre morsmål bevisst, men at det nå er planlagt at de skal gjøre litt ut av de ulike landene og språkene i geografifaget når de skal over på nytt tema i faget.

*Har du noen gang brukt de ulike morsmålene som finnes i din klasse i ordinær norskundervisning?*

Hen svarer at siden hen ikke anser norsk for å være norsk, og at hen har like mye norskundervisning i en samfunnsfagtime, så bruker de morsmålene på skolen. Hen forteller at de på skolen, for noen år siden, hadde en internasjonale uke. Da hang de opp flagg for å representere alle elevene på skolen, og endte med opp mot 50 ulike land/flagg. Hen forteller også at de tok i bruk det internasjonale mer bevisst den uken.

*Kan du se noen fordeler og/eller ulemper med å ta i bruk de forskjellige morsmålene i norskundervisningen?*

Informanten svarer at hen tenker at det er en fordel siden de har så mange flerspråklige elever. Hen forteller at de til tider kan se elever som først har vært på en skole med innføringsklasser ett år, som begynner i vanlige klasser og sliter med det faglige, særlig med å lære seg norsk grammatikk. Og det at disse elevene kan få lov til å «briefe» litt med sine morsmål, kan føre til at de opplever mestring og får lyst til å yte mer, «så jeg tenker at det er en fordel visst vi klarer å implementere det enda mer enn vi gjør». Informanten ser ingen ulemper med det, og mener at de egentlig burde bli mye flinkere til å gjøre det. Videre forklarer hen at de ofte har lett for å fokusere på det norske språket siden det er en norsk skole, men at de med fordel kunne brukt andre morsmål i undervisningen til berikelse for både det sosiale og farlige, «så vi er nok kanskje for lite flinke til det, tenker jeg».

*Hva tenker du om å inkludere flere språk/morsmål i norskundervisningen?*

*Finnes det fordeler og/eller ulemper for elevene? Er det realistisk å få til?*

Informanten svarer at det burde være realistisk, og at det burde vært implementert i skolens planer helt fra starten av. Hen sa at «vi har samisk, vi skal lære litt alfabet og litt sånne fraser, ord og uttrykk og sånn, og dansk og svensk, men det står ingenting om type morsmål i planene». Videre uttrykket hen at «det burde vi tatt høyde for, særlig vi som er en skole med elever fra så mange forskjellige land. At de får lov å vokse litt på at de er stolte og kry av at de kan et annet språk, det burde vi lagt inn i planlegginga, det er helt klart».

*Hvorfor er det ikke mer fokus på det, tror du? (tilleggsspørsmål)*

Informanten virker usikker, men svarer at det nok handler mye om kunnskap, at dette kan de ikke. Videre sammenligner hen det med at lærerne nå skal lære seg om programmering, og at de gamle lærerne da klager og syter, og nesten ikke tørr å ta i det fordi de ikke kan det. «Sånn er det sikkert med fremmedspråk også, vi kan det ikke og så vet vi ikke hvordan vi skal angripe det». Hen snakker videre om at de burde bli flinkere til å bruke elevressursen de har på skolen, slik at de flerspråklige elevene kan lære de andre, og påpeker at dette er en tankevekker for hen. Hen tenker på den kunnskapen disse elevene sitter med som de bruker så alt for lite, både den språklige og kulturelle kunnskapen, og hvordan de ulike landene er. Informanten uttrykker igjen at dette var en tankevekker for hen, og snakker videre om hvor lite dette faktisk blir brukt og gjort noe med på skolen. «Det ligger i planene at vi skal ha regning og lesing i alle fag, men det står ikke noe om morsmål, det er faktisk en tankevekker». Hen fortsetter med å forklare at det burde vært et fokus på det, og at de som en flerkulturell skole med barn fra så mange ulike land, burde fokusert på deres kultur og ikke minst språk, og at det burde vært mer bevisst planlagt og tatt med gjennom hele skoleåret, og ikke bare gjennom en internasjonal uke, «men det har vi ikke, vi har hatt det veldig lite også».

*Har dere morsmålslærere på skolen? (tilleggsspørsmål)*

Informanten svarer at de har det, men at de kommer fra den lokale inntaksskolen deres, og at de da bare kommer innom og har de timene de skal ha med de gjeldende elevene, og kjører videre til neste skole. Hen påpeker at hen ser de veldig lite, og at hen da mister muligheten til å kunne diskutere eller planlegge med dem i pausene på jobb. Hen forteller videre at hen brukte en russisk morsmålslærer i en time for en tid tilbake, som da kom inn i klassen og

fortalte om Russland og russisk nyttår, og lærte elevene noen ord og fraser på russisk, men at det ellers ikke har vært noe planlagt språkfokus i klassen.

*Er svarene dine basert på erfaring/kunnskap eller forskning?*

Informanten svarer at svarene er basert på hen sin erfaring, og forklarer videre at hen tenker at det ikke er på lærerskolen eller universitetet du lærer mest, men at du får den ordentlige læringen når du kommer ut i jobb når du møter på ulike elever, lærere og får snakke med morsmålslærere. Hen påpeker igjen at dette er en tankevekker for hen, og snakker om at hen har sittet og snakket om at hen har elever fra 11 ulike land og kan «briefe» med det, men at det likevel ikke blir gjort noe for å få frem de ulike morsmålene.

*Føler du at det er rom for det i dagens klasserom? (tilleggsspørsmål)*

Hen svarer at «ja, men vi kunne jo gjort det så enkelt, sånn at en uke var det fokus på tsjetsjensk, og neste uke var det fokus på et annet språk. Tenk, kanskje jeg skal gjøre det, for tenk så enkelt det kunne vært, at \*\*\* fra Øst-Europa da kunne fått lov til å lære oss bitte litt hver dag, det hadde det vært rom for dersom vi hadde tenkt oss om». Hen forklarer videre at hen ikke har tenkt over dette før, og kan gå rundt å tenke at det er en berikelse med så mange elever fra andre land, men at hen likevel aldri har gjort noe bevisst for å ha fokuset på det. Hen presiserer at bevisstgjøring er viktig, og at hen må gjøre noe med det. Hen snakker videre om at de står der med nesten 50 ulike flagg i en internasjonal uke, men at de likevel står igjen uten å kunne et eneste ord på verken språk 1 eller språk 2, og uttrykker at det er trist. Hen fortsetter og sier at de flerspråklige elevene som i tillegg har utfordringer med det faglige kunne fått lov til å blomstre ved å lære de litt av sitt morsmål, men at hen aldri har tenkt tanken på å gjøre noe sånt – «og jeg har jobbet her i mange år, liksom».

*Hadde det vært mulig at elevene fikk skrive en tekst på sitt morsmål som de etterpå kunne oversatt til norsk, for eksempel? Tror du det hadde vært stor forskjell mellom en tekst skrevet på morsmålet versus en tekst på norsk? (tilleggsspørsmål)*

Informanten forteller at hen husker en tidligere elev som hadde en morsmålslærer. Denne eleven var veldig svak i norsk, og etter en samtale kom det frem at hen også var veldig svak på morsmålet, som igjen førte til at de meldt opp denne eleven for å få hjelp. Videre kommer hen igjen inn på dette med manglende samarbeid med morsmålslærere, og at det hindrer dem fra å bruke morsmålet mer aktivt i timene.



*Det finnes også ulike applikasjoner som gjør at elevene kan oversette tekst til flere språk, kunne det vært noe du kunne brukt i undervisningen med flerspråklige? (tilleggsspørsmål)*

Her svarer informanten at det absolutt kunne vært noe, og at det er noe de skulle hatt.

*Den ene eleven jeg snakket med i dag nevnte at hen er bedre på morsmålet sitt enn på norsk, tror du det hadde vært godt igjen i et skriftlig arbeid? (tilleggsspørsmål)*

Denne eleven fortalte informanten at er dyslektisk og har mange språk hen må forholde seg til både hjemme og på skolen, og mente at det kunne vært veldig interessant å sett om det var store forskjeller på akkurat denne eleven. Videre snakker hen om en annen elev med norsk som andrespråk, og mener at denne eleven hadde klart seg meget godt på alle språk, og påpeker nok en gang at dette var en ordentlig tankevekker – «vi burde hatt mye mer fokus på det».

*Tror du det kunne vært en fordel for elevene med norsk som førstespråk også?*

(tilleggsspørsmål)

Informanten mener at det helt klart kunne vært en fordel, for å få bort fokuset på «bare meg meg meg, og mitt mitt mitt, klart det hadde vært en berikelse». Hen husker tilbake til den ene timen hvor morsmåslæreren i øst-europeisk kom inn i klassen, og hvordan den russiske eleven blomstret og ble utrolig stolt. Videre mener informanten at kunnskapen å få vite om andre er en berikelse for alle, både faglig og sosialt. Hen forteller også om at elevene får vite mye om noen land, mens andre land så vidt blir nevnt i undervisningen, «nei der må jeg ta meg kraftig sammen, for det er viktig». Informanten fortsetter å snakke om hvor viktig dette faktisk er, og hvor enkelt det egentlig kan gjøres noe med. Hen snakker igjen om det nye temaet de skal begynne med i geografifaget, og legger frem flere ideer for hvordan det kan gjennomføres, med mye mer fokus på språk. Hen nevner at det er blitt laget en liste med fjell, innsjøer, grenser og grenseland, men at hen ikke har fokusert på språk, «og jeg vet at det er unger der inne som er eksperter» - «kanskje vi burde lagt noen type plakater som vi kan ha ute i gangen, tenk så enkelt, spennende og kjekt for alle, det skal jeg gjøre!».

*Det finnes mange ulike begreper for den elevgruppen vi nå har snakket om, og jeg har merket meg at du sier «fremmedspråklige». Hva er grunnen til at du bruker akkurat det begrepet?*

(tilleggsspørsmål)

Informanten sier at hen tror at det egentlig er en «uvane» å kalle denne gruppen for fremmedspråklige, og at noen begreper bare blir integrerte i språket uten at det nødvendigvis er så veldig gjennomtenkt.

*Før vi avslutter, har du noe du vil tilføye? (tilleggsspørsmål)*

Informanten har ikke noe å tilføye, men avslutter med å si at dette hadde hen godt av, sier at jeg er god og takker meg for at jeg bevisstgjorde hen angående dette. «Det er noe med å riste tak i gamle rever altså, altfor lite fokus på dette, altfor lite».

#### 4.1.4 Oppsummering av funnene

Gjennom undersøkelsen har jeg funnet ut at de ulike morsmålene i denne klassen sjelden blir nevnt eller brukt i norskundervisningen. Dette kom fram både under observasjonen og alle intervjuene jeg gjennomførte. Observasjonen viste en bevisst, men indirekte form for tilpasset opplæring når det gjelder elevene med norsk som andrespråk. Dette ble gjort ved at undervisningsmateriale som ble snakket om i klassen ble forklart mange ganger og på ulike måter, i tillegg virket det som at læreren var veldig bevisst på å la de andrespråkselevne svare på spørsmål hen stilte klassen. Hver gang et spørsmål ble stilt var det veldig mange av elevene med norsk morsmål som rakte opp hendene, og bare en eller to andrespråkselever. Likevel lot hen nesten hver gang en andrespråkselev svare. Det kan være tilfeldig, men det kan også være et bevisst valg. Samtaler og intervju med læreren bekreftet observasjonen, da hen var ærlig og tydelig på at hen svært sjelden spurte om og/eller brukte elevenes ulike morsmål i undervisningen. Samtidig kom det frem under intervjuet at læreren så en tydelig fordel med å ta i bruk forskjellige språk i undervisningen, både for elevene med norsk som andrespråk og for elevene med norsk som førstespråk. Læreren påpekte flere ganger at denne undersøkelsen var en viktig bevisstgjøring for hen, og ble tydeligere og tydeligere på hvor viktig dette temaet var og hvor lite det faktisk ble praktisert i klasserommet, etter hvert som samtalen gikk. Også samtlige elever kunne bekrefte funn fra observasjon og lærerintervju. De svarte at de aldri eller sjelden hadde blitt spurt om sitt førstespråk, og noen kom med eksempler på situasjoner hvor språket deres ble nevnt, men det kom aldri frem at de fikk bruke morsmålet sitt som hjelp til å lære fag. Det var også veldig tydelig at elevene var stolte av morsmålet sitt, og at de alle skulle ønsket at de ble spurt mer om språket sitt. Da dette ble nevnt for læreren under intervjuet, virket det som at det inspirerte hen til å gjøre noe med det, og til å oppmuntre sine kollegaer til å praktisere det mer og oftere i klasserommet.

## Kapittel 5: Drøfting av funn

I dette kapitlet skal jeg drøfte funn fra observasjonen og intervjuene jeg gjorde. Drøftingen blir delt opp i tre underkapitler for å gjøre det mest mulig ryddig, på samme måte som jeg delte opp empirien. Deretter vil jeg forsøke å komme med en konklusjon og oppsummering av studien der jeg svarer problemstillingen. Jeg vil først drøfte funn fra observasjonen, deretter funn fra elevintervjuene, før jeg til slutt ser på det som kom frem i lærerintervjuet. Alle funn vil bli drøftet opp mot teorien og tidligere forskning som jeg har lagt fram tidligere i oppgaven, for å finne svar på problemstillingen om hvordan flerspråkligheten i denne klassen blir inkludert i den ordinære norskundervisningen. Målet er ikke å finne et fasitsvar, men å undersøke hvordan inkluderingen faktisk gjennomføres i praksis, eventuelt hvorfor det ikke blir gjennomført, og finne ut hvilke tanker akkurat denne læreren har om flerspråkligheten i hen sin klasse.

Hovedfunnene fra undersøkelsen som jeg presenterte i forrige kapittel, viser at de ulike morsmålene blir svært lite brukt og nevnt i klassen jeg besøkte, og dette kommer frem både under observasjonen og intervjuene. Observasjonen viser en bevisst, men indirekte måte på å tilpasse undervisningen til alle elevene uten videre fokus på språk. Læreren sa tydelig at hen kunne glemme flerspråkligheten i klassen, og så på denne undersøkelsen som en viktig bevisstgjøring, og mente at fokus på språk og inkludering av ulike morsmål burde være en del av hele skolens planer for hvert nytt skoleår. Elevene bekreftet det hele nok en gang, og samtlige ønsket mer fokus på sitt morsmål.

### 5.1 Drøfting av funn fra observasjon

Som tidligere nevnt i oppgaven finnes det mange ulike begreper som har blitt og blir brukt om elever med norsk som andrespråk, og som jeg skrev i delkapitlet om funn i observasjon, brukte læreren i min undersøkelse begrepet «fremmedspråklige». Dette begrepet ble brukt både når hen snakket til meg og når hen forklarte det til elevene i klassen. Begrepet har tidligere blitt brukt om flerspråklige elever, men grunnet dets negative fremtoning om at det er fremmede som prater et fremmed språk, og at kan føles ekskluderende, har det blitt erstattet med andre begreper som «minoritetsspråklige» og «flerspråklige» (NAFO, 2022). Hvorfor læreren brukte akkurat det begrepet fikk jeg svar på i intervjuet, der læreren svarte at hen trodde det var en «uvane» å kalle denne gruppen for fremmedspråklige, og at noen begreper bare blir integrerte i språket uten at det nødvendigvis er så veldig gjennomtenkt. Det er trolig

et begrep som læreren har lagt til i sitt vokabular tidligere i karrieren og som har blitt værende i hen sitt vokabular av ren vane ettersom dette er en lærer som har jobbet i skolen i mange år. Det er av høy sannsynlighet at denne læreren ikke mener noe negativt ved å bruke det begrepet, da læreren helt tydelig bare mente godt om andrespråkelevne i klassen sin. Dette kom frem både under samtale med meg, under observasjonen og under intervjuet. Likevel er det noe med å bli bevisst ens egne handlinger og ord som kan bidra til å hindre eventuelle unødvendige negative reaksjoner og/eller situasjoner.

Når læreren gikk gjennom undervisningsstoff i plenum brukte hen mange ulike måter på å formidle stoffet for elevene, både skriftlig, muntlig og med ulike visualiseringer. Dette bidrar til at flere elever forstår det som blir snakket om, og er en måte å tilpasse undervisningen for alle elevene, og ikke bare andrespråkelevne. På den ene siden kan vi si at læreren indirekte tilpasset undervisningen noe for de flerspråklige elevene med repetisjon, visualisering og mye forklaring. På den andre siden kunne læreren spisset det enda mer mot de flerspråklige elevene. Hen kunne for eksempel, med fordel, spurt de gjeldende elevene hva enkelte ord og begreper er på deres morsmål. Det kunne bidratt til å aktivisere forkunnskaper hos elevene, da det er mulig at elevene allerede hadde kunnskap om det som ble snakket om, og bare trengte å lære det norske ordet for begrepet. Dersom elevene har utviklet et høyere nivå av akademisk språk (CALP) på morsmålet sitt, kunne det vært enklere for elevene å bidra mer aktivt i klasseromsundervisningen dersom de fikk brukt morsmålet sitt (Monsen & Randen, 2017). For som jeg nevnte i teorikapittelet tar det fire til syv år å utvikle det akademiske språket sitt (CALP), i motsetning til hverdagsspråket (BICS) som tar tre til fem år å utvikle. Med andre ord kan det være elever i klassen som fremdeles vil ha behov for å støtte seg på det eventuelt mer utviklede morsmålet sitt. I tillegg kunne det ført til at andrespråket ble mer utviklet. Det å implementere deler av elevens morsmål kan i tillegg føre både til språklig inkludering, språklæring for alle elevene i klassen og at andrespråkelevne får kjenne på en mestring ved å kunne noe på et språk som ingen andre i klassen kan (Garcia & Wei, 2019).

Noen ord og begreper kan være vanskelige å forstå, da særlig for andrespråkelever som ikke har et like utviklet akademisk språk på norsk, og dersom en elev mangler begrepsforståelse (i den forstand at de mangler det norske ordet for et begrep de kan på sitt morsmål), kan det føre til begrensninger for tilhørigheten i klassefellesskapet (Rist, 2019). Dog virket det ikke som at det var noe særlig problem i denne klassen, og det at over 50% av klassen faktisk er flerspråklige hjelper nok på den delen da det ikke blir så store forskjeller mellom minoritet og

majoritet. Hadde læreren og elevene funnet hva de ulike begrepene er på de aktuelle språkene kunne likevel det hjulpet for noen av dem, da forskning viser at elever lykkes bedre på skolen dersom de får lære på både morsmålet og andrespråket parallelt (Hauge, 2014). Dersom elevene lærer et begrep på språket de kan best, som i de fleste tilfeller er morsmålet, blir det lagret i «tankeverktøyet» vårt, eller under havoverflaten dersom vi ser for oss Cummins sin isfjellmetafor. Da kan elevene enklere overføre kunnskapen om det begrepet fra «fra en istopp til en annen», altså at de da bare trenger et nytt ord for begrepet de allerede kan (Cummins, 1984; Monsen & Randen, 2017). Det er i tillegg et grep som er enkelt å gjennomføre og som ikke krever mye tid og ressurser, samtidig som det inkluderer alle elevene og deres morsmål.

Høytlesing var noe denne læreren hadde ekstra fokus på. Når de skulle lese noe, leste hele klassen høyt sammen med læreren. Læreren kalte det for lesetrening, og forklarte for klassen at lesing var noe alle i klassen trengte trening i. Hen passet hele tiden på at alle elevene var med og leste hele teksten, og stoppet å lese dersom de kom over et vanskelig ord eller begrep, som da ble spurt og snakket om før de leste videre. I stedet for å sette i gang et annet opplegg for de flerspråklige elevene, så tilpasset læreren heller undervisningen slik at det gagnet hele klassen. Alle elever trenger lesetrening, men det er klart at det kanskje er andrespråkselevne som får aller mest ut av det. De får øvd på å uttale ord og setninger sammen med læreren, mens de samtidig får være med i det faglige og sosiale fellesskapet i klasserommet – og for elevenes læring og utvikling er det viktig å oppleve tilhørighet (Munthe, 2011). Likevel kunne de flerspråklige elevene med fordel brukt morsmålet sitt for å finne ord som er vanskelige for dem på norsk. Transspråking handler ikke bare om å skape forståelse under opplæringen, men kan også føre til at det svakere språket utvikles i relasjon til det språket som er mest utviklet for dem gjennom å bruke alle tilgjengelig språk som en ressurs (Garcia & Wei, 2019).

Etter at elevene sammen med læreren hadde lest om temaet kildekritikk, skulle elevene skrive to setninger ut fra viktige ord fra teksten, og de skulle skrives på norsk. Det var tydelig at flere av de flerspråklige elevene strevde med denne oppgaven. Det kunne vært en fordel for noen av elevene om de kunne skrevet setningene på sitt eget morsmål, for så å oversette de til norsk. Da hadde de brukt både morsmålet og andrespråket sitt og de hadde fått brukt transspråking på en relevant og morsmålsinkluderende måte. Ifølge Baker må undervisningsstoffet både håndteres og fordøyes dersom man leser og diskuterer på ett språk, for så å skrive det om på et annet språk, som igjen kan bidra til en dypere forståelse av temaet samt at det kan føre til at det svakere språket utvikles (Baker & Wright, 2021) (Garcia & Wei,

2019). Det kunne hjulpet elevene med forståelsen av undervisningsstoffet, særlig for de elevene som synes norsk er veldig utfordrende. Baker mener at transspråking i tillegg kan være med på å lette samarbeidet mellom hjem og skole, og at det kan bidra til å integrere de som allerede behersker språket med nybegynnere (Garcia & Wei, 2019). Transspråking, som handler om å bruke alle tilgjengelige språk som ressurs, kunne altså vært en fordel å jobbe med i denne sammenhengen (Garcia & Wei, 2019). Og heller ikke dette hadde krevd mye tid og ressurser for å gjennomføres i klasserommet.

Totalt sett ble ingenting av undervisningen under min observasjon direkte tilpasset elevene med norsk som andrespråk. Morsmålet deres ble ikke nevnt og elevene brukte heller ikke morsmålet sitt inne i klasserommet. Læreren påpekte at hen var bevisst på valgene hen tok med tanke på de flerspråklige elevene når det gjaldt planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, men hen var heller ikke redd for å si at hen ikke gjorde noe direkte for å inkludere de ulike morsmålene. Gjennom de tre dagene jeg observerte ble det brukt to språk blant elevene, og det var norsk og engelsk. Norsk blir jo språket de bruker på den i faglige sammenheng på skolen, mens engelsk ble brukt elevene mellom når de snakket om andre ting enn fag. Språkrådet sin rapport fra undersøkelsen om hvordan elever og lærere i den norske grunnskolen forholder seg til elevers flerspråklige praksis og kompetanse i skolehverdagen, som Ipsos gjennomførte, viser at det er et typisk funn i norske skoler. Foruten om norsk, er det engelsk som blir mest brukt – både av lærere og elever (Ipsos, 2015). Det ene spørsmålet som ble stilt lærerne i denne undersøkelsen var i hvilke situasjoner de brukte andre språk enn norsk, og bare 16% av lærerne på 5. og 6. trinn svarte at det var i norsktimene, og at det ellers stort sett skjedde i andre språkfag (Ipsos, 2015). Funnene i denne rapporten viser seg å gå igjen i klassen jeg observerte, og man kan anta at de er overførbare for mange andre klasser og skoler i Norge, men kan likevel ikke generaliseres grunnet denne forskningens avgitte omfang.

## 5.2 Drøfting av funn fra elevintervjuer

Av de åtte elevene jeg intervjuet, var det syv ulike morsmål, og alle elevene virket stolte av og glad i sine språk. Flere av elevene ønsket å si noe på sitt morsmål, mens andre var mer beskjedne og ønsket ikke å si noe. Det fikk meg til å undre over hvorfor, og noe av grunnen kan være at de ikke er vant til å bruke morsmålet sitt på skolen og synes det er flaut å plutselig få spørsmål om å ta det i bruk. Det kan tyde på at flere av elevene ikke er vant til at noen spør

dem om morsmålet deres, og det ble også bekreftet under intervjuet. Undersøkelsen Ipsos gjorde for Språkrådet kan bidra til å bekrefte den påstanden. Funnene i undersøkelsen viste at de fleste elevene brukte flere språk i hverdagen, men at hele 97% av elevene på 5. og 6. trinn svarte at de bare brukte norsk i skoletimene (Ipsos, 2015). Andre språk enn norsk som ble brukt i skoletimene var stort sett engelsk, og da i engelsktimene, mens andre språk slo ut med 2% eller lavere (Ipsos, 2015). De av informantene mine som ønsket å si noe på morsmålet sitt, sa takk når jeg skrøt av språket deres og jeg kunne se at de lyste opp. Det er både positivt og negativt at elevene satte sånn pris på å få bruke og få positive kommentarer på språket sitt. Positivt fordi det er viktig at morsmålet blir sett på som noe positivt og ressursrikt, da det faktisk er en viktig og stor del av deres identitet. På den andre siden er det negativt, da det kom frem både under observasjonen og intervjuene at de ulike språkene sjelden eller aldri blir brukt eller spurt om. Når elevene ikke får bruke sine morsmål i undervisningen er det en stor del av deres språkrepertoar som forblir ubrukt på skolen, som da gjør at de ikke får brukt all sin kunnskap og sine ferdigheter på skolen (Garcia & Wei, 2019).

Det andre spørsmålet jeg stilte elevene var om norsklæreren deres noen gang har spurt om eller tatt i bruk morsmålet deres. Her svarte elevene i stor grad likt, men med noe variasjon. Elev 2 svarte bare at det aldri hadde skjedd, mens resten av elevene husket at det hadde skjedd før og viste til situasjoner der det hadde oppstått – som var det tredje spørsmålet mitt. Det som gikk igjen var at norsklæreren, eller andre lærere, noen ganger hadde spurt hva «hei» er på deres morsmål, hvor de kommer fra, og hatt håndsopprekking på hvem i klassen som kommer fra et annet land enn Norge. Noen sa også at det hadde blitt spurt om i friminuttet, andre sa at de hadde opplevd det i engelsktimen når de har hatt om skoler i England og én sa at hen hadde blitt spurt om hva «tøfler» var på sitt morsmål i samfunnsfagtimen når de har hatt om «språk og sånt». Hvorvidt man kan stole på at svarene til elevene stemmer 100% er noe usikkert, da det er klart at alle elever ikke husker alt de har snakket om og lært på skolen i alle fag, så man må tolke svarene deres med forbehold. Dette gjelder selvfølgelig også for lærerinformanten, men lærere husker ofte bedre hva de selv gjør og har gjort i undervisningen. Likevel ble svarene deres bekreftet av læreren som kunne si at hen svært sjeldent inkluderer andre språk i undervisningen. Ipsos sin rapport kan også bidra til å bekrefte det på en mer generell basis, da funn viste at lærere sjelden inkluderer andre språk enn norsk og engelsk i undervisningen – i tillegg var det kun 16% som svarte at det skjedde i norskundervisningen (Ipsos, 2015).

Som nevnt virket alle elevene stolte over sitt morsmål, og på spørsmål om det hadde vært gøy om morsmålet deres ble brukt og spurt om mer svarte samtlige av elevene ja. Ipsos sin rapport viste at 56% av elevene på 5. og 6. trinn som bruker andre språk enn norsk, kunne ønske at de oftere kunne bruke andre språk enn norsk i skoletimene (Ipsos, 2015). Dersom skolen hadde praktisert en ressursorientert forståelse av flerspråklighet kunne det bidratt til at elevene følte seg mer inkludert og verdsatt for akkurat den de der (Hauge, 2014). Skolen jeg besøkte har ikke en problemorientert forståelse av flerspråklighet, da lærerne ser på flerspråkligheten som en berikelse, men de kan heller ikke kalles ressursorienterte når de ikke har fokus på det i det hele tatt i praksis (Hauge, 2014). Det kan virke som at denne skolen, og trolig mange andre skoler, glemmer å faktisk ta i bruk elevenes kunnskaper om andre språk og kulturer, og glemmer at elevene sitter med ulike og relevante ressurser, samt å anerkjenne den berikelsen. Problemet med å behandle alle elevene likt, er at alle elevene ikke er like. De kommer fra ulike bakgrunner, ulike kulturer og har ulike språk. Dette gjelder også for de elevene som har norsk som sitt førstespråk, heller ikke de er like. Den aktuelle skolen har, som informanten nevnte, et mangfold på rundt 50 ulike nasjonaliteter blant elevgruppen sin, og har en gigantisk ressursbank i de elevene. Skolen er norsk, og har norsk som undervisningsspråk. Stort sett alle lærerne er norske, og ledelsen er norsk. Dermed er det fort gjort at skolen har fokus på norske verdier og norsk herkomst, men dersom skolen utelukkende handler om norske verdier og norsk herkomst, kan det kan føre til at minoritetselevene står i fare for å falle utenfor (Rist, 2019, s. 60).

Den ene eleven presiserte under intervjuet at hen kunne morsmålet sitt desidert bedre enn norsk, og dette er nok tilfellet for mange av de flerspråklige elevene på norske skoler. I utgangspunktet så kan det være en fordel når man skal lære et nytt språk, men det at denne eleven sier at hen kan morsmålet bedre enn norsk, sier ikke noe om hvor utviklet morsmålet faktisk er. Dersom morsmålet er høyt utviklet blir det enklere å lære et nytt språk, men det går også andre veien. Er morsmålet lavt utviklet, blir det vanskeligere å lære seg et nytt språk (Baker & Wright, 2021). Cummins sin utviklingsmessige avhengighetshypotese skiller mellom BICS og CALP, altså hverdagspråk og klasseromsspråk/akademisk språk (Baker & Wright, 2021). Eleven kan ha et godt hverdagspråk, men et lavt utviklet akademisk språk på sitt morsmål, og det kan føre til at vanskelige begreper på norsk kan være veldig vanskelige for denne eleven å forstå dersom hen heller ikke vet hva begrepet betyr på sitt morsmål. Det er en mye mer omfattende prosess å skulle lære nye begreper på andrespråket sitt, enn å lære seg et nytt ord for et begrep de allerede kan på morsmålet. Dersom det akademiske språket



ikke er utviklet, som ifølge Cummins tar fire til syv år å utvikle, blir det vanskeligere for elever å engasjere seg nok i skolehverdagen (Baker & Wright, 2021). Har eleven på den andre siden et godt utviklet akademisk språk på sitt morsmål, kan det hjelpe hen å ta i bruk morsmålet sitt i undervisningen. Da kan eleven finne et norske ord for begreper hen allerede kan på sitt morsmål, til å bearbeide undervisningsstoffet og utvikle en dypere forståelse for emnet, som i tillegg kan bidra til å styrke andrespråket (Garcia & Wei, 2019). At elevene sier at de hadde satt pris på å få ta i bruk sine morsmål, kan også tyde på at det kunne motivert dem mer i undervisningen, og kan føre til økt mestringsfølelse og anerkjennelse.

### 5.3 Drøfting av funn fra lærerintervju

#### *Hvordan opplever du flerspråkligheten i klassen din?*

På dette spørsmålet ba læreren meg om å definere hva jeg mente med flerspråklighet, og jeg forklarte at jeg ville frem til hvordan hen opplever å ha mange elever med ulike bakgrunner og andre morsmål i klassen. I delkapittel 2.1 definerer jeg flerspråklige som personer som har tilegnet seg to eller flere språk i dagliglivet, utdanning og/eller arbeid (NAFO, 2022). Hvorfor hen ba meg om å forklare det vet jeg ikke, men det kan være av flere grunner. Blant annet var kanskje akkurat det begrepet ukjent for læreren, det kan være at hen trengte lengre betenkningstid eller at hen var redd for å misforstå spørsmålet. Etter at det var oppklart begynte læreren å fortelle om klassen og hvor mange av elevene som er andrespråkselever, som er hele 11 av 19 elever, altså over 50%. Hen forklarte videre at det var veldig velfungerende i denne klassen, og at hen så på flerspråkligheten som en berikelse både faglig, sosialt og kulturelt, mer enn en belastning. Det er godt mulig at informanten mener at flerspråkligheten er en berikelse, men det var likevel lite som tydet på det under observasjonen da ingenting om andrespråkselevens ressurser viste igjen. Elevenes svar under intervjuene tyder også på at lærerens tanker om flerspråklighet som berikelse ikke kommer til syne i undervisningen. Dersom man virkelig ser på flerspråklighet som en faglig, sosial og kulturell berikelse, er det rimelig å tenke at det vil vise igjen i hvordan læreren legger opp klasseromsundervisningen. Det er forskjell på å tenke noe, og på å gjøre noe med det i praksis. Hen mente at det var en berikelse på den måten at elevene kom med innspill og var veldig interesserte i å lære om sitt/foreldrenes land, og at elevene var ganske stolte av det. Her påpekte læreren flere ganger at det at flerspråkligheten var en berikelse gjaldt denne klassen, og ikke på generell basis. Det kan virke som at læreren har opplevd utfordringer med å ha andrespråkselever i klassen før, men hen gikk ikke noe mer inn på det. At flerspråklighet er en

berikelse skal ikke bli bestemt av hvor utfordrende klassen eller elevene er, men er en måte å se på flerspråkligheten på, altså å ha et ressursorientert syn på og forståelse av flerspråklighet (Hauge, 2014). Har man et ressursorientert syn på flerspråkligheten vil man inkludere minoritetslevnene på lik linje med majoritetslevnene, og gjøre det man kan for å tilpasse undervisningen for elevene på en inkluderende måte der elevenes ulike synspunkter og erfaringer blir sett på som en berikelse for fellesskapet i klassen (Hauge, 2014). Elever med norsk som andrespråk innehar mange ulike ressurser og kunnskaper uansett hvor utfordrende det kan være for læreren å håndtere dem. Det er klart at elever kan ha en utfordrende oppførsel, men det er særs sjelden grunnet flerspråkligheten deres, så det er viktig å skille mellom «dårlig oppførsel» og andre kunnskaper/ressurser/bakgrunner. Det er også en mulighet at læreren ikke mente det slik det fremstod, og at det egentlig ikke har vært flerspråkligheten som ikke har fungert i andre klasser, men at det ble forklart på en feilaktig måte. Læreren hadde ikke innsyn i hvilke spørsmål jeg skulle stille hen, før vi satt der i intervjusituasjonen, og fikk da ikke muligheten til å tenke over dette på forhånd, så det må tas med i betraktning.

*Bli de ulike morsmålene brukt mye i klasserommet av elevene som har norsk som andrespråk? Eller på skolen i det hele tatt?*

*Hvilke reaksjoner har og får du dersom elevene tar i bruk egne morsmål i norsktimene?*

Læreren fortalte at elevene ikke bruker andre språk enn norsk og engelsk, og at selv elever med samme morsmål heller bruker engelsk i stedet for morsmålet når de snakker sammen. Det fikk jeg også observert når jeg besøkte klassen, og elevene bekreftet det samme under intervjuene med dem. Hvorfor elevene ikke bruker morsmålet sitt mer, kan vi ikke vite, men dersom læreren ikke legger opp til og lager rom for at elevene skal ta det i bruk, kan det være utfordrende og vanskelig for elevene å gjøre det på eget initiativ – særlig når resten av klassen kun prater norsk, og innimellom engelsk. Det at elevene ikke får brukt morsmålet sitt, kan ifølge Baker ta ifra elevene muligheten til å enklere utvikle andrespråket sitt, og kan hindre dem i få en dypere forståelse av undervisningsstoffet (Baker & Wright, 2021) (Garcia & Wei, 2019). Disse mulige konsekvensene er ganske alvorlige. Som lærer skal man sørge for at elevene får utvikle seg både språklig, faglig og sosialt i opplæringen, og man skal legge til rette for og støtte elevene i denne utviklingen. Dersom man tar i fra elevene muligheten til å bruke det mest utviklede språket deres, gjør man det motsatte av å gi støtte og tilrettelegge.

Videre fortalte læreren at hen har opplevd klasser der elever med samme morsmål har snakket mye sammen på det språket, da særlig arabisktalende elever ifølge informanten, og at det noen ganger har blitt korrigert på av lærerne. De gangene lærerne har måttet korrigere elever, har de opplevd at elevene har snakket negativt om andre elever, faget eller lærerne, og har da korrigert dem til å snakke norsk. Informanten mener at det er tydelig på elevenes kroppsspråk om det de prater om er positivt eller negativt rettet. Hvordan lærerne har sett det på elevenes kroppsspråk vet jeg ikke, men kommunikasjon rundt bruken av morsmål i undervisningssituasjoner og hva som egentlig ble snakket om burde vel heller blitt brukt før en eventuell korrigerende. Det er mulig at elevene snakket om faget, men at de delte erfaringer og meninger om det på en konstruktiv måte, men de kan også ha snakket om noe helt annet. Her er det også viktig å påpeke at lærere ikke alltid korrigerer norsktalende elever hver gang de snakker om andre ting enn det de skal. Uansett blir det lite pedagogisk å korrigere elevene til å kun snakke norsk. Da kunne heller læreren oppmuntret og veiledet elevene til å bruke morsmålet sitt på riktig måte i undervisningen. Morsmålsaktiviserende læring, som handler om hvordan elevene kan bruke sin kompetanse i andre språk når opplæringspråket er lite utviklet, kan bidra til at kunnskapen om ulike språk, «kan fungere som redskap for refleksjon, meningsskaping og læring» (Egeberg, 2019). Noen av andrespråkselevne i skolen har lite erfaring med det norske språket, og bruker kanskje bare norsk i undervisningstimene på skolen, og for mange kan det være både utfordrende, demotiverende og lite meningsfullt å tilegne seg ny kunnskap på et språk de har lite erfaring med (Egeberg, 2019). Egebergs rapport viser til at «... forskning tyder på at de får bedre læringsutbytte når morsmålet anvendes aktivt i opplæringen» (2019). Elevene i denne klassen får altså ikke bruke hele sin språkkompetanse i undervisningen når de ikke får ta i bruk morsmålet sitt som for noen er det språket som er mest utviklet. Og som Egeberg sier kan det være avgjørende å få bruke morsmålet sitt for elevenes læringsutbytte (2019).

Læreren forklarer videre at det kommer veldig an på situasjonen, men at korrigerende særlig har skjedd i undervisningssituasjoner slik at lærerne og medelevene skulle forstå dem, men at det aldri har skjedd i klassen jeg observerte. I tillegg mente informanten at alle elevene i denne klassen klarer seg godt på norsk, og at det kun er én elev i klassen som har rett på morsmålsundervisning, men at også den eleven er såpass flink i norsk at det er avtalt med morsmålslærer at eleven ikke trenger den ekstra oppfølgingen. Jeg vil igjen påpeke at det på forskningsfeltet er enighet om at selv om elevene ikke har rett på, eller behov for, morsmålsundervisning, så kan elevene med fordel bruke morsmålet sitt aktivt i

undervisningen uten å måtte bruke mye ekstra ressurser og tid (Baker & Wright, 2021) (Garcia & Wei, 2019) (Egeberg, 2019). Det er stor forskjell på «å klare seg godt» på norsk og å ha et godt utviklet akademisk språk på norsk, noe som får meg til å lure på hvilken type kartlegging som ligger til grunn for en avgjørelse om hvem som trenger morsmåls lærer og ikke.

*Er det mulig å inkludere ulike morsmål i norskundervisningen?*

*Hvorfor/hvorfor ikke?*

*Hvordan?*

Informanten var veldig opptatt var å presisere at norskundervisning foregår i flere fag enn bare norsk, da hen bruker lesing i alle fag, og nevnte samfunnsfag og KRLE som eksempler på andre fag. Det kan tyde på at informanten blander norskundervisningen og norskopplæring, men jeg vil anta ut fra samtaler med informanten før og etter intervjuet, at hen mener det blir brukt innslag av norskundervisning i form av lesing og skriving i alle fag. Informanten mente at det særlig var i samfunnsfag og KRLE at andre morsmål ble nevnt og spurt om, og at det da ble brukt i «bittesmå bolker» der de for eksempel kunne spørre om hva noe heter på for eksempel tsjetsjensk eller arabisk. Informanten forklarer videre og sier at det ofte skjer spontant, og at det sjeldent er bevisst planlagt å dra inn andre morsmål i undervisningen, men at det nå er planlagt at de skal gjøre litt ut av de ulike landene elevene kommer fra og språkene deres når de skal starte med et nytt tema i geografifaget. Det kommer tydelig frem at morsmålene ikke blir nevnt i den ordinære norskundervisningen, men informanten påpeker flere ganger at samfunnsfag, geografi og KRLE inneholder norskundervisning og at det er der de innimellom har med innslag av ulike morsmål. Læreplaner og retningslinjer sier at du skal jobbe med skriving, muntlighet og lesing i alle fag, som er tre av de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020). På den andre siden blir det snakket om forskjellige emner i de ulike fagene, og norskfagets innhold har også rom for å inkludere ulike morsmål. Elevene skal blant annet kunne «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Da er det essensielt å faktisk dra inn de ulike språkene som representeres i en klasse, og ikke bare fokusere på norsk. Det er også verdt å nevne at innholdet i undervisningen ikke trenger å knyttes direkte til språk for å inkludere andre morsmål. Man kan like gjerne dra inn andre språk når man jobber med temaer som litteratur og kjærlighet i litteratur. Da kan ulike ord, på forskjellige språk, for litteratur komme fram som kan føre til interessante samtaler om hvordan det blir uttrykt på ulike språk, som igjen kan lede til en samtale om hvordan kjærlighet kommer til uttrykk i litteraturen.

Elevers identitet henger tett opp mot språk og deres kulturelle bakgrunn, og derfor er det viktig å inkludere flere språk enn norsk i undervisningen i klasser med andrespråkselever (Gay, 2018).

*Har du noen gang brukt de ulike morsmålene som finnes i din klasse i den ordinære norskundervisningen?*

*Hvis ja, hvordan og hvorfor?*

*Hvis nei, hvorfor ikke?*

Informanten presiserer igjen at norskundervisning ikke bare skjer i norsktimene, men at det skjer i andre fag også, og sier at morsmålene blir brukt på skolen. Hen forteller at skolen hadde en internasjonal uke for noen år siden, og at de var ekstra bevisste på å ta i bruk det internasjonale den uken. De hadde hengt opp flagg for å representere alle elevene på skolen, og endte med opp mot 50 ulike land/flagg. Det å arrangere en internasjonal uke én gang innimellom er ikke nok for å dekke målet om at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil kreve en større innsats fra skolene for å sette de ulike morsmålene mer på agendaen slik at det kan være en ressurs for de flerspråklige elevene og for fellesskapet (Fylkesnes, 2021). Skoler som har et problemorientert syn på flerspråklighet vil bare påpeke de minoritetsspråklige elevens eksistens, mens skoler med et ressursorientert syn settes lys på at elevgruppen er flerkulturell og vil at elevene på skolen legge merke til det på en positiv måte (Hauge, 2014). Informanten svarer ikke noe videre på spørsmålet mitt, noe som kan tyde på at de ulike morsmålene ikke har blitt brukt i norskundervisningen av denne læreren. Svaret hen gir er mer generelt for skolen og hva skolen har gjort, og besvarer ikke mitt spørsmål som var om hen noen gang hadde brukt morsmålene i den ordinære norskundervisningen. Den delen av spørsmålet kunne med fordel blitt repetert, men det ble dessverre ikke gjort.

*Kan du se noen fordeler og/eller ulemper med å ta i bruk de forskjellige morsmålene i norskundervisningen?*

*Hvilke?*

Læreren svarer at det er en fordel siden de har så mange andrespråkselever i klassen. Hen forteller om elever som først har vært på en skole med innføringsklasser i ett år, som begynner i vanlige klasser og sliter med det faglige, da særlig med norsk grammatikk. For disse elevene kunne det vært en stor fordel å få lov til å «briefe» litt med sine morsmålet, og kunne ført til at de fikk oppleve mestring og gitt dem lysten til å yte mer på skolen. Hen sa at

«så jeg tenker at det er en fordel visst vi klarer å implementere det enda mer enn vi gjør». Informanten går egentlig aldri direkte inn på hva hen tenker at denne fordel er, annet enn at andrespråkselevne får «briefe» litt med språket sitt og at det kan motivere dem. Det kan tyde på at læreren ikke har en stor nok forståelse for hvordan det kan være en ressurs for hver enkelt elev å få bruke morsmålet sitt i undervisningen. Som Cummins sin isfjellteori viser, kan kunnskap fra morsmålet overføres til andrespråket når de allerede har kunnskap om det på morsmålet sitt fordi det ligger lagret under havoverflaten (Monsen & Randen, 2017). Overordnet del av læreplanen sier at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som læreren sier kan det absolutt vært en fordel for andrespråkselevne som har utfordringer med å lære norsk, men å ta i bruk flere språk i undervisningen kan også vise elevene med norsk som førstespråk hvor spennende og ressursrikt det er å kunne flere språk. Elevene kunne lært av hverandre, og skapt et bedre samhold gjennom de ulike språkene i klassen.

Informanten forteller videre at hen ikke ser noen ulemper med det, og mener at de burde bli mye flinkere til å ta i bruk de ulike morsmålene i undervisningen. Å ta i bruk andre språk enn norsk, som læreren selv ikke kan og som ikke er en del av skolens årsplaner, kan være utfordrende. Teorien jeg presenterer i kapittel 2 viser at det å inkludere ulike morsmål er såpass viktig, og egentlig relativt enkelt å få til, at lærerne bør få til å inkludere språkene i alle fall noe mer enn de allerede gjør i løpet av et skoleår. Gay (2018) skriver om culturally responsive teaching, og mener at lærere bør legge til rette for at elevene skal kunne relatere undervisningsinnholdet til sin kulturelle kontekst. Ifølge Gay (2018) vil elevenes engasjement og utførelse av oppgaver øke dersom de kontekstuelle betingelsene for læring møter de kulturelle opplevelsene til eleven. Det å kunne relatere undervisningsmateriale til eget liv er helt klart en fordel som kan bidra til en økt forståelse og et større læringsutbytte.

Informanten sier videre at de nok ofte har lett for å fokusere på det norske språket siden det er en norsk skole, men at de med fordel kunne brukt andre morsmål i undervisningen til berikelse for både det sosiale og faglige i klassen. Informanten avsluttet med å si at «vi er nok kanskje for lite flinke til det, tenker jeg». Det var tydelig under intervjuet at informanten ble mer og mer obs på det vi faktisk snakket om, og ble tydelig mer bevisstgjort for hvert spørsmål jeg stilte. Som læreren sier er det fort gjort å tenke at på norske skoler så snakker vi norsk, men det er da viktig å bevisstgjøre lærerne og ledelsen på viktigheten av å ta i bruk andre språk som skolens elever har kunnskap om, og som er en del av deres identitet. Da er

det også essensielt å finne informasjon om hvordan de på best mulig måte faktisk kan ta i bruk de ulike språkene, og ikke bare anerkjenne at det er viktig og spørre om hva noen ord er på deres morsmål her og der. Det er viktig å både få en ordentlig forståelse for hvorfor det er viktig, og hvordan det kan gjennomføres i praksis, og er noe norske skoler må jobbe mye med for å implementere i planene og undervisningen.

*Hva tenker du om å inkludere flere språk/morsmål i norskundervisningen?*

*Finnes det fordeler og/eller ulemper for elevene? Er det realistisk å få til?*

Informanten svarer at det burde være realistisk, og at det burde vært implementert i skolens planer helt fra starten. Dersom skolen ikke har det i planene fra starten av, og ikke snakkes noe om det, blir det selvfølgelig mer utfordrende for lærerne å gjøre noe med det selv. Hadde det derimot stått noe om i planene, hadde lærerne blitt mer «tvunget» til å tenke over det og gjennomføre det i praksis. Det kan virke som at det er for lite kunnskap om flerspråklighet rundt om på skoler dersom vi ser på den tidligere forskningen og teorien som er presentert i kapittel 1.2 og 2. Læreren bekrefter at det også er tilfellet på denne skolen, men ledelsen sammen med lærerne har et ansvar for å følge med på hva de ulike retningslinjene sier, og som teoridelen i denne oppgaven viser, skal ulike språk tas i bruk, og ses på og anerkjennes som en berikelse og en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2010) (Utdanningsdirektoratet, 2020) (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre snakker informanten om at de har om samisk og skal lære litt av alfabetet, ord, fraser og uttrykk på det språket. De har også litt om svensk og dansk, men at det ikke står noen ting om morsmål i skolens planer. Hen uttrykket videre at «det burde vi tatt høyde for, særlig vi som er en skole med elever fra så mange forskjellige land. At de får lov å vokse litt på at de er stolte og kry av at de kan et annet språk, det burde vi lagt inn i planlegginga, det er helt klart». Informanten blir tydelig stadig mer bevisstgjort på viktigheten av å inkludere flerspråkligheten til elevene underveis i intervjuet. Ifølge Gay (2018) kan elever som får innblikk i andres kulturelle bakgrunn og kompetanse gjennom å være i et fellesskap med mennesker fra ulike land og kulturer, bli smartere og at det kan styrke dem som mennesker.

*Hvorfor er det ikke mer fokus på det, tror du? (tilleggsspørsmål)*

På dette spørsmålet virker informanten veldig usikker, men svarer til slutt at hen tror det handler mye om kunnskap og at dette er noe de på skolen ikke kan. Hen sammenligner det med programmering som lærerne på skolen skal lære seg, der de eldre lærerne klager og nesten ikke tørr å ta i det fordi det er ukjent for dem. Hen fortsetter med å si at «sånn er det

sikkert med fremmedspråk også, vi kan det ikke og så vet vi ikke hvordan vi skal angripe det». Informanten mener at det ligger nok absolutt noe i at mangelen på kunnskap om det gjør det vanskeligere å ta tak i. Likevel blir det ikke helt riktig å sammenligne de to, da flerspråklighet handler om mennesker, om elevene på skolen og deres kulturelle bakgrunn og språk, mens programmering er materielt og av liten betydning om man ser på det store bildet. Informanten bruker begrepet «fremmedspråk», og jeg kan med sikkerhet si at hen ikke legger noe negativt i å bruke det begrepet. Samtidig henger det informanten sier på en måte sammen når hen bruker det begrepet, og sier at de ikke vet nok om det som gjør at de ikke vet hvordan de skal angripe det, det er altså fremmed for dem. For det første ser vi i delkapittel 2.1 at fremmedspråk er et språk som ikke er en persons førstespråk og som læres utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk, som for eksempel når en elev lærer norsk, spansk eller fransk i valgfag på skolen (Monsen & Randen, 2017). For det andre er nok «fremmedspråklige» begrepet læreren trolig mener å bruke, men også det begrepet blir på mange måter feil å bruke i dagens mangfoldige samfunn. Begrepet er negativt ladet og kan virke ekskluderende for menneskene det gjelder, og bør erstattes med begrepet flerspråklige (NAFO). Selv om denne læreren ikke mener noe vondt ved å bruke begrepet fremmedspråk/fremmedspråklige, er det viktig at læreren blir bevisst på sitt valg av begrep for denne elevgruppen. Dette går jeg nærmere inn på videre i drøftingsdelen.

Videre snakker informanten om at de burde bli flinkere til å ta i bruk elevressursen de har på skolen, og sier at de flerspråklige kan lære de andre elevene. Informanten påpeker at dette er en tankevekker for hen, og snakker om den språklige og kulturelle kunnskapen disse elevene sitter med som de bruker så alt for lite i klasserommet. Informanten uttrykker at det er sjokkerende hvor lite dette faktisk blir brukt og gjort noe med på skolen, «det ligger i planene at vi skal ha regning og lesing i alle fag, men det står ikke noe om morsmål, det er faktisk en tankevekker». Hen snakker videre om at det burde vært fokus på det, og at de som er en flerkulturell skole med barn fra så mange ulike land, burde fokusert på deres kultur og ikke minst språk, og at det burde vært mer bevisst planlagt og tatt med gjennom hele skoleåret, og ikke bare hatt én internasjonal uke, «men det har vi ikke, vi har hatt det veldig lite også». I læreplanen står det faktisk flere steder at skolene skal ha fokus på dette. Det står blant annet i overordnet del at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det i læreplanen at «faget skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge». Læreplanen sier også at elevene, gjennom arbeid med faget norsk, skal bli «trygge språkbrukere og bevisste på



sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråkligheten blir verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Språkrådet sin rapport viser at det ikke bare er denne skolen som har lite fokus på flerspråklighet. Rapporten viser at bare 16% av de som ikke underviser i engelsk og fremmedspråk spør om hva ting heter på andre språk enn norsk, mens 59% av lærerne som underviser i disse fagene bruker andre språk i undervisningen (Ipsos, 2015). I all hovedsak er det engelsk som blir spurt om foruten om norsk, og noe fransk, tysk og spansk (Ipsos, 2015). I rapporten står det ikke noe om årsaken til hvorfor, men at det nok er sannsynlig at det er mangel på kunnskap som går igjen flere steder. NOU-rapporten *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* konkluderte med at det er behov for nettopp kompetanseheving i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Læreren påpeker flere ganger at denne samtalen er en tankevekker, og blir veldig bevisstgjort sine egne handlinger og skolens årsplaner. Det står stor respekt av at læreren er så ærlig, og legger seg flat på denne måten ved å innrømme at fokuset på dette er såpass lite som det er. Hen er veldig tydelig på at det ikke er bra, og at det bør gjøres noe med.

#### *Har dere morsmåslærere på skolen? (tilleggsspørsmål)*

Informanten forteller at de har det, men at de kommer fra den lokale inntaksskolen deres. Læreren ser de sjeldent da de bare kommer innom for å ha de timene de skal ha, før de kjører videre til neste skole. Det tar også fra lærerne muligheten til å kunne diskutere eller planlegge med morsmåslærerne i pauser eller ledige stunder på jobb. Informanten forteller at hen har brukt en morsmåslærer i russisk en gang, som da kom inn i klasserommet og fortalte om Russland og russisk nyttår, samt lærte elevene noen ord og fraser på russisk, men at det ellers ikke har vært noe planlagt språkfokus i klassen. I all hovedsak er det ikke dette morsmåslærere skal brukes til, men det er helt klart at de kan fungere som gode ressurser i arbeidet med flerspråklige elever. Morsmåslærere kan være viktige og gode ressurser for lærerne i møte med andrespråkselevne, likevel er det dessverre sånn at de får tildelt sine timer som de har tilgjengelig på hver skole med x antall elever. Utenom disse timene kjører de stort sett videre.

Det informanten min skisserer over er ikke nødvendigvis normen for alle morsmåslærere, da det selvfølgelig finnes unntak. Det kan være morsmåslærere som jobber fast på én skole som

for eksempel miljøarbeider i tillegg, som da gjør mulighetene større til samarbeid og diskusjon rundt elevarbeidet. Det finnes likevel mange muligheter for å inkludere flerspråkligheten, uten hjelp fra morsmåls lærere. Som lærer må man være klar over de flerspråklige elevenes multikompetanse, og anerkjenne denne kompetansen som en ressurs (Monsen & Randen, 2017, s. 140). Elevene i klassen sitter på mye kunnskap, som læreren kan ta tak i og bruke i klasserommet. Det er også et alternativ å søke opp de ulike landene og finne noen ting som kjennetegner landet og dets kultur, dette kan man også spørre elevene om. Undervisningen er mest effektiv når faktorer som tidligere erfaringer, kulturell bakgrunn og ulike etniske identiteter er inkludert, men dette blir ofte glemt og ignorert når det gjelder andrespråkselevne (Gay, 2018).

*Er svarene dine basert på erfaring/kunnskap eller forskning?*

Svarene er ifølge informanten basert på egne erfaringer, og hen sier at det ikke er på lærerskolen/universitetet man lærer mest, men at den ordentlige læringen kommer når man begynne i jobb der man møter elever og kollegaer. Det er ikke uvanlig å oppleve at det meste av læringen skjer når man faktisk jobber med det praktisk, da får også det teoretiske et mye sterke holdepunkt når man ser hvordan det faktisk fungerer og kan bruke i praksis. Samtidig er det viktig å holde seg oppdatert på forskning og hva de ulike retningslinjene sier. Jeg vil igjen påpeke at det kan se ut til at læreren ikke har kunnskap om hva som står om flerspråklige elever i overordnet del av læreplanen, som er at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det står også at «skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette forteller lærere hvordan vi skal forholde oss til og behandle elevene, de foresatte og undervisningsinnholdet. Dette forsterker igjen NOU-rapporten sin konklusjon om behovet for kompetanseheving når det gjelder de flerspråklige elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Informanten påpeker nok en gang at dette har vært en tankevekker for hen, og forteller videre at hen kan sitte og snakke om at det er elever fra 11 ulike land i klassen og skryte av det, men at det likevel ikke blir gjort noe for å få frem de ulike morsmålene i klassen. Svarene informanten gir endrer seg noe underveis, ikke i innhold, men på forståelsen. Det er tydelig at læreren får en tankevekker og blir bevisstgjort sine egne handlinger i klasserommet. Trolig blir ikke hele undervisningen endret etter denne samtalen, men det er likevel sannsynlig at

læreren er mer obs på hvilke valg hen tar når det gjelder planleggingen av undervisningen og kommunikasjonen med og inkluderingen av elevene.

*Føler du at det er rom for det i dagens klasserom? (tilleggsspørsmål)*

Informanten svarer at det absolutt er rom for det, og sier videre at «vi kunne jo gjort det så enkelt, sånn at en uke var det fokus på tsjettjensk, og neste uke var det fokus på et annet språk. Tenk, kanskje jeg skal gjøre det, for tenk så enkelt det kunne vært, at eleven fra Russland da kunne fått lov til å lære oss bitte litt hver dag, det hadde det vært rom for dersom vi hadde tenkt oss om». Dette er selvfølgelig positivt, men dersom man skal drive en ressursorientert skole i tillegg til å følge læreplanen, må fokuset på flerspråklighet gjennomsyre hverdagen mer enn noen temauker her og der. Målet må være at det skal bli en helt naturlig del av hverdagen, og da krever det heller ikke noe ekstra tid.

Det kommer tydelig frem at denne samtalen har fått informanten til å tenke over ting, og viser det ved å vise til eksempler på hvor enkelt det faktisk kan gjøres å inkludere de ulike morsmålene i undervisningen. Videre forklarer informanten at hen ikke har tenkt over dette før, og kan gå rundt å tenke at det er en berikelse med så mange elever fra andre land, men likevel ikke gjøre noe med det. Hen går tilbake til å snakke om den internasjonale uken de hadde på skolen, og forteller at de stod der med nesten 50 ulike flagg, men at de likevel stod igjen uten å kunne ett eneste ord på noen av språkene – læreren uttrykker at det er trist å tenke på. Videre snakker informanten om de flerspråklige elevene som i tillegg har utfordringer med det faglige, og sier at hen tenker at de kunne fått blomstre ved å lære de andre i klassen litt av sitt morsmål, men at hen aldri har tenkt tanken på å gjøre noe sånt – «og jeg har jobbet her i mange år, liksom». Informanten er tydelig preget og bevisst på det som kommer frem, og virker motivert til å gjøre en endring.

*Hadde det vært mulig at elevene fikk skrive en tekst på sitt morsmål som de etterpå kunne oversatt til norsk, for eksempel? Tror du det hadde vært stor forskjell mellom en tekst skrevet på morsmålet versus en tekst skrevet på norsk? (tilleggsspørsmål)*

På dette spørsmålet svarer informanten at en tidligere elev hen husker, som hadde morsmålslærer, ble meldt opp for å få hjelp etter at læreren og morsmålslæreren hadde hatt en samtale der det kom frem at eleven ikke bare slet i norskfaget, men også i andre fag. Informanten kommer igjen inn på mangelen på samarbeid med morsmålslærere, og at det er med på å hindre dem fra å bruke morsmålet mer aktivt i timene. Informanten hadde nettopp

kommet med eksempler på hvor enkelt det kan være å inkludere de ulike morsmålene i undervisningen, men likevel svarer hen at mangelen på samarbeid med morsmåls lærere er en årsak til at det ikke blir brukt i timene. Det kan vise at ansvarsfordelingen blant de ulike lærerne er satt som en vane i hodet på denne læreren, og det kan se ut til at hen tenker at det kun er morsmåls lærerne som har ansvaret for å inkludere de ulike morsmålene. Dette selv om det står i læreplanverket at alle elevene skal lære om ulike språk og at elevene blant annet skal utforske sammenhengen mellom språk og identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informanten svarer ikke på det jeg egentlig spør om, men man kan anta ut fra eksempelet hen viser til, at hen mener at kan være hensiktsmessig å gjøre i noen situasjoner. Når de får skrive på morsmålet sitt, som ofte er det mest utviklede tanke-, lese- og skrivespråket deres, får de bedre vist sine ferdigheter og kunnskaper. Dersom de i tillegg oversetter teksten til opplæringspråket etterpå, kan det bidra til å videreutvikle opplæringspråket deres ved at de får norske ord for begreper de allerede har kjennskap til på sitt morsmål, og som allerede ligger under havoverflaten (Cummins, 1984; Monsen & Randen, 2017).

*Det finnes ulike applikasjoner som gjør at elevene kan oversette tekst til flere språk, kunne det vært noe du kunne brukt i undervisningen med flerspråklige? (tilleggsspørsmål)*

Informanten svarer at det absolutt kunne vært noe, og at det er noe skolen/klassen skulle hatt. Disse applikasjonene brukes i ulike klasserom, da gjerne på ungdomsskolen, og man kunne tenke seg at det kanskje var av allmenn kunnskap. Dette viser bare at forskjellene er store fra skole til skole, og det er vanskelig å si noe om hvorfor noen bruker det mens andre ikke har hørt om det. Forskjellige skoler abonnerer på ulike plattformer og applikasjoner, men den applikasjonen jeg viser til er gratis og tilgjengelig for alle. Også her viser det mangel på kunnskap, og konklusjonen fra NOU-rapporten bekreftes nok en gang (Kunnskapsdepartementet, 2010).

*Den ene eleven jeg snakket med i dag nevnte at hen er bedre på morsmålet sitt enn på norsk, tror du det hadde vist godt igjen i et skriftlig arbeid? (tilleggsspørsmål)*

Ifølge informanten er denne eleven dyslektisk, og har mange språk hen må forholde seg til både hjemme og på skolen. Hen mente videre at det kunne vært veldig interessant å sett om det var store forskjeller på akkurat denne eleven, mens andre i eleven kunne informanten si med sikkerhet at hadde klart seg bra uansett hvilket språk de måtte bruke. Cummins hevder at ferdigheter overføres mellom språk, og at det er mye lettere å lære et andrespråk dersom

førstespråket er høyt utviklet (Baker & Wright, 2021). Det at denne eleven har dysleksi, kan føre til at hen også har utfordringer med førstespråket sitt, som kan være med på å forklare hvorfor denne eleven synes det er vanskelig å lære norsk. Dersom eleven har et godt hverdagspråk, sier ikke det noe om hvor utviklet elevens klasseromsspråk er. Cummins skiller mellom BICS og CALP i sin avhengighetsteori, og mener at BICS, som er hverdagspråket, tar mellom tre til fem år å utvikle. Mens CALP, som da er klasseromsspråket, tar mellom fire til syv år å mestre (Baker & Wright, 2021). Dersom eleven ikke har utviklet CALP, er det ifølge Cummins vanskelig å engasjere seg tilstrekkelig i skolehverdagen. Det er også viktig å poengtere at dersom eleven har et lite utviklet CALP på morsmålet grunnet dysleksien, så vil det være enda vanskeligere på et språk eleven ikke kan like godt. Hadde eleven fått brukt morsmålet sitt i innlæringen av nye begrep, hadde det gitt eleven best mulig sjanse til å lære det. Når eleven først har fått forståelsen på det språket hen kan best, er også prosessen med å sette de norske begrepene på det enklere enn det ville vært å lære begrepet på andrespråket først. Det er derfor viktig å skille mellom de to, for en elev kan fremstå som flytende i norsk, men likevel ikke lykkes på skolen (Baker & Wright, 2021). Det påpekes igjen av informanten at dette var en ordentlig tankevekker – «vi burde hatt mye mer fokus på det».

*Tror du det kunne vært en fordel for elevene med norsk som førstespråk også?*

*(tilleggsspørsmål)*

Informanten svarer at det helt klart kunne vært en fordel og en berikelse. Det kunne fått bort fokuset på «bare meg meg meg og mitt mitt mitt», ifølge informanten. Hen sier at kunnskapen å få vite om andre er en berikelse for alle, både faglig og sosialt. Videre snakkes hen om at elevene får vite mye om noen land, mens andre land så vidt blir nevnt i undervisningen, og legger til at «nei der må jeg ta meg kraftig sammen, for det er viktig». Informanten fortsetter å snakke om hvor viktig dette er og hvor enkelt det egentlig kan gjøres noe med, og forteller igjen om planene for det nye temaet i geografifaget. Hen legger frem flere idéer for hvordan det kan gjennomføres med et mye større fokus på språk enn hen i utgangspunktet hadde tenkt. Før har det ifølge informanten blitt laget lister med fjell, innsjøer, grenser og grenseland, men fokuset på språk har blitt glemt, «og jeg vet at det er unger der inne som er eksperter».

Informanten er tydelig engasjert og motivert til å gjøre en endring, og sier bastant at dette skal hen gjøre noe med. Det er fint å få bidra til å bevisstgjøre informanten, som forhåpentligvis sprer sin kunnskap til resten av kollegiet sitt, om viktigheten av språk og hvor enkle grep man kan ta for å inkludere språk i en mye større grad enn de har gjort tidligere. Dette kan også føre

til at elever som har hatt akademiske utfordringer kan få blomstre ved å fortelle om landet sitt og kunne noe som de andre elevene ikke kan. Kompetansen elevene har kan få bli anerkjent og verdsatt på en måte de ikke har opplevd før (Gay, 2018). Det å være i et fellesskap med mennesker fra ulike land og kulturer, gir elevene innblikk og kunnskap om andres kulturer og kompetanser, og kan ifølge Gay (2018) styrke elevene som mennesker samt gjøre dem smartere. Mangfold kan øke kreativiteten og oppmuntre elever til å være nysgjerrig på ny informasjon og andres perspektiver på ting i livet (Gay, 2018). Munthe (2011) mener at det kan engasjere alle elever følelsesmessig gjennom å bruke mangfoldet av elevers kulturkunnskap, tidligere erfaringer og læringsmåter i undervisningen.

*Det finnes mange ulike begreper for den elevgruppen vi har snakket om, og jeg har merket meg at du sier «fremmedspråklige». Hva er grunnen til at du bruker akkurat det begrepet? (tilleggsspørsmål)*

Informanten svarer at hen tror det er en «uvane» å kalle denne gruppen for fremmedspråklige, og at noen begreper bare blir integrerte i språk uten at det nødvendigvis er så veldig gjennomtenkt. Jeg vil tørre å påstå at det ligger noe i dette. De aller fleste som brukes negativt ladde begreper mener heller ikke noe vondt med å bruke slike ord, men da er det heller ikke nødvendig å ta i bruk negativt ladde ord når det finnes positivt ladde ord for å erstatte dem. Bevisstgjøring er viktig for at mennesker ikke skal gjøre seg misforstått eller si noe de egentlig ikke mener. Det handler også om hvordan, i dette tilfellet, elevene opplever det. Læreren burde omtale elevene som har norsk som andrespråk som flerspråklige for å anerkjenne at de er elever som har kompetanse i to eller flere språk. Eventuelt kan hen kalle de for andrespråkselever, som da forklarer at det er elever som har norsk som sitt andrespråk.

*Før vi avslutter, har du noe du vil tilføye? (tilleggsspørsmål)*

Informanten har ingenting å tilføye, men avslutter med å si at hen hadde godt av dette, og takker meg for at jeg bevisstgjorde hen angående dette – «det er noe med å riste tak i gamle rever altså, alt for lite fokus på dette, alt for lite». Det er tydelig at informanten fikk en tankevekker og ble bevisstgjort på hvor lite som faktisk blir gjort hva det gjelder inkludering av flerspråklighet. Likevel er det lite som tyder på at lærerinformanten forstår hvordan og hvorfor de ulike språkene skal inkluderes i undervisningen, og at det faktisk handler om elevens mulighet til både bedre forståelse av innholdet i undervisningen og utviklingen av opplæringspråket.

## Kapittel 6: Avslutning

I dette kapittelet skal jeg først oppsummere oppgavens hovedelementer og deretter presentere problemstillingen og hvilken teori som er lagt fram og brukt i oppgaven. Videre skal jeg forklare hvordan undersøkelsene ble gjennomført samt hvilke metoder som ble brukt. Dernest skal jeg legge fram resultatene fra undersøkelsen og drøftingens hovedinnhold, før jeg kommer med en konklusjon for å svare på problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning som tar utgangspunkt i uventede funn som dukket opp i undersøkelsen og som kan bidra til å bli en mer inkluderende skole.

### 6.1 Oppsummering

Hovedmålet med denne avhandlingen var å finne svar på *om* og *hvordan* flerspråkligheten til elever med norsk som andrespråk blir inkludert i undervisningen. Årsaken til at jeg ønsket å finne ut mer om dette er at det jeg har observert i praksis på flere skoler, ikke samsvarte med hva de ulike retningslinjene sier om hvordan flerspråklighet bør inkluderes som en ressurs. Problemstillingen som ligger til grunn for dette kvalitative forskningsprosjektet er:

Hvordan inkluderes flerspråkligheten til elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen i en barneskoleklasse?

For å finne svar på denne problemstillingen valgte jeg å trekke frem teori som sier noe om flerspråkligheten blant andrespråkelever samt hvordan og hvorfor inkluderingen av det er så viktig for elevenes læring. Her ble Hauge sin hypotese om ressurs- og problemorienterte forståelse av mangfold og flerspråklighet, Cummins sin terskelhypotese, isfjellmodell og BICS og CALP trukket fram som svært relevante, samt transspråking, språkinkludering og morsmålsaktiviserende læring. I tillegg valgte jeg å legge til tidligere forskning som Hauge har gjennomført på flere skoler i Norge som kaller seg for flerkulturelle, samt Ipsos sin undersøkelse som ble gjennomført for Språkrådet som undersøkte hvordan elever og lærere i den norske grunnskolen forholder seg til elevers flerspråklige praksis og kompetanse i skolehverdagen. For å finne ut mer om dette har jeg både observert i et klasserom med flerspråklige elever og intervjuet både lærere og elever.

Grunnet utfordringer med å finne informanter endte jeg til slutt med å observere den ordinære norskundervisningen i én 6. klasse og intervjuene norsklæreren og åtte elever med norsk som

andrespråk fra den aktuelle klassen. Observasjonen foregikk over fem norsktimer, som tilsvarer én skoleuke. Intervjuene var narrative og semi-strukturelle, fordi jeg ønsket detaljerte fortellinger og erfaringer samt muligheten til å endre på eller legge til relevante spørsmål som eventuelt dukket opp under intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018). Datamaterialet fra forskningen er lite generaliserbart grunnet undersøkelsens omfang, men funnene kan likevel antas å være gyldige og pålitelige dersom man ser de i lys av tidligere forskning og teori som er lagt fram i oppgaven. I tillegg samsvarte funnene fra både observasjonen og alle intervjuene, noe som er med på å gi resultatene reliabilitet og validitet.

Hovedfunnene fra undersøkelsen var at elevenes flerspråklighet i liten eller ingen grad ble inkludert i undervisningen. Lærerinformanten viste engasjement for å endre på dette etter intervjuet, men mye tydet på at hen ikke har forståelsen for eller kunnskapen om hvordan og hvorfor de ulike morsmålene og den kulturelle bakgrunnen til elevene skal og bør inkluderes i undervisningen. Under intervjuet sa læreren ingenting om hva det faktisk vil si å la elevene bruke sin flerspråklighet som en ressurs i undervisningen og hvorfor det er så viktig, annet enn at elevene kan få kjenne på en mestring og stolthet av å dele litt av sitt språk med resten av klassen. Det kom også frem at flerspråklighet og morsmål ikke er en del av skolens planer, noe som er problematisk med tanke på hva som står i læreplanen – elevens flerspråklighet skal bli anerkjent og verdsatt som en ressurs. Mangelen på kunnskap ser ut til å være en mulig årsak.

## 6.2 Konklusjon

Dette forskningsprosjektet bekreftet de mistankene jeg gikk inn i dette prosjektet med; det blir gjort lite for å inkludere flerspråkligheten i skolen. Likevel virker det som at læreren ikke var helt klar over det selv, før hen plutselig fikk spørsmål og hadde en samtale om temaet. Det var tydelig at læreren ble bevisstgjort, og viste engasjement og motivasjon til å gjøre noe med dette. Forhåpentligvis kan dette føre til at den aktuelle skolen gjør noen endringer når det kommer til dette, slik at alle elevene får brukt de ferdighetene og kompetansene de innehar, og får bidra med de ressursene de sitter med. Likevel kan det virke som at læreren har ikke helt har forstått hva som ligger i det å inkludere flerspråkligheten til elevene. Eksempelene hen viste til med tanke på hva som kunne bli gjort for å inkludere morsmålene fremover handlet mest om at elevene skulle få vise frem deler av språket sitt og lære noen ord og fraser videre til klassen. Hen ville legge det opp som temauker der de tok et nytt språk hver uke. Tanken er absolutt fin, men det er likevel ikke nok til at elevene får bruke sin flerspråklighet som en



ressurs i læringen. Mye tyder på at det er manglede kunnskap om temaet, og det kan også virke som at det går igjen på resten av skolen. Det støttes av NOU-rapporten *Mangfold og mestring* som konkluderte med at det er behov for kompetanseheving i hele skolesystemet (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Som nevnt i oppsummeringen fortalte informanten at flerspråklighet og andre morsmål ikke lå i skolens planer. I overordnet del av læreplanen står det blant annet at «skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolene skal altså legge til rette for at elevene skal få ivareta og utvikle sin identitet, og sørge for at dette skjer i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Når skolene ikke har noe om verken flerspråklighet eller andre morsmål i sine planer, blir med andre ord ikke læreplanen fulgt. Videre i overordnet del står det at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det som går igjen, er at ingenting av dette blir gjort noe med når det ikke står i skolens planer og lærerne ikke har kunnskapen eller forståelsen som skal til for å gjennomføre denne inkluderingen. Elevene får altså ikke brukt sin flerspråklighet som en ressurs i læringen.

Det at flerspråkligheten til elevene ikke blir nevnt eller brukt i undervisningen ble videre bekreftet under elevintervjuene. Samtlige elever svarte at de sjelden eller aldri hadde blitt spurt om sine morsmål. Jeg antar at det, i lys av lærerinformantens svar, betyr at de heller ikke har fått bruke sine morsmål i individuelle oppgaver i klasserommet. Den ene eleven sa at for hen så var morsmålet mye mer utviklet enn opplæringspråket, som vil si at å få bruke morsmålet aktivt i undervisningen kunne vært en stor fordel for denne eleven. Det samme vil trolig gjelde for flere av andrespråkelevne i denne klassen.

Konklusjonen og svaret på problemstillingen min er at flerspråkligheten til elevene med norsk som andrespråk ikke bli inkludert i denne 6. klassen. Det at elevgruppen blir sett på som både en faglig, sosial og kulturell berikelse av læreren, og at det likevel ikke blir gjort noe bevisst for å inkludere de ulike morsmålene, må kunne sies å vise mangel på kompetanse og kunnskap om flerspråklighet. Både resultatene fra dette forskningsprosjektet og tidligere forskning og teori som er lagt frem i denne oppgaven tyder på at en av årsakene er manglende kunnskap og støtte som følger min påstand om dette. Det kreves både en endring og

kompetanseheving i hele skolesystemet for å oppnå delene av læreplanverkets innhold som angår anerkjennelsen, verdsettelsen og inkluderingen av flerspråklige elever.

### 6.3 Veien videre

I det videre arbeidet med inkludering av flerspråklighet hadde det vært interessant å forske på hva som ligger i planene til norske skoler. Lærerinformanten i dette forskningsprosjektet fortalte at det ikke stod noe om flerspråklighet og andre morsmål i planene til den skolen, og muligheten for at det gjelder for mange flere skoler i Norge kan virke å være stor. En mulig problemstilling kunne vært: «Hva står det i norske skolers planer om inkludering av flerspråklighet som en ressurs?», der man tar utgangspunkt i hva læreplanen sier om mangfold og flerspråklig inkludering og undersøker hvordan det blir praktisert på ulike skoler. Det kunne blitt gjennomført både som en stor landsdekkende kvantitativ forskning, som litt mindre undersøkelser som ser på ulike landsdeler eller kommuner, eller små kvalitative undersøkelser på enkeltskoler. Å undersøke hva skolers planer inneholder og ikke inneholder kan kanskje bidra til å øke skoler bevissthet, forståelse og kunnskap om flerspråklighet som ressurs og rette fokus på hvor viktig det er for elevers læring å inkludere elevenes morsmål i undervisningen.

## Kapittel 7: Bibliografi

- Baker, C., & Wright, W. E. (2021). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Vol. 7th edition). Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetikk*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Egeberg, E. (2019). Morsmålsaktiviserende læring. *Utdanningsnytt - Spesialpedagogikk*, 84.
- Fylkesnes, N. L. (2021). Språkleg mangfald som ressurs i klasserommet. I H. (. Berdinesen, *Ny pedagogisk praksis: eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen*. Oslo: Dreyers forlag.
- Garcia, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking - Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen damm AS.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching - Theory, Research, and Practice* (Vol. Third edition). (J. A. Banks, Red.) New York: Teachers College press.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Ipsos. Oslo: Språkrådet.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *NOU 2010: 7 "Mangfold og mestring"*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nopdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Utdanningsdirektoratet - læreplanverket*. Hentet fra Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Meld. St. 6 (2012-2013). (u.d.). *Regjeringen.no*. Hentet fra En helhetlig integreringspolitikk: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>

- Monsen, M., & Randen, T. G. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, & R. J. Krumsvik, *Elevmangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NAFO. (2022). *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet fra Ord og uttrykk - språklige minoriteter i opplæringen : <https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/#fremmedspraklig>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røyneland, U. (2008). *Språkmøte - innføring i sosiolingvistikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rist, M. (2019). Minoritetslevers tilhørighet i skolen. I M. H. Olsen, & J. Buli-Holmberg, *Psykososialt læringsmiljø* (ss. 59-86). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Statped. (2021, Juni 2). *Statlig spesialpedagogisk tjeneste*. Hentet fra Flerspråklighet - flerspråklighet og inkludering: <https://www.statped.no/flerspraklighet/flerspraklighet-og-inkludering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *udir.no*. Hentet fra Læreplan i norsk (NOR01-06): <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Hvordan ivaretas elever med norsk som andrespråk på ungdomsskolen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan minoritets elever og deres morsmål blir ivaretatt og inkludert i norskundervisningen på ungdomsskolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave der jeg skal undersøke problemstillingen «Hvordan ivaretas elever med norsk som andrespråk på ungdomsskolen?». Formålet med dette prosjektet er å finne ut i hvilken grad minoritets elever og deres morsmål blir ivaretatt og inkludert i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen. For å finne ut av dette vil jeg observere i norsktimene og intervjuere norsklærere og flerspråklige elever. Denne kvalitative studien at jeg skal intervjuere deg som lærer, og de aktuelle elevene, og observere noen norsktimer i den aktuelle klassen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du har minst 60 studiepoeng i norsk, ha fem eller flere år med erfaring og jobbe på en ungdomsskole. Flere lærere kommer til å få spørsmålet om å være med i dette prosjektet slik at jeg forhåpentlig finner noen som er villige til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på et intervju. Intervjuet med deg vil ta omtrent én time, og det vil bli tatt lydopptak av hele intervjuet. I tillegg vil jeg observere dine norsktimer i klasserommet. Observasjonen vil gå over én til to uker. Her vil det ikke bli gjort lydopptak, men jeg kommer til å notere underveis.

Etttersom at jeg vil observere i klasserommet kommer jeg til å sende ut et informasjonsskriv til alle elever og foresatte slik at de får den samme informasjonen som deg.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved behandlingsansvarlig institusjon er det kun jeg som student og mine to veiledere som vil ha tilgang til dine opplysninger. Jeg kommer ikke til å bruke navnet ditt eller hvilken skole du er ansatt hos, kun hvilket trinn du underviser på og de kravene som var utgangspunktet for utvalget.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskolen på Vestlandet ved Brita Høyland på mailadresse [Brita.Hoyland@hvl.no](mailto:Brita.Hoyland@hvl.no) og/eller

Linda Nonås Fylkesnes på mailadresse [Linda.Fylkesnes@hvl.no](mailto:Linda.Fylkesnes@hvl.no)

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen på mailadresse [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Brita Høyland og Linda Nonås Fylkesnes.

Lena Sjøen

(Veildere/Forsker)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan ivaretas elever med norsk som andrespråk på ungdomsskolen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

å delta i observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **«*Hvordan ivaretas elever med norsk som andrespråk på ungdomsskolen*»?**

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å finne ut av hvordan elever som har norsk som sitt andrespråk blir ivaretatt og hvordan deres morsmål blir inkludert i den ordinære klasseromsundervisningen i norskfaget.



#### Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut hvordan elever med norsk som andrespråk blir ivaretatt og inkludert i den ordinære norskundervisningen på ungdomsskolen, og hvordan dette eventuelt blir gjennomført.

Vi har lyst å snakke med alle elevene i klassen din som har et annet morsmål enn norsk. Jeg håper du vil være med!

Jeg vil for eksempel stille deg spørsmål som:

*-har morsmålet ditt blitt brukt i norskundervisningen?*

*-kan du huske noen situasjoner der ditt morsmål har blitt inkludert i norskundervisningen i klassen?*

Hvis du har lyst å være med, vil jeg gjerne også snakke med læreren din og muligens andre elever i din klasse.

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Høgskolen på Vestlandet.

#### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Forskeren heter Lena Sjøen, og veiledere er Brita Høyland og Linda Nonås Fylkesnes.

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

Jeg spør deg om å være med, fordi du går på ungdomsskolen og har et annet morsmål enn norsk.

Jeg vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson gir deg dette brevet fra meg.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil jeg ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar jeg ikke kontakt med deg. I tillegg kan foresatte få se intervjuguiden jeg skal bruke under intervjuene med elevene ved å ta kontakt på forhånd.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil jeg ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om ditt morsmål og hvordan du opplever norskundervisningen på skolen.

Det er bare du og jeg som vil være med under intervjuet, og jeg vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 30 minutter.

I tillegg vil jeg observere i klasserommet noen norsktimer. Det vil ikke bli filmet eller gjort lydopptak, det blir ren observasjon.



### **Det er frivillig å delta**

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



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

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for skoletiden din.



### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut av hvordan elever med ulike morsmål blir ivaretatt og inkludert i norskundervisningen.

Jeg vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker, Lena Sjøen, som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om deg.

Jeg lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Jeg sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Jeg passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Jeg følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Jeg er ferdig med forskningsprosjektet i juni 2022.

Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**



Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Lena Sjøen på telefonnummer 93860461.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at jeg gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen  
Lena Sjøen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan ivaretas elever med norsk som andrespråk på ungdomsskolen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i observasjon (gjelder alle elevene)

å delta i intervju (gjelder kun elevene med norsk som andrespråk)

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

---

(Signert av prosjektdeltaker/elev, dato)

---

(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide lærer

### Intervjuguide

1. Hvordan opplever du flerspråkligheten i klassen din?
2. Bli de ulike morsmålene brukt mye i klasserommet av elevene som har norsk som andrespråk? Eller på skolen i det hele tatt?

Hvilke reaksjoner har og får du dersom elevene tar i bruk egne morsmål i norsktimene?

3. Er det mulig å inkludere ulike morsmål i norskundervisningen?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Eventuelt hvordan?

4. Har du noen gang brukt de ulike morsmålene som finnes i din klasse i ordinær norskundervisning?

Hvis ja, hvordan og hvorfor?

Hvis nei, hvorfor ikke?

5. Kan du se noen fordeler og/eller ulemper med å ta i bruk de forskjellige morsmålene i norskundervisningen?

Hvilke?

6. Hva tenker du om å inkludere flere språk/morsmål i norskundervisningen? Finnes det fordeler og/eller ulemper for elevene? Er det realistisk å få til?

7. Er svarene dine basert på erfaring/kunnskap eller forskning?

## Intervjuguide

1. Hva er morsmålet ditt?
2. Har norsklæreren din noen gang brukt ord eller setninger (innslag) fra ditt morsmål i klasseromsundervisningen?
3. I hvilken situasjon ble det gjort?
4. Hvordan ble det gjennomført?
5. Skulle du ønske at ditt morsmål ble mer brukt og/eller spurt om?

## Vedlegg 5 – Observasjonsskjema

	Registeringer	Egne tanker
Blir morsmålet nevnt? På hvilken måte?		
Blir det spurt om hva noe er på deres morsmål? Er det i så tilfelle faglig eller sosialt?		
Jobber disse elevene med noe annet? Er det i så tilfelle rettet særlig mot andrespråksopplæringen?		
Får elevene tilrettelagt noe av pensumet? Oversatt? På hvilken måte?		
Bruker læreren mer tid hos andrespråks elevene? Hvorfor? På hvilken måte? Hva får de i så tilfelle ekstra hjelp til? Språkhjelp eller andre ting?		
Jobber alle elevene i klassen med akkurat det samme? Får andrespråks elevene andre oppgaver?		
Bruker elevene morsmålet sitt i undervisningen? Får elever med samme morsmål jobbe sammen? Jobber elevene med norsk som andrespråk sammen? Får de lov? Blir de oppfordret til det?		
Annet som oppstår av relevans		

## Vedlegg 6 – Godkjent meldeskjema

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

04.05.2022, 23:24

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

482570

### Prosjektittel

Masteroppgave

### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Brita Høyland, Brita.Hoyland@hvl.no, tlf: +4753491311

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Lena Sjøen, 572106@stud.hvl.no, tlf: 93860461

### Prosjektperiode

27.09.2021 - 30.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 15.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering