

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003

Navn: Tor Jakob Moe

Morsmål som ressurs for utvikling av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter i norsk

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med minoritetsspråklige
elevers morsmål

A qualitative study of teachers experiences with language minority
pupils' mothertongue

Dato: 14.5.2023

Totalt antall sider: 65

Forord

Helt fra begynnelsen av masterstudiet har jeg hatt en stor interesse for norskopplæring for minoritetsspråklige, og bestemte meg raskt for hva jeg ville skrive master om. Det angrer jeg ikke et sekund på. Masteroppgaven er nå ferdig. Denne prosessen har ikke bare vært enkelt, men har gitt meg mye som jeg kommer til å ta med meg videre i livet.

Jeg ønsker å takke flere som har vært med meg gjennom denne prosessen og gjort prosessen litt mer overkommelig. Til å begynne med vil jeg takke min veileder Laila Lutnæs Sakshaug for gode samtaler og veiledning. Jeg ønsker å rette en stor takk til de reflekterte og åpne informantene som har gitt meg innblikk i deres hverdag som lærere i norsk som andrespråk.

Takk til mine medstudenter Lene og Viktoria som har vært til stor hjelp gjennom prosessen og som har vært gode venner å dele nedturer og oppturer med. Helt til slutt ønsker jeg å takke min tålmodige og snille kjæreste som har heiet på meg mens jeg har vært i denne masterbobla og til tider vært litt gretten. Tror det blir godt med en ferie for oss begge, tusen takk!

Tor Jakob Moe

Levanger, mai 2023

Sammendrag

I dette masterprosjektet undersøker jeg norsklærere sine erfaringer av minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskolen. Undersøkelsen tar for seg erfaringer om bruk av elevers morsmål i norskopplæringen med vekt på ordforråd, og hvilke ferdigheter som kreves av elevene for å kunne følge ordinær opplæring. Lærernes erfaringer er undersøkt med utgangspunkt i kvalitative semistrukturerte intervju med to norsklærere.

Funnene i prosjektet viser at lærerne oppfatter minoritetsspråklige elevers språkutvikling som den samme som det norsktalende elever har, men at det avhenger av elevenes tidlige skolebakgrunn. Norsklærerne som har bidratt i undersøkelsen bruker morsmålet i undervisningen i ulik grad, og oppfatter bruken av morsmål i norskopplæringen ulikt. Den ene læreren bruker morsmålet aktivt i ordlæringen og oppfatter morsmålet som grunnmuren for å lære seg norsk. Den andre læreren bruker ikke morsmålet i opplæringen, annet enn at elevene selv får oversette fra norsk til morsmål ved bruk av teknologi, og ser visse utfordringer ved morsmålet i skolehverdagen. Derimot tyder funnene i prosjektet på at begge lærerne oppfatter en viktighet av morsmålet knyttet til identitet, og viktigheten ved å bevare språket sitt. Undersøkelsen viser frustrasjon og utfordringer ved opplæringsloven §2-8 og mer spesifikt formuleringen tilstrekkelige ferdigheter. I resultatet forekommer det at den ene læreren bruker skjønn i kartleggingen om tilstrekkelige ferdigheter, og den andre læreren forsøker tidlig å få elevene inn i det ordinære klasserommet for å motivere elevene til å ta i bruk det norske språket. Studien viser videre at lærerne oppfatter morsmålet og grammatiske bakgrunnskunnskaper på morsmålet som store ressurser i det å utvikle ordforrådet og tilstrekkelige ferdigheter på norsk.

Funnene i denne studien bidrar med innsikt i lærererfaringer om bruk av morsmål i norskopplæringen, og retter et søkelys mot hvordan ordforråd og ordlæring er påvirket av morsmålet. Studien viser også hvilke erfaringer lærere har med tilstrekkelige ferdigheter og utviklingen av dette. Dette er innsikt som stadig blir viktigere med den økende andelen av elever med et annet morsmål enn norsk i den norske skolen. Den aktive krigen i Ukraina medfører et økende antall flyktninger som medfører at studiets innsikt og kunnskap om tema er høyst aktuell.

Abstract

This master's project examines Norwegian teachers' experiences of minority pupils' first language (L1) in primary school. The project examines experiences regarding the use of pupils' L1 in the learning of Norwegian (L2), this with an emphasis on vocabulary, and which skills the teachers experience is needed to be able to follow the ordinary classroom. The teachers' experiences have been examined based on qualitative semi-structured interviews with two teachers in Norwegian.

The results in the projects show that the teachers experience that the pupils' in their class has the same language development as Norwegian-speaking pupils, but that it depends on the pupils' previous school background. The teachers who contributed to the project are using the pupils' L1 in teaching of L2 in varying degrees and experience the use of L1 in L2-learning differently. One of the teachers uses L1 actively in vocabulary learning and experience L1 as the foundation for learning Norwegian. The other teachers do not use L1 in her classroom, other than that the pupils themselves are translating from Norwegian to L1, using technology. This teacher also experiences different challenges with L1 in the everyday school life. In contrast, the findings in the project indicate that both teachers perceive and importance of L1 linked to identity, and the importance of preserving their language. The project shows frustration and challenges linked with §2-8 of the Education Act, and more specifically the formulation of *sufficient skills* in Norwegian. In the results, it appears that one teacher uses her judgment in the evaluation of sufficient skills, and the other teacher tries to get her pupils into the regular classroom early on, to motivate them to use the Norwegian language. The study further shows that the teachers perceive L1 and their earlier grammatical knowledge in L1 as great tools in developing the vocabulary and sufficient skills in Norwegian.

The results in this study provide insights into teachers' experiences of using L1 in the learning of L2, and gives valuable insight on how vocabulary and the learning of words are influenced by L1. The study also shows what experiences teachers have with sufficient skills and the development of this. This is insight that is becoming increasingly important with the increasing number of pupils with other languages than Norwegian in the Norwegian schools. The ongoing war in Ukraine is resulting in an increasing number of refugees, which means that study's insight and knowledge about the subject is highly relevant.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Innholdsfortegnelse	iv
Sammendrag	ii
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3. Begrepsavklaringer.....	2
1.3.1 Minoritetsspråklige elever.....	2
1.3.2 Morsmål og førstespråk.....	3
1.3.3 Andrespråk og fremmedspråk	3
1.3.4 Tilstrekkelige ferdigheter	3
2 Teorikapittel	3
2.1 Andrespråklæring i et sosiokulturelt perspektiv.....	3
2.2 Elever med norsk som andrespråk i skolen.....	5
2.3 Ordforråd	7
2.4 Forholdet mellom ord og begreper	9
2.5 Hvordan læres ord?	10
2.6 Særskilt språkopplæring i den norske skole.....	13
2.6.1 Morsmål som støtte for språkutvikling og kunnskapsutvikling	15
2.6.2 Morsmål som støtte for utvikling av trygg identitet og identifikasjon i skolen	18
3 Metode.....	20
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger	20
3.2 Valg av metode.....	20
3.2.1 Kvalitativ metode	20
3.2.2 Intervju som forskningsmetode.....	21
3.2.3 Semistrukturert kvalitativt intervju	21
3.3 Utvalg av informanter	22
3.4 Gjennomføring av intervju	23
3.5 Forskningsprosjektets kvalitet.....	24
3.5.1 Min rolle som forsker	24
3.5.2 Validitet	24
3.5.3 Reliabilitet	24
3.5.4 Generaliserbarhet	25
3.6 Forskningsetikk	25
3.7 Transkribering	26
3.8 Analyse.....	27
3.8.1 Koding av intervju.....	27
3.8.2 Fortolkningskontekst.....	28
4 Presentasjon av funn.....	29
4.1 Elevenes ordforråd	30

4.2 Lærernes arbeid med ordlæring.....	31
4.3 Lærernes erfaring av morsmål i opplæringen	33
4.4 Lærernes forståelse og erfaring av tilstrekkelige ferdigheter i norsk.....	36
5 Drøfting	37
5.1 Elevenes ordforråd	38
5.2 Lærernes arbeid med ordlæring.....	40
5.3 Lærernes erfaring med morsmål i opplæringen	42
5.4 Lærernes forståelse og erfaring av tilstrekkelige ferdigheter i norsk.....	45
6 Avslutning	47
Litteraturliste	50
Vedlegg	54
Vedlegg 1. Samtykkeskjema	54
Vedlegg 2. Godkjenning fra Sikt.....	57
Vedlegg 3. Intervjuguide.....	59

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt å rette søkelyset mot minoritetsspråklige elevers morsmål rettet mot ordforråd og hvilke ferdigheter som kreves av elevene for å kunne følge ordinær opplæring. Med utgangspunkt i et utvalg norsklærere sine erfaringer av elevers ordforråd og morsmål belyser jeg i dette masterprosjektet hvordan norsklærere vektlegger minoritetsspråklige elevers nytte av morsmål i utviklinga av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter på norsk i grunnskoleopplæringen.

Bakgrunnen for valget om å rette søkelyset mot minoritetsspråklige elevers morsmål er at jeg tidligere har jobbet med minoritetsspråklige elever, både i grunnskole og i voksenopplæring. Her har jeg fått erfare at elevenes morsmål er et viktig hjelpemiddel i kommunikasjonen dem imellom, men også i det å lære seg nye ord. Flere av elevene jeg har jobbet med har kommet til norsk skole uten et særlig godt utviklet morsmål. Jeg har erfart at flere av disse elevene har hatt en vanskeligere prosess i det å lære seg norsk.

Flere yrkesgrupper, inkludert lærere, forholder seg til minoritetsspråklige barns språklæring. Mye av det som blir sagt og skrevet i denne sammenhengen tyder dessverre på manglende kunnskaper om tospråklighet generelt og spesielt språksituasjonen til minoritetsspråklige barn. Det ser ut til at det er en manglende forståelse for at et annet språk enn norsk, altså deres morsmål er svært viktig for dem. Dette språket er det språket som de har tilegnet seg i samspill med nære omsorgspersoner fra de var ganske små, nemlig morsmålet (Valvatne & Özalp, 2008, s. 231).

En NRK-artikkel som viser til en velkjent mann innen norsk politikk som mener at minoritetsspråklige foreldre bør snakke mer norsk med sine barn, vekket noen følelser i meg. Politikeren Jan Bøhler sikter til at man må ta på alvor at så mange barn trenger særskilt norskopplæring. Løsningen til Bøhler er at foreldrene bør ta mer ansvar og stimulere til å snakke norsk sammen med barna, noe han igjen mener foreldrene vil ha utbytte av (Ekelund & Trinh, 2013). Når mennesker med slik makt som Jan Bøhler kan gå ut og oppfordre minoritetsspråklige til å snakke mer norsk hjemme, ble jeg nysgjerrig på hvilke erfaringer og oppfatninger man kan finne blant lærere som jobber innenfor fagfeltet.

Analyseinstituttet Ipsos har gjennomført en undersøkelse der de blant annet viser til læreres holdninger til å bruke et annet språk enn norsk i skolen. Noen av lærerne er positive i tilfeller der man bruker andre språk enn norsk i skoletimene for å hjelpe medelever til å forstå hva som

blir sagt og for å oppklare misforståelser. I rapporten fremkommer det at andre lærere mener at bruk av andre språk enn norsk i skoletimene bør begrenses, særlig dersom det brukes i så stort omfang at det bidrar til at andre elever og lærere som ikke kan det aktuelle språket blir ekskludert i klassesituasjonen. Andre lærere mener at man bør tilrettelegge for at flerspråklige elever i størst mulig grad kommuniserer på norsk, slik at den enkelte elev får mulighet til å delta i fellesskapet i klassen. Enkelte lærere mener at praktisering av eget morsmål kan tilrettelegge for en bedre tilegning av norsk språk, mens andre lærere er redd for at mye bruk av morsmål hindrer elevene i å tilegne seg gode norskferdigheter, noe som vil bidra til ekskludering fra fellesskapet (Ipsos, 2015, s. 34).

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av min personlige og faglige interesse for minoritetsspråklige elevers morsmål i grunnskolen, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med bruk av morsmålet som ressurs i utvikling av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter i norsk?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å skape innsikt i læreres erfaringer knyttet til morsmålet som redskap i norskopplæringen, for så å se disse erfaringene i lys av teori og tidligere forskning. Problemstillingen tar for seg begrepet morsmål og formuleringen tilstrekkelige ferdigheter, disse vil bli avklart i delkapittel 1.3. Ordforråd blir nærmere forklart i delkapittel 2.3.

1.3. Begrepsavklaringer

1.3.1 Minoritetsspråklige elever

For elever med et annet morsmål enn norsk finnes det flere ulike betegnelser. Blant disse er elever med norsk som andrespråk, flerspråklige elever og minoritetsspråklige elever de betegnelse som er mest brukt i norsk faglitteratur. Utdanningsdirektoratet (2016, s. 1) definerer minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen som barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Tospråklige elever er også et begrep som viser til den samme gruppa, men som er noe mer upresist, da mange av disse elevene behersker flere språk enn to. I tillegg blir flerspråklige elever benyttet som et begrep for minoritetsspråklige elever, og blir av mange oppfattet som positivt ladet, da ordet «fler» viser en kompetanse (Aamodt, 2017, s.19). De nevnte begrepene blir brukt i denne studien med betydningen av det Opplæringsloven §2-8 viser til: «med anna morsmål enn norsk og samisk» (Opplæringslova, 1998, §2-8).

1.3.2 Morsmål og førstespråk

Utdanningsdirektoratet (2016, s. 2) har definert morsmål og førstespråk, der morsmål blir definert som det språket som snakkes i barnets hjem, enten det er av begge foreldre eller av den ene av foreldrene. Det er altså språket som blir brukt i kommunikasjon med barnet, og på den måten kan barn derfor ha to morsmål. Førstespråk bli definert som en persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Førstespråket vil ofte være synonymt med personens morsmål. I denne studien blir begrepene morsmål og førstespråk brukt synonymt, og vil betegne elevenes opprinnelige språk.

1.3.3 Andrespråk og fremmedspråk

Andrespråk kan man definere som et språk man ikke har som morsmål eller som førstespråk, men som man lærer eller har lært i et miljø der språket er i allmenn bruk. For en andrespråkinnlærer er det avgjørende å beherske andrespråket for å kunne delta, forstå og gjøre seg forstått i både skole og samfunn. Dette vil være forskjellen fra fremmedspråk da dette kan være språk som elever lærer i norsk skole, slik som spansk eller engelsk. I motsetning til andrespråk så vil ikke god eller dårlig kompetanse i språket få konsekvenser for den daglige kommunikasjon og deltakelse i sosiale sammenhenger (Aamodt, 2017, s. 18). I sammenheng med denne studien blir begrepet andrespråk brukt som det språket elevene lærer i et miljø, der andrespråket er i allmenn bruk som dagligspråk av majoritetsbefolkningen.

1.3.4 Tilstrekkelige ferdigheter

I opplæringsloven §2-8 blir formuleringen «tilstrekkelig dugleik» presentert (Opplæringslova, 1998, §2-8). Dette er en formulering på nynorsk, jeg har valgt å bruke formuleringen tilstrekkelige ferdigheter gjennom oppgaven, noe som har sin referanse i formuleringen i opplæringsloven. Tilstrekkelige ferdigheter blir i loven nevnt i sammenheng med særskilt opplæring, og at elevene har rett til særskilt norskopplæring frem til de har nådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk og kan deretter følge ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8).

2 Teorikapittel

2.1 Andrespråklæring i et sosiokulturelt perspektiv

Om man har en formalingvistisk oppfatning av språket, vil man tenke at språket er et system av regler om ord, lydmønstre og grammatiske regler. Det språklige regelsystemet og språkkunnskapen som individet behersker blir da definert som dets lingvistiske kompetanse. Denne kompetansen dannes av blant annet individets ordforråd og semantikk. En slik oppfatning av språket er ikke så lett å knytte til Vygotskys oppfatning av språk (Bråten, 1996,

s. 97). Vygotsky var opptatt av at språkets tenkning var et sosialt redskap. Språket og talen bidrar med viktige mentale funksjoner hos mennesker, samtidig som disse er med på å forme andre mentale funksjoner (Bråten, 1996, s. 101).

Vygotsky viser til at tenkning og språk står i forbindelse med hverandre. Tenkningen blir språklig og talen blir intellektuell, noe som vil være et viktig ledd i individets kulturelle utvikling. Før barnet er i stand til å tenke i ord på et indre plan, gjennomgår det to stadier der logiske og språklige strukturer og operasjoner ennå ikke korresponderer med hverandre, og der tenkningen støttes og styres av den ytre og hørbare talen (Bråten, 1996, s. 28).

Innenfor den sosiokulturelle teorien finner vi sentrale begrep slik som stillas og den nærmeste utviklingssonen. I et sosiokulturelt perspektiv innenfor andrespråklæring kan man se at voksne, har en evne til å utføre ulike oppgaver som kreves i dagliglivet selvstendig, altså gjennom selvregulering (self-regulation) (Mitchell & Myles, 2004, s. 195). På den andre siden har vi barn som lærer ved å utføre oppgaver og aktiviteter under veiledning av andre individer, slik som lærere. Da først gjennom en prosess typisk formidlet gjennom språk (other-regulation) (Mitchell & Myles, 2004, s. 195). Det vil si at barnet eller eleven blir ført inn i en felles forståelse av hvordan ting kan gjøres gjennom samarbeidssamtaler, inntil de til slutt overtar ny kunnskap eller ferdigheter i sin egen individuelle bevissthet. På denne måten kan vi se at vellykket læring innebærer et skifte fra samarbeidende aktivitet, til en mer selvstendig aktivitet. En type støttende stillas er dialog. I denne sammenhengen omhandler prosessen, en støttende dialog som retter elevenes oppmerksomhet til nøkkeltrekk ved miljøet, og som raskt får dem gjennom følgende trinn i et problem (Mitchell & Myles, 2004, s. 195).

Sosial interaksjon for læring i klasserommet har en tydelig påvirkning av Vygotskys forestilling om den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky så på den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom barns utviklingsnivå når barn gjennomgår problemløsning individuelt uten veiledning av voksne, og barns problemløsning under påvirkning eller i samarbeid med voksne. Vi kan si at den nærmeste utviklingssonen handler om det mellommenneskelige rommet hvor sinn møtes og ny forståelse kan oppstå gjennom samarbeidende interaksjon og aktiv undersøkelse. Et slikt syn på læringsprosessen er viktig for å forstå elevers utvikling når det kommer til begrepsdannelse, personlig utvikling og identitet. Å vektlegge identitet vil være avgjørende for å forstå utfordringene til mange andrespråkselever. Spesielt gjelder dette grupper som viser en usikkerhet til sin egen kulturelle identitet som et resultat av deres interaksjoner med den dominerende gruppen (Cummins, 1994, s. 45).

Den sosialkonstruktivistiske forskningstradisjonen blir kritisert for blant annet en neglisjering av individets egne kognitive anstrengelser og for avvising av individuelle mentale prosesser. En av de som er kritisk til dette er Katherine Nelson som viser til at barnets tilegnelse av begreper om vår verden handler om at barnet utforsker aktivt, men da alltid som en del av et sosialt samspill, slik som i samspill med omsorgspersoner (Nelson, 2007, s. 10). Nelson er opptatt av at det er individets forsøk på å trekke mening ut av hendelser og opplevelser, er det som driver den kognitive utviklingen. Disse prosessene blir da innarbeidet i barnets kognitive strukturer og erfaringskunnskap (Nelson, 2007, s. 56).

2.2 Elever med norsk som andrespråk i skolen

Å være barn når man lærer språk har sine fordeler. Barn er flinkere til å ta til seg nye lyder og rytmer fra språket. De er også mindre redde for å kommunisere på et nytt språk og til å ta språklige risikoer. Den største fordel barn har i språklæring er at de har mer tid til å lære, og dette fører ofte til en mer suksessfull språkutvikling i det lange løp. I tillegg til tid må det også være kvalitet i undervisning og en kontinuitet (Keaveney & Lundberg, 2019, s. 14).

Cummins (2021, s. 293) viser til tre forskningsbaserte svar på hvordan man kan motarbeide underprestasjoner og isteden styrke minoritets elever med hjelp av inkluderende undervisning. Det første Cummins peker på er bruk av støttestrukturer, det andre er bruk av elevers språklige repertoar og den siste, å styrke arbeid med språk på tvers av fag. Lærerkompetansen på disse områdene vil bli viktig for å kunne skape en inkluderende undervisning.

For mennesker med et middels nivå i fremmedspråk vil det å lese en avis på dette språket gå relativt greit når det er noe de vet noe om fra før, altså tidligere kunnskap og erfaringer. Derimot vil det være langt mer utfordrende å lese tekster når innholdet er nytt. For å kunne lese tekster i ulike fag trenger elevene både breddekunnskaper, noe som vil si mer eksplisitte kunnskaper. Disse eksplisitte kunnskapene vil være viktige da de allmenne bakgrunnskunnskapene ofte blir tatt for gitt i lærebøkene (Selj, 2019, s. 180). Vygotsky var opptatt av forskjellen mellom det elementære språket, altså spontane begreper og det mer avanserte språket (akademiske begreper). Vygotsky mente at utviklingen av akademiske begreper var knyttet til formell undervisning. Han viste til at barnets møte med det akademiske feltet gjennom skolens undervisning, var noe som førte til utvikling av en mer avansert begrepsstruktur og økt tenkeevne (Vygotsky, 1986, i Thurmann-Moe, 2013, s. 88).

Jim Cummins er en av forskerne som har vært opptatt av det akademiske språkets tilknytning til skriftspråket. Han definerer begrepet opp mot skriftspråk gjennom CALP (Cognitive

Academic Language Proficiency). Begrepet CALP kan defineres som ekspertise i forståelse og bruk av literacy-relaterte aspekter ved språket (Cummins, 2000, s. 70). Et annet begrep som Cummins bruker innenfor ordforrådet, er BICS (basic interpersonal communicative skills). Disse to begrepene skiller mellom det akademiske språket (Fagord) og hverdagsspråket. Cummins ønsket å skille mellom disse for å vite hvordan begrep dannes og hvordan det henger sammen med faglig utvikling (Cummins, 2000, s. 58).

I skolen har skriftspråkets konstruksjon og abstraksjonsnivå generelt en dominerende plass når man formidler akademisk fagstoff, dette gjelder ikke bare skriftlig, men også muntlig. Av den grunn så vil tilgang til det akademiske feltet være i høy grad betinget av at man mestrer akademisk språkbruk på mange nivåer. I pedagogisk sammenheng må man være bevisst på behovet for å legge til rette for eksplisitt undervisning når det gjelder fagbegreper, mens elevenes forståelse og bruk av generelt akademisk språk i mindre grad blir gjenstand for undervisning. Noe som er vanskelig i fagtekster er at de inneholder spesifikke fagord i tillegg til andre ord som er lavfrekvente i dagligtalen. Setningene er også en utfordring, da de ofte er lange med utbygde ledd og leddsetninger og hver setning inneholder ofte ny informasjon. Fagtekstene er ofte multimodale, noe som kan by på ukjente lesemåter fra det elevene kjenner til fra før. Ordforrådet vil være det som påvirker hvilke tekster elevene kan lese, forstå og skrive (Thurmann-Moe et al., 2013, s. 89-90).

I en metaanalyse av Lervåg & Lervåg (2009, s. 277) viser resultatene at tospråklige har en betydelig svakere muntlig ferdighet på andrespråket enn hva enspråklige har på sitt morsmål. Derimot er det liten forskjell når det kommer til ordavkoding. Det kommer frem i artikkelen at svake leseforståelsesferdigheter henger sammen med svake muntlige språkferdigheter. Det at leseforståelsen er svak og henger sammen med muntlige språkferdigheter kan også ses i lys av ordforrådet. I en studie fra Lervåg & Aukrust (2010, s. 617) viser de til at samspillet spiller en viktig rolle i leseforståelse etter at barnet har knekt lesekode og avkoder ord uten noen særlig anstrengelse. Studien viser at kvaliteten på ordavkodingen gir et viktig bidrag til leseforståelse i den tidlige leseutviklingen, men også at ordforrådet spiller en gradvis viktigere rolle. Det vil si at ordavkoding sammen med et bredt ordforråd vil kunne hjelpe elever med å forstå fagtekster bedre, da de allerede har et forhold og kunnskap til innholdet fra tidligere.

I en rapport fra The National Reading Panel (2000, s. 230-231) blir det lagt vekt på at det er sammenheng mellom utvikling av leseferdighet og om det har foregått systematisk ordforrådsarbeid. Hvis arbeidet skal ha en effekt må det jobbes systematisk og langvarig med

ordforrådet, effekten er avhengig av at instruksjonen er eksplisitt og grundig. Ordene som læres bør føles nyttig i mange kontekster for eleven. Det er også behov for at ordforråd blir tilegnet både direkte og indirekte, ved bruk av ulike metoder og innfallsvinkler. I rapporten blir også repetisjon og mye eksponering for ordforrådet i ulike kontekster trukket fram som viktige komponenter i arbeidet.

2.3 Ordforråd

Ordforrådet er en viktig og sentral del av en persons språklige ferdigheter. For å kunne forstå undervisningen og uttrykke meninger, må elevene ha et rimelig velutviklet ordforråd. Om ord blir vanskelige å forstå, kan dette medføre utfordringer i oppgaveløsninger. I tillegg til at lesing og skriving krever et godt utviklet ordforråd, er det også viktig for lærere å ta høyde for at elevene skal kunne ha et ordforråd som muliggjør kommunikasjon, og utfordrer utviklingsnivået elevene er på kognitivt (Wold, 2019, s. 54).

Ifølge Wold (2019, s. 54-55) må elevene lære både ordets form- og innholdsside. Det er mye som skal læres når elevene lærer et nytt ord. Et ord er ikke noe man kan eller ikke kan, men det er ulike grader og måter av ordet man kan, i tillegg til at det læres gradvis og i ulike kontekster. For eksempel må de lære å gjenkjenne ordet og uttale det slik at det kan gjenkjennes av andre. På en annen side må elevene kunne bruke ordet grammatisk og ulike meninger som kan formidles i ulike sammenhenger. Vi ser altså at et ord kan romme mye, og det å kunne et ord har flere sider ved seg.

Ordforråd kan deles inn i tre ulike grupper basert på frekvens, disse er: Høy-frekvente, mid-frekvente og lav-frekvente. Høy-frekvente ord er de ordene som oftest forekommer i språket, og er ord som vi ofte bruker i hverdagspråket. Mid-frekvente ord er også generelt nyttige ord som ofte brukes. (Nation & Hunston, 2011, s. 18) viser til at de mid-frekvente ordene skiller fra de lavfrekvente ordene fordi, sammen med de høifrekvente ordene representerer de mengden av ord som er nødvendig for å håndtere engelsk uten behov for støtte. De lavfrekvente ordene er ord som i forhold til høy- og midfrekvente blir brukt sjeldent og som vi sjeldent møter på i hverdagspråket.

I Berggreen, Sørland og Alver (2012, s. 161) blir formuleringen førfaglige ord brukt. Dette beskrives som ord som tilhører allmennordforrådet i kulturen, men er mye mindre frekvente enn de dagligdagse ordene. Eksempler på slike ord kan være påvirke, sentrum, produksjon og jord. Sistnevnte kan være et eksempel på at slike ord kan variere fra fag til fag, og betydningen

kan også variere. Jord kan ha ulik betydning alt etter hva vi snakker om, for eksempel: i landbruk og planeter vil ordet ha ulik betydning. Disse færfaglige ordene blir ofte tatt for gitt og er lite problematisert i undervisninga. Både blant minoritetsspråklige elever og elever med norsk som sitt færfstespråk blir dette ordsjiktet behersket i varierende grad. Av den grunn er det viktig at lærere avdekker om elevene har kjennskap til disse orda og finner måter å trene dem på.

Rommetveit (Wold, 2019) deler ords mening i tre ulike komponenter: en referansekomponent som viser til et ords «egentlige» mening, en emosjonell komponent og en assosiativ komponent. Den første komponenten omhandler dette ordets forhold til verden, den er altså nært knyttet til forestillingen om at et ords mening er det begrepet ordet viser til. Det vil bety at vi fra ordet symbolsk når ut til de gjenstander i verden som ordet kan brukes om. Gjennom den emosjonelle komponenten i Rommetveits modell tydeliggjøres det at ord, som språk generelt, ikke kan forstås rent intellektuelt. Dette kan forstås gjennom at et ords mening er både tanker og følelser. Gjennom ordene vi velger gir vi også ut våre følelsesmessige vurderinger, der enkelte ord vil ha ulike styrker av emosjoner. For eksempel ved banning kan det kjennes annerledes å banne på et fremmed språk enn på sitt eget. Den siste komponenten, assosiasjon, der ord er inkludert i et nettverk av andre ord, inngår de altså i en relasjon med andre ord, noe som Rommetveit kaller et semantisk-assosiativt nettverk. Vi har ulike assosiasjoner til ord, og de er preget av blant annet kultur og situasjoner personen står i (Wold, 2019. s. 57-59).

Valvatne & Sandvik (2007, s. 67-69) har en lignende inndeling der denotativ betydning er der betydningen av et ord kan uttrykkes i en definisjon, som også kan kalles begrepsinnhold, referensiell betydning, grunnbetydning eller kjernebetydning. I tillegg til denotativ viser Valvatne & Sandvik til konnotativ betydning der assosiasjoner til ord går gjennom private erfaringer og kulturelle forhold. For at et barn skal kunne oppfatte eller anvende et ord i overført betydning, må det iallfall lære noe av den denotative eller begrepsmessige betydningen av et ord. I Berggreen et al (2012, s. 43) vises det til at det tar lang tid å bygge opp et stort ordforråd. Selv etter å ha lært språket i fire-fem år så vil ordforrådet være begrenset. De viser også til at når man leser fagtekster så kan færfaglige være utfordrende.

Ordforrådet er ofte stort og vanskelig å organisere, da ord alltid vil ha et eller annet forhold til andre ords innhold eller semantikk. For eksempel vil ord som: «gammel» og «ny» stå i et motsetningsforhold, og vil da være antonymer, eller så kan de være synonyme der ord vil bety det samme slik som: «lav» og «kort». Ord kan også være underordnet hverandre, slik som

«farge» og «rød», eller de kan ha et helt-del-forhold til hverandre, slik som: «hånd», «finger». Andre ordgrupper kan være avgrensede som hører sammen betydningsmessig, slik som «varm» og lunken», meningsinnholdet av ordet hører sammen (Valvatne & Sandvik, 2007, s. 78-79).

2.4 Forholdet mellom ord og begreper

Golden (2022) viser til at vi kan forklare hva et ord er ved å peke på at et ord har to sider, en innholdsside og en formside. Hun viser til ord som «ordentlige» og rare». De «ordentlige» ordene er de ordene som allerede eksisterer i språket, og de «rare» ordene, er de som vi også kaller nonsensord, som har form som et ord. Disse ordene kan både uttales og skrives, men det er kun de etablerte ordene som har en innholdsside. For at et ord skal kunne være «ordentlig» må det både ha en form og et innhold, noe som nonsensord ikke har, da de ikke betyr noe. Gjennom ord har vi muligheten til å formidle det vi har i tankene, som igjen vil være påvirket av det som allerede finnes i verden. Anne Golden (2022, s. 16) viser til et eksempel på hvordan ord formidler tanker, altså bilder i hodet som blant annet skapes av det som finnes i verden, altså de virkelige bildene. I eksemplet viser Golden til ordet «bil». Ordet er ikke gjenstanden i seg selv, men er det vi kaller den. Gjenstanden vil derimot være mer spesifikk slik som en rød Opel med et spesifikt registreringsnummer. Denne gjenstanden vil være noe som finnes i verden, mens ordet «bil» vil gi et mer diffust bilde. Bildet vi får i hodet vil ikke være en rød Opel med et spesifikt registreringsnummer, men vil gi oss et billiknende bilde i hodet.

Et ord er altså et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter, disse referentene har noe felles som fører til at de blir kategorisert sammen. Det som blir kategorisert sammen vil få et innhold eller en intensjon som det også blir kalt. De får et innhold ved at de blir slått sammen og vi kan i tankene danne oss et bilde av kategorien (Golden, 2022, s. 17). Med utgangspunkt i at referentene blir kategorisert sammen ser vi ordets forbindelse til det som faktisk finnes i verden, og som gjør det mulig for oss å danne bilder i hodet. På denne måten kan vi se på ord som symbol for gjenstander eller referenter.

Fra definisjonen av ord kan vi se nærmere på hva et begrep er. Ord og begrep henger sammen, men begrepet handler om de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen, og vi har kunnet danne oss et mentalt bilde av. Begrep er knyttet til innhold, i noen tilfeller må vi bruke flere ord for å uttrykke hva det enkelte begrepet inneholder. Vi kan altså ha begrep uten at vi har ord som kan dekke det, men når et nytt begrep er utviklet er det fordi et behov er oppstått. Da vil det etableres et eget ord som viser til dette begrepet. Dette blir kalt

leksikalisering. Ofte blir et begrep uttrykt gjennom flere ord før begrepet får et eget ord. Både konkrete gjenstander, handlinger, ideer og fornemmelser som er vanskelig å peke på, får betegnelser og blir leksikalisert. Når man sammenlikner språk vil man oppdage at disse leksikaliseringene er ulike, noe som kan by på utfordringer (Golden, 2022, s. 18-19).

Ord og begrep er prinsipielt, de er forskjellige, men henger også sammen. Derfor er det viktig å skille disse to. Ord hører til vårt språkssystem, mens begreper hører til i vårt tanke-system. Å lære nye begreper innebærer å bli i stand til å kunne tenke nye tanker, mens det å lære ord innebærer å bli i stand til å formidle tanker som allerede er etablert. Siden begreper handler om tanker eller ideer man har om objekter, tilstander og hendelser i vår livsverden, vil de aller fleste begreper på et språk kunne anvendes når man lærer et annet språk. Det vil si at når en tanke først er etablert i morsmålet vårt, trenger vi ikke å lære tanken på nytt på det nye språket (Loona, 2001, s. 35).

Det finnes to hovedsynspunkter på forholdet mellom språk og begrepsdannelse. Det ene ytterpunktet går ut på at språket former barns begreper, mens det andre er at ord er merkelapper på begreper barn allerede har utviklet. Piaget kan trekkes mot synspunkt nummer to, det at kognisjon er primær og språket er merkelapper på allerede tilegnede begreper. Hans teori er at oppstarten av språkutviklingen er et resultat som kommer av at barn har utviklet generelle kognitive prosesser som gjør symbolsk fungering mulig. Språket har altså sitt utspring fra handlingsforståelse og ikke-språklig begrepsdannelse. Vygotsky og den sosialkonstruktivistiske teorien viser til at språk og tenkning har ulike røtter. Først utvikler de seg separat, men møtes så og påvirker hverandre i utviklingen (Tetzchner, 2012, s. 313).

2.5 Hvordan læres ord?

Å lære ord er en del av den mer omfattende språklæringen, som igjen vil være en del av barnets kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling. Når barn med norsk som andrespråk er i kommunikasjon med norsktalende barn, har de mulighet til å utvikle sitt andrespråk. Kommunikasjonen kan skje i skolegården, utenfor skolen og inne i klasserommet. Det som skjer i klasserommet, er en viktig språklæringsarena for barn som er i ferd med å lære sitt andrespråk. Her møtes elevene regelmessig og i mange timer hver dag, det er dessuten de språklæringsmulighetene i klasserommet som lærerne kan påvirke i sterkest grad (Wold, 2019, s.65-66).

Utvikling av førstespråk og språk som barna lærer senere har store likheter. Det man derimot vet er at flerspråklig utvikling skjer innenfor en spesiell sosial og kulturell ramme som også

viser til statusforskjeller mellom ulike språk. Det vil si at man som lærer må arbeide for at elevene blir sosialt integrert, altså at de blir verdsatt for den de er, at andre skal kunne se den kompetansen de har. I praksis vil en slik kompetanse kunne bety at man som elev blir verdsatt og at andre ser at det at de har et annet språk enn det språket som skolen bruker, blir sett på som kompetanse. Det å føle seg verdsatt vil øke motivasjonen til å lære det nye språket. Noe av utfordringen i dette er at skolen i dag tilbyr lite morsmålsundervisning, derimot kan en slik kompetanse synliggjøres ved bruk av ulike former for språklige praksiser, der elevene får anerkjennelse for språket sitt (Wold, 2019, s. 66).

Ordlæring er noe som bør ligge integrert i all undervisning og ikke bare være til stede i timer som kun vektlegger dette (Wold, 2019, s. 70). Vi kan skille mellom tilsiktet og utilsiktet læring. Disse begrepene vil være knyttet til målsettingen som eleven har med det han eller hun holder på med. Tilsiktet læring vil være om eleven direkte, holder på å lære ord, slik som gloser. Utilsiktet læring kan være at eleven plukker opp betydning av et ord gjennom noe læreren sier, eller gjennom lek med andre. Språklæringen vil på denne måten komme som et tillegg til det eleven egentlig prøver å gjøre. Språk læres på begge disse måtene og lærerens oppgave vil være å tilrettelegge og lage gode rammer for tilsiktet og utilsiktet læring, slik at elevene selv kan delta aktivt i kommunikasjon som er språkstimulerende (Wold, 2019, s. 67).

Ord har ulik læringsbelastning og elever har ulik språkbakgrunn. Læringsbyrden vil være påvirket av at ord representerer mønstre og kunnskap som elevene allerede kjenner til. Hvis et ord har mønstre og kunnskap som elevene kjenner til fra sitt morsmål vil læringsbyrden være mindre. Hvis et ord bruker lyder eller bokstaver som hen kjenner til på morsmålet, følger vanlige stavemønstre, er et låneord på morsmålet med omtrent den samme betydningen og passer inn i omtrent de samme grammatiske mønstrene, slik som lignende kollokasjoner og begrensninger, så vil læringsbyrden være liten og ord enklere å lære.

Læringsbyrden til et ord er mengden innsats som kreves for å lære det. Ulike ord har ulik læringsbelastning for elever med ulik språkbakgrunn. Hvert av aspektene ved hva det vil si å kunne et ord kan bidra til læringsbyrden til et ord. Det generelle prinsippet om læringsbyrde er at jo mer et ord representerer mønstre og kunnskap som elevene allerede kjenner til desto mindre vil læringsbyrden være. Dersom elevene ikke har et morsmål som ligner på andrespråket så vil læringsbyrden være stor. For å kunne redusere læringsbyrden med ord kan lærere rette oppmerksomheten mot systematiske mønstre og analogier innenfor andrespråket, og ved å vise til sammenhenger mellom andrespråket og morsmålet. Samtidig vil det være viktig at man som

lærer kan estimere læringsbyrden av ord for hvert av aspektene som er involvert i å kunne et ord. På denne måten kan man rette undervisningen mot aspekter som trenger oppmerksomhet og mot aspekter som vil avdekke underliggende mønstre, slik at læringsbyrden senere fremover vil være liten (Nation & Hunston, 2011, s. 44-45).

Som Bjerkan beskriver i sitt kapittel om aspekter ved norsk som andrespråk (Bjerkan et al., 2013, kap. 3) så kan det oppstå utfordringer når morsmålet er beslektet med andrespråket. Det kan være tilfeller der språkene bruker de samme ordene, men ordene ikke betyr helt det samme. Slik som for eksempel modale hjelpeverb på dansk, kontra norsk. På dansk betyr «må» det samme som «kan» på norsk. Dette kan være med på å skape forvirring i læringa av andrespråket. Derfor vil det være viktig at de som jobber med flerspråklige barn har kjennskap til de viktigste grunnstrukturene i elevenes morsmål for å kunne avgjøre hva som er overføring fra morsmålet. Det her vil være viktig både for talespråket og skriftspråket. De elevene som har lært å skrive på morsmålet vil ofte overføre skriftspråklige konvensjoner over til det nye språket. Om man som lærer ikke har kunnskap om grunnstrukturene i morsmålet til eleven kan slike overføringer av skriftspråklige konvensjoner misforstås, der man får en oppfatning av at eleven ikke behersker skriftspråket (Bjerkan, 2013, s. 46-47).

Når barn skal lære et nytt ord og kunne plassere det i det mentale leksikonet, må barna fange opp både en lydsekvens og et meningsinnhold. Her er det tre komponenter som inngår: barna må lære både å oppfatte og produsere lydene i språket, de må lære innholdet eller det begrepet som ordet forholder seg til, og de må også kombinere form og innhold. For å huske lydene trenger man mange repetisjoner, i tillegg bør det være i ulike omgivelser før barna kan få en oppfatning om det begrepet som det vises til. På denne måten kan de avgrense det på en rimelig måte (Golden, 2022, s. 148).

Anne Golden (2022, s. 156) viser til fire strategier som gode innlærere bruker i større grad eller på bedre måte enn svakere innlærere. Metakognitiv strategi: en aktiv planleggingsstrategi der innlæreren velger mål og delmål. Innlæreren gjenkjenner også stadier og utviklingssekvenser og læringsprosessen blir evaluert underveis. Kognitiv strategi: en strategi der innlæreren er forberedt på å studere, øve og utvikle teknikker for hukommelsen. Innlæreren gjennomgår produksjonen og reviderer om det skulle være nødvendig. Sosial strategi: Denne strategien setter innlæreren i kontakt med andrespråket. Man søker kommunikativ kontakt med de som har språket som sitt førstespråk, og aksepterer en viss barnslighet og avstand i begynnelsen av læringen. Når læringen begynner å gå fremover, vil innlæreren arbeide for å frigjøre seg fra den

mer barnslige kontakten og vil søke en mer voksen relasjon til omverdenen. Affektiv strategi: Strategien her setter innlæreren i stand til å kunne løse de emosjonelle og motivasjonelle problemene med språklæring, disse kan være språk-og kultursjokk og språk- og kulturstress. Resultatet av dette er at innlæreren utvikler gode holdninger både til seg selv som en god elev, i tillegg vil man få en god holdning til språkutvikling generelt og til samfunnet og kulturen der språket snakkes.

Den sosiale strategien som Anne Golden viser til kan ses i sammenheng med det som står i dokumentet *Relasjoner mellom elever* av Utdanningsdirektoratet (2016, s. 4). Der blir det lagt vekt på at interaksjoner i et sosialt fellesskap vil i stor grad kunne bidra til læring og utvikling hos den enkelte elev. Grunnlaget for hva de enkelte lærer av sosial kunnskap og sosiale ferdigheter blir dannet av erfaringer, observasjoner som den enkelte gjør i tillegg til modellene som finnes i et fellesskap. I dokumentet blir det også vist til hvordan man kan fremme sosial læring i skolen, der et av punktene sier at man skal fremme og støtte sosial læring i skolehverdagen tilpasset til de behovene elevene har.

2.6 Særskilt språkopplæring i den norske skole

I opplæringsloven §2-8 blir følgende beskrevet om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter:

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

Slik loven tilsier så kan enkelte ha behov for tilpasset opplæring gjennom særskilt språkopplæring, derimot er det ikke helt klart hva tilstrekkelige ferdigheter i norsk er, og loven sier heller ingenting om hvilke kartleggingsverktøy som skal anvendes. Elever kan følge innføringstilbud i inntil to år, men kommunen kan bare fatte vedtak om særskilt organisering ett år om gangen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).

Innenfor særskilt språkopplæring er det tre ulike tiltak, disse er: særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det er forskjell fra kommune til kommune for hvilke tiltak som tilbys, dette er det ulike grunner til, blant annet kommunestørrelse, antall elever med krav på særskilt språkopplæring, økonomi, kompetanse på feltet og tilgang til kvalifiserte lærere. Til elevene har opparbeidet seg gode nok norskkunnskaper til å kunne følge ordinær opplæring skal særskilt språklæring være en overgangsordning for elevene. Elever som

har rett til særskilt språkopplæring kan være nyankomne elever, elever som har bodd i Norge som har et annet morsmål enn norsk, eller det kan være elever som er født og oppvokst i Norge, men som har et annet morsmål enn norsk. Det er to ulike måter særskilt språkopplæring kan organiseres på, der elevene har mulighet til å både gå i et særegent innføringstilbud eller i en ordinær klasse (Lunde, 2017, s. 54-55).

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utførte Rambøll (2016) en evaluering av den særskilte språkopplæringen og innføringstilbud som gis etter det opplæringsloven 2-8§ sier. Rapporten viser til tilstrekkelige ferdigheter, og hva lærere og skoleledere legger i begrepet. I rapporten forekommer det funn som viser at det er lærernes vurderinger av eleven som helhet som avgjør når eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Vurderingene blir dermed ikke avgjort etter elevenes prestasjoner i norsk. Rapporten viser også at lærerne benytter en kombinasjon av kartleggingsprøver og skjønn når de skal vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Hele 65 prosent av lærerne i breddeundersøkelsen legger skjønnsmessige vurderinger av eleven til grunn når de vurderer tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Andre funn i rapporten viser at skoleledere og lærere synes det er utfordrende å avgjøre hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk (Rambøll, 2016, s. 74).

Læreplanen i morsmål for språklige minoriteter er en nivåbasert plan, og består av tre nivå. I Fagets relevans og sentrale verdier blir det beskrevet at morsmål for språklige minoriteter skal kunne gi elevene gode forutsetninger for å beherske det norske språket, gjennom å styrke deres kunnskaper og ferdigheter på morsmålet. Arbeidet i faget skal vise elevene at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og generelt i samfunnet. Faget skal bidra til at elevene stryker sin identitet og tilhørighet i det flerkulturelle samfunnet. I læreplanen står det at faget skal legge opp til at elevenes bakgrunn, erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som de har på ulike områder, blir verdsatt som en ressurs. Under språklæring beskrives begrep og det beskrives at elevene skal kunne bruke et begrepsapparat for å sammenligne eget morsmål med norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er planen nivådelt med tre nivåer. Innenfor nivå tre er det to punkt som spesielt går innenfor ordforråd og tar for seg samtaler som er både faglige og hverdagslige. Kompetanse mål etter nivå 3 har som mål at elevene blant annet skal kunne følge opp og bygge videre på andres samtalebidrag i hverdagslige og faglige samtaler. Elevene skal også kunne bruke et faglig ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

I en rapport om hva som kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige, utgitt av NOVA og skrevet av Anders Bakken blir morsmål i undervisningen diskutert. Forskere er nokså enige i at det å bruke morsmål i undervisningen generelt sett ikke har noen negative effekter på barnas læring. Det er mer diskusjon om dette vil ha positive effekter eller om det ikke spiller så stor rolle av hvilke språk barna blir undervist i. Bakken viser til at enkelte forskere vektlegger at det å være tospråklig faktisk har noen fortrinn ovenfor det å være enspråklig. Her blir det nevnt kognitiv stimulering ved å kunne beherske og være fortrolig med flere ord for ett og samme underliggende begrep. I tillegg vil disse barna ha tilgang til flere ressurspersoner i omgivelsene som kan hjelpe med skolearbeidet, da med tanke på mennesker som behersker morsmålet deres best. Et annet viktig argument i rapporten er at barnets morsmål på skolen vil tolkes som en anerkjennelse av barnets språklige og kulturelle forskjellighet og vil kunne gi gevinster slik som styrket identitetsfølelse (Bakken, 2014, s. 3).

I rapporten viser Bakken også til den andre siden der forskere vektlegger at de potensielt positive effektene alltid vil være avhengige av rammene rundt og kvaliteten på den opplæring som gis. Blant annet argumenteres det for at språket barna undervises på er underordnet kvaliteten på opplæringen og at det derfor vil være viktigst at skolene legger til rette for at barna skal bli undervist av gode lærere i et faglig stimulerende og trygt læringsmiljø (Bakken, 2014, s. 4).

2.6.1 Morsmål som støtte for språkutvikling og kunnskapsutvikling

Når et barn med et annet morsmål enn norsk begynner på skolen og kan lite norsk, har det begrensede muligheter til å kunne utfolde seg og lære gjennom kommunikasjon på norsk. Derimot vil barnet vanligvis kunne uttrykke seg godt, utfolde seg i lek, lære mye nytt og i det hele tatt være på høyde med seg selv med morsmålet. For barnets utfoldelse og læring er det viktig at barnet kan bruke morsmålet mye, særlig i de tidlige fasene av norsklæringen (Valvatne & Özalp, 2008, s. 245).

I en prosjektrapport fra NAFO (2011-2012, s. 15) viser et resultat av arbeid med tospråklig assistent at barna blir tryggere og benytter morsmålet mer i barnehagen. Rapporten fremhever at barna utviklet en språkforståelse både på morsmålet og i norsk i løpet av prosjektåret. Med tospråklig assistanse ble barna mer aktive og deltagende både i samtaler og lek. Ved hjelp av tospråklig assistent fikk barna større forståelse av innholdet i barnehagen, noe som igjen har bidratt til å lette barna sin tilegnelse av norsk som språk.

Berggreen, Sørland og Alver (2012, s. 27) viser til positive overføringer fra morsmålet. Positive overføringer er når førstespråket har parallelle, sammenliknbare konstruksjoner eller enheter i forhold til det norske språket. Berggreen et al. hevder at det er mulig at positiv overføring mellom morsmål og andrespråk er viktigere for ungdommer og voksne enn hva det er for barn. Det er påvist at i mange sammenhenger kan eldre innlærere bedømme hva som kan være gangbart å overføre, og de kan bedømme spesifikke områder av det nye språket som aktuelle punkt å overføre til.

De første ytringene hos flerspråklige barn likner ofte på ytringer som yngre barn har. Flerspråklige barns språklige utfordringer kan lett bli forvekslet med utfordringer som er vanlige for barn med språkvansker. Barn kan veksle mellom de språkene de kjenner eller mestrer, noe som kan skje i en og samme ytring. Flerspråklige barn kan for eksempel bruke avanserte ord eller ha svært god uttale, men likevel kan det hende at de ikke kjenner betydningen av mye brukte ord eller grunnleggende grammatiske prinsipper. Det her kan gjøre det mer utfordrende å skulle vurdere deres språklige kompetanse. Det er viktig at de voksne som skal vurdere språket til flerspråklige barn har kjennskap til barnas språkhistorie og utvikling på de språkene de behersker. I tillegg vil det være viktig å være oppmerksom på at det kan ta lengre tid å lære flere språk enn bare ett, derfor er det helt vanlig at man ser en langsommere progresjon i språkutviklingen generelt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 48).

Blant tospråklighet og læreforutsetninger finner vi flere teorier. I Kulbrandstad & Engen (2004, s. 168) viser de til to teorier. Den ene er en folkelig teori om språk og hjernekapasitet om at språklagret i hjernen blir betraktet som en ballong som gradvis pumpes opp. Dersom vi lærer to språk, har vi to ballonger i det samme rommet. Teorien bygger på at om den ene ballongen øker i volum skjer dette på bekostning av den andre. For å motsi denne teorien har vi Jim Cummins teori som han kalte «Common Underlying Proficiency Model» (CUP). Cummins er opptatt av gjensidig avhengighet og tospråklig berikelse, og viser til kognitiv og språklig forbedring gjennom at additiv tospråklighet går gjennom den gjensidige avhengigheten av første og andrespråksferdigheter (Cummins, 2000, s. 191). Baker & Hornberger (2001, s. 165-166) oppsummerer CUP ved seks kjennetegn:

1. Uansett hvilke språk personen benytter så vil tankene som ledsager muntlighet, skriving, lesing og lytting komme fra den samme bakenforliggende kognitive mekanismen. Når personen kan to eller flere språk ligger disse integrert til en og samme tankekilde.

2. Tospråklighet og flerspråklighet er mulig fordi vi mennesker har kapasitet til å kunne lagre to eller flere språk.
3. Kunnskapsdannelse og informasjonsbearbeiding kan utvikles gjennom to språk så vel som gjennom ett språk. Kognitiv funksjon og skoleprestasjoner kan utvikles gjennom en enspråklig kanal eller like godt gjennom to velutviklede språkkanaler. Uavhengig av hvor mange språkkanaler man bruker står alle i forbindelse med den samme sentrale prosessoren.
4. Det språket som barnet bruker i klasserommet, må være tilstrekkelig godt nok utviklet for å kunne bearbeide de kognitive utfordringene i klasserommet.
5. Å snakke, lytte, lese eller skrive på første- eller andrespråket hjelper hele det kognitive systemet med å utvikles. Men hvis barnet får en undervisning eller opplever bruk av et svakt utviklet andrespråk vil ikke systemet fungere optimalt.
6. Når ett eller begge språk ikke fungerer adekvat, for eksempel ved en ugunstig holdning til å lære gjennom andrespråket eller et press for å erstatte morsmålet vil det virke negativt på både kognitiv funksjon og skoleprestasjoner.

CUP kan illustreres i form av to isfjell. Disse isfjellene er separert over vannflaten. Disse toppene er to språk som er forskjellige i ytre samtale. Under overflaten er de to isfjellene smeltet sammen slik at de to språkene ikke fungerer hver for seg. Begge språkene opererer gjennom det samme behandlingssystemet (Baker & Hornberger, 2001, s. 165). Modellen støtter seg på Vygotskys syn om at det er en sammenheng mellom første- og andrespråket, da gjennom at morsmålet og andrespråket er avhengig av hverandre. Dual-isfjell-modellen viser at alle de språkene en kan eller holder på med å lære har et felles fundament (Øzerk, 2008, s. 142-143). Det isfjell modellene viser er at et sterkt morsmål utvikler en språklig kognitiv kompetanse på førstespråket, som senere vil gå over til andrespråket. Dette fordi språkene står i gjensidig avhengighet til hverandre.

Barn med gode morsmålsferdigheter har et bedre grunnlag for å lære norsk enn hva barn med svake morsmålsferdigheter har. Selv om barnet ikke har grunnleggende ferdigheter i morsmål så betyr ikke dette at man skal vente med å lære norsk. Det vil derimot bety at jo sterkere barnet er på morsmålet, jo bedre grunnlag vil det ha for å lære norsk (Valvatne & Özalp, 2008, s. 247-248). Forsinkelse i morsmålsutviklinga kan ha flere årsaker. En årsak kan være at minoriteter har mindre mulighet til morsmålsstimulering fordi tilgangen til bøker, aviser, TV og kulturelle tilbud er begrenset. Det kan også være at presset fra majoritetsspråket og kulturen er sterk, den indirekte årsaken kan også være signaler fra storsamfunnet om at morsmålet ikke er

betydningsfullt og viktig. Dersom morsmålet får en lav status kan dette medføre at også foreldre, som naturlig er de viktigste språkmodellene for barna, fokuserer mest på viktigheten av å utvikle majoritetsspråket (Thurmann-Moe, 2013, s. 69).

Når barn lærer om fenomener i verden lærer de seg samtidig språklige merkelapper for disse fenomenene. Det vil være lettere for barnet å huske og legge merke til fenomener i omverdenen, spesielt abstrakte, om man har språklige betegnelser for dem. Den kunnskapen vi har om omverdenen og de begrepene vi bruker for å forstå, og kommunisere om denne kunnskapen, ligger ikke knyttet til noe bestemt språk når begrepene allerede er lært. Om et barn allerede har utviklet sitt begrepsforråd på ett språk, så vil andrespråksinnlæringen bestå i store deler av å sette nye språklige etiketter på allerede kjente begreper.

På den andre siden så vil et barn med språklig og begrepsmessig utvikling, som gjennom førstespråket har stagnert, måtte lære seg både begrepene og ordene for begrepene gjennom det nye språket. I dette tilfellet vil det være en langt mer krevende oppgave. Det vil ta lang tid før det nye språket vil fungere effektivt som støtte for barnets hukommelse og tenkning. De nye begrepene vil bli vanskelige å gripe og forholdet mellom ordformen og begrepsinnholdet kan bli uklart. Undervisningen må derfor legges til rette for det her. Ofte så må man starte opplæringen på et lavere nivå, både språklig og faglig. For å lette innlæringen av norsk vil det derfor være viktig at barnets førstespråk utvikles (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189-190).

Det er ikke alltid like godt samsvar mellom ord og begrep, det kan derfor være krevende å lære nye ord selv om man har et stort ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet. Det vil alltid være individuelle forskjeller når det gjelder hvor lett en har for å lære språk, i tillegg er det kulturell variasjon i hvor mye barn er vant til å rette oppmerksomheten mot språk. Det er ikke i alle tilfeller at barn som snakker morsmålet sitt flytende vil lære det nye språket lettere enn barn som ikke har lært morsmålet sitt like godt. Derimot kan man med sikkerhet si at hvert enkelt barn vil ha lettere for å lære et nytt språk hvis det har grunnlag i ett eller flere språk fra før, enn hva et barn uten noe solid grunnlag på noe språk vil ha (Valvatne & Özalp, 2008, s. 248).

2.6.2 Morsmål som støtte for utvikling av trygg identitet og identifikasjon i skolen

I en artikkel om tidlig flerspråklighet blir det presentert ni myter knyttet til hvordan det er å vokse opp med flere språk. En av disse mytene er: «Barn fra språklige minoriteter må snakke norsk hjemme helt fra de er små for å lykkes i skolen» (Ryen & Simonsen, 2015, s. 197). Her

viser de til realiteten, som er at å bruke norsk hjemme vil kunne svekke førstespråket og vil ha liten innvirkning på barnas tilegnelse av norsk, spesielt hvis foreldre ikke har gode ferdigheter i norsk. I artikkelen blir det også vist til at det å opprettholde førstespråket er viktig for både kognitiv, sosiokulturelle og pedagogiske grunner. Sosiokulturelt vil det være viktig for identitetsutvikling å få muligheten til å kommunisere med nære relasjoner. Det kan være slik at barna har familie som bor i andre land enn Norge, og morsmålet vil derfor bli viktig for kommunikasjonen.

Det er helt klart at det er viktig for minoritetsspråklige å lære seg norsk når de skal bo i Norge, men det er også viktig for dem å bli møtt av en interesse for det språket de kan fra før, og at de blir oppfordret til å ta vare på og videreutvikle dette språket. Om man viser interesse for det språket de har lært i kommunikasjon med sine nærmeste så vil det bety mye for barnets selvfølelse og at det erfarer at man ikke bare bryr seg om at det skal lære seg norsk. I tillegg vil morsmålet være viktig for å kunne kommunisere med familie, og barnet kan i relativt lang sikt utfolde seg bedre og lære mer på dette språket enn på norsk. Kommunikasjon er noe som er grunnleggende i alle menneskers liv, og språket er vårt viktigste kommunikasjonsmiddel. Morsmålstilegnelsen starter svært tidlig, og denne språklæringen er knyttet til barnets erfaringer i samspill med nære omsorgsgivere. Det er blant annet i dette samspillet at barnets selvoppfatning dannes, altså igjennom språklig kommunikasjon. Morsmålet som barnet lærer vil være en integrert del av dets opplevelse av hvem det er, på denne måten vil identitetsdanning og språktilegnelse være tett sammenvevde prosesser (Valvatne, 2008, s. 242-243).

Et barn som i utgangspunktet har et positivt selvilde kan føle seg annerledes ved eksotifisering og usynliggjøring. Om det er slik at barnet opplever negative holdninger til det språket det identifiserer seg med kan det bli svært alvorlig. Om man i skolen har språklig mangfold som en selvfølgelig del av hverdagen får barnet bekreftet at det språket det kan er verdt noe, og slik kan det positive selvildet hos barnet bli bekreftet. Det positive selvilde vil være et godt grunnlag for lære et nytt språk. Etter hvert som barnet lærer norsk vil det også kunne identifisere seg med språket og føle at begge språk er ens egne (Valvatne & Özalp, 2008, s. 243).

Det objektive grunnlaget for etnisitet kan blant annet være felles opprinnelse, språk, religion og kultur. Når det kommer til etnisk identitet er det viktigste og nødvendigste kriteriet den subjektive følelsen av samhörighet, overbevisningen om en felles opprinnelse og tilhørighet. Minoritetsspråklige må ofte forholde seg til normsettet både i sin egen kultur og i majoritetskulturen. Når barn befinner seg i store deler av dagen i et overveiende

majoritetstalende språkmiljø med et sterkt følelsesmessig press i retning av identifisering med majoriteten kan dette føre til at barnet utvikler en svak selvopfatning og oppleve identitetsproblemer (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 192-193).

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

I kvalitativ metode er det ofte slik at man ønsker seg en variasjon i datamaterialet, og heller enn et problem som hindrer entydige konklusjoner. Man kan altså si at det er dette som ligger i at kvalitative metoder går i dybden, der målet er å si mye om lite, fremfor lite om mye eller mange. Dette omtales som at man utfører intensive framfor ekstensive studier for å komme frem til mest mulig detaljrik, nyansert og forståelseskappende fremstilling av et sosialt fenomen (Nyeng, 2012, s. 73).

Min studie bygger på en ontologisk oppfatning av at det finnes flere ulike forståelser av virkeligheten. Det jeg har valgt å vektlegge i min studie, er individers konstruksjoner og erfaringer av sannheten slik som forskningsdeltakeren forstår den. Deltakernes perspektiv vil være i fokus, dette blir ofte kalt det emiske perspektivet, og vil alltid være i samspill med forskerperspektivet (Postholm, 2010, s. 34). Ontologi handler om å uttale seg om verden og si noe om hvordan ting faktisk er, kan man si at ontologi er læren om det som eksisterer, altså teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut og hvordan den er bygd opp (Nyeng, 2012, s. 37).

3.2 Valg av metode

Formålet med intervju som metode er å få fylldige og omfattende kunnskaper om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som intervjuet tar for seg. Intervju vil gi forskeren et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 90). Den valgte metoden for masteroppgaven baserer seg på problemstillingens ønske om å få innsikt i læreres erfaring omkring morsmålet og hvordan det brukes for å utvikle ordforrådet og tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Av den grunn vil kvalitativ forskning og intervju være en naturlig retning å gå for å kunne svare på problemstillingen på best mulig måte.

3.2.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder gir oss et innblikk i livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever livet vårt. Denne metoden har en viktig målsetting om å oppnå en forståelse

av sosiale fenomener, dette på bakgrunn av kontakten vi etablerer i løpet av den tiden vi er i feltet. Kvalitativ metode gir forskeren muligheten til å fordype seg i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomenene hen studerer. En av styrkene ved denne metoden er at man kan studere fenomener som det vil være vanskelig å få tilgang til ved bruk av andre metoder. (Thagaard, 2018, s. 11-12).

Om man er interessert i å få detaljert og utfyllende kunnskap om det fenomenet man studerer er kvalitativ metode velegnet. Det er en velegnet metode om man skal undersøke fenomener som man ikke kjenner særlig godt fra før av, og som det er forsket lite på. Det vil også være en hensiktsmessig metode når man ønsker å få en forståelse om hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2021, s. 28).

Bakgrunnen for valget av kvalitativ metode over kvantitativ var at jeg ønsket å kunne gå i dybden. Et spørreskjema kunne gitt meg svar på problemstillingen, men da hadde jeg mistet muligheten til å gå detaljert og gå i dybden i intervjupersonens svar. Av den grunn har jeg valgt å ha færre respondenter, men med lengre samtaler og en mulighet til å gå dypere inn i intervjupersonens tanker, følelser og holdninger. På denne måten får intervjupersonen mulighet til å argumentere for seg, samtidig som jeg får grundigere svar på den valgte problemstillingen.

3.2.2 Intervju som forskningsmetode

Jeg bestemte meg fort for å velge intervju som forskningsmetode med utgangspunkt i hvordan Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) beskriver forskningsintervjuet som en søken etter å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Få frem betydningen av menneskers erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden. Den valgte problemstillingen spør etter læreres erfaringer omkring tema, dette vil også inkludere læreres tanker og deres opplevelse av egen praksis.

3.2.3 Semistrukturert kvalitativt intervju

Et semistrukturert intervju brukes når man skal forstå temaer fra dagliglivet til intervjupersonen, og da fra dets eget perspektiver. Dette er en intervjumetode som ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men intervjuet søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og da særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som intervjuet beskriver. Semistrukturert vil si at intervjuet er hverken en åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Denne formen krever en intervjuguide basert på konkrete tema og intervju spørsmål der man i tillegg har muligheten til å følge opp med ikke-skrevne spørsmål, altså følge opp generelle spørsmål med konkrete spørsmål, som også blir kalt tunneling

(Krumsvik, 2014, s. 125). Jeg valgte denne metoden i bakgrunn av muligheten til oppfølgings spørsmål til utsagn som jeg finner interessante. Det her gir meg enda større mulighet til å gå dypere inn i intervju personens erfaringer omkring tema.

I arbeidet med intervjuguide var det flere ting jeg måtte ta stilling til, blant annet at lærerne skulle føle seg trygg i situasjonen. Derfor valgte jeg å følge Krumsvik (2014, s. 126) sin påpeking om å være bevisst på hvordan man skal stille spørsmål på og hvilke spørsmål man skal stille slik at informantene føler seg komfortable. Av den grunn valgte jeg å utforme intervjuguiden slik at intervjuet starter med spørsmål som ikke er anstrengende å svare på, slik som alder og utdanning. I utforminga av spørsmålene har jeg tatt høyde for at spørsmålene skal være forståelig, med begrep som ligger i intervju personens ordforråd. Jeg har fått medstudenter til å lese gjennom intervjuguiden for å sikre meg at spørsmålene er forståelige og at den aktuelle intervju personen føler seg tilpass i situasjonen.

Et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Mening får man gjennom at intervjuet søker betydningen av det sentrale temaet i intervju personens livsverden. Intervjueren registrerer da og fortolker meningen med det som blir sagt og hvilken måte det blir sagt på. I tillegg er det viktig å tenke på at det er nødvendig å skulle lytte til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene, men det vil i tillegg være nødvendig å se på det som sies «mellom linjene». Intervjueren kan da forsøke å formulere det implisitte budskapet, altså sende det tilbake til intervju personen, noe som kan føre til at man får en bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens fortolkning av det intervjudeltakeren forsøker å si (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Intervju er bare en av flere metoder jeg kunne valgt for temaet. Blant annet kunne det vært aktuelt å observere lærers praksis opp mot temaet. I mitt tilfelle vil intervju av lærere være en velegnet metode for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. I dette tilfellet vil erfaringer spesifikt stå sentralt slik som det er beskrevet i min problemstilling, noe som vil inkludere blant annet refleksjoner, kunnskaper og holdninger (Neteland, 2020, s. 51).

3.3 Utvalg av informanter

Problemstillingen er tydelig på hvem jeg skal intervju, i min studie vil det være mest relevant å intervju lærere som underviser elever med norsk som andrespråk. Jeg har et strategisk utvalg, da jeg har fått tips om lærere som kan være aktuelle fordi de jobber innenfor fagfeltet. Siden kunnskapen innenfor norsk som andrespråk har endret seg vil jeg se på en lærer med lang erfaring med undervisning av denne elevgruppa, og en lærer som har mindre erfaring innenfor

norsk som andrespråk. På denne måten har jeg fått et utvalg med norsklærere med ulike erfarings- og utdanningsbakgrunn. Bakgrunnen for det strategiske utvalget er å kunne sammenligne erfaringer basert på deres bakgrunn, for eksempel: vil en lærer som har lang erfaring ha holdninger og refleksjoner som samsvarer mer med tidligere forskning i feltet enn læreren med mindre erfaring? Med bakgrunn i problemstillingen har jeg valgt å ha et lite antall intervjupersoner, dette for å kunne gå i dybden på temaet og bruke god tid på å intervju enkelte, nøye utvalgte lærere i stedet for å intervju mange personer en kort stund (Neteland, 2020, s. 53-55).

For å få tak i et utvalg, valgte jeg å sende e-post til flere skoler da direkte til aktuelle lærer, men også til rektor ved skolene for å høre om de hadde lærere som kunne være aktuelle for temaet. Jeg la ved samtykkeskjema (se vedlegg 1) slik at lærere og rektor fikk informasjon om selve prosjektet og informantenes personvern. Blant epostene var det flere som ikke svarte. Jeg fikk tak i to lærere ved to forskjellige skoler som var samarbeidsvillige og ikke minst interessert i prosjektet.

3.4 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene holdt jeg kontakt med informantene gjennom e-post. Det ene intervjuet ble gjennomført på skolen til læreren, mens det andre intervjuet ble gjennomført digitalt på grunn av avstand. Gjennom det digitale intervjuet får man dessverre ikke tilgang til kroppsspråket i samme grad som man gjør i et fysisk intervju, som det jeg gjennomført på skolen til læreren. Derimot ble begge intervjuene en positiv opplevelse, der jeg opplevde informantene som trygge på intervjusituasjonen.

Jeg benyttet meg av lydopptak i begge intervju, noe som informantene hadde skriftlig samtykket om på forhånd. På forhånd har også informantene fått informasjon om prosjektet. Jeg innledet intervjuet med å fortelle kort om gjennomføring. I hovedsak gikk dette ut på omtrentlig lengde på intervjuet og at de sto fritt til å ta ordet når som helst. Deretter spurte jeg informantene noen enkle spørsmål om bakgrunn og arbeidssituasjon for å etablere kontakt og som er relevant for studien.

I intervjuet fulgte jeg stort sett rekkefølgen i intervjuguiden når det gjaldt tema og hovedspørsmål. Når informantene kom med informasjon jeg gjerne ville vite mer om, stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Informantene besvarte spørsmålene jeg stilte, og jeg opplevde at informantene kom innom flere av temaene flere ganger, noe som kan skyldes at disse er tett sammenføyde og overlapper hverandre.

3.5 Forskningsprosjektets kvalitet

3.5.1 Min rolle som forsker

Som menneske vil man møte verden med en forforståelse med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten. Dette bruker vi svært ofte ubevisst til å tolke det som skjer rundt oss. For å kunne forstå virkeligheten er denne forforståelsen helt nødvendig. Det jeg som forsker har som forforståelse vil kunne påvirke hvordan jeg observerer, og hvordan observasjonene blir vektlagt og tolket. Jeg har en viss oppfatning av det jeg har undersøkt i studien, oppfatningene mine kommer mye fra jobb som vikar i skolen, samt praksis gjennom utdanningen. Min oppfatning er også påvirket av teori som omhandler tema. Dette er teori jeg har lest gjennom utdanningen og i arbeidet med denne studien. I tillegg har jeg lest tidligere masteroppgaver som omhandler temaet norsk som andrespråk, dette har også vært med på å forme min forforståelse. I arbeidet etter at dataen er samlet inn vil forforståelsen også ha en påvirkning. Da med tanke på hvordan informasjonen blir tolket og hva jeg som forsker legger mest vekt på (Johannesen et al. 2016, s. 34-35).

3.5.2 Validitet

Validitet kan defineres av datamaterialet og forskerens fortolkning og konklusjoners kvalitet. Det handler om hvor vidt de ulike delene av forskningsprosjektet henger sammen, for eksempel; svarer man på problemstillingen? I en positivistisk tradisjon har man som utgangspunkt for vurderingen av validitet at man ønsker å utvikle kunnskap som i størst mulig grad kan reflektere verden slik den faktisk er. Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon er forskeren også opptatt av sammenhengene mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205).

Innenfor begrepet validitet blir andre begrep brukt omkring dette, slik som: troverdighet, overføringsverdi og bekreftbarhet. Intern validitet handler for eksempel om det er konsistens mellom funn som forskeren har gjort og det teoretiske rammeverket, eller mellom ulike metodeinnganger (triangulering). Uttrykket kredibilitet blir også bruk innenfor intern validitet. Ekstern validitet på sin side handler om funn kan generaliseres på tvers av sosiale settinger, her blir begrepet overføringsverdi ofte benyttet (Krumsvik, 2014, s. 152).

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og om man kan stole på undersøkelsen. To aspekter kan brukes for å vurdere reliabiliteten i et forskningsprosjekt: hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det er blitt samlet inn på? Og kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere? Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil forskere ha en annen forståelse av hva reliabilitet i forskning betyr. I stedet for å

streve etter objektivitet vil de alltid ta utgangspunkt i at forskningen alltid har spor av forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203).

Det er viktig at intervjuet inneholder ord som finnes i ordforrådet til intervjupersonene slik at de forstår og føler seg tilpass i intervjusituasjonen. Det her er med på å øke sjansene for at informantene svarer på det jeg faktisk ønsker å få svar på. Dersom de ikke skulle forstå ord i intervjuet kan man risikere at de ikke svarer på det jeg ønsker å undersøke. Jeg har jobbet innenfor fagfeltet en god stund og har på den måten fått lært meg sjargongen som vil være med på å styrke relabiliteten i prosjektet (Krumsvik, 2014, s. 126).

3.5.4 Generaliserbarhet

Generalisering er et annet aspekt som er viktig for meg som forsker å tenke over. Begrepet refererer til mulighet for å generalisere funn fra en kontekst til en annen. I kvalitativ forskning vil statistisk generalisering være vanskelig siden kvalitative undersøkelser er basert på mindre utvalg som ikke er representative. Analytisk generalisering vil derimot kunne vise at man utarbeider noen kategorier eller typologier som kan ha relevans for andre settinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). I min studie så vil ikke utvalget mitt være stort nok til å være representative, derimot vil innsikt i læreres erfaringer omkring tema kunne ha relevans for andre lærere, og ha relevans i lærernes praksis i undervisning av norsk som andrespråk.

3.6 Forskningsetikk

Etikk handler om forholdet mellom mennesker, og hva vi kan og ikke gjøre mot hverandre. Det dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av hvilke handlinger som er riktige og gale (Johannesen et al., 2016, s. 83). Forskningsetikk kan man definere som vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier vi har i samfunnet. Vurderingen vil blant annet handle om hvilke problemstillinger det forskes på og hvilke metoder som blir benyttet og på hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes å bli brukt (Skoie, 2013, i Krumsvik, 2014, s.164).

For å kunne behandle personopplysninger har jeg søkt om tillatelse fra Sikt. I mitt tilfelle skal jeg ta lydopptak av intervjuene, og trenger derfor tillatelse (se vedlegg 1). Jeg har behandlet lydopptakene gjennom nettskjema, og de har vært trygt lagret der gjennom hele studien. Opptakene blir slettet når prosjektet er gjennomført, dette for å ivareta personopplysningene til informantene i prosjektet.

Ved datainnsamling slik som intervju vil forskningen direkte berøre mennesker og etiske problemstillinger vil oppstå (Johannesen et al., 2016, s. 84). Av den grunn vil det være viktig å ivareta forskningsetiske retningslinjer. Retningslinjene innebærer blant annet samtykke til å delta i forskning og anonymitet noe som vil være aktuelle retningslinjer for min forskning. Under samtykke til å delta i forskning beskrives følgende: «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 18). For denne studien har intervjupersonene blitt tilsendt et samtykkeskjema med informasjon om prosjektet, personvern og hvordan datamaterialet blir behandlet. Det er viktig for meg som forsker at menneskene som bidrar i studien føler seg trygge og at de føler seg sikre på at anonymiteten deres blir ivaretatt.

I NESH sine retningslinjer viser de til at man som forsker har ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskning. Som forsker skal man respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige integritet, samt sikkerhet og velferd (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 8). Av respekt for forskningsdeltakerne har jeg vært bevisst på å utforme spørsmål som ikke skal oppleves som krenkende eller kritiserende mot dem som mennesker og deres profesjon.

3.7 Transkribering

Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuene for å kunne gi meg muligheten til å høre intervjuet flere ganger, og for å kunne høre nøyaktig hvordan intervjupersonen formulerte seg, slik som nøling, pauser (Neteland, 2020, s. 56). Bakgrunnen for å skulle transkribere fra muntlig til skriftlig form er at intervjusamtalene blir strukturert og det blir enklere å få oversikt over det slik at det egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206) I forkant av transkriberinga tok jeg noen valg for hvordan dette skulle gjennomføres. Jeg valgte å skrive av lydopptakene ordrett og på talespråkstil. Jeg har valgt å inkludere følelsesuttrykk slik som latter, for å kunne forstå transkriberingen bedre.

Av flere grunner er det kun jeg som har transkribert og det er derfor fulgt samme skriveprosedyre på alle intervjuer. På denne måten får jeg muligheten til å foreta språklige sammenligninger. Gjennom å transkribere intervjuet selv har jeg også mulighet til å lære om min egen intervjustil, samtidig som jeg til en viss grad vil huske eller gjøre meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonene og på denne måten allerede ha startet meningsanalysen av det som ble sagt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207-208). Av hensyn til intervjupersonene og for å bevare konfidensialiteten til disse og personene som blir

nevnt har jeg anonymisert steder, intervjupersonen og eventuelle personer som ble nevnt i løpet av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213).

Under transkripsjonene benyttet jeg meg av ulike tegn for å skape mer sammenheng i lærernes utsagn og for å unngå misforståelser av utsagnene. Tabellen nedenfor (Tabell 1) viser en oversikt over de ulike transkripsjonsnøkklene som blir benyttet i utdragene som presenteres i kapittel 5.

Tegn	Beskrivelse av tegn
...	Pause i noen sekunder
[...]	Deler av utdraget er utelatt
« »	Replikk i en setning
!	Begeistring

Tabell 1: transkripsjonsnøkkel

3.8 Analyse

Gjennom arbeidet med studien har jeg hatt en induktiv-deduktiv tilnærming der jeg har teori som har basis i datamaterialet, i tillegg til at jeg på forhånd har teori som kan testes (Nilssen, 2012, s. 79). I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte meg av en deskriptiv analyse, noe som Postholm (2010, s. 86) definerer som analyseprosesser som strukturerer datamaterialet. En slik analyse har til hensikt å gjøre datamaterialet oversiktlig, forståelig og rapportvennlig. Andre mål med analysen er at datamaterialet skal forenkles, reduseres og få mening. Koding er derfor første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger opp essensen i datamaterialet. Jeg har valgt å ta i bruk åpen koding av materialet som betyr å identifisere, kode og klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene (Nilssen, 2012, s.82).

3.8.1 Koding av intervju

Jeg har tatt utgangspunkt i ideen om åpen koding fra Glaser og Strauss som utviklet metoden «grounded theory» (1967 i Nilssen, 2012, s. 78). Hovedtanken bak metoden er å utvikle nye teoretiske ideer som har basis i datamaterialet, altså en induktiv tilnærming. En åpen koding innebærer at jeg møter datamaterialet med et åpent sinn og har en åpen holdning til det datamaterialet forteller meg.

I kodingen av datamaterialet har jeg valgt å forholde meg til «grounded theory» som har tre kodefaser: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. I intervjuguiden har jeg to tema: ordforråd og morsmål, disse er en del av forforståelsen og er noe som har blitt med meg i

kodingen av transkripsjonene. Selv om målet med åpen koding er å sette forforståelsen til side og heller la datamaterialet tale for seg selv, så kan forforståelsen ubevisst være med på å styre analysen og tolkningen (Nilssen, 2012, s. 70). Jeg startet med å lese grundig gjennom transkripsjonen og markere deler av intervjuet som jeg bemerket meg som viktige. Jeg skrev deretter åpne koder på disse delene. Jeg brukte kategoriene fra intervjuguiden når jeg jobbet med kodene. Under arbeidet med de aksiale kodene, ble kategoriene relatert til subkategoriene. På denne måten lagde jeg aksiale koder som vil være mer presise og fullstendige. Jeg oppdaget at de aksiale kodene ofte relaterte seg til teori mer enn de åpne kodene, derav fikk jeg mer fagbegreper i de aksiale kodene. Underveis i arbeidet med de aksiale kodene forsøkte jeg å stille meg selv spørsmålene «når?» og «hvorfor?», og på denne måten få frem relasjonen mellom kategoriene og subkategoriene (Postholm, 2010, s. 90).

I siste del av kodingen forsøkte jeg å finne kjernekategoriene og finne andre kategorier å relatere den til (Nilssen, 2012, s. 79). Jeg forsøkte å se sammenhengen av kodene og begynne å utvikle kategorier. Målet mitt var å sitte igjen med noen få kategorier og temaer fra datamaterialet som var samlet inn. I denne prosessen var jeg bevisst på å ha kategorier som kan besvare problemstillingen på best mulig måte (Nilssen, 2012, s. 85). På en måte kan man si at jeg brukte selektiv koding til å finne ord som kan forklare det forskningen dreier seg om. Kjernekategoriene representerer derfor forskningens hovedtema og av den grunn har jeg valgt å basere overskriftene i kap. 5 på disse (Postholm, 2010, s. 90).

Ut fra kodingen av datamaterialet oppdaget jeg at flere av kategoriene overlappet hverandre, derfra fikk jeg samlet kategoriene og trukket ut de kategoriene som best kunne vise frem datamaterialet og besvare problemstillingen. Jeg synes det var utfordrende å kode transkripsjonene og finne kategorier som ikke bare beskriver og gjentar det forskningsdeltakeren sier. Jeg brukte derfor god tid på å finne mer teoretiske termer i arbeidet med de aksiale kodene og kategoriene. Jeg erfarte underveis i analysen at kategoriene endret seg som mest sannsynlig er påvirket av at flere av subkategoriene overlappet hverandre i tillegg til en påvirkning av intervjuguiden og videre lesing av teori og forskning.

3.8.2 Fortolkningskontekst

Som tidligere nevnt er målet med analysen å forenkle, redusere og gi mening til datamaterialet. En del av arbeidet med analysen er derfor meningsfortetting. Kodingen har også vært en del av meningsfortettingen der jeg har forkortet intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer, altså lange setninger er komprimert til kortere hvor den umiddelbare meningen i det som er sagt blir gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

I analyseprosessen kommer jeg fram til funn, mens tolkningsprosessen er med på å skape mening i funnene. I arbeidet med analyse og tolkning pendler jeg mellom teori og datamaterialet, jeg går mye frem og tilbake fra datamateriale og forsøker å finne mening av funnene gjennom teori (Nilssen, 2012, s. 104). Jeg bruker altså datamateriale til å finne teori som kan belyse problemstillingen og tolke funnene i datamaterialet.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 241-243) viser til tre ulike fortolkningskontekster: selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i selvforståelse og kritisk forståelse for mine fortolkninger av datamaterialet. Grunnen til dette er at den valgte problemstillingen spør etter læreres erfaringer, altså egen forståelse og praksis. Jeg ønsker også å forsøke å sette lærernes forståelser inn i en bredere forståelsesramme enn intervjudeltakerens egen. Jeg opplevde at de ulike kontekstene for fortolkning var hjelpsomme å ha i fortolkningen av datamaterialet fordi de hjalp meg å presisere spørsmålene til lærernes ulike uttalelser til deres egen selvforståelse. I tillegg bidro de til at jeg tok hensyn til hvordan jeg kunne plassere de ulike uttalelsene i en større kontekst.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere datamaterialet som er samlet inn gjennom intervju. I arbeidet med analyse av intervjuene har jeg valgt å dele inn materialet i fire hovedkategorier: *Elevenes ordforråd*, *Lærernes arbeid med ordlæring*, *Lærernes erfaring av morsmål i opplæringen* og *Lærernes forståelse og erfaring av tilstrekkelige ferdigheter i norsk*. Hovedkategorien elevenes ordforråd belyser hvordan lærerne oppfatter elevenes språkutvikling, ordforråd og hvilke utfordringer de erfarer. Den andre hovedkategorien tar for seg hvordan lærerne lærer elevene ord og hva de vektlegger i arbeidet med ordlæring. Den tredje hovedkategorien belyser lærernes erfaringer av elevenes morsmål i andrespråkutvikling og hvordan det blir brukt i norskopplæringen. Kategorien tar også for seg lærernes refleksjoner av morsmål knyttet til identitet. Den siste hovedkategorien belyser hvordan lærere forstår og erfarer tilstrekkelige ferdigheter i *norsk* og hvilke tanker de har om særskilt norskopplæring etter elevene har nådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I presentasjonen av datamaterialet har jeg valgt å bruke noen sitater fra informantene for å vise at funnene i studien er basert på datamaterialet. Disse er transkribert fra lydopptak til bokmål for å gjøre dem lettere å lese og forstå, i tillegg til at dette er med på å bevare informantenes anonymitet. I presentasjonen har jeg gitt informantene navnene: Ida og Kari.

Ida er utdannet adjunkt allmennlærer med videreutdanning i andrespråk, andrespråkpedagogikk og årsenhet i norsk. Hun startet som vikar i innføringsklassen og tok etter hvert hovedansvaret

i denne klassen, og har til sammen jobbet med elever med norsk som andrespråk i 20 år. Kari er utdannet grunnskolelærer og har engelsk og norsk som hovedfag. Hun har ingen etterutdanning med norsk som andrespråk. Hun har tidligere undervist i norsk som andrespråk i to år, før hun nå i år fikk nye minoritetsspråklige elever, der hun har fem undervisningsøkter i uka.

4.1 Elevenes ordforråd

Det første funnet i analysen viser at lærerne stort sett oppfatter at de minoritetsspråklige elevene har samme språkutvikling som de norske elevene, og oppfatter at størrelsen på ordforrådet på deres morsmål er like stort som hos ordforrådet hos norsktalende elever.

Det Ida forteller er at språkutviklinga hos minoritetsspråklige elever er den samme som de aller fleste som har vokst opp med adekvat skolebakgrunn. Hun legger til at de minoritetsspråklige kan like mange ord på morsmål som det de norske elevene kan.

Kari beskriver dette på en litt annen måte og oppfatter at de minoritetsspråklige er like forskjellige som de norsktalende elevene, der noen har en rask progresjon, mens andre har mindre interesse, motivasjon og har en langsommere progresjon i det å lære seg språket. I sammenheng med språkutvikling forteller Kari at elevene hun underviser for, ikke ser nytten i det å lære seg det norske språket og har kanskje tenkt seg tilbake til hjemlandet sitt. Hun opplever derfor at mange av elevene er umotiverte i norskopplæringen.

Ida trekker frem at bakgrunnen til elevene, slik som skolebakgrunn har mye å si for hvilke ord de kan. Ord om spesifikke temaer, altså fagbegreper er det en del av de minoritetsspråklige som mangler. Hun poengterer at noen av elevene ikke har kunnskap om hvordan verden ser ut. Mange av elevene har ikke noe erfaring med fagbegreper i det hele tatt og derfor kan det være stor forskjell på elevenes ordforråd. I tillegg legger Ida til at det:

Og det kan være barn som ikke kan farger og mye sånt og. Så det trenger ikke å være vanskelige fagbegreper de ikke kan, men det kan være enkle ting som man kanskje forventer at alle barn kan på morsmål.

Med det ovennevnte sitatet nevner læreren at det kan være elever som ikke har ord for farger, der de heller sier fargen til trær eller til himmelen. I stedetfor å si navnet på fargen bruker de konkrete gjenstander som representerer fargen. Læreren tror at dette kan noe oppvekstvilkår der barn har vært i flyktningeleirer der far kanskje har vært ute av bildet og mor har måttet

jobbe. Barna har dermed blitt overlatt til seg selv og ikke fått den språklige stimuleringen slik som mange får gjennom oppveksten.

Kari opplever at hennes ukrainske elever har en god skolemessig bakgrunn, men opplever at det varierer fra elev til elev hvor mye ord de har med seg fra morsmålet. Senere i intervjuet forteller hun at hun opplever at skole og utdanning er viktig for dem, og mange av elevene har parallell skolegang med norskopplæringa. Mange av elevene har grunnskoleutdanning på ukrainsk samtidig som norskopplæring, men Kari forteller at hun ikke er helt sikker på hvordan dette foregår. Hun oppfatter det slik at elevene får lekser på morsmålet sitt og jobber med dette hjemme.

I spørsmålet om hvordan læreren tenker at ordforrådet har noe å si for leseforståelse, er Ida rask i svaret sitt og poengterer at dette er kjempeviktig. Hun viser til at man kan jo lese uten å forstå hva man leser, men da gir det elevene lesing lite mening og lesinga kan det føles meningsløs og gleden med lesinga blir da borte. Hun poengterer at det vil være umotiverende å lese uten å forstå, og legger vekt på at de som ikke leser og skriver før de kommer til Norge, må vente. Først skal elevene lære seg ord, deretter kan man begynne med lesing og skriving.

Kari forteller at de jobber mye med leseforståelse. I sammenheng med leseforståelse bruker de tid til å oversette enkelte ord for å kunne forstå hele sammenhengen. Kari forklarer at hun forsøker å få elevene til å plukke ut ord i setninger som de ikke forstår, deretter bli kjent med disse ordene noe som skal hjelpe elevene å forstå sammenhengen:

Og det vi prøver er å oversette enkelte ord for å forstå hele sammenhengen. [...] jeg prøver å få dem til... om de ikke forstår hele setningen så plukke ut noen ord da som du... hvis du ikke forstår ordet der og finner ut hva det betyr så vil du forstå hele sammenhengen muligens.

I sammenheng med ovennevnte sitat forteller Kari også at elevene liker å ta litt enkle utveier og bruke mobiltelefonen til å oversette hele tekster. Av den grunn ønsker hun at elevene skal forsøke å forstå sammenhengen i setningene ved å lære ord.

4.2 Lærernes arbeid med ordlæring

I analysen kommer det frem at begge lærerne mener at ordforrådet må ligge i bunn når man lærer språk, derfor starter norskopplæringa med ordlæring. Ida viser til Jim Cummins og hans isfjell-modell og da i sammenheng med at de fleste av elevene har god kjennskap til hverdagspråket på morsmålet, men har ikke et godt utviklet ordforråd når det kommer til

fagord og ord vi ofte finner i lærebøker. Derfor starter ordlæringen på norsk med ord fra hverdagsspråket.

Senere i intervjuet drar Ida igjen fram Cummins, og viser til BICS og CALP. I hennes ordlæring starter de med BICS og deretter mer kognitivt krevende og viser til skolespråket. Etterhvert vil ordlæringa bygge på CALP og fagord. Læreren uttrykker at dette er vanskelig da elevene kommer til så forskjellig tid og er på ulike nivå. Utfordringen blir derfor tilpasset opplæring, da hver elev skal møtes på det nivået de er på. Også Kari synes dette er utfordrende Hun forteller at:

Det kom jo en gjeng i november og ei ny ei som kom i februar som skal inn i det her sant. Så det er kjempeutfordring. Fordi de er på forskjellig nivå og skal liksom undervises sammen.

Hun uttrykker at noe av utfordringen er at hun er en lærer på mange elever med ulikt nivå. Av den grunn forsøker Kari å få til mer en til en undervisning slik at hun får møtt elevene på det nivået de er på. I Karis klasse jobber med ordlæring gjennom tema. Da gjennom basis grunnleggende tema, slik som hus og hjem, klær og mat. Deretter bruker de ordene i setninger, og etter hvert bruke ordene i setninger.

Ida jobber også tematisk i ordlæringa og forklarer at de jobber ganske systematisk, starter med å lære ord som ligger nært dem slik som kroppen og klær og deretter jobber de seg utover og utover. Hver uke har de øveord som de jobber spesielt med og som henger på veggen i klasserommet. I arbeidet med ord sier Ida at de:

Snakker om «hva tenker du når du hører ordet her?» og hvordan det er grammatisk og hvordan rettskriving er, og hvordan man bøyer ordet [...]og bryter det veldig ned da for at de skal bli språklig bevisst i egen ordlæring.

Elevene gjør oppgaver knyttet til øveordene, der de kan se på ordets oppbygging, slik som lyder og bokstaver i ordet. I tillegg får elevene i oppgave å finne ordet på sitt morsmål, om de ikke har kunnskap om dette fra før. Ida påpeker at de jobber systematisk med ord for at elevene skal bli språklig bevisst.

Begge lærerne har en felles forståelse av at det er viktig å lære ord gjennom sosiale læring. I Idas klasse har de fokus på å få til sosiale interaksjoner mellom de minoritetsspråklige elevene og de norske jevnaldrende elevene. I tillegg er noen av elevene med i ordinær klasse i fag slik som gym og kunst & håndverk. Ida forklarer at dette er fag som ikke er tungt faglige, eller der man må mestre fagbegreper, men er derimot en fin arena der de minoritetsspråklige kan lære hverdagsspråket. Hun poengterer også viktigheten av å være med på å oppfordre elevene til å

bli med på diverse fritidsaktiviteter og hjelper elevene med blant annet finne foreldre som kan kjør og hente. Hun påpeker at det egentlig ikke er en rolle kontaktlærere har, men at det er så viktig for elevene og språklæringa.

Kari mener at ordlæringa også må komme gjennom samhandling med de norske elevene og sosiale interaksjoner. Hun opplever at det er utfordrende å inkludere de ukrainske elevene med de norske elevene, da de ukrainske elevene liker å holde seg for seg selv. Av den grunn har de forsøkt å spre elevene ut i ordinære klasserom og «presse» dem til å bruke det norske språket mer. I det ordinære klasserommet følger elevene deres opplegg og får tilpassede oppgaver der den ordinære undervisningen blir for utfordrende med tanke på språket.

En annen utfordring Kari trekker fram er bruken av teknologi i ordlæringa. Hun opplever elevene som «avhengig» av telefonen og støtter seg mye på den og opplever at den blir en trygghet for mange av elevene. Kari sier deretter:

Jeg skulle ønske at de lærte mer gjennom samtale og turte å prøve seg litt fram da.

Med det ovennevnte oppfatter jeg at Kari ønsker at elevene skal løsrive seg mer fra teknologien og bruke språket mer muntlig med medelever og med henne. Hun oppfatter teknologien som utfordrende da dette blir en trygghet for elevene for å ikke gjøre feil. Dette påpeker hun at hun synes blir litt feil, og skulle ønske de hadde vilje til og turte å prøve seg mer fram i ordlæringa.

4.3 Lærernes erfaring av morsmål i opplæringen

Når det kommer til spørsmålet om morsmålet, bør styrkes for å kunne utvikle elevenes andrespråk svarer Ida:

Ja! Det er absolutt... Desto flinkere de er på morsmål, desto flinkere blir de på norsk og.

Hun poengterer at det er vanskeligere å utvikle andrespråket når man ikke har ordene på morsmålet, og at det er «alfaomega» å lære seg morsmålet først for forståelsen. Hun erfarer også at elevenes språkutvikling på norsk kan stagnere om de ikke har et godt utviklet morsmål. Hun erfarer at disse elevene blir umotiverte og at det går mye langsommere. På skolen til Ida har de en morsmålslærer i arabisk tilgjengelig, men skulle gjerne hatt flere ressurser tilgjengelig på flere språk.

Kari er også enig i at morsmålet bør styrkes for å utvikle elevens andrespråk, men påpeker at de ikke har ressurser tilgjengelig for dette. Kari påpeker at dette er noe hun skulle ønske de hadde. Derimot har mange av elevene parallell skolegang i Ukraina som nevnt tidligere, og bruker

morsmålet sitt i den sammenheng. Kari mener at det bør være en balansegang for elevene slik at de har tilstrekkelig med tid til å lære norsk også. Hun oppfatter morsmål som:

Morsmålet er jo det de har med seg, strukturer og den biten der.

Hun forklarer videre at med morsmålet har de med seg kunnskap om grammatikk, og ser på dette som en fordel og viser til en elev som har rask progresjon i norskopplæringa, og som synes at norsk er et enkelt språk å lære seg grammatisk sammenlignet med sitt morsmål som er ukrainsk. Denne eleven ønsker å lære mer om ordklasser og de grammatiske sidene ved ord. Av den grunn mener hun at morsmålet er viktig å ha i bunnen når man skal lære seg andrespråk.

Ida erfarer at en del av elevene begynner å glemme ord på morsmål og at morsmålet stagnerer dersom det ikke blir brukt. Derfor påpeker hun:

Det må brukes for å holdes ved like, og utvikles!

I bakgrunn av sitatet over ønsker Ida at elevene for eksempel skal lese leseleksen til foreldrene sine på norsk, men at de skal snakke om «hva betyr det?» på morsmålet. Hun sier at hun oppfordrer til at de skal bruke morsmålet så mye som mulig og oppfordrer foreldre til å lære dem morsmålet. Hun forteller at det varierer litt hvor mange av foreldrene som hjelper barna sine med å lære morsmålet, men målet og tanken bak det er at foreldrene skal være med i utviklinga hjemme.

Ida presiserer at det å bruke norsk hjemme og ikke morsmålet, vil kunne stoppe utviklingen av morsmålet. Dette begrunner hun med at hjemmet er nesten det eneste stedet de bruker morsmålet. Familie er derfor «alfaomega» fordi de kan flere ord og de kan lære dem nye ord og begrep, forteller Ida.

Kari har en litt annen forståelse om bruk av morsmål i hjemmet. Hun opplever at morsmålet kan være ei utfordring i skolen, da dette blir brukt mye, og skulle ønske de brukte norsk mer. Hun har full forståelse for at man kan være redd for å si feil. Hun har full forståelse av at elevene vil snakke morsmålet sitt, men har et ønske om at de skal tørre å snakke mer norsk i timene og sammen med norske elever.

Hun forklarer at hun oppfordrer til at elevene lærer norsk sammen med foreldrene og legger til at:

Jeg har jo full forståelse for at de vil prate sitt morsmål, det vil vel alle. Så full forståelse for det, men det gjør du jo veldig mye i skolesammenheng og da. Så jeg har nok vært litt hardere på å bruke mer norsk da. Det blir litt avglemt hjemme.

Av denne grunnen ønsker hun at elevene skal bruke mer norsk i hjemmet og oppfordrer til at de lærer sammen med foreldrene, og mener at både foreldre og elever bør være flinkere på å bruke norsk i hjemmet. I tillegg legger hun til at foreldre ofte er svakere i andrespråket enn barna så det å lære norsk sammen tenker hun vil være naturlig.

I spørsmålet om hvordan lærerne tenker at morsmål står i forhold til identitet er de av samme forståelse om at dette er viktig. På skolen til Ida har de nettopp hatt morsmålsdag på skolen der de minoritetsspråklige elevene har fått presentert seg på språket sitt og blant annet sunget foran hele skolen. Hun forteller at de ser elever som er så stolte av språket og landet sitt og oppfordrer norske skoleelever til å lære seg ord på de minoritetsspråklige elevenes morsmål. Mens hun snakker om morsmålsdagen og elevenes morsmål, sier Ida:

Så det er jo sterkt knyttet sammen med hvem de er, hjemlandet sitt[...] Det er jo... Det er jo dem. Så det er kjempeviktig å bruke tid på, eller og at vi viser at vi setter pris på det og ønsker at de skal bruke morsmålet og ønsker og at de skal vise fram landet sitt.

Hun forteller videre i sammenheng med morsmålsdagen at elevene er veldig knyttet til hjemlandet sitt og det at elevene får vise fram landet sitt og snakke morsmålet sitt er kjempeviktig for deres identitet og selvfølelse. I tiden under intervjuet har elevene i Idas klasse jobbet med å lage presentasjoner om hjemlandet sitt, der de blant annet finner bilder av turistattraksjoner, høyeste fjell og lengste elv. I tillegg tar de i bruk ord og begrep de har jobbet med under tema som geografi. Det Ida observerer er at elevene er ekstremt stolte og det å la elevene vise frem språket og landet sitt har mye å si for nasjonalfølelsen. Hun legger til at uavhengig av at elevene kanskje har opplevd mye som er traumatisk og skrekkelig, og ser grusomme innslag fra tv så er de veldig knyttet til hjemlandet sitt.

Kari trekker frem at morsmål er jo noe man vil beholde og viser til at språket er en del av den man er. Hun viser til at det er viktig å være stolt av den man er og den identiteten man har. Hun har erfart at ukrainerne sammenlignet med elever fra Syria er sterkt opptatt av å holde på sitt språk og kultur og forklarer at de er veldig stolt av sin bakgrunn. Hun trekker da fram at det er viktig at elevene føler en stolthet over språket, og å bevare den stoltheten over morsmålet sitt. Avslutningsvis sier Kari:

Det er viktig å ha med seg det og at man får lov til å bruke det og være en del av det, tenker nå jeg.

4.4 Lærernes forståelse og erfaring av tilstrekkelige ferdigheter i norsk

I analysen kommer det frem at det er ulike forventninger til hva tilstrekkelige ferdigheter er og hva som kreves av elevene for å følge ordinær opplæring. Etter at jeg har lest opp opplæringsloven §2-8 viser Ida frustrasjon til begrepet «tilstrekkelig dugleik» og selve paragrafen, og sier:

Det skulle ikke vært lov å skrive en sånn lov der det står sånn. [...] Veldig rundt... svevende ord som er vanskelig å gripe tak i. Det er det.

Hun uttrykker at det er veldig utfordrende å ha et fasitsvar på når eleven har nok kunnskap i et språk til å følge ordinær opplæring. Elevene kan gå i velkomstklassen i 2 år, uavhengig om læreren ikke føler de er klar for å følge ordinær opplæring. Ida uttrykker at det er så stor forskjell mellom elevene og hva som forventes av hver enkelt elev, i bakgrunn av hvilket klassetrinn de går i. Det forventes mer kompetanse i ord og begrep hos en 7. klassing enn det forventes av en 2. klassing. I tillegg uttrykker Ida frustrasjon for loven i det at, uavhengig av bakgrunn og erfaringer med skole, så får elevene maks 2 år i velkomstklasse.

Kari på sin side trekker frem hva elevene bør kunne for å ha tilstrekkelige ferdigheter i Norsk. Hun erfarer at elevene bør kunne føre en samtale, stille oppfølgingsspørsmål og ha et grunnleggende ordforråd. I et grunnleggende ordforråd legger Kari ord om grunnleggende og dagligdagse tema, og viser til disse temaene med dette eksemplet:

Det er litt som med vår norskelever starter på i første klasse her sant, de må gjennom en del sånne basisting.

I sammenheng med formuleringen tilstrekkelige ferdigheter så viser Kari frustrasjon og nevner at det er utfordrende, fordi elevene holder seg mer til morsmålet og forklarer:

De blir ikke pushet nok, så vi har gjort et lite forsøk på å få dem ut i klassene og følge opplegget til resten. Nettopp for å skaffe seg et større ordforråd og kunne bidra mer i samtaler med resten.

Hun mener at det burde vært mer tid til grunnleggende norsk, og nevner igjen utfordringen med å ha elever som er på såpass ulike nivå i norsk. Et ønske fra Kari sin side er derfor å kunne ha mer tilpasset opplæring og da, en til en undervisning. Dette for å kunne følge elevene opp mer faglig på det nivået de er på.

Et annet funn som kommer frem i analysen er at i kartleggingen av kompetansen til Idas elever opplever hun at de må bruke mye skjønn for å se hvor eleven er og om det er modent nok til å følge ordinær opplæring. Hun mener loven burde vært bedre formulert og si at elevene hadde

nådd nivå 3 i grunnleggende norsk. Hun legger vekt på at eleven bør beherske skriving og ha stort nok ordforråd og uttrykker at de bør:

Kunne forstå det meste av det som står i lærebøkene med unntak av lavfrekvente ord kanskje og en del mellomfrekvente og egentlig. En del sånne ord som er veldig vanskelig å lære seg.

Hun påpeker at disse ordene er ord som er vanskelige å lære og som de ikke har nok tid til å lære dem i velkomstklassen. Derfor forsøker de å gå inn og lære de minoritetsspråklige elevene fagord som kan være utfordrende, selv etter at elevene har begynt å følge ordinær opplæring. Videre uttrykker Ida at det tar mye lengre tid enn 2 år å lære seg et språk på et innfødtlikt nivå, og synes derfor at 2 år er altfor lite tid til å skulle utvikle en kompetanse i norsk som er god nok til å følge ordinær opplæring.

5 Drøfting

Studiens problemstilling har som mål å finne ut hvilke erfaringer lærere har med bruk av morsmål som ressurs for utvikling av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter. I dette kapitlet drøfter jeg hovedfunnene som er presentert i kapittel 4 og drøfter dem opp mot teori fra kapittel 2. Jeg har valgt å ta med delkapitlene fra kapittel 4 videre inn i drøftinga, for å kunne beholde en ryddig struktur gjennom studien. I delkapittel 5.1 diskuterer jeg lærernes erfaringer med elevenes ordforråd og deres språkutvikling. Dette drøftes med hovedvekt på teori fra delkapittel 2.3 og 2.4. I delkapittel 5.2 drøfter jeg hvordan lærerne driver arbeidet med ordlæring, både undervisning, men også i sosiale samhandlinger. Dette drøftes opp mot teori fra delkapittel 2.4 og 2.5. Videre over til delkapittel 5.3 om lærernes erfaringer med morsmål i opplæringen som legger vekt på morsmålet opp mot identitet og hvordan morsmålet kan brukes i skolen, og i elevenes hjem. Dette kapitlet tar i hovedsak utgangspunkt i teori fra delkapittel 2.6 og 2.6.1. Avslutningsvis vil jeg diskutere hovedfunn fra delkapittel 4.4 knyttet til lærernes erfaringer og forståelser av formuleringen tilstrekkelige ferdigheter, som vi finner i opplæringsloven § 2-8. Dette tar for seg både hvilken kompetanse elevene bør ha for å følge ordinær opplæring, og hvordan kompetansen kartlegges.

Kapitlene er basert på hovedkategoriene i analysen. Det har til dels vært utfordrende å skille disse kategoriene da de utfyller hverandre og henger tett sammen. I drøftinga er jeg bevisst min førforståelse og at den er med meg gjennom hele oppgaven. Arbeidet med oppgaven har gitt meg nye perspektiver, gjennom teori, intervju og nå drøfting. Disse perspektivene har gitt meg ny innsikt og er med på å danne grunnlaget for ny tolkning og nye forståelser.

5.1 Elevenes ordforråd

Resultatene viser at lærerne opplever minoritetsspråklige elevers og norsktalende elevers språkutvikling som lik, men det er større forskjell hos de minoritetsspråklige elevenes tidligere skolegang. Det kommer frem at det er mange av elevene som ikke har noe tidligere skolebakgrunn og at det derfor er mange som mangler fagbegreper og av den grunn vil det være forskjell i størrelsen på elevenes ordforråd.

I følge Selj (2019, s. 180) vil det være langt mer utfordrende å lese tekster når innholdet er nytt. For å kunne lese tekster i ulike fag trenger elevene både breddekunnskaper, altså eksplisitte kunnskaper. Disse eksplisitte bakgrunnskunnskapene vil være viktig da de allmenne bakgrunnskunnskapene ofte blir tatt for gitt i lærebøkene. Av den grunn kan man se at bakgrunnskunnskapene er en ressurs i det å lære seg noe nytt. Slik vi ser i resultatene kommer det frem at mange av elevene ikke har kunnskap om hvordan verden ser ut, og da vil det være utfordrende å ha både et ordforråd og en språkutvikling som er tilnærmet de som allerede har mer kunnskap om hvordan verden ser ut.

Et annet aspekt av dette er førfaglige ord. Slik som Berggreen et al. (2012, s. 161) beskriver er dette ord som er mye mindre frekvente enn de dagligdagse ordene og som ofte blir tatt for gitt og er for lite problematisert i undervisningen. I resultatene beskriver Ida at det ikke trenger å bare være vanskelige fagbegrep de minoritetsspråklige ikke kan, men det kan være enklere ord som man kanskje forventer at alle barn kan på morsmål. Her snakker Ida spesifikt om ord som blir tatt for gitt og i denne konteksten var det farger som ble nevnt. I stedet for å si ordet for fargen «rød», bruker elevene heller konkrete gjenstander som kan representere fargen. Igjen kommer bakgrunnskunnskaper inn da lærer har en formening om mangel på slike ord har med oppvekstvilkår og tidligere skolebakgrunn å gjøre.

Noe av forskjellene som lærerne ser i ordforrådet kan komme av ulike assosiasjoner. Rommetveit (Wold, 2019, s. 57-59) beskriver dette som en av tre komponenter innenfor et ords mening. Innenfor assosiasjon er ord inkludert i et nettverk av andre ord, og inngår altså i en relasjon med andre ord. Dette blir kalt et semantisk-assosiativt nettverk. Man kan altså si at vi har ulike assosiasjoner til ord, noe som vil være preget av blant annet kultur og situasjoner som personen befinner seg i. Vi kan dermed se at det vil være ulik forståelse av et ords mening og det vil være preget av blant annet kultur og situasjoner personen befinner seg i, noe som kan overføres til bakgrunnen personen har. Dette kan man igjen se i sammenheng med førfaglige ord som kan ha ulik betydning alt etter hvilken kontekst de blir presentert i. Derfor vil det være

viktig at lærere utvikler metoder for å kunne avdekke om elevene har kjennskap til ordene og at man finner måter å trene dem på.

Golden (2022, s. 17) viser til at ord formidler tanker, og skaper bilder i hodet. Disse bildene blir skapt av det som finnes i verden, altså de virkelige bildene. Dette kan vi trekke sammen med det Ida sier om elever som heller peker på gjenstander som kan representere fargen «rød». Elevene har altså tanker om bilder, altså bilder i hodet som blir skapt av det som finnes i verden og peker heller mot disse bildene, da de ikke har ordet «rød» i ordforrådet sitt. Loona (2001, s. 35) hevder at det å lære ord innebærer å bli i stand til å formidle tanker som allerede er etablert. Han trekker fram at når en tanke først er etablert i morsmålet vårt, trenger vi ikke å lære tanken på nytt på det nye språket. Med andre ord, vil det si at å lære ordet «rød» vil være mindre utfordrende, fordi elevene allerede har bilder i hodet som kan representere fargen, og dermed trenger de ikke å lære seg nye tanker for ordet. Om elevene ikke har tidligere kunnskap om det fagord representerer, må tanker læres og i tillegg ordene som kan formidle de etablerte tankene.

I resultatene kommer det frem at lærerne erfarer at ordforrådet er viktig for elevenes leseforståelse. Ida peker på at dersom man leser uten å forstå hva man leser, vil det gi lite mening for elevene, og lesinga kan føles meningsløs. Dette kan føre til at leseglede blir borte. Hun legger vekt på at elever som ikke leser og skriver før de kommer til Norge, må vente. Først i rekke er utvikling av ordforråd. I en studie av Lervåg & Aukrust (2010, s. 617) viser de at kvaliteten på ordavkoding gir et viktig bidrag til leseforståelse i den tidlige leseutviklingen, men ordforrådet spiller en gradvis viktigere rolle. Med andre ord kan man si at ordavkoding sammen med et bredt ordforråd vil kunne hjelpe elever med leseforståelse, da de allerede har et forhold og kunnskap til innholdet fra tidligere.

Det at Ida velger å først vektlegge utvikling av elevenes ordforråd, samsvarer med Lervåg & Aukrust (2010) sin studie som viser at ordforråd og kunnskap om innholdet, vil hjelpe elevene med leseforståelsen. Hos Kari skjer det her blant annet simultant med lesinga, der det i resultatene kommer frem at Kari forsøker å få elevene til å lære seg ord for å kunne forstå hele sammenhengen i en setning. På denne måten lærer elevene ord for å kunne forstå det de leser. På denne måten blir ordene presentert i en kontekst, i tillegg til at elevene ofte bruker internett til å oversette ordene selv. I rapporten fra The National Reading Panel (2000, s. 230-231) viser de til at hvis arbeidet skal ha en effekt, må det jobbes systematisk og langvarig med ordforrådet. Ordene som læres bør føles nyttig i mange kontekster for eleven og eksponering av ordforrådet bør skje i ulike kontekster. Elevene til Kari vil møte ordene i setninger, og få de oversatt

gjennom internett. Elevene vil på denne måten ikke få ordene i ulike kontekster, men kun den konteksten ordet står skrevet på i setningen. Av den grunn kan man i lys av rapporten fra The National Reading Panel si at ved denne arbeidsmåten vil ikke elevene få ordene i ulike kontekster, noe som kan føre til at ordene ikke vil føles nyttig for elevene.

5.2 Lærernes arbeid med ordlæring

I resultatet kommer det frem at den ene læreren erfarer at elevene ofte har god kjennskap til hverdagspråket på morsmålet, men har derimot ikke et godt utviklet ordforråd når det kommer til fagord. Derfor starter ordlæringen med ord fra hverdagspråket. I forbindelse med hvor læreren starter ordlæringen blir Cummins, BICS og CALP nevnt. CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) defineres som ekspertise i forståelse og bruk av literacy relaterte aspekter ved språket (Cummins, 2000, s. 70). Jim Cummins ønsket å skille på det hverdagslige språket BICS (basic interpersonal communicative skills) og det akademiske aspektet ved språkferdigheter. Dette gjorde han for å vite hvordan begrep dannes og hvordan det henger sammen med faglig utvikling (Cummins, 2000, s. 58). Som vi ser i resultatet, benytter begge lærerne seg av hverdagspråket i ordlæringen. Det blir også poengtert at det er her ordlæringen må begynne.

Ida trekker igjen fram Cummins, denne gangen hans isfjell-modell. Modellen støtter seg på Vygotskys syn om at det er en sammenheng mellom morsmålet og andrespråket. Isfjell-modellen illustrerer at alle de språkene en kan eller holder på å lære, har et felles fundament. Av den grunn kan man si at et sterkt morsmål utvikler en språklig kognitiv kompetanse på førstespråket. Dette vil senere gå over til andrespråket. På denne måten ser man at språkene står i gjensidig avhengighet til hverandre (Øzerk, 2008, s. 142-143). Læreren erfarer om at elevene behersker hverdagspråket godt på morsmål er noe hun benytter når elevene skal lære norsk. Med utgangspunkt i isfjell-modellen kan man si at den språklige kognitive kompetansen på morsmålet som elevene har på hverdagspråket vil videreføres når elevene skal lære seg hverdagspråket på norsk.

Begge lærerne i dette prosjektet jobber tematisk med ordlæringa. Wold (2019, s. 70) viser til at ordlæring er noe som bør ligge integrert i all undervisning og ikke bare være til stede i timer som kun vektlegger dette. Vi kan skille mellom tilsiktet og utilsiktet læring. Tilsiktet vil være om eleven direkte, holder på å lære ord, slik som gløser. Noe vi kan se gjennom den tematiske ordlæringa som lærerne gjennomfører med elevene sine. Der elevene gjør oppgaver knyttet til nye ord og går inn på innholdsside og forside av ordene. Utilsiktet læring kan være at eleven plukker opp betydning av et ord gjennom noe læreren sier eller gjennom lek med andre. Ut fra

resultatene ser vi at begge lærerne er opptatt av at de minoritetsspråklige elevene skal lære gjennom sosiale interaksjoner med norskspråklige elever. De minoritetsspråklige elevene til Ida følger til tider ordinær opplæring, spesielt i fag slik som kroppsøving og K&H. Dette hevder Ida er en fin arena for at elevene skal lære seg hverdagsspråket. Kari opplever det utfordrende å få elevene inkludert sammen med de norske elevene, da de ukrainske elevene liker å holde seg for seg selv. Derfor har Kari forsøkt å spre dem ut i de ordinære klasserommene for å «presse» dem til å bruke språket mer.

I dokumentet *Relasjoner mellom elever* av Utdanningsdirektoratet (2016, s. 4) blir det lagt vekt på at interaksjoner i et sosialt fellesskap vil i stor grad kunne bidra til læring og utvikling hos den enkelte elev. Grunnlaget for hva de enkelte lærer av sosial kunnskap og sosiale ferdigheter blir dannet av erfaringer, observasjoner som den enkelte gjør i tillegg til modellene som finnes i et fellesskap. I dokumentet blir det også vist til hvordan man kan fremme sosial læring i skolen, der et av punktene sier at man skal fremme og støtte sosial læring i skolehverdagen tilpasset til de behovene elevene har. Både Ida og Kari forsøker å få de minoritetsspråklige elevene inn i det ordinære klasserommet for å skape sosiale interaksjoner som kan føre til at de lærer ord. Et annet viktig punkt som kommer frem i resultatet er at Ida oppfordrer og tar del i å hjelpe elevene med å komme seg på fritidsaktiviteter på fritida, nettopp for viktigheten de sosiale samhandlingene med norske elever har for å lære seg hverdagsspråket.

I et sosiokulturelt perspektiv lærer barn ved å utføre oppgaver og aktiviteter under veiledning av andre individer, slik som lærere. Noe som vil si at barnet blir ført inn i en forståelse av hvordan ting kan gjøres gjennom samarbeidssamtaler, inntil de til slutt overtar ny kunnskap eller ferdigheter i sin egne individuelle bevissthet. I et slikt perspektiv kan vi se samarbeid mellom lærer og elev, men også elev til elev. I sosiale samhandling mellom minoritetsspråklige og norskspråklige elever, vil de norskspråklige veilede de minoritetsspråklige elevene. Denne samhandlingen kan føre til læring, der de minoritetsspråklige overtar ny kunnskap eller ferdigheter i sin egen individuelle bevissthet.

Gjennom et sosiokulturelt perspektiv kan vi se viktigheten av det Ida og Kari gjør ved å oppfordre til sosiale interaksjoner for læring av ord. Katherine Nelson viser til at barnets tilegnelse av begreper om vår verden, handler om at barnet utforsker aktivt, men da alltid som en del av et sosialt samspill, blant annet i samspill med omsorgspersoner (Nelson, 2007, s. 10) Den sosiale strategien for læring av ord kan vi finne igjen i Anne Goldens strategier som gode innlærere bruker i større grad eller på en bedre måte enn hva svakere innlærere gjør. Hun kaller

den ene strategien for sosial strategi og forklarer den som en strategi som setter innlæreren i kontakt med andrespråket. Man søker kommunikativ kontakt med de som har språket som sitt førstespråk (Golden, 2022, s. 156).

I teorikapittel 2.4 om forholdet mellom ord og begrep presenterte jeg to hovedsynspunkter på forholdet mellom språk og begrepsdannelse. Det ene ytterpunktet går ut på at språket former barns begreper, mens det andre ytterpunktet går ut på at ord er merkelapper på begreper barn allerede har utviklet. Det første ytterpunktet kan vi knytte til Vygotsky som vi har sett på tidligere. Han er opptatt av at utvikling av språk og tanker skjer separat, men etter hvert møtes og påvirker hverandre i utviklingen. Piaget kan trekkes mot ytterpunkt to der kognisjon er primært og språket er merkelapper på allerede tilegnede begreper (Tetzchner, 2012, s. 313). Med utgangspunkt i de presenterte funnene kan man påstå at lærerne erfarer bruk av begge disse ytterpunktene, men hovedsakelig gir lærerne inntrykk for Vygotskys syn, der tanker og språk først utvikles separat, men etter hvert vil møtes og påvirke hverandre i utviklingen. Når elevene lærer ord og begreper tematisk, vil elevene allerede kunne ha tanker om temaet. Deretter blir de presentert nye ord og begreper, på denne måten vil tanker og språk møtes og påvirke hverandre i utviklingen av både språk og kunnskap. Men man kan også se Piagets syn der elevene oversetter ordene over til morsmålet, og setter nye merkelapper på allerede tilegnede begreper.

5.3 Lærernes erfaring med morsmål i opplæringen

På bakgrunn av den overordnede tematikken i oppgaven som handler om lærernes erfaringer med bruk av morsmålet som ressurs vil det være naturlig og sentralt for meg å diskutere lærernes erfaringer og syn på hvilken rolle morsmålet har i klasserommet.

I resultatene, delkapittel 4.3 kommer det frem at det er vanskeligere å utvikle andrespråket når man ikke har ordene på morsmålet. Ida opplever at elevenes språkutvikling stagnerer om de ikke har et godt utviklet morsmål. I tillegg blir disse elevene umotiverte og utviklingen går mye langsommere. Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189-190) viser til at elever som ikke har et godt utviklet førstespråk, må lære seg både begrepene og ordene for begrepene gjennom det nye språket. På denne måten vil begreps- og ordlæringen være en langt mer krevende oppgave for elevene. I tillegg vil det ta lang tid før norsk vil fungere som en effektiv støtte for barnets hukommelse og tenkning. Slik som læreren poengterer så viser Engen & Kulbrandstad (2004, s. 189-190) at morsmålet er viktig for å utvikle andrespråket, og da spesielt med tanke på ord- og begrepslæringen. På bakgrunn av at elevene ikke har et godt morsmål så viser de til at

undervisningen må legges til rette for det her, ofte ved å starte opplæringen på et lavere nivå, både språklige og faglig. Engen & Kulbrandstad viser til at utvikling av morsmålet vil være viktig for å kunne lette innlæringen av norsk.

Et annet perspektiv av dette er læringsbyrden som Nation & Hunston (2011, s. 44-45) presenterer. Læringsbyrden handler om mengden innsats som kreves for å lære ord. Det generelle prinsippet om læringsbyrde er at jo mer et ord representerer mønstre og kunnskap som elevene allerede kjenner til desto mindre vil læringsbyrden være. Dersom elevene ikke har et morsmål som ligner på andrespråket så vil læringsbyrden være større. I resultatene kommer det frem at Kari opplever at når elevene har morsmålet i bunnen så kan denne kunnskapen brukes i det å lære seg norsk. Hun nevner en elev som synes norsk er enkelt sammenlignet med sitt morsmål som er ukrainsk. Eleven kjenner altså igjen mønstre og kunnskap fra sitt morsmål som hun overfører i læringa av norsk. På denne måten kan man se at morsmålet kan være en ressurs i utviklinga av andrespråket. Nation & Hunston (2011, s. 44-45) poengterer at det vil være viktig at man som lærer kan rette oppmerksomheten mot systematiske mønstre og analogier innenfor andrespråket, og vise til sammenhenger mellom andrespråket og morsmålet. I tillegg kan man rette undervisningen mot aspekter som trenger oppmerksomhet og mot aspekter som vil avdekke underliggende mønstre. Slik kan læringsbyrdene senere vil være liten.

I delkapittel 4.3 kommer det frem at Kari opplever morsmålet som utfordrende da hun synes det blir brukt for mye av elevene, og skulle ønske at de forsøkte å snakke mer norsk i timene og sammen med norske elever. Valvatne & Özalp (2008, s. 245) påpeker at barn med et annet morsmål enn norsk som begynner på skolen og kan lite norsk har begrensede muligheter for å kunne utfolde seg og lære gjennom kommunikasjon på norsk. Derimot så vil morsmålet gjøre det mulig for barnet å uttrykke seg godt, utfolde seg i lek, lære mye nytt og i det hele tatt være på høyde med seg selv med morsmålet. For at barnet skal kunne utfolde seg og lære er det viktig at de kan bruke morsmålet mye, særlig i de tidlige fasene av norsklæringen.

På bakgrunn av elevenes utfoldelse og læring kan vi se viktighetene av at elevene får ta i bruk morsmålet sitt. Det at Kari opplever at elevene bruker morsmålet mye kan vel ses igjennom at det er elevenes mulighet for å kunne utfolde seg gjennom lek og å være på høyde med seg selv. Samtale med andre norske elever i sosiale sammenhenger har vi jo sett viktigheten av i delkapittel 5.2, der man får et grunnlag for å lære hverdagsspråket sammen med norsktalende elever. Her ser vi også viktigheten av at elevene har mulighet til å bruke morsmålet, spesielt i de tidlige fasene av norsklæringen.

Lærerne har ulike syn på å bruke norsk i hjemmet. Ida på sin side oppfordrer elevene til å bruke morsmålet så mye som mulig og oppfordrer også foreldrene til å lære dem morsmålet. Hun er av oppfatningen at det å bruke norsk i hjemmet vil kunne stoppe utviklingen av morsmålet, da hjemmet er nesten det eneste stedet de bruker morsmålet. Kari på sin side oppfordrer elevene til å lære norsk sammen med foreldrene og ønsker at elevene skal bruke mer norsk i hjemmet.

I artikkelen til Ryen & Simonsen (2015, s. 197) viser de til myten om at barn fra språklige minoriteter må snakke norsk hjemme helt fra de er små for å lykkes i skolen. I artikkelen forekommer det at det å bruke norsk hjemme vil kunne svekke morsmålet og vil ha liten innvirkning på barnas tilegnelse av norsk. En av disse grunnene er hvis foreldre ikke har gode ferdigheter i norsk. Det blir også vist til at det å opprettholde førstespråket har flere fordeler, både kognitive, sosiokulturelle og pedagogiske grunner. Disse grunnene har jeg vært innom i drøftinga og kommer nærmere inn på disse gjennom sosiokulturelle grunner. På bakgrunn av artikkelen ser vi at det ikke vil ha noen særlig innvirkning på barns tilegnelse av norsk å snakke norsk hjemme. Det som blir nevnt i artikkelen er at dette gjelder spesielt om foreldre ikke har gode ferdigheter. Kari selv beskriver at elevenes foreldre ofte er svakere i norsk enn det barna deres er. Av den grunn så vil nok heller ikke elevene til Kari ha noe særlig utbytte av å skulle snakke og lære norsk hjemme med foreldrene. Derimot vil det være viktig for eleven å bruke og utvikle førstespråket av de tre grunnene som er nevnt i den ovennevnte artikkelen.

Det Ida nevner med at å snakke norsk i hjemmet kan svekke utviklingen i morsmålet, kan vi se i lys av det Thurmann-Moe, 2013, s.69) påpeker ved at om morsmålet får en lav status, så kan dette medføre at også foreldre, som naturlig er de viktigste språkmodellene for barna, legger mest vekt på viktigheten av å utvikle majoritetsspråket. I lys av dette kan vi se at morsmålet blir nedprioritert, noe som kan resultere i at utviklingen av morsmålet svekkes fordi det får en mindre prioritering enn det norsk gjør både i hjemmet og på skolen.

Når det kommer til det sosiokulturelle som tidligere er nevnt i dette kapitlet, så er dette sterkt knyttet til identitet. I resultatene kommer det frem at lærerne er av samme erfaring om at morsmål knyttet til identitet er viktig. Valvatne (2008, s. 242-243) beskriver at det er viktig for de minoritetsspråklige elevene å bli møtt av en interesse for det språket de kan fra før, og at de blir oppfordret til å ta vare på og videreutvikle dette språket. Dette blir beskrevet av begge informantene, men i ulik grad. Valvatne viser også til at morsmålstilegnelsen er knyttet til barnets erfaringer i samspill med nære omsorgsgivere. I dette samspillet vil barnet blant annet danne sin selvoppfatning. Når barn lærer morsmålet sitt så vil det være en integrert del av dets

opplevelse av hvem de er, på denne måten kan vi se at identitetsdanning og språktilegnelse er tette sammenvevde prosesser (Valvatne, 2008, s. 242-243). Det at begge lærerne ser viktigheten av å beholde morsmålet og videreutvikle viser tegn til at de ser sammenhengen mellom språktilegnelse og identitet og viktigheten av dette.

I resultatene kommer det frem at begge informantene er opptatt av å bevare gode holdninger ovenfor det å kunne et annet språk enn norsk. De viser til at man skal være stolt av den man er og det språket man har. I følge Valvatne & Özalp (2008, s. 243) så kan det bli svært alvorlig om et barn opplever negative holdninger til det språket det identifiserer seg med. Dermed kan man legge til rette for at språklig mangfold er en selvfølgelig del av hverdagen og bekrefte for barnet at språket det kan er verdt noe. På denne måten vil det positive selvbildet hos barnet bli bekreftet og vil være et godt grunnlag når det skal lære et nytt språk. Etter hvert som barnet lærer norsk vil det også kunne identifisere seg med språket og føle at begge språk er en egne. Med utgangspunkt i dette kan man se viktigheten av de holdningen Kari og Ida har til morsmål knyttet til identitet, slik som at de verdsetter det positive selvbildet barnet har knyttet til sitt språk og sitt land.

Det ovennevnte kan også knyttes til det Ida nevner i forhold til at elevene får vise frem landet sitt og språket sitt gjennom morsmålsdagen, eller at norske elever lærer ord på deres morsmål. Dette vil være situasjoner som kan være med på å skape positive opplevelser for elevene rundt deres språk, som igjen vil være viktig for at elevene skal bli sosialt integrert. Med andre ord vil elevene kunne føle seg verdsatt for den de er, og at både medelever og lærere ser den kompetansen de har. Dette blir presentert i Wold (2019, s. 66) der det å føle seg verdsatt gjennom at andre ser elevenes morsmål som kompetanse. Følelsen av å være verdsatt vil øke elevenes motivasjon til å lære det nye språket. På denne måten kan man se at når elevene føler seg verdsatt gjennom språket vil dette igjen overføres til elevenes språkutvikling og styrke denne. Så når Ida blant annet skaper positive opplevelse for elevene rundt deres morsmål vil dette igjen kunne være med på å øke elevenes motivasjon til å lære norsk.

5.4 Lærernes forståelse og erfaring av tilstrekkelige ferdigheter i norsk

I resultatene kommer det frem at Ida på sin side erfarer formuleringen tilstrekkelige ferdigheter som utfordrende og frustrerende fordi formuleringen er uklar. For Ida er det vanskelig å ha noe fasitsvar for når elevene har nok kunnskap til å følge ordinær opplæring fordi det er stor forskjell for hva som forventes av elever i ulike trinn. Hun viser til at det forventes mer kompetanse i

ord og begrep hos en 7. klassing kontra en elev i 2. klasse. Også Kari viser frustrasjon til formuleringen fordi elevene er på så ulike nivå i norsk, og at elevene bruker mye morsmål i stedet for norsk. Med bakgrunn i dette erfarer hun at det er utfordrende for elevene å utvikle et tilstrekkelig ordforråd.

Ida og Kari er ikke alene om å synes formuleringen tilstrekkelige ferdigheter er utfordrende. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet utførte Rambøll (2016) en evaluering av den særskilte språkopplæringen og innføringstilbud som gis etter det opplæringsloven §2-8 sier. I rapporten forekommer det også et resultat som viser at både skoleledere og lærere synes det er utfordrende å avgjøre hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Evalueringen viser til at lærerne benytter en kombinasjon av kartleggingsprøver og skjønn når de skal vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Ida viser også til at i kartleggingen av tilstrekkelige ferdigheter bruker hun skjønn for å se på om eleven er modent nok til å skulle følge ordinær opplæring.

Begge lærerne påpeker at det ideelle hadde vært om elevene fikk opplæring i morsmålet etter å ha nådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk. I hovedsak begrunnes dette i at dette vil være en ressurs for å lære elevene fagord og ord vi finner i lærebøker. Ved Idas skole har de morsmålsopplæring i arabisk, mens ved Karis skole har de ingen ressurser tilgjengelig for morsmålsopplæring. Mangel på ressurser er en av flere grunner til at minoritetsspråklige elever ikke får opplæring på morsmålet. Slik som Lunde (2017, s. 54-55) viser til kan dette avhenge av kommunestørrelse, antall elever med krav på særskilt språkopplæring, kompetanse på feltet og tilgang til kvalifiserte lærere.

Det som er felles for lærerne er at ressursene ikke er tilgjengelig, både fordi det er utfordrende å finne kvalifiserte lærere, men økonomien er også sentral i dette. Selv om lærerne ønsker mer morsmålsopplæring for elevene sine for å kunne styrke både morsmålet, men også andrespråket, så blir det utfordrende når ressursene ikke er tilgjengelig for dem. I resultatene kommer det frem at de forsøker å lære elevene fagord som kan være utfordrende selv etter at de har begynt å følge ordinær opplæring. I læreplanen i morsmål for språklige minoriteter blir det vist til at under språklæringen beskrives begrep, der beskrives det at elevene skal kunne bruke et begrepsapparat for å sammenligne eget morsmål med norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Fra dette kan man forstå at opplæring i morsmål vil på denne måten kunne styrke begrepsapparatet til de minoritetsspråklige elevene, som igjen vil kunne overføres til norsk slik som jeg tidligere har vært inne på i delkapittel 5.3. Av den grunn er frustrasjonen hos

informantene forståelig, da nødvendige og viktige ressurser ikke er tilgjengelige for dem og elevene.

Når det kommer til hva lærerne mener elevene bør kunne for å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, til å følge ordinær opplæring, viser Kari til at elevene bør ha et grunnleggende ordforråd. Med et grunnleggende ordforråd mener Kari at de bør kunne ord om grunnleggende og dagligdagse tema. Ida på sin side mener at elevene bør være på nivå 3 for den grunnleggende læreplan i norsk for språklige minoriteter. Hun mener at de burde kunne forstå det meste av det som står i lærebøker med unntak av lavfrekvente ord, og en del mellomfrekvente. I læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter beskrives det at elevene, etter nivå 3 skal kunne følge opp og bygge videre på andres samtalebidrag i hverdagslige og faglige samtaler. Elevene skal også kunne bruke et faglig ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Med det Ida uttaler så skal elevene kunne samtale i hverdagslige og faglige samtaler og bygge videre på andres samtalebidrag, i tillegg bruke et faglig ordforråd. Dette er kun to punkt fra læreplanen og er noe av det Ida mener elevene skal kunne for å følge ordinær opplæring.

Elevene kan følge innføringstilbud i inntil to år, men kommunen kan bare fatte vedtak om særskilt organisering for ett år av gangen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3). Både Ida og Kari er av samme oppfatning om at det skulle vært mer tid for elevene til å lære norsk. Ida påpeker at to år egentlig er altfor lite til at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter nok til å følge ordinær opplæring i norsk. I Berggreen et al. (2012, s. 43) blir det beskrevet at det tar lang tid å bygge opp et stort ordforråd, selv når man har lært et språk i fire-fem år så vil ordforrådet fremdeles være begrenset. Det blir også vist til at når elevene skal lese fagtekster så kan deler av de førfaglige ordene være utfordrende. Med utgangspunkt i dette kan man forstå lærernes frustrasjon om at elevene skal kunne ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk allerede etter to år. Man kan forstå deres ønske om mer grunnleggende norskundervisning og deres ønske om morsmålsopplæring for å kunne styrke utviklingen av norsk.

6 Avslutning

Med utgangspunkt i et utvalg norsklærere sine erfaringer med bruk av minoritetsspråklige elevers morsmål som ressurs i norskopplæringen har jeg sett på utvikling av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter. Jeg har besvart problemstillingen *Hvilke erfaringer har lærere med bruk av morsmålet som ressurs i utvikling av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter?* Dette har jeg gjort ved hjelp av fire kategorier som har kommet frem gjennom analyse av datamaterialet. Disse er: Elevenes ordforråd, lærernes arbeid med ordlæring, lærernes erfaring med morsmål i opplæringen, lærernes forståelse og erfaringer av tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

Den første kategorien viser hvilke erfaringer lærerne har med elevenes ordforråd. Kategorien retter oppmerksomhet på hvilke ord som er utfordrende og hvilke ord elevene mestrer. Den andre kategorien viser hvordan lærerne driver og erfarer arbeidet med ordlæring, både tilsiktet og utilsiktet ordlæring. Med andre ord, det som skjer i klasserommet, men også utenfor, i sosiale sammenhenger. Den tredje kategorien tar for seg lærernes erfaring med bruk av morsmål i norskopplæringen, men også bruk av morsmål i hjemmet. I tillegg viser kategorien hvilken sammenheng lærerne ser mellom morsmålet og utvikling av norsk. Den fjerde og siste kategorien tar for seg lærernes forståelse av formuleringen tilstrekkelige ferdigheter og hva de definerer som tilstrekkelige ferdigheter til å kunne følge ordinær opplæring.

Funnene i denne studien viser at lærerne oppfatter minoritetsspråklige elevers språkutvikling som den samme som norsktalende elever har, men at det avhenger av elevenes tidligere skole bakgrunn. Det kommer også frem at fagord og ord man ikke finner i det hverdagslige språket kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever. Norsklærerne som har bidratt i undersøkelsen bruker morsmålet i undervisning i ulik grad, og oppfatter bruken av morsmål i skolen og i hjemmet ulikt. Begge lærerne oppfatter morsmålet som grunnmuren elevene har når de skal lære seg et nytt språk. Den ene læreren bruker morsmålet aktivt i ordlæringen, mens den andre læreren bruker ikke morsmålet i opplæringen, annet enn at elevene selv får oversette til morsmålet ved bruk av teknologi. Dette begrunnes med blant annet skolens mangel på tilgjengelige ressurser for morsmålsopplæring. I tillegg ser denne læreren visse utfordringer ved morsmålet i skolehverdagen og synes det blir mye brukt både i skolen og i hjemmet. Derimot viser resultatene i prosjektet at begge lærerne oppfatter en viktighet av morsmålet knyttet til identitet, og viktigheten ved å bevare språket sitt. Med utgangspunkt i resultatene kan man konkludere med at formuleringen tilstrekkelige ferdigheter opplæringsloven §2-8 oppleves som utydelig og utfordrende. Den ene læreren bruker mye skjønn i kartleggingen av tilstrekkelige ferdigheter, og den andre læreren forsøker tidlig å få elevene inn i det ordinære klasserommet for å motivere elevene til å ta i bruk det norske språket. Gjennom masterprosjektet og informantenes erfaringer kan man konkludere med at morsmåle og grammatiske bakgrunnskunnskaper i morsmål er store ressurser i det å utvikle ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter på norsk.

Funnene fra masterprosjektet har bidratt med innsikt i forholdet mellom læreres erfaringer om bruk av morsmål i norskopplæringa, og da med vekt på utvikling av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Denne innsikten vil kunne bidra til å se elevers morsmål som en ressurs når minoritetsspråklige elever skal lære seg norsk. Innsikten er ment å skulle veilede læreres syn

på akkurat dette og gi dem innsikt i hvordan morsmålet kan brukes for å utvikle ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

6.1 Videre forskning

De funnene som er gjort i mitt masterprosjekt kan ha følger for videre forskning på flere områder som kan bidra til større forståelse for minoritetsspråklige elevers norskopplæring i den norske skolen. I min kvalitative studie vil ikke datamaterialet kunne generaliseres, noe som kunne vært en nyttig del av en videre forskning. Med dette kan man undersøke et større utvalg norsklæreres erfaringer med formuleringen tilstrekkelige ferdigheter for å se om frustrasjonen som er funnet i min studie kan generaliseres. Slik funnene i denne oppgaven tilsier er ikke den formuleringen noen god formulering å forholde seg til som norsklærer, derfor kan en slik generalisering sette lys mot at loven burde endres for å gjøre den mer forståelig og gjøre kartleggingen mindre utfordrende.

Fra dette masterprosjektet har jeg fått en forståelse av at morsmålsopplæring er en vesentlig viktig del når minoritetsspråklige elever skal lære seg norsk. Studien viser at mangel på ressurser er en gjenganger for at skoler ikke har tilgang på morsmåls lærere. Med bakgrunn i viktigheten av morsmålsopplæring vil forskning som trekker frem morsmåls læreres erfaringer kunne bidra til viktig innsikt i overføring fra morsmålet og utfordringer i norskopplæringa. Med utgangspunkt i dette masterprosjektet kan man se at det er behov for større innsikt i hvilke erfaringer norsklærere, morsmåls lærere og faglærere har med minoritetsspråklige og deres språkutvikling. Slik innsikt vil kunne møte utfordringene i språkutviklinga, og bidra til tiltak som kan utvikle minoritetsspråklige elevers norskopplæring slik den er i dag.

6.2 En avsluttende kommentar

Arbeidet med denne oppgaven har vært lærerik og gitt meg ny og viktig innsikt i norsk som andrespråk. Gjennom arbeid med teori, andres forskning, og i møte med informanter har jeg tilegnet meg kunnskap og erfaring som omhandler læreres erfaringer med bruk av morsmålet som ressurs i utviklinga av ordforråd og tilstrekkelige ferdigheter på norsk. I ettertid ser jeg at det hadde vært interessant å avgrense studien og problemstillingen ytterligere og forsket videre innom tema som er nevnt i delkapittel 6.1. Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å gjennomføre dette prosjektet og tar med meg mye kunnskap og erfaringer inn i livet, og arbeidslivet. Jeg vil avslutte med et sitat fra en av informantene som jeg synes viser viktigheten av morsmålet og ivaretagelsen av dette.

Det er er jo... Det er jo dem.

Litteraturliste

- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde & S. Sigrun. *Inkluderende og flerspråklige opplæring* (s. 11-23). Fagbokforlaget.
- Baker, C. & Hornberger, N. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3.utg.). Multilingual Matters.
- Bakken, A. (2014). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* NOVA.
- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012). *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M. B. & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Damm Forlag.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching ESL. I F. Genesee (Red.), *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community* (s.33-58). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021). Pedagogies of powerful communication: Enabling minoritized students to express, expand and project identities of competence. I L. Mary, A. B. Krüger & A., S. Young (Red.), *Migration, multilingualism and education. Critical perspectives on inclusion* (s. 284-297). Multilingual Matters.
- Daniels, H. (2012) *Vygotsky and Sociology*. Taylor and Francis. Hentet fra: https://bibsys-ud.userservices.exlibrisgroup.com/view/action/uresolver.do?operation=resolveService&package_service_id=6294003330002211&institutionId=2211&customerId=2200
- Ekelund, K. & Trinh, D. (2013, 26. november). -Snakk norsk hjemme. NRK. https://www.nrk.no/osloogviken/_-snakk-norsk-hjemme-1.11380539
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.

- Gleiss, M., S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring: i et andrespråksperspektiv* (5.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Ipsos. (2015). «Rom for språk?». Hentet fra: https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Johannesen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag.
- Keaveney, S. & Lundberg, G. (2019). *Early language learning and teaching: Pre-A1-A2*. (2. utg.). Studentlitteratur AB.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lervåg-M. M. & Lervåg, A. (2009) Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: en sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 264-279. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-04>
- Loona, S. (2001). En flerkulturell skole? *Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, 28-39.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s.53-73). Fagbokforlaget.
- NAFO. (2011-2012). Prosjektrapport. Tospråklig assistanse i barnehagen 2011-2012. Hentet fra: <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/05/NAFOs-prosjektrapport-Tospråklig-assistanse-i-barnehagen-2011-2012.pdf>
- Nation, I. S. P. & Hunston, S. (2013). *Learning vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. Hentet fra: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>

- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: experience, meaning, and memory*. Harvard University Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L., I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2015). Tidlig flerspråklighet-myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), 195-217.
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet fra: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintPageAsPdfDocument/173419>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR08-02.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2016) *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/api/PdfApi/PrintLargeDocumentAsPdfDocument/110406>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen-mye mer enn bare prat*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Valvatne, H. & Øzalp, F. (2008). Når barns morsmål er minoritetsspråk: profesjonsutøveres holdninger og handlinger har stor betydning. I A., M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold-fra utsikt til innsikt* (s. 231-251). Universitetsforlaget.
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-119). Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, K. Z. (2008). En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter. I T. Sand (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s.131-154). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Norsk som andrespråk: bruk av morsmål i opplæringa»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er se på læreres oppfatninger av bruk av morsmål i andrespråksopplæringa. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på læreres oppfatninger når det kommer til elevers morsmål. Prosjektet vil legge vekt på morsmål opp mot ordforråd, i tillegg til identitet og identifikasjon i skolen.

Det her er en masteroppgave for norskfaget, gjennom studiet grunnskolelærer 1-7. Problemstillingen til masteroppgaven er som følger: *Hvilke oppfatninger har lærere om morsmålsstimulering for ordforrådsutviklinga på andrespråket?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget mitt vil bestå av to lærere. Jeg ønsker å kunne gjennomføre to intervju, der en lærer har litt lengre erfaring, i tillegg til en lærer som er relativt ny for lærerrollen. Deltakerne er lærere som har erfaring med elever som har norsk som andrespråk, og som har innsikt i elevenes språkutvikling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden vil være i form av et semistrukturert intervju, der jeg har noen spørsmål nedskrevet på forhånd. Jeg ønsker at dialogen også kan gå utenfor disse spørsmålene, altså at vi kan få en åpen dialog. Jeg har et ønske om å ta lydopptak for å kunne innhente mest mulig data og for å kunne være mest mulig til stedet i intervjuet. Opplysningene i intervjuet vil handle om dine oppfatninger som lærer omkring temaet morsmål og andrespråklæring.

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 innen 1. april 2023. 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

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

- Lydopptak og opplysninger vil kun bli behandlet av meg (Tor Jakob Moe), og min veileder Laila Lutnæs Sakshaug.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil ikke bli brukt i oppgaven, disse vil jeg erstatte med en kode som gjør at de ikke kan spores tilbake til deg. Samme gjelder lagring av datamaterialet (lydopptak), som også vil være innelåst.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, det vil kun bli publisert at intervjudeltakeren er en lærer som underviser for elever med norsk som andrespråk. I tillegg vil det bli opplyst om hvor lang erfaring du har i denne lærerrollen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet, altså lydopptak og notater bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [\[sett inn navn på behandlingsansvarlig institusjon\]](#) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester 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:

- Nord Universitet.
- Tor Jakob Moe. Epost: tor.jakob.3@hotmail.com. Telefon: 46778265.
- Veileder for prosjekt Laila Lutnæs Sakshaug. Epost: laila.l.sakshaug@nord.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tor Jakob Moe & Laila Lutnæs Sakshaug

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 26.06.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Godkjenning fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i Norsk - andrespråk](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
279025

Vurderingstype
Automatisk

Dato
18.01.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave i Norsk - andrespråk

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Laila Lutnæs Sakshaug

Student

Tor Jakob Moe

Prosjektperiode

16.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

[mal til informasjonsskriv](#) .

Vedlegg 3. Intervjuguide

Innledende spørsmål:

1. Hva er din alder?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Har du tatt etterutdanning? Norsk som andrespråk?
4. Hvor lang erfaring har du med undervisning av elever med norsk som andrespråk?

Ordforråd:

1. Hvordan oppfatter du forskjellene i språkutvikling hos andrespråkelever kontra språkutviklinga hos elever med norsk som morsmål?
2. Hvor sentral tenker du ordforråd er i utviklinga av andrespråket?
3. Hvordan jobber du som lærer med ordlæring?
4. Hvilken oppfatning har du om sammenhengen mellom leseforståelse og ordforråd?

Morsmål:

1. Hvilken funksjon tenker du morsmålet har i læringa av andrespråk?
2. Tenker du at morsmålet bør styrkes for å kunne utvikle elevenes andrespråk?
3. Oppfordrer du som lærer opp til at minoritetsspråklige elever skal bruke morsmålet hjemme?
4. Les første avsnitt av opplæringsloven §2-8:

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

(Opplæringslova, 1998, §2-8).

Hva legger du i begrepet «tilstrekkeleg dugleik»?

5. Hva må eleven beherske for å kunne følge ordinær undervisning på norsk?
6. Får minoritetsspråklige elever morsmålsopplæring etter at de har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter til å følge ordinær undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvilke tanker har du om morsmål knyttet til identitet?