

MASTEROPPGÅVE

Emnekode: NOR5003

Namn: Helene Slotten

Tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar si
språkutvikling: ein studie av småtrinns lærarars erfaringar

Dato: 15.05.2023

Sider totalt: 64

Føreord

Masteroppgåva markerer avslutninga på fem spennande og lærerike år på grunnskulelærarutdanninga 1-7 på Nord Universitetet. Arbeidet med oppgåva har til tider vore krevjande, men også interessant. Eg har tileigna meg nye kunnskapar og ny forståing som eg kan ta med meg vidare i arbeidet som lærar.

Fyrst og fremst vil eg takke informantane som tok seg tid til å stille til intervju i ein travel lærarkvardag. Utan dykk hadde det ikkje vore mogleg å gjennomføre masteroppgåva, og eg set stor pris på engasjementet og bidraget dykkar.

Eg vil også rette ein stor takk til vegleiarane mine, Kjetil Jensen og Thor Magnus Lande, som har støtta meg og kome med gode og konstruktive tilbakemeldingar undervegs i prosessen.

Eg vil også takke vener og familie for gode ord og oppmuntringar.

Sist men ikkje minst vil eg takke mannen min, Bjørn, som har støtta, oppmuntra og heia gjennom heile prosessen. Takk for at du har lest gjennom oppgåva fleire gonger og kome med gode innspel, det har vore til stor hjelp. Ingen er så god som du!

Soli Deo Gloria

Helene Slotten

Bodø, 15.05.2023

Samandrag

I denne oppgåva har eg freista å få innsyn i og forståing for korleis lærarar på småtrinnet legg til rette for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga. Problemstillinga i oppgåva har vore:

Korleis legg lærarar på småtrinnet til rette for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga?

Oppgåva innehar også tre forskingsspørsmål:

- 1. Kva føresetnader har lærarar på småtrinnet for å leggje til rette for minoritetsspråklege elevar?*
- 2. Kva erfaringar har lærarar med tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i munnlege aktivitetar?*
- 3. Korleis samarbeider lærarar med kollegaer for å legge til rette for minoritetsspråklege elevar?*

For å svare på problemstillinga har eg tatt i bruk kvalitativ forskingsmetode, i form av semistrukturerte intervju. Eg har intervjuet fire lærarar på ulike barneskular for å få innsyn i deira arbeid og erfaringar for å kunne belyse problemstillinga. Det teoretiske rammeverket byggjer på ei dialogisk og dynamisk tilnærming til tospråklegheit, samt ulike perspektiv på andrespråklæring med særleg fokus på språkutvikling i munnlege aktivitetar.

Hovudfunna frå studien viser at tre av lærarane har lite kompetanse om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar frå utdanninga si og dei har difor dårlege føresetnader for å leggja til rette for desse elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga. Dei tilrettelegg for dei minoritetsspråklege elevane i ulik grad og på ulike måtar, men brukar i hovudsak bildestøtte. Ein av lærarane i studien har kompetanse om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar, og dette bidreg til ei føremålstenleg tilrettelegging for elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar. Lærarane brukar i ulik grad elevane sine morsmål som ressurs og utgangspunkt for språkutvikling, og har mellom anna gode erfaringar med å la minoritetsspråklege elevar med same morsmål omsetja til kvarandre. Studien viser også at samarbeidet mellom kollegaer, i fellestider og på team, i liten grad tek hand om dei minoritetsspråklege elevane.

Abstract

In this assignment, I have attempted to gain insight into and understanding of how teachers in the early grades facilitate language development for minority language students in oral activities in Norwegian education. The thesis this assignment has been:

How do teachers in the early grades facilitate language development for minority language students in oral activities in Norwegian education?

The assignment also includes three research questions:

- 1. What prerequisites do teachers in the early grades have for facilitating language development for minority language students?*
- 2. What experiences do teachers have with facilitating language development for minority language students in oral activities?*
- 3. How do teachers collaborate with colleagues to facilitate language development for minority language students?*

To answer the thesis, I have used a qualitative research method, specifically semi-structured interviews. I have interviewed four teachers from different primary schools to gain insight into their work and experiences in order to answer the research questions. The theoretical framework is based on a dialogical and dynamic approach to bilingualism, as well as different perspectives on second language learning with a particular focus on language development in oral activities.

The main findings of the study show that three of the teachers have little competence in facilitating language development for minority language students based on their education, and therefore, they have poor prerequisites for facilitating these students' language development in oral activities in Norwegian language instruction. They facilitate for the minority language students to varying degrees and in different ways but primarily use visual support. One of the teachers in the study has competence in facilitating language development for minority language students, which contributes to purposeful facilitation of the students' language development in oral activities. The teachers vary in their use of students' native languages as a resource and starting point for language development, and they have, among other things, positive experiences with allowing minority language students with the same native language to translate for each other. The study also shows that collaboration among colleagues, during common planning time and as a team, to a limited extent addresses the needs of minority language students.

Innholdsliste

Føreord	i
Samandrag.....	ii
Abstract.....	iii
Innholdsliste	iv
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og temaval	1
1.2 Føremål og problemstilling.....	2
1.3 Omgrepsavklaring.....	3
1.4 Strukturen i oppgåva.....	4
2.0 Tidlegare forskning.....	4
3.0 Teori.....	5
3.1 Dialogisk syn på tospråklegheit	6
3.2 Dynamisk syn på tospråklegheit	8
3.3 Andrespråklæring	9
3.4 Språkutvikling i munnlege aktivitetar.....	10
3.5 Tilnærmingar til fleirspråklegheit	11
4.0 Metode	13
4.1 Kvalitative undersøkingmetodar	13
4.2 Vitskapsteoretiske refleksjonar.....	13
4.2.1 Fenomenologisk tilnærming	14
4.2.2 Hermeneutisk tilnærming.....	15
4.3 Kvalitativt forskingsintervju	15
4.3.2 Utvikling av intervjuguide	16
4.4 Utveljing av informantar.....	17
4.5 Intervjugjennomføring	18
4.6 Transkribering og analyse av data	18
4.7 Kvalitet i studien.....	20
4.7.1 Reliabilitet, validitet og generalisering	20
4.8 Etiske refleksjonar	21
4.9 Forskaren si rolle.....	22

5.0 Presentasjon av empiri og resultat med diskusjon	22
5.1 Føresetnader	23
5.1.1 Utdanning	23
5.1.2 Tilrettelegging for minoritetsspråklege i utdanninga	23
5.1.3 Utfordringar i tilretteleggingsarbeidet	26
5.2 Erfaringar	27
5.2.1 Planlegging av munnlege aktivitetar	28
5.2.2 Språkutvikling i munnlege aktivitetar	30
5.2.3 Morsmål som ressurs	33
5.3 Samarbeid med kollegaer	35
5.3.1 Samarbeid i fellestider og på team	36
5.3.2 Samarbeid med tospråklærar	38
6.0 Konklusjon og avsluttande refleksjonar	40
6.1 Føresetnader	40
6.2 Lærarane sine erfaringar	42
6.3 Samarbeid med kollegaer	44
6.4 Avslutning	46
Litteraturliste	48
Vedlegg	52
Vedlegg 1: Intervjuguide	52
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	54
Vedlegg 3: NSD tillating	57

1.0 Innleiing

Bakgrunnen for mitt val om å skrive om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i munnlege aktivitetar i norskundervisninga kan knytast til mine egne erfaringar som lærar, samt observasjonar eg har gjort gjennom studieforløpet. Eg har observert at lærarar har ulike føresetnader for å leggja til rette for denne elevgruppa på ein tilfredsstillande måte, og at lærarane si tilnærming til tilrettelegging varierer i stor grad. Av denne grunn ynskjer eg å undersøka lærarane sine praksisar og erfaringar for å avdekke aspekt ved gjeldande tilrettelegging og bidra til meir effektive tilretteleggingsmetodar for denne elevgruppa. I byrjinga av dette innleiande kapitlet vil eg skildre bakgrunnen og temaval ut ifrå fire perspektiv: samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskingsperspektiv og mine personlege interesser. Vidare vil eg presentere føremålet og problemstillinga i studien, samt gjere omgrepsavklaringar kring sentrale omgrep. Til slutt i det første kapitlet vil eg gjere greie for oppgåva sin struktur.

1.1 Bakgrunn og temaval

Eg vil byrje med å omtale bakgrunnen for temavalet mitt ut ifrå eit samfunnsperspektiv. I 2015 var det ca. 14 prosent minoritetsspråklege elevar i grunnskulen i Noreg (Meld. St. 30 (2019-2020)). Stortingsmelding 23 (2007-2008) understrekar at: «Å beherske norsk språk muntlig og skriftlig er nøkkelen til samfunnsdeltakelse i Norge, og opplæring i norsk er en av skolens viktigste oppgaver.». Samstundes vert minoritetsspråklege elevar ofte nemnde i politiske debattar som ei svak elevgruppe som presterer mykje dårlegare enn majoritetsspråklege elevar i skulesamanheng. Dette er ei utfordring som truleg vil auke i omfang, i takt med at flyktningstraumen aukar og det dermed vert fleire minoritetsspråklege elevar i den norske skulen.

Sett frå eit systemperspektiv skal opplæringa i følgje Opplæringslova (1998, §1-3) tilpassast den enkelte elev sine evner og føresetnader, noko som også gjeld minoritetsspråklege elevar. I overordna del av læreplanverket heiter det at: «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen i norsk har tilsvarande mål som seier at: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fleire undersøkingar tyder på at det

er stor avstand mellom måla i læreplanen og klasseromspraksis, og at språkbruk at fleirspråklege tilnæringsmåtar er lite utbreidde i grunnskulen (Palm, 2021, s. 47; Ipsos, 2015).

Dette fører til at minoritetsspråklege born får færre moglegheiter til å delta aktivt i opplærings situasjonar enn born som høyrer til majoriteten, og at dei dermed også i mindre grad får høve til språklege og fagleg utvikling. Samstundes viser forskning at lærarar kan bygge inkluderande klasserom, styrke elevane sin fleirspråklege identitet og støtte opplæringa, ved å ta i bruk språka som er representert i klasserommet (Palm, 2021, s. 49). På bakgrunn av desse perspektiva kan det verke som at det er behov for vidare forskning på korleis ein kan forstå fleirspråklegheit innanfor norskfaget sine rammer.

Sist, men ikkje minst, har eg vald å undersøke korleis lærarar legg til rette for minoritetsspråklege elevar med ynskje om eit praktisk læringsutbytte. Som tidlegare nemnd har eg gjennom praksis på ulike skular og deltidsjobb som lærar observert svært ulike praksisar når det kjem til å ta hand om dei minoritetsspråklege elevane. Ofte oppfattar eg tilrettelegginga som mangelfull og prega av mangel både på kompetanse og ressursar. Samstundes opplever eg at å ha minoritetsspråklege elevar i klasserommet har eit lite utnytta potensiale for fagleg og sosial utvikling. I møte med problemstillinga ser eg difor både utfordringar og moglegheiter som eg ynskjer å undersøka nærmare.

1.2 Føremål og problemstilling

Med utgangspunkt i temaval og bakgrunn for oppgåva, har eg formulert følgjande problemstilling: «Korleis legg lærarar på småtrinnet til rette for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga?»

Føremålet med oppgåva er å få eit breitt innsyn i lærarane sine erfaringar når det kjem til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar. For å finne svar på dette ynskjer eg å sjå nærmare på lærarane sine føresetnader for å leggja til rette for dei minoritetsspråklege elevane ettersom desse vil påverke tilpassingane lærarane gjer i dei munnlege aktivitetane. Overordna del av læreplanverket understrekar viktigheita av profesjonsfellesskapet og peikar på at: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis.». I denne studien ynskjer eg også å undersøka korleis samarbeidet i profesjonsfellesskapet påverkar lærarane si tilrettelegging av språkutvikling for minoritetsspråklege elevar. For å svara så presist som mogleg på problemstillinga har eg difor vald å undersøke den gjennom desse tre forskningsspørsmåla:

1. *Kva føresetnader har lærarar på småtrinnet for å leggje til rette for minoritetsspråklege elevar?*
2. *Kva erfaringar har lærarar med tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i munnlege aktivitetar?*
3. *Korleis samarbeider lærarar med kollegaer for å legge til rette for minoritetsspråklege elevar?*

1.3 Omgrepsavklaring

I masteroppgåva mi har eg vald å rette fokuset mot elevar som har ein annan etnisk, språkleg og kulturell bakgrunn enn norsk. Desse elevane vert gjerne omtala som minoritetsspråklege, tospråklege, fleirspråklege osv. I denne oppgåva har eg vald å omtale desse elevane som *minoritetsspråklege*, ettersom Utdanningsdirektoratet definerer dette som elevar som har eit anna morsmål enn norsk eller samisk (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med utgangspunkt i tema og problemstilling ser eg på minoritetsspråklege elevar som eit presist og føremålstenleg omgrep.

Eit *morsmål* er det språket som vert snakka i barnet sin heim, enten av begge foreldra eller den eine av foreldra, i kommunikasjon med barnet. I tråd med denne definisjonen kan eit barn ha to morsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Eit *førstespråk* er ein person sitt munnlege, eventuelt også skriftlege, hovudspråk og er som regel synonymt med morsmål. Eit andrespråk er eit språk som ein person ikkje har som førstespråk, men som vedkommande lærer eller har lært i eit miljø der det er i allmenn bruk som daglespråk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Informantane omtala dei minoritetsspråklege elevane som *tospråklege*, og eg nyttar difor dette omgrepet i presentasjonen av funna og når eg siterer informantane. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer tospråklege elevar som barn som har vakse opp med to førstespråk og meistrar begge språka like godt, eller ein person som bruker to språk i kvardagen og identifiserer seg med begge, sjølv om vedkommande ikkje meistrar begge språka like godt (Utdanningsdirektoratet, 2016).

To av lærarane jobbar på såkalla *mottakskular* som er eit innføringstilbod for nykomne elevar. I følgje Utdanningsdirektoratet (2022) er målet med eit innføringstilbod at elevane så raskt som mogleg skal læra seg tilstrekkeleg norsk til å følgje den ordinære opplæringa. Når elevane er overført frå innføringstilbodet til ordinære klassar, kan dei framleis ha behov for og rett til særskild språkopplæring.

1.4 Strukturen i oppgåva

Oppgåva er sett saman av seks hovudkapittel: innleiing, tidlegare forskning, teori, metode, presentasjon av empiri og resultat med diskusjon, og konklusjon og avsluttande refleksjonar. I innleiinga var bakgrunnen for studien, problemstillinga og forskingsspørsmåla presentert, samt at det vart gjort ei omgrepsavklaring. Det andre kapittelet vil innehalde ein kort presentasjon av tidlegare forskning innan andrespråklæring med særleg fokus på fleirspråklege tilnæringsmåtar. I det tredje kapittelet vil det bli utgreia om det teoretiske rammeverket for oppgåva, og i fortsetjinga av dette kapittelet vil val av metode og framgangsmåte i forskingsprosessen bli forklart. Det sjette kapittelet vil vere ein presentere funna i studien og diskutere desse opp mot det teoretiske rammeverket for oppgåva. I det siste kapittelet i oppgåva vil sentrale funn bli diskutert i lys av teori for å konkludere og kome med forslag til vidare forskning.

2.0 Tidlegare forskning

Å sjå på elevane sine språkkunnskapar som ein ressurs i opplæringa har lenge vore ei oppmoding til lærarar, både internasjonalt og i Noreg. Likevel ser det ut til at fleirspråklege tilnæringsmåtar er lite utbreidde i grunnskulen, noko som bl.a. kjem fram i ei landsdekkande kvantitativ undersøking om språkbruk i skulen (Ipsos, 2015). Resultata kan tyde på at lærarar opplever det utfordrande å trekke inn andre språk enn norsk på ein måte som inkluderer og aktiviserer alle elevane.

Klasseroms-studiar av språkopplæring for minoritetsspråklege barn viser at dei får færre moglegheiter til aktiv deltaking i opplæringssituasjonar enn barn som høyrer til majoriteten, og at dei dermed også i mindre grad får høve til å utvikle seg språkleg og fagleg (Tonne & Palm, 2015, s. 321). I studien kjem det fram at klasseroms-samtalane bestod av mange kontrollspørsmål i samanheng me oppsummering av fagstoff, men det var også gradvis opning for utprøving og resonnement. Klasseroms-samtalane favoriserer på denne måten skuleflinke elevar, dei tospråklege elevane kjem sjeldan til orde og forskaren i denne studien hevdar difor at klasseroms-samtalane i norsk skule treng å utviklast til å bli meir språkstimulerande og fagleg utfordrande (Tonne & Palm, 2015, s. 323).

Skrefsrud (2022) har i ein kvalitativ studie undersøkt tidlegare nykomne elevar si oppleving av den fyrste tida med norskopplæring. I studien lyfter deltakarane fram viktigeita av å bli møtt med ei ressursorientert haldning til språk og tidlegare erfaringar. Deltakarane framhevar også viktigeita av eit trygt klasse miljø som er kjenneteikna av oppmuntring, anerkjenning, openheit

og forståing, samt rom for å prøve ut det nye språket. Samla sett viser funna i studien at relasjonen til ein genuint interessert lærar og opne medelevar opplevast viktigare enn organisering og undervisningsopplegg, når det kjem til dei nykomne elvane sine moglegheiter for og vilje til å investere i språkopplæringa.

Transspråking er ein språkleg praksis der ein person brukar ulike språk og kommunikasjonsformer saman for å uttrykke seg. I ein belgisk studie av ulike former for transspråking blant elevar i to fjerdeklassar med stort språkleg mangfald, observerte Rosiers (2017) at elevane brukte transspråking på ulike måtar i skulearbeidet i begge klassane. I den eine klassen var det ei overordna positiv haldning til fleirspråklegheit, og læraren tok initiativ til å ta i bruk dei ulike språka, sjølv om læraren ikkje forstod elevane sine morsmål. I det andre klasserommet gjekk transspråkinga føre seg meir i det skjulte, når læraren ikkje deltok direkte i samhandlinga med elevane. Rosiers konkluderer i studien med at transspråking kan vere ei viktig støtte i læringa. Den bidreg samtidig til å styrke elevane sin identitet gjennom at dei får uttrykke seg på morsmålet sitt og får anerkjenning av den kulturelle bakgrunnen sin.

Eit aksjonsforskningsprosjekt kring pedagogiske transspråking i ein barneskuleklasse har vist at det er fullt mogleg for ein lærar å stimulere til bruk av fleire språk i skulearbeidet sjølv om læraren ikkje beherskar desse språka. Med støtte frå foreldre og ulike omsetjingsprogram kunne alle språka som var representert i klassen synleggjerast og nytast i ulike oppgåver, samt at elevane vart oppmoda til å dra vekslar på eigne språk i læringsprosessar (Palm, 2021, s. 60-61).

Danbolt og Hugo (2012) skildrar eit prosjekt der utgangspunktet var å trekke inn dei fleirspråklege elevane sitt morsmål for å utvikle arbeidsformer som kunne synleggjera fleirspråklegheit. Dei ynskte å rette merksemda mot den språklege variasjonen som fanst i elevgruppa og verdsetje denne som ein ressurs i opplæringa til elevane. I dette prosjektet var det tydeleg at det var positivt for dei minoritetsspråklege elevane at morsmålet deira fekk plass i opplæringa, og det skapte også større interesse for morsmåla deira blant elevane i klassen (Danbolt & Hugo, 2012).

3.0 Teori

Teorikapittelet tek for seg ulike teoretiske perspektiv på tospråklegheit, og i fyrste del av tospråklegheit vil ei dialogisk tilnærming til tospråklegheit bli presentert. Ei dialogisk tilnærming til tospråklegheit inneber at språka ikkje vert sett på som isolert frå kvarandre, men som gjensidig påverkande og i stadig samhandling. Denne delen vil også presentere

terskelteorien som skildrar korleis individ bevegar seg mellom ulike nivå i språkleg kompetanse og korleis dette påverkar språkbruk. Vidare skildrar kapittelet ei dynamisk tilnærming til tospråklegheit, som tek omsyn til dei minoritetsspråklege elevane sine språkpraksisar som eit felles repertoar, ikkje to avskilte språk. I fortsetjinga av den dynamiske tilnærminga vil det bli gjort greie for ulike perspektiv knytt til språkutvikling på eit andrespråk, med særleg fokus på språkutvikling i munnlege aktivitetar. Til slutt i teorikapittelet vil ulike tilnærmingar til fleirspråklegheit, med omsyn til korleis fleire språk kan vera til stades og påverka språkutvikling, bli presentert.

3.1 Dialogisk syn på tospråklegheit

Cummins sin isfjellmodell illustrerer korleis fleirspråkleg kompetanse kan forståast som eit isfjell med eit stort fundament under vatn-overflata, og to eller fleire toppar over vatn. Toppene representerer kvart av språka som inngår i det fleirspråklege repertoaret. Fundamentet under vatn er felles for toppane, og er sett saman av kognitive og språklege dugleikar og kunnskapar, som omgrepsforståing, metaspråkleg bevisstheit og kommunikative dugleikar (Cummins, 2017, ss. 174, 140). Ifølgje Cummins representerer toppane over vatn overflatetrekk som uttale, språkspesifikk grammatikk og ordforråd. Omgrepsforståing er altså på sett og vis språkuavhengig. Utfordringa oppstår når ordet eller det manglande ordet er synleg, medan omgrepsforståinga ikkje er synleg (Cummins, 2017, s. 139). Med andre ord kan ein ha avgrensa kunnskapar om eit omgrep på eit språk, sjølv om ein kan det på eit anna språk. Dette kan gjera det vanskeleg å læra og bruke språket på en adekvat måte i ulike situasjonar.

Cummins (2000, s. 58) skil mellom det han kallar «basic interpersonal communication skills» (BICS), eller *kommunikative språkdugleikar*, og «cognitive academic language proficiency» (CALP), eller akademiske språkdugleikar. BICS viser til dei grunnleggande kommunikative dugleikane som vert nytta i kvardagsleg, ikkje- fagleg, personleg og gjerne munnleg kommunikasjon (Cummins, 2000, s. 59). Denne språkbruken er ofte nært knytt til den sosiale og fysiske samanhengen den inngår i, og er på denne måten ofte konkret. CALP viser til det dekontekstualiserte språkregisteret som kjenneteiknar skulen, og som er sett saman av eit svært spesialisert ordforråd (Cummins, 2000, ss. 65, 70). Karakteristisk for dette ordforrådet er fagord, som er spesifikke ord og uttrykk frå eit fag- eller kunnskapsområde. Desse orda kan vere særleg utfordrande for andrespråksinnlærarar ettersom dei er mindre eksponert for desse orda enn majoritetsspråkselevane.

Ifølgje Cummins (2000) tek det to til tre år å utvikle eit andrespråk som kan nyttast til å løyse kvardagslege kommunikasjonssituasjonar, medan det tek så mykje som fem til sju år å utvikle eit akademisk skulespråk. Cummins understrekar at skulespråket ikkje berre dreiar seg om språklege dugleikar, men at det også stiller andre kognitive krav enn det kvardagslege språket (Cummins, 2017, s. 53- 54). Oppover i klassetrinna vert gjerne faglege samtalar meir og meir abstrakte, og elevane får mindre kontekstuell støtte for innhaldet. Lærarar må difor vere bevisst på kor kognitivt krevjande og kontekstreduserte mange skuleaktivitetar er, ettersom aktivitetane kan opplevast svært abstrakt for fleirspråklege elevar som gjerne ikkje er fortrulege med det språklege og kulturelle innhaldet i skulen (Cummins, 2000). Ifølgje Monsen og Randen (2022, s. 34) skjer den viktigaste delen av språkutviklinga i klasserommet under kyndig leiing av ein lærar. Det er ein seiglivna myte blant mange lærarar at minoritetsspråklege born lærer norsk språk best av andre born i leik og på fritidsaktivitetar.

Terskelteorien seier noko om i kva grad fleirspråklegheit kan vera ein ressurs for einskildelevar (Cummins, 1976). Cummins skildrar to tersklar som resulterer i ei tredeling av språkdugleikar, der språkdugleikar under den nedste terskelen ikkje representerer aldersadekvate dugleikar verken på førstespråket eller andrespråket. Den første typen tospråklegheit representerer ei ulempe, ettersom ingen av språka er lært godt nok til at dei kan vera ein reiskap for fagleg og språkleg utvikling. Språkdugleikane mellom dei to tersklane er kjenneteikna ved at eit av språka fungerer aldersadekvat som hjå einspråklege, medan det andre språket er på eit lågare nivå. På dette nivået vil tospråklegheit verken vere ein fordel eller ei ulempe når det kjem til fagleg og språklege utvikling. Språkdugleikane på det tredje nivået er kjenneteikna ved at begge språka er på eit aldersadekvat nivå for einspråklege. På dette nivået vil tospråklegheita ha kognitive fordelar på område som t.d. språkleg bevisstheit. Monsen og Randen (2022, s. 40) peikar på at terskelteorien tek høgde for at tospråklegheit ikkje per definisjon er ein fordel for alle elevar, og kan bidra til å forklare kvifor tospråklegheit kan ha negative konsekvensar for nokre.

Cummins sine teoriar representerer eit dialogisk syn på tospråklegheit, som fokuserer på korleis dei to språka fungerer saman i språkbruk og språkutvikling (Monsen & Randen, 2022, s. 40). Dynamisk tospråklegheit er ei nyare tilnærming til tospråklegheit, som har eit meir individorientert syn på språk. Denne tilnærminga rettar fokuset mot den einskilde elev sin bruk av kommunikasjon, uavhengig av kva språk som vert involvert i kommunikasjonen. Eit døme på ei dynamisk tilnærming til tospråklegheit er transspråking.

3.2 Dynamisk syn på tospråklegheit

Transspråking er ei tilnærming til språkbruk, fleirspråklegheit og utdanning av fleirspråklege som tek omsyn til språkpraksisen deira som eit felles repertoar, ikkje to avskilte språk (Garcia & Wei, 2019, s. 18). Denne tilnærminga handlar om å bruke alle dei språklege ressursane ein har i form av, til døme, ord, uttrykk og setningar for å skape meining (Garcia & Wei, 2019, s. 37). Omgrepet transspråking viser både til dei komplekse språkpraksisane til fleirspråklege individ og grupper, og til dei pedagogiske tilnærmingane som utnyttar desse komplekse praksisane (Garcia & Wei, 2019, s. 36- 37). Transspråking som pedagogikk handlar om å bygge vidare på dei fleirspråklege elevane sine språkpraksisar på ein fleksibel måte for å utvikle ny innsikt og nye språkpraksisar (Garcia & Wei, 2019, s. 106).

Transspråkingspedagogikk er ei didaktisk tilnærming der læraren legg til rette for at elevane kan transspråke ved å ta i bruk dei språklege ressursane dei treng i læringsarbeidet (Berthelin, 2022, s. 170). Transspråking i opplæringa inneber bruk av eit språk for å forsterke det andre ved å styrke forståinga og auke elevane sin aktivitet på begge språk (Garcia & Wei, 2019, s. 79). Vi skil gjerne mellom lærarstyrt og elevstyrt transspråking. Elevstyrt transspråking handlar om tospråklege elevar sin fleksible moglegheit til å ta kontroll over eiga læring og sjølv regulere når og korleis dei skal språke, avhengig av den konteksten dei blir bedt om å prestere i (Garcia & Wei, 2019, s. 95). Lærarstyrt transspråking er aktivitetar som læraren har planlagt og strukturert som ein transformativ pedagogikk, for eksempel ved å oppmuntre elevane til å bruke og samanlikne ulike språk for å forstå nye ord eller ved å la elevar arbeide i grupper der dei kan samarbeide og støtte kvarandre på tvers av språk (Garcia & Wei, 2019, s. 105).

I tråd med Garcia og Wei (2014) er det mange gode grunnar for å ta i bruk transspråking i opplæringa. Mange fleirspråklege elevar er vande med å transspråke saman med familie og vener. Å ta i bruk transspråking i opplæringssamanheng bygger på denne måten vidare på ein språkpraksis som elevane er vande med å bruke til å dele og vidareutvikle meiningar og idear (Garcia & Wei, 2014, s. 122). I tillegg kan transspråking vere nyttig når elevane sine forkunnskapar skal aktiverast i møte med nye emne, og i det generelle arbeidet med å tileigne seg djupneforståing av fagstoffet. Det kan vere lettare å formulere og vidareutvikle idear ved å bruke fleire språklege ressursar, enn ved å bruke eit språk ein ikkje beherskar så godt. Å opne for fleire språk i klassesamtalar kan bidra til at fleire elevar får moglegheit til å seie det dei vil (Garcia & Wei, 2014, s. 103).

Garcia og Wei peikar på at transspråking er eit egna verktøy for å formidle i komplekse sosiale og kognitive aktivitetar, men det vert likevel sjeldan brukt på systematisk vis på skulane. Garcia og Wei (2019, s. 124) hevdar at lærarar som ikkje har same språk som elevane med hell kan bruke transspråking i undervisninga. Transspråkings- pedagogikk handlar om å opne rom, vise moglegheiter og invitere elevane til å ta i bruk sitt eige språklege repertoar. På bakgrunn av dette er det i følgje Garcia og Wei viktig å auke lærarane si bevisstheit om transspråking som ei verdifull pedagogisk tilnærming og bidra til å utvikle den transspråklige kompetanse deira.

3.3 Andrespråklæring

Monsen & Randen (2022, s. 82) peikar på at det er viktig å ha klart for seg skilnaden på ord og omgrep når ein skal undervise i eit andrespråk, fordi det er stor skilnad på å skulle lære eit nytt ord for eit omgrep ein allereie har, og det å skulle lære både ordet og omgrepet. Å kunne eit ord er samansett og inneber å kjenne innhaldet, forma og bruken av ordet. Innhald dreier seg om tyding og meining, form handlar om uttale, skrivemåte, bøyings- og avleiingsmønster, plassering i ytringar i tale og setningar i skrift, og bruk handlar om kva retoriske og stilistiske funksjonar ordet kan ha i ulike brukssituasjonar.

Arbeid med omgrepsforståing med utgangspunkt i varierte og særleg sanslege erfaringar kan ha påverking på omgrepsforståinga. Ifølgje Høigård (2019, s. 113) er det av viktig at barn får så mange førstehands erfaringar som mogleg med omgrepa dei skal lære. Sjølv om Høigård refererer spesielt til barn i barnehagealder, kan ein anta at resultatane har relevans til barn på småtrinnet ettersom aldersforskjellen mellom barna i barnehage og på småtrinnet er relativt liten. Førstehands erfaringar er direkte sansmessige erfaringar med fenomen gjennom syn, lukt, smak, høyrsele og rørsle, og kan vere særleg viktig for minoritetsspråklege elevar som har lite formell skulebakgrunn. I tillegg kan førstehands erfaringar vere viktig for elevar som ikkje har tilstrekkelege norskdugleikar til å forstå forklaringar av omgrep på norsk. Forklaringar, skildringar og definisjonar vert gjerne omtala som andrehandserfaringar. Nokre ord kan ikkje førstehands erfaringast, og i tillegg er det tidkrevjande å leggja til rette for at alle ord skal førstehands erfaringast. Mange ord må difor andrehandserfaringast gjennom forklaringar. Formidlingsoverflod, som inneber å bruke fleire semiotiske ressursar og modalitetar i formidling som t.d. demonstrasjonar, bilete, lyd og fil, er eit didaktisk grep som kan fremja omgrepsforståing.

I følgje Golden (2022) er både talet på møter med eit ord og kvaliteten på merksemda som vert gjeve til ordet avgjerande for ordlæring. Fleire undersøkingar viser at seks- ti repetisjonar må

til for at eit ord skal lærast ved lesing, og endå fleire dersom orda skal lærast berre ved å høyre dei (Golden, 2022, s. 141). Kommunikasjonsstrategiar kan auke kvaliteten på merksemda ein gir ord, og på denne måten bidra til ordlæring i samtalar. For elevar med norsk som andrespråk kan dette innebere å forklare ord dei ikkje kjem på, formulere setningar på nytt eller be om hjelp frå samtalepartnar. Dette er såkalla utvidingsstrategiar, som kan vera føremålstenlege for elevar som skal læra eit nytt språk med mange nye ord (Golden, 2022, s. 159).

3.4 Språkutvikling i munnlege aktivitetar

Å gi samtalen ei sentral rolle i opplæringa kan forankrast i sosiokulturell og dialogisk orientert pedagogikk og språkdiraktikk, og innanfor sosiokulturell tenking er Lev Vygotskij sin teori om læring og utvikling sentral. Ifølgje Vygotskij (2001) går all læring, både av språk og andre dugleikar, føre seg i deltaking i sosiale fellesskap der innlæraren interagerer med støtte frå andre. Innan den dialogiske pedagogikken tek pedagogen Paulo Freire (1999) til orde for ei dialogisk opplæring i form av jambyrdige og utforskande samtalar mellom lærar og elev, og hevdar at slike samtalar er læringsfremjande. Læring gjennom samtale og samhandling kan vera spesielt viktig for minoritetsspråklege elevar i opplæring. Andrespråksforskarer Pauline Gibbons (2002) skildrar samtalen som «hjartet i opplæringa», og meiner at samtalar i klasserommet er avgjerande for elevane si læring og sjølvverdet deira som innlærarar. For andrespråkslærarar er samtalar grunnleggjande for å bli kjend med elevane og bygge relasjonar med dei, i tillegg er dei viktige med tanke på fagleg tilpassing av innhald og tilnærmingar i opplæringa.

Ein andrespråksdidaktisk grunn for å la samtalen ha ei hovudrolle i opplæringa, er at den gir moglegheit for mykje og rik språkleg innputt og utputt (Lindberg, 2013, s. 486). Innputt viser til alt av språk som eleven vert eksponert for, munnleg og skriftleg, om forskjellige tema og med ulike folk. Gjennom samtalar kan minoritetsspråklege elevar få rik tilgang til språkleg innputt, men dette er ikkje tilstrekkeleg for å lære eit andrespråk. Minoritetsspråklege elevar må også produsere språkleg utputt ved å bruke språket aktivt. Å produsere språkleg utputt er langt meir krevjande, men bidreg til ei djupare språkleg prosessering. I andrespråksopplæringa kan dette dreie seg om at elevane må anstrenge seg for å gjere seg forstått, samstundes som dei får respons på om det dei seier er forståeleg, samt at dei får språkleg støtte der det er naudsynt (Lindberg, 2013, s. 489).

Mange andrespråksbrukarar opplever at dei i lang tid har betre munnlege enn skriftlege dugleikar, og samtalen kan difor vere avgjerande for at elevane i det heile teke skal kunne

uttrykke seg og delta fagleg. I tillegg er elevar som held på å lære norsk særleg sårbare i munnlege aktivitetar, då dei vert utsett for lærarane og medelevane sine haldningar til fleispråklegheit, variasjon i verbale uttrykksmåtar og kulturelle erfaringar (Myklebust, 2019, s. 82). Ei sentral læraroppgåve for å få til opplæring i munnleg samspel, vil difor vere å skape gode relasjonelle forhold i klasserommet og ei akseptierende haldning til mangfaldet i elevgruppa (Myklebust, 2019, s. 82).

Heilklasesamtalar er vanleg i skulen, og er ofte kjenneteikna av eit såkalla IRE-format (Kjelaas, 2022, s. 116). Læraren stiller spørsmål til klassen (tek initiativ), ein elev svarar (gir respons) og læraren gir ein respons på svaret. Mange er kritiske til heilklasesamtalar ettersom det kan oppfattast som at dei først og fremst handlar om å overføre og teste kunnskap, men IRE-formatet kan likevel ha nokre fordelar i andrespråkopplæring (Kjelaas, 2022, s. 117). For det første er læraren forplikta til å sørge for at samtalar i heil klasse gir mening for alle elevane. Når læraren styrer interaksjonen, kan dette gi fleire moglegheiter for elevar med avgrensa språkdugleikar å delta i samtalen. For det andre kan responsen læraren gir på elevane sine svar gi verdifull språkleg innputt og ei modellering av skulespråk. Gjennom ord, uttrykk og frasar som vert nytta i heilklasesamtalar kan andrespråkselevar få ei forståing for korleis det er relevant å uttrykke seg innanfor et bestemt tema eller fagområde.

3.5 Tilnærmingar til fleispråklegheit

Hauge (2014, s. 27-30) presenterer to ulike tilnærmingar til fleispråklegheit i skulen: ei ressursorientert tilnærming og ei problemorientert tilnærming. Ein skule som har ei problemorientert tilnærming til fleispråklegheit ser på elevane som berarar av det språklege mangfaldet og ikkje institusjonen sjølv. Fleispråklegheita vert berre påpeikt, ikkje synleggjort eller brukt. Hovudfokuset ligg på manglane til elevane, og fleispråklegheita blir sett på som noko som kjem til å forandre seg og til slutt bli borte. Ei ressursorientert tilnærming ser derimot på språklege forskjellar i skulen som normaltilstanden. Dette gjer at skulen ynskjer å utvikle og tilpasse praksis for å imøtekomme elevane sine behov, samstundes som språka deira vert tillagt verdi og status. Det er vanleg å finna trekk frå begge tilnærmingane i praksisen ved ein skulen, og ein skule difor sjeldan berre ressursorientert eller problemorientert (Hauge, 2014, s. 27-30).

Ifølgje Monsen og Randen (2022, s.141) er ikkje bruksdugleikar og språkleg medvit tilstrekkeleg for å leggje til rette for andrespråklæring. Dei hevdar at andrespråklærarar treng eksplisitte kunnskapar om språk for å kunna gjera jobben sin godt. Dette kan for eksempel vere forståing av syntaks. Utover dette er læraren ein aktiv språkbrukar i klasserommet og er på

denne måten eit viktig språkleg førebilete for dei minoritetsspråklege elevane. Læraren sin språkbruk er også avgjerande for elevane sitt læringsutbytte. Ellis (2012, s. 119) omtalar den profesjonelle læraren sin språkbruk som teacher talk, og hevdar at den er føremålstenleg når følgjande vilkår er oppfylte:

1. Språket vert delt opp i meiningsfulle deler
2. Språket er forenkla, men ikkje unaturleg
3. Språket er meir redundant enn vanleg tale, og viktige ord og ytringar vert gjentekne fleire gonger
4. Språket er delt opp i korte delar for å for å oppmuntre elevane til å kommentere eller stille spørsmål
5. Det blir gitt typiske døme når nye ord eller strukturar vert presentert for elevane
6. Læraren legg til rette for at å få regelmessige tilbakemeldingar på om innhaldet er forstått, t.d. ved hjelp av opne spørsmål
7. Læraren brukar andre verkemiddel for å kontrollere at innhaldet er forstått, t.d. ved fysisk respons i form av at eleven rekker opp handa
8. Læraren brukar varierte metodar for å forklare, t.d. bruk av kontekst, dramatisering og illustrasjonar
9. Mellom 95% og 85% av det som vert sagt er forståelege for eleven

I eit klasserom er det som regel fleire ulike nivå representert blant elevane, og det kan difor vera vanskeleg å møte elevane på dei ulike nivå på same tid.

Andrespråklæraren kan nytte stillasbygging som metode for å hjelpe elevane til å vidareutvikle andrespråket sitt. Ifølgje Gibbons (2002, s. 10) er stillasbygging ein spesiell type hjelp som bidreg til at eleven utviklar nye dugleikar og kompetansar. Stillasbygging kan gjerast på ulike måtar, som t.d. å forenkla språklege oppgåver, gi korrigerande respons på elevane sine ytringar eller modellere ideelle løysingar på språklege oppgåver. For at det skal skje språkutvikling er det avgjerande at læraren har kunnskap om eleven sitt faglege og språklege nivå, slik at læraren hjelper eleven akkurat der han eller ho treng hjelp (Gibbons, 2002).

Monsen og Randen (2022, s. 141) understrekar at morsmålet til dei minoritetsspråklege elevane utgjør eit viktig utgangspunkt for andrespråklæringa. Minoritetsspråklege elevar vil ofte ha stort utbytte av å ha tilgang til ein fleirspråkleg lærar som kan bidra med t.d. å tydeleggjere oppgåver og beskjedar og med å forklare fagleg forhold som eleven ikkje har føresetnader til å forstå på andrespråket. Det kan også vere føremålstenleg å ta i bruk morsmålet som ressurs i

klasserommet. I kva grad dette blir gjort, vil avhenge av læraren sine haldningar til og refleksjonar kring nytteverdien av å bruke morsmålet aktivt i læringa, samt læraren sine typologiske og komparative språkkunnskapar (Monsen & Randen, 2022, s. 142).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil eg presentere mitt val av forskingsdesign. Kapitlet vil innehalde ei skildring av undersøkinga si utforming når det kjem til val av informantar, kvar og korleis undersøkinga vart gjennomførast, og kva forskingstilnærming som vart nytta i datainnsamling og analyse.

4.1 Kvalitative undersøkingsmetodar

Kvalitative forskingsmetodar søker djupare forståing av eit fenomen ut ifrå ein subjektiv ståstad. Føremålet med kvalitativ forskning er å skildre og forstå menneske sine handlingar og meiningsskaping i deira naturlege kontekst (Postholm et. al., 2018, s. 113). I masterprosjektet mitt ynskte eg å få ei omfattande forståing av ei side ved andrespråksopplæringa ut ifrå lærarar sin ståstad, og eg valde difor ei kvalitativ tilnærming. Med utgangspunkt i mange opplysningar frå få informantar var hovudføremålet å skildre og forstå andrespråksopplæringa frå lærarane sitt perspektiv. Ei slik kvalitativ tilnærming var føremålstenleg for få grundige og detaljerte skildringar av dette fenomenet, samt å tolke lærarane sine oppfatningar ut ifrå bestemte teoretiske perspektiv.

4.2 Vitskapsteoretiske refleksjonar

Epistemologiar er uttrykk for ulike synspunkt på korleis ein kan få vitskapeleg kunnskap om verkelegheita, og eg har posisjonert masterprosjektet mitt innanfor den konstruktivistiske teorien. Ifølgje Postholm et. al. (2018, s. 46) er konstruktivismen basert på at det er umogleg å skilje forskaren frå verkelegheita. Dette inneber at ein som forskar ikkje ser objektet slik det faktisk er, men at ein konstruerer ei gjengjeving av objektet. Sjølv om kunnskapen vil vera tids- og kontekstavgrensa, vil det likevel vera mogleg å koma fram til sann kunnskap innanfor rammene av den konstruktivistiske teorien. Ut ifrå denne ståstaden har eg difor utvikla og formulert kunnskap på bakgrunn av både teoriar om andrespråkslæring og lærarane sine kunnskapar og erfaringar som kom fram i intervju.

Masterprosjektet mitt er posisjonert innan relativistisk ontologi, som anerkjenner at den sosiale verkelegheita stadig er i endring (Postholm et. al., 2018, s. 49). Dette har samband med at menneske som handlar og samhandlar, skapar ein dynamikk som gjer at fenomen endrar seg over tid. Andrespråksopplæring er eit fenomen som vil endre seg over tid, i takt med korleis

ulike menneske som formar dette fenomenet samhandlar. Dermed vil kunnskapen som eg kjem fram til vere tidsavgrensa, og i tråd med Postholm et. al. (2018, s. 49) vil det ikkje vera mogleg å utleie absolutte lover som gjeld over lang tid i masterprosjektet mitt.

Postholm et. al. (2018, s. 49) understrekar at forskarar ikkje kan heve seg over verda og hevde at han eller ho ser verkelegheita med eit nøytralt blikk. I arbeidet med masterprosjektet mitt danna personlege og yrkesrelaterte erfaringar ei forforståing, som truleg påverka mi fortolking av lærarane sine intervjuer. Samstundes tok eg omsyn til dette ved å analysere data med kvalitative metodar innan konstruktivistisk teori. Samla sett har eg søkt å få ei djupare forståing for tilrettelegging av munnlege aktivitetar i andrespråksopplæringa gjennom å ta i bruk kvalitative metodar.

4.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologi er ein vitenskapelig tilnæringsmåte som står sentralt dersom ein ynskjer å forstå eit fenomen, og vektlegg ulike former for tolking og mening. Innan fenomenologien prøvar ein å forstå fenomen på grunnlag av perspektiva til dei som vert studert. Som kvalitativt design betyr ei fenomenologisk tilnærming å utforske og skildre menneske og deira erfaringar med, og forståing, av eit fenomen (Johannessen et. al, 2021, s. 166). I masterprosjektet mitt valde eg ein fenomenologisk tilnærming ettersom eg ynskjer å studere lærarar sine erfaringar knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i munnlege aktivitetar i norskundervisninga. Målet med prosjektet mitt var å få fram einskildpersonar, i dette tilfellet lærarar, sine subjektive opplevingar med dette fenomenet (Johannessen et. al., 2021, s. 166).

Johannessen et. al. (2021, s. 166) hevdar at fenomenologi på mange måtar er så langt frå positivistisk forskning og kvantitative studiar som ein kan kome. Grunnen til dette er at målet med positivistisk forskning er å eliminere det subjektive og strekke seg mot det objektive, medan målet med fenomenologisk forskning er det motsette. Kvantitative undersøkingar viser at det er stor avstand mellom mål i sentrale styringsdokument og klasseromspraksis når det kjem til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i norskundervisninga (Palm, 2021, s. 47). Med utgangspunkt i desse funn ynskjer eg i masterprosjektet mitt å få ei større forståing for korleis klasseromspraksisen har blitt slik den er ved å studere lærarar si subjektive forståing og erfaring. Ettersom eg var interessert i lærarar sine subjektive opplevingar, valde eg ei fenomenologisk tilnærming framfor ei positivistisk tilnærming.

Det er vanleg at fenomenologiske studiar bygger på erfaringane til eit mindre tal informantar, og alt mellom tre og femten informantar er akseptabelt (Johannessen et. al., 2021, s. 168).

Masterprosjektet mitt tok utgangspunkt i erfaringane til fire informantar, og på denne måten fekk eg moglegheit til å studere desse informantane sine erfaringar grundig. Ettersom eit og same fenomen kan opplevast svært individuelt ut ifrå kvar informant sin bakgrunn, interesser og forståing (Johannessen et. al., 2021, s. 166), gav erfaringane til dei fire informantane innsyn i korleis klasseromspraksis har blitt slik den er. Målet var først og fremst å få innsyn i lærarane sin subjektive erfaringar, og eg var difor nøye og grundig i arbeidet med å fange opp og skildre korleis lærarane opplevde fenomenet eg ynskte å undersøke (Johannessen et. al., 2021, s. 166).

4.2.2 Hermeneutisk tilnærming

I likskap med fenomenologi, er hermeneutikk ei vitskapsteoretisk retning som dreier seg om forståing. Hermeneutikk går ut på å tolke tekst ved ei vekselverking mellom del og heilheit (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Dette inneber å forstå delane i ein tekst ut ifrå teksten som heilskap, men også å forstå heilskapen på bakgrunn av forståinga av dei enkelte delane heilskapen er bygd opp av. For å få ei heilskapleg forståing av fenomenet eg undersøkte, valde eg difor å ha ei hermeneutisk tilnærming til datamaterialet som eg samla inn i intervju. Ved å gjere ei hermeneutisk tilnærming inkluderte eg også forforståing mi i fortolkingsprosessen, som handlar om min personlege, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). I mitt tilfelle er forforståinga mi knytt til erfaringar og opplevingar frå praksis og jobb, som gjer at eg har ei bestemd oppfatning av tilrettelegging for minoritetsspråkleg elevar. Hermeneutikken tek omsyn til at forforståing mi som forskar vil leggje vesentlege premissar for forståing mi, og at eg difor må møte datamaterialet med ei open haldning for å få ei utvikla og nyansert forståing av eit fenomen.

4.3 Kvalitativt forskingsintervju

I førebuingarbeidet til masterprosjektet mitt vart eg merksam på undersøkingar som viste at det var stor avstand mellom mål i sentrale styringsdokument og klasseromspraksis (Palm, 2021, s. 47). Klasseroms-studiar av språkopplæring for minoritetsspråklege barn viser at dei får færre moglegheiter til aktiv deltaking i opplæringssituasjonar enn barn som høyrer til majoriteten, og at dei dermed også i mindre grad får høve til å utvikle seg språklege og fagleg (Tonne & Palm, 2015, s. 321). For å få innsyn i lærarar sine kunnskarar og erfaringar kring tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar valde eg difor å gjere kvalitative forskingsintervju.

Ifølgje Johannessen et. al. (2021, s. 105) er kvalitative intervju ein metode som kan brukast nesten overalt, og som gjer det mogleg å få fylldige og detaljerte skildringar av det ein studerer. Med undersøkingane eg nemnde i førre avsnitt som bakteppe ville eg difor finne ut kva tankar,

førestillingar, kunnskap og haldningar lærarar har knytt til problemstillinga mi. Ettersom eg ynskte at lærarane skulle formulere seg med eigne ord kring emnet, og ikkje med ord som eg gav som alternative svar, fann eg at kvalitative intervju ville vere ein føremålstenleg metode å ta i bruk. Johannessen et. al. (20121, s. 105) peikar på at samtalen gir innblikk i personar si livsverd, og det var eit slik innblikk eg ynskte å få i samband med masterprosjektet mitt. Målet med prosjektet mitt var å få ei større forståing for korleis situasjonen har blitt slik den er, samt kome med perspektiv som kan bidra til å forbetre praksis.

Intervju kan vere meir eller mindre strukturerte, det vil seie tilrettelagt på førehand, og det er vanleg å skilja mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju (Johannessen et. al., 2021, s. 107). I prosjektet mitt valde eg å gjere semistrukturerte intervju. Semistrukturerte intervju har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt, medan spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Johannessen, et. al., 2021, s. 108). Slik eg såg det kunne semistrukturert intervju vera føremålstenleg for å få best mogleg forståing for fenomenet eg ynskte å undersøka, ettersom denne typen intervju gav rom for å følgje opp moment som kom opp undervegs i intervjuet. Intervjua mine var semistrukturerte i form av at eg tok føre meg dei ulike emna i intervjuguiden i ei fast rekkefølge, medan eg tilpassa spørsmåla og oppfølgingsspørsmåla innanfor dei ulike emna i tråd med informantane sin respons på spørsmåla.

4.3.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden er sentral ved bruk av kvalitative intervju for å få god tilgang til informasjon kring emnet ein undersøker (Neteland, 2020, s. 53). I prosjektet mitt vart intervjuguiden utforma for å svare på tre forskningsspørsmål knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar si ordlæring i munnlege aktivitetar. Spørsmåla i intervjuguiden vart utforma på bakgrunn av forskning, politiske dokument, teori og eiga erfaring knytt til minoritetsspråklege elevar si språkutvikling. Informasjon om lærarane si utdanning og pedagogiske erfaring var også av stor interesse, ettersom dette kan påverke korleis dei legg til rette for minoritetsspråklege elevar i munnlege aktivitetar. I følge Monsen og Randen (2022, s. 135) har lærarar ei avgjerande betydning for elevane si læring og sosiale utvikling. Dei understrekar også at andrespråklærarar treng eksplisitte kunnskapar om språk for å kunne gjere jobben sin godt. I fyrste del av intervjua stilte eg difor spørsmål kring lærarane si utdanning og erfaring når det gjeld norsk som andrespråk, ettersom dette, blant anna utgjer lærarane sine føresetnader for å tilpassa undervisninga for dei minoritetsspråklege elevane.

Ein studie av klasseromsinteraksjon viser at dei minoritetsspråklege elevane sjeldan kom til orde. Forskaren i denne studien hevdar difor at samtalane i norske klasserom treng å utviklast til å bli meir språkstimulerande og fagleg utfordrande (Tonne & Palm, 2015, s. 323). Funna i denne studien gjorde meg nysgjerrig på lærarane sine erfaringar i forhold til tilrettelegging av munnlege aktivitetar i fleirspråklege klasserom, og i andre del av intervjuet stilte eg difor spørsmål om korleis lærarane tok omsyn til dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i planlegging og gjennomføring av munnlege aktivitetar. Ettersom teorien om transspråking er sentral i det teoretiske bakteppet for oppgåva, var spørsmålet om korleis lærarane nyttar morsmålet til elevane som ressurs særleg interessant (Garcia & Wei, 2019).

I overordna del av læreplanverket heiter det at: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gode einskildlærar er med andre ord ikkje tilstrekkeleg for å utvikle god pedagogisk praksis, og i siste del av intervjuet stilte eg difor spørsmål om korleis lærarane samarbeidde med kollegaer for å tilrettelegge undervisninga for dei minoritetsspråklege.

4.4 Utveljing av informantar

Ifølgje Johannessen et. al. (2021, s. 58) er det som regel lite aktuelt å rekruttere informantane tilfeldig ved kvalitative undersøkingar. Dette har samband med at føremålet med kvalitative undersøkingar er å få mest mogleg kunnskap om fenomenet som skal studerast, og ikkje statistiske generaliseringar som i kvantitative undersøkingar. Utgangspunktet for å velje ut informantar i kvalitative undersøkingar er med andre ord ikkje at utvalet skal vere representativt, men føremålstenleg (Johannessen et. al., 2021, s. 59). I masterprosjektet mitt gjorde eg difor eit strategisk utval. Strategien min gjekk ut på å finne lærarar som underviste i fleirspråklege klasserom på småtrinnet, for på denne måten å få mest mogleg kunnskap om fenomenet eg skulle undersøke. For å få tak i informantar nytta eg «snøballmetoden», som er ein strategisk underart. Metoden inneber at ein først får tak i ein informant og så byrjar snøballen å rulle når informanten hjelper med å rekruttere fleire informantar (Neteland, 2020, s. 54). Eg fekk først tak i ein informant med som hadde erfaringar med å undervise minoritetsspråklege elevar, og ho gav meg kontaktinformasjon til tre andre lærarar. I fortsetjinga tok eg kontakt med desse på melding og fekk positivt svar frå alle tre.

Utval ved bruk av kvalitative metodar er ikkje eit spørsmål om representative meiningar, men om informasjonsrikdom (Johannessen et. al., 2021, s. 74). Samstundes er det ikkje alltid mogleg

å halda fram til datainnsamlinga når eit mettingspunkt (Johannessen et. al., 2021, s. 74). I masterprosjektet mitt innebar dette å ta omsyn til kor mange intervju det var praktisk mogleg å gjennomføre i forhold til tid og ressursar. På bakgrunn av føremålet med kvalitative intervju og oppgåvenes omfang valde eg å intervju fire lærarar. På denne måten tok eg også omsyn til ei retningslinje for kvalitative utval som handlar om at talet på informantar ikkje bør vere større enn at det er mogleg å gjennomføre grundige og detaljerte analysar (Johannessen et. al., 2021, s. 74). Sjølv om det ikkje var mogleg å halda fram til at datainnsamlinga nådde eit mettingspunkt, kunne likevel dei fire intervju bidra til å forklare, tolke og skildre fenomenet eg ynskte å undersøke.

4.5 Intervjugjennomføring

I forkant av intervju sende eg e-post med informasjonsskriv til lærarane og bad om samtykke til å gjera lydopptak under intervju. Sidan eg veit at mange lærarar opplever stor arbeidsbelastning, var eg oppteken av å vere høfleg, tolmodig og positiv i kommunikasjonen med lærarane, for å vise at eg verdsette bidraget deira til masterprosjektet mitt. Eg avtalte også tidspunkt for intervju med kvar einskild lærar på e- post. Intervju vart gjennomført på klasserom eller grupperom som var tilgjengelege på skulane der lærarane jobba. Bakgrunnen for å gjennomføra intervju på arbeidsplassen, var å bidra til å skapa ein trygg atmosfære i form av eit kjent miljø for lærarane. Det var også naturleg å gjennomføra intervju på lærarane sine arbeidsplassar ettersom intervju omhandla yrkesutøvinga deira.

I starten av intervjuet presenterte eg føremålet med intervjuet og forklarte kva eg var ute etter, og eg prøvde å skape ein positiv atmosfære for å engasjere lærarane til å snakke opent og ærleg ut frå sin ståstad. For å etablere tillit og fortrulegheit presiserte eg at eg var interessert i dei personlege synspunkta og erfaringane deira kring tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i munnlege aktivitetar. Under intervjuet lytta eg aktivt, bekrefta og stilte oppfølgingsspørsmål for å få mest mogleg relevant informasjon for å svare på problemstillinga i masterprosjektet mitt.

4.6 Transkribering og analyse av data

Eg gjennomførde dei fire intervju med få dagars mellomrom, for å imøtekomma lærarane sine moglegheiter for å stilla til intervju og eg fekk difor ikkje transkribert intervju like etter at eg hadde gjennomført dei. For å hugse relevante element i intervjukonteksten, laga eg meg difor eit dokument der eg skildra konteksten kring intervjuet like etter at eg hadde gjennomført intervju. I dette dokumentet tok eg med element som t.d. at ein av lærarane peika mykje rundt

i klasserommet, og at ein annan lærar viste tydeleg engasjement gjennom kroppsspråk når vedkommande svara på nokre av spørsmåla. Skildringane av intervjukonteksten bidrog til å gjera intervju meir forståelege når eg gjennomførte transkriberinga i etterkant av at alle interjuva var gjort.

Neteland (2020, s. 62) peikar på at det er vanlegast å bruke kvalitative intervju til å analysere meiningsinnhald. Eg valde difor å transkribere intervju med vanleg skrift og ortografi, utan språklege detaljar som t.d. lengd på pausar, stemmekvalitet og latter. Samstundes prøvde eg å halde meg tett til lydopptaka og var merksam på å halde på meininga i lærarane sine utsegn. I den kvalitative analysen av datamaterialet tok eg utgangspunkt i Malterud sine fire hovudfasar, slik dei er skildra i Johannessen et al. (2021).

I den første fasen gjorde eg ei meiningsfortetting, i form av å forkorte lærarane sine utsegner og komprimere lange setningar til korte setningar, for å få den første forståinga av datamaterialet (Johannessen et. al., 2021, s. 171). Deretter skreiv eg ut intervju og las gjennom dei fleire gonger for å finne interessante og sentrale tema, og få eit heilskapsinntrykk. Alt i alt var føremålet med denne fasen å få eit heilskapsinntrykk, samt å samanfatte meiningsinnhaldet.

Den andre fasen gjekk ut på å finne meiningsberande element i materialet. I tråd med skildringane i Johannessen et. al. (2021) gjekk eg systematisk gjennom datamaterialet og prøvde å identifiserte meiningsberande element som gav kunnskap om dei hovudtemaa som eg hadde identifiserte i den første fasen av analysen. Eg markerte desse elementa i margin med eit eller fleire kodeord, såkalla koding, som skildra kva informasjon dette elementet gav. Nokre av kodane eg kom fram til var t.d. planlegging, gjennomføring og morsmål som ressurs. Ifølgje Johannessen et. al. (2021, s. 172) er ein kode eit utsnitt av teksten som klassifiserer informasjonen. Å organisere meiningsberande informasjon i kodar var føremålet med denne fasen.

I den tredje fasen gjorde eg ei såkalla kondensering ved å trekke ut delane av materialet som var koda slik at eg fekk eit redusert materiale (Johannessen et. al., 2021, s. 174). I tillegg prøvde eg å finne essensen i fenomenet eg undersøkte ved å variere dei meiningsberande elementa opp mot heilskapsforståinga som eg fekk i den første fasen av analysen. Med utgangspunkt i dette arbeidet valde eg å organisere kodane frå dei fire intervju etter kategoriar som eg utleia frå intervjuguiden i ein tabell. Grunnen til at eg valde å organisere datamaterialet på denne måten var at eg såg at dette var føremålstenleg for å svare på forskingsspørsmåla i masterprosjektet mitt. I denne fasen var føremålet å gå frå kodar til meining.

Avslutningsvis, i den fjerde fasen, samanfatta eg materialet for å utforme nye omgrep og skildringar (Johannessen et. al., 2021, s. 177). I denne fasen måtte eg vurdere om inntrykket som samanfatinga gav, var i tråd med inntrykket frå det opphavslege materialet. Føremålet med denne fasen var å identifisere mønster og samanhengar som ikkje var synlege med det same.

4.7 Kvalitet i studien

Kvalitet i kvalitative studiar handlar om å sikre gyldigheit og pålitelegheit i forskinga. Dette kan ein sikre gjennom systematisk innsamling og analyse av data, refleksjon over forskaren si rolle og påverking på dataa, samt kritisk vurdering av funna i lys av teori og tidlegare forskning. Kvalitative studiar legg vekt på å forstå fenomen i sin heilskap og kontekst, og forskaren må difor ha god innsikt i den aktuelle fenomenet og situasjonen som vert studert.

4.7.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet i kvalitative studiar handlar om kor pålitelege og stabile forskingsresultata er over tid, og kor vidt forskarane er i stand til å oppnå konsistente funn når de utfører en studie på nytt. Kvalitative intervju har ikkje høg reliabilitet ettersom ein brukar seg sjølv som instrument, og ulike forskarar ville difor fått ulike svar sjølv om dei nytta same informantar og intervjuguide. Dette har samanheng med at forskaren sin erfaringsbakgrunnen vil påverke tolkinga av datamaterialet. Eg har difor skildra framgangsmåten frå informantane sine svar til mi tolking, for å gjere prosessen gjennomsiktig og på denne måten styrke prosjektet sin reliabilitet (Johannessen et. al., 2021, s. 256).

Reliabilitet i kvalitative intervju kan også dreie seg om å stille presise intervju- spørsmål, og grundig arbeid med utarbeidinga av spørsmål i intervjuguiden kan bidra til å styrke reliabilitet i masterprosjektet mitt. Eg nytta difor enkle og tydelege ord i spørsmålsformuleringane, samt at eg forklarte ord undervegs i intervjuet, for å styrke informantane si spørsmålsforståing. I tillegg kan reliabilitet i kvalitative intervju handle om å sikre seg at spørsmåla blir oppfatta og forstått av informantane. Undervegs i intervjuet stilte eg oppfølgingsspørsmål, bad informantane om å utdjupe og kome med døme, samt at eg gjentok det dei sa for å sjekke at eg hadde forstått dei rett.

Intervjureliabilitet heng nøye saman med intervjuvaliditet. Validitet i kvalitative undersøkingar dreier seg om i kva grad forskaren sine framgangsmåtar og funn på ein korrekt måte reflekterer føremålet med studien og representerer verkelegheita (Johannessen et. al., 2021, s. 256). Gjennomsiktigheit i forskingsprosessen vil vera avgjerande for validiteten i masterprosjektet,

og eg har difor analysert dei transkriberte intervjua med tydeleg definerte kodar og kategoriar og klare meiningsfortettingar. I tillegg gjer lydopptaka frå intervjua det mogleg å gje att korrekte sitat frå informantane. Ryddige analysar, kombinert med sitat frå informantane kan gi god validitet til tolkingane eg har gjort (Neteland, 2020, s. 65). Utover dette kan ei hermeneutisk tilnærming der ein analyserer delar av intervjuet i samanheng med heilskapen, og motsett, hindre mistydingar.

Neteland (2020, s. 57) peikar på at staden intervjuet vert gjennomført på vil påverke korleis intervjuet vert. Dette har samanheng med at det er stor skilnad på kva som er sosiale akseptert å seie på jobb, heime og på ein kafé. I masterprosjektet mitt ynskte eg å få best mogleg innsyn i lærarane sine kunnskapar og erfaringar, og valde difor å gjere intervjua på arbeidsplassen deira. Ved å gjere intervjua på ein stad som var kjend for informantane, ynskte eg å legge til rette for at lærarane kunne uttale seg fritt og opent i trygge omgjevnader.

I kvalitative intervju kan forskaren sine kjensler, kunnskapar og erfaringar påverke fortolkingane i intervjumaterialet og dermed svekke validiteten. Eg var difor merksam på å ikkje la kjenslene mine og erfaringsbakgrunnen min få fritt spelerom i tolkingsprosessen. (Johannessen et. al., 2021, s. 257). Vidare handlar ytre validitet i kva grad funna frå ei intervjuforskning kan overførast til liknande situasjonar. Utvalet i forskingsprosjektet mitt var lite og kriteriebasert, og det vert difor ikkje mogleg å generalisere til andre lærarpraksisar når det kjem til tilrettelegging av munnlege aktivitetar for minoritetsspråklege elevar. Føremålet med forskingsprosjektet mitt er ikkje å generalisere, men å få ei djupare forståing for korleis lærarar legg til rette for minoritetsspråklege elevar i munnlege aktivitetar på småtrinnet.

4.8 Ethiske refleksjonar

Gjennom heile undersøkingsprosessen måtte eg ta etiske omsyn. I førebuingssfasen forholdt eg meg til hovudprinsippa i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Prosjektet er godkjend av personvernombodet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), ettersom forskingsprosjektet var avhengig av personopplysningar. I tillegg gav alle lærarane som deltok i prosjektet frivillig informert samtykke, og personopplysningar vart anonymisert gjennom dei fiktive namna Ella, Nora, Tone og Julie. For at informantane ikkje skulle bli identifisert på grunn av dialekt, valde eg også å transkribere intervjua og presentere dei i nynorskform i oppgåva.

4.9 Forskaren si rolle

I kvalitative intervju brukar forskaren seg sjølv som instrument, og Johannessen et. al. (2021, s. 256) peikar på at ingen andre har same erfaringsbakgrunn og kan difor ikkje tolke på same måte. Ettersom at eg har jobba som lærar i deltidsstilling dei to siste åra, har eg i masterprosjektet forska i eit felt som eg har ein god del kjennskap til allereie. Gjennom arbeidet som lærar, samt praksis på ulike skular, har eg blitt merksam på både kjenneteikn og utfordringar ved andrespråksopplæringa. I forskingsarbeidet måtte eg difor vera merksam på at forforståinga mi ikkje bidrog til at eg misforstod eller feiltolka lærarane sine utsegn. I utforminga av intervjuguiden var eg difor oppteken av å utforme opne spørsmål, og samstundes sikre meg at lærarane forstod spørsmåla. Undervegs i intervjuet måtte eg nokre gonger forklare ord og stille spørsmåla på nytt for å få svar på det eg spurde om. I tillegg nytta eg oppfølgingsspørsmål og inngåande spørsmål for å unngå misforståingar.

Ifølgje Postholm et. al. (2018, s. 225) vil menneske som deltek i samfunns- og åtferds- forskning tilpassa kva dei gjer og seier til kvarandre. På bakgrunn av mine kunnskapar og erfaringar var det vanskeleg å vera heilt objektiv i intervjusituasjonen, men eg prøvde likevel å ikkje stille leiande spørsmål. Kroppsspråket og stemmeleiet mitt kan ha gitt indikasjonar på mine egne haldningar, og på denne måten påverka lærarane sine svar. Eg var difor merksam på å ikkje vere for aktiv i intervjuet, slik at kjenslene og engasjementet mitt ikkje skulle påverke lærarane sine svar i for stor grad. Samstundes var det viktig for meg å tydeleggjera at eg var interessert i lærarane sine personlege erfaringar og meiningar, samt å visa ei open interesse og forståing for deira situasjon. Postholm et. al. (2018, s. 225) peikar på at det er umogleg å ta omsyn til alle forhold i eit forskingsarbeid. Eg har difor prøvd å vera open om korleis eg opplevde rolla mi som forskar i relasjon til informantane, i dei to føregåande avsnitta.

5.0 Presentasjon av empiri og resultat med diskusjon

I dette kapitlet vil eg presentere resultata og funna frå undersøkinga som tek for seg korleis lærarar på småtrinnet legg til rette for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga. Eg har lagt vekt på ulike aspekt knytt til tilretteleggingsarbeidet, inkludert planlegging, gjennomføring og samarbeid med kollegaer og tospråkslærarar. I tillegg har eg fokusert på korleis morsmål kan brukast som ein ressurs i undervisninga og korleis lærarar kan tilpasse undervisninga til de ulike språklege behova til elevane. For å svare på forskingsspørsmåla vil funna bli presentert og diskutert i lys av teorien og tidlegare forskning. Eg vil også diskutere funna i lys av relevante perspektiv frå overordna del av læreplanverket og NOU 2010: 7. I kapittel seks vil funna bli samanfatta og drøfta, med

mål om kome med bidrag til korleis munnlege aktivitetar betre kan leggest til rette slik at dei bidreg i dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling.

5.1 Føresetnader

I dette delkapittelet vil eg presentere funn frå studien knytt til lærarane sine føresetnader for å legge til rette for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling. Til å byrje med vil eg gi ein kort presentasjon av lærarane sin utdanningsbakgrunn. Deretter vil eg presentere kva kunnskapar lærarane tileigna seg knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i utdanninga, samt kva utfordringar dei opplever i tilretteleggingsarbeidet, og diskutere funna opp mot teori og forskning.

5.1.1 Utdanning

Ella var ferdig utdanna førskulelærer i 1996 og har i tillegg tatt vidareutdanning for å bli adjunkt med opprykk. I vidareutdanninga hadde ho utefag, spesialpedagogikk, IKT og grunnleggjande lesing, skriving og matematikk (GLSM).

Nora har også tatt førskulelærerutdanning, og var ferdig utdanna i 1999. Etter førskulelærerutdanninga tok ho PAPS1 og PAPS2, pedagogisk arbeid på småskuletrinnet, for å kunna jobba i skulen. I samband med at det var vanskeleg å få jobb som førskulelærer, tok Nora lærarskulen (1- 10) og vart adjunkt med opprykk.

Tone har tatt lærarutdanning og var ferdig utdanna i 1987. På 2000- talet tok ho vidareutdanning i m.a. norsk 1, norsk 2 og norsk 3, og etter vidareutdanninga i norsk skreiv ho master som omhandla dei nasjonale prøvane i norsk på 5. trinn. I tillegg har Tone tatt eit lesevegleiingsstudium.

Julie var ferdig utdanna førskulelærer i 2013 med fordjuping i mangfald og meistring, som handla om minoritetsspråklege, norsk språkopplæring, kultur og tradisjonar. Ho har også vidareutdanning i grunnleggjande lesing, skriving og matematikk (GLSM), og spesialpedagogikk.

5.1.2 Tilrettelegging for minoritetsspråklege i utdanninga

I intervjuar gir Ella og Tone uttrykk for at dei lærte lite om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i utdanninga. Dei har dermed lite eksplisitte kunnskapar om språk som ifølgje Monsen og Randen (2022, s.141) er avgjerande for at dei skal kunna gjera jobben som andrespråklærarar godt. Ella gir uttrykk for at dette er kunnskapar ho gjerne skulle hatt i praksisen sin som lærar og ho ynskjer å ta vidareutdanning for å få meir kunnskapar om korleis

ho kan tilrettelegga for minoritetsspråklege elevar. Opplæringslova (1998, § 10-8) gjer det klart at: «Skoleeigaren skal sørge for at lærarar, rektorar og andre tilsette i skolen får høve til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet.». Samstundes fortel Ella at ho ikkje har fått moglegheit til å ta vidareutdanninga ho opplever at ho treng:

Eg bad om å få ta vidareutdanning i begynner- opplæring i fjor, og der var det ein eigen modul på akkurat dette med framandspråklege. Rektor synast det såg kjempebra ut, og meinte at det er verkeleg ein kompetanse me treng, men det vart stoppa på grunnskulekontoret, for det var matte og norsk som skulle vera fokuset dette året. Dei på skulekontoret såg ikkje at det er matte og norsk i begynner- opplærings- faget også, så det vart stoppa. Men eg ynskjer å få meir kunnskap om dette temaet.

Ella er med andre ord bevisst på at ho manglar kunnskapar knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar, og ho engasjerer seg for å få kunnskapar for å kunne utføre jobben som andrespråklærar betre. Ho opplever likevel ikkje at grunnskulekontoret, som har ansvaret for skulen sitt faglege innhald og utvikling, kjem henne i møte. Det vert dermed vanskeleg for Ella å tileigne seg kompetansen ho opplever at ho treng i sin praksis som andrespråklærar.

Tone var inno for tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i vidareutdanninga ho tok i norsk, men opplever likevel at ho har lite kunnskap om dette emnet som er relevant for henne som lærar på småtrinnet. Dette har samband med at det ho lærte om tilrettelegging for minoritetsspråklege omhandla eldre elevar: «Det handlar ofte om elevar på vidaregåande eller ungdomsskule, og eg føler veldig sjeldan at det treff oss som jobbar på småtrinnet.». Ser ein Tone si erfaring i lys av terskelteorien kan dette ha samband med at elevar på ungdomsskule og vidaregåande skule gjerne har aldersadekvate språkdugleikar på morsmålet (Cummins, 1976). Desse språkdugleikane kan i større grad gi elevane på ungdomsskule og vidaregåande skule kognitive fordelar i møte med andrespråket enn elevane på småtrinnet. Ifølgje (Monsen & Randen, 2022, s. 40) tek terskelteorien høgde for at tospråklegheit ikkje per definisjon er ein fordel for alle elevar, og kan bidra til å forklare kvifor tospråklegheit kan ha negative konsekvensar for nokre. På bakgrunn av Tone si oppleving vil det difor vera føremålstenleg for lærarar sine føresetnader for å tilrettelegga for minoritetsspråklege elevar at innhaldet i utdanninga er alderstilpassa.

Til forskjell frå Ella og Tone, synast Nora at ho lærte ganske mykje om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i utdanninga si. Ho fortel m.a. at ho hadde ein forelesar med erfaring

frå Barnevernet på førskulelærerutdanninga som introduserte henne for omgrepet «bindestrekskultur», som handlar om at tospråklege born verken kjenner seg heime i Noreg eller i landet som foreldra kjem frå. Ho er difor oppteken av å jobbe med klasse miljøet for at dei minoritetsspråklege elevane skal bli integrert og føle seg heime i Noreg:

Overfor dei etnisk norsk elevane prøvar eg å spele på empati i forkant av at me får nye elevar: «Korleis trur de det er å kome ny til Noreg? Og korleis skal vi ta imot nye?», og jobbar knallhardt med det i gruppa. Eg merker dersom ungane har haldningar heimanfrå, så overfører dei det. Difor slår eg knallhardt ned på det, dersom nokon kommenterer hudfarge for eksempel, på lik linje med høgde og vekt.

Nora sine refleksjonar er i tråd med Myklebust (2019, s. 82) som peikar på at elevar som held på å lære norsk er særleg sårbare i munnlege aktivitetar og at det difor er ei sentral læraroppgåve å skape god relasjonelle forhold i klassen og ei akseptierende haldning til mangfaldet i elevgruppa. Dette kan frå ei side sett danne eit godt grunnlag for opplæring i munnleg samspel, og bidra til dei minoritetsspråkleg elevane si språkutvikling. Frå ei anna side sett gir ikkje Nora uttrykk for at ho har eksplisitte språkkunnskapar, som ifølgje Monsen og Randen (2022, s.141) er avgjerande for leggja til rette for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling. Sjølv om Nora opplever at ho lærte mykje om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i utdanninga si, er ikkje kunnskapane hennar tilstrekkelege for å legge til rette for ei føremålstenleg andrespråksopplæring.

Monsen og Randen (2022, s. 141) understrekar at morsmålet til dei minoritetsspråklege elevane utgjør eit viktig utgangspunkt for andrespråkslæringa. I intervjuet uttrykkjer Julie m.a. at ho fekk forståing for morsmålet si rolle i andrespråksopplæring, samt at ho lærte mykje ane grunnleggande om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar:

Eg fekk forståing av viktigheita av morsmålet, at dei snakkar det heime og at dei får fortsetja med morsmålet sitt, samstundes som dei lærer norsk. Eg lærte også om typiske misforståingar og korleis ein kan jobba med det i kvardagen. Eg lærte om å ha respekt for språk også, og å sjå på kultur og tradisjon som ein del av dette.

Julie sine refleksjonar er i tråd med transspråkingspedagogikken som handlar om å bygge vidare på dei fleirspråklege elevane sine språkpraksisar på ein fleksibel måte for å utvikle ny innsikt og nye språkpraksisar (Garcia & Wei, 2019, s. 106). I praksis inneber dette m.a. at Julie let dei minoritetsspråklege elevane bruka morsmålet sitt til både å forstå og gjera seg forstått i munnlege aktivitetar, ved at elevar med same morsmål får omsetja til kvarandre eller får støtte

frå tospråklærar. Julie gir uttrykk for ei ressursorientert tilnærming til fleirspråklegheit, ettersom ho ynskjer å utvikle og tilpasse praksisen for å imøtekomme elevane sine behov, samstundes som ho tillegg språk verdi og status (Hauge, 2014, s. 27-30). Kunnskapane Julie har tileigna seg i utdanninga gjer at ho har gode føresetnader for å tilrettelegga undervisninga for dei minoritetsspråklege elevane.

5.1.3 Utfordringar i tilretteleggingsarbeidet

Ella og Nora jobbar på mottaksskular, og har difor mykje erfaring med å undervisa minoritetsspråklege elevar. Dette skuleåret har Ella fleire minoritetsspråklege enn etnisk norske i klassen sin dette skuleåret, og opplever at det er utfordrande å leggja til rette for alle ettersom dei er på svært ulike nivå fagleg: «Nokre av elevane er på sjetteklassesnivå, medan andre ikkje kan eit ord norsk, og då er det ei kjempeutfordring å prøva og leggja til rette for alle.». I munnlege aktivitetar der heile klassen deltek kan det vera særleg vanskeleg å møta alle elevane sine behov. Frå ei side sett kan læring gjennom samtale og samhandling vera spesielt viktig for minoritetsspråklege elevar i opplæring. Frå ei anna side sett treng dei minoritetsspråklege elevane at læraren brukar eit forenkla språk, for å kunna delta i munnlege aktivitetar og utvikla andrespråket (Ellis, 2012, s. 119). Samla sett kan det vere krevjande å sikre at dei minoritetsspråklege elevane utviklar språkdugleikar på andrespråket, samt at dei andre elevane får eit tilstrekkeleg utbytte av munnlege aktivitetar.

Nora har berre tre elevar med eit anna morsmål enn norsk, men har også erfaringar med at det kan vera vanskeleg å ivareta dei minoritetsspråklege elevane sitt læringsutbytte. For hennar del opplevast mangelen på ressursar i form av lærarar, assistentar eller andre vaksne, som den største utfordringa i tilrettelegginga for dei minoritetsspråklege elevane. Ho har gjentekne gonger opplevd at mangelen på ressursar har vore ei utfordring i praksisen sin som lærar:

Eit år hadde eg ein klasse med 24 elevar og så fekk eg ein ny elev rundt vinterferien som ikkje kunne lesa og skriva. Då hugsar eg at eg ringde rundt til departement og til Utdanningsforbundet og spurde: «Er det ingen ressursar som fylgjer med?», men det er ikkje det. To timar med tospråklærar er den einaste ressursen som fylgjer med dei.

Ressursane Nora etterspør samsvarar med Østberg- utvalet si tilråding om ein meir aktiv bruk av morsmål og tospråkleg fagopplæring, for å auke kvaliteten på opplæringstilbodet for minoritetsspråklege elevar (NOU 2010: 7). På bakgrunn av Nora sine erfaringar ser det likevel ikkje ut til at denne tilrådinga vert følgd, og det kan difor vera krevjande for einspråklege lærarar å leggja til rette for minoritetsspråklege elevar.

Tone og Julie har mindre erfaring med å undervisa minoritetsspråklege elevar, men i likskap med Nora opplever dei at dei har for lite ressursar tilgjengeleg for å tilrettelegga for desse elevane. Julie opplever særleg tospråklæraren som ein stor ressurs, men saknar at vedkommande er meir til stades: «Eg har tospråklærar med meg, ein eller ein halv dag i veka, og det er alt for lite.». Vidare opplever ho at mangelen på ressursar gjer det utfordrande å ta hand om dei minoritetsspråklege elevane:

Utfordringane handlar om tid og ressursar, kor mange me er i klasserommet, og kva moglegheiter eg har for å setja meg ned med ei gruppe eller ein elev. Eg har stort sett undervisning med alle og det synast eg er utfordrande.

Tone opplever også utfordringar knytt til ressursar, og ho har mykje dårleg samvit for at ho ikkje har tid til å fylgja opp dei minoritetsspråklege elevane tilstrekkeleg. Lærarane er med andre ord bevisste på utfordringane knytt til oppfølginga av dei minoritetsspråklege elevane, men dei har ikkje tilgang på ressursane dei treng for å ta hand om desse utfordringane.

5.2 Erfaringar

Dette delkapittelet vil omhandle lærarane sine erfaringar knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga. I fortsetjinga av dette avsnittet vil eg gi ein kort presentasjon av funn som omhandlar lærarane sin bruk av munnlege aktivitetar og heilclassesamtalar. Vidare vil eg presentere korleis lærarane tek omsyn til dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i planlegging og gjennomføring av undervisning, samt korleis dei nyttar dei minoritetsspråklege elevane sine morsmål som ressurs. Dette vil eg diskutere i lys av forskinga og teorien som dannar bakteppet for studien.

I intervjuet fortel alle lærarane at dei brukar mykje munnlege aktivitetar i norskundervisninga. Tone brukar både gruppeaktivitetar og aktivitetar felles med heile klassen, og ho har særleg god erfaring munnlege samarbeidsoppgåver: «Eg ser at det er gull verdt å leggja til rette for at ungene ikkje skal sitja og jobba ein og ein, men heller gje dei samarbeidsoppgåver for då tileignar dei seg mykje av det norske språket.» Tone sine erfaringar samsvarar med Vygotskij (2001) som hevdar at all læring, både av språk og andre dugleikar, skjer ved deltaking i sosiale fellesskap der innlæraren interagerer med støtte frå andre. Julie brukar også mykje munnlege aktivitetar, anten heile klassen saman eller i små grupper, for å hente fram elevane sine kunnskapar og erfaringar kring ulike tema. I likskap med Julie brukar Nora ofte munnlege aktivitetar for å hente fram forkunnskapar i samband med nye tema i norskundervisninga. Læring gjennom samtale og samhandling kan vera særleg viktig for minoritetsspråklege elevar.

Alle lærarane fortel at dei brukar mykje heilklassesamtalar i norskundervisninga. Ein fordel med heilklassesamtalar er at lærarane kan styre interaksjonen slik at elevar med avgrensa språkdugleikar kan delta (Kjelaas, 2022, s. 117). I gjennomføringa av heilklassesamtalar er Ella oppteken av at alle skal få moglegheit til å vera med i samtalen: «Eg prøvar å stilla opne spørsmål slik at ingenting blir feil å svara, for då vert det litt lettare for alle å vera med og svara.». Ho er også merksam på å gi elevane tid til å tenkja litt etter at ho har stilt eit spørsmål, slik at det ikkje berre er dei som er raske med å rekka opp handa som får svara. For Julie er det også viktig at dei minoritetsspråklege elevane får nok tid til å tenkja og formulera seg: «Eg er veldig bevisst på at alle skal få nok tid, og om dei brukar mange minuttar på å tenka ut svaret så skal dei få bruka den tida. Alle skal bli møtt med respekt og interesse.». I samsvar med Lindberg (2013, s. 489) kan dette fremja dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling ettersom dei må anstrenge seg for å gjere seg forstått, samstundes som dei får respons på om det dei seier er forståeleg. Ved å legge til rette for at elevane får tid til å formulere seg og bruke det norske språket, legg lærarane til rette for språkutvikling i dei munnlege aktivitetane i norskundervisninga.

5.2.1 Planlegging av munnlege aktivitetar

I intervjuet kjem det fram at Ella, Nora og Tone ikkje tek omsyn til dei minoritetsspråklege elevane i planlegginga av munnlege aktivitetar, men at dei heller legg til rette for desse elevane undervegs aktivitetane. Ella planlegg målet med timane og kva ho vil elevane skal læra, men er bevisst på å ikkje gå for fort fram og ha god tid til å forklara omgrep undervegs. Nora tek ikkje spesielle omsyn til dei minoritetsspråklege elevane i planlegginga av munnlege aktivitetar, men forklarar og tek hand om spørsmål som måtte oppstå undervegs:

Eg føler eigentleg at eg har jobba i småskuletrinna så lenge at eg kanskje ikkje sit og planlegg så mykje som eg skulle, slik som eg gjorde i starten. Eg har det i ryggmargen og tar gjerne det som oppstår der og då.

Tone tek heller ikkje spesielle omsyn til dei minoritetsspråklege elevane i planlegginga av munnlege aktivitetar, ettersom dei jobbar med enkle og konkrete ting: «Eg planlegg eigentleg ut frå den gemene hop, og eg planlegg ikkje noko spesielt for dei tospråklege elevane. Lukka er å vera på første trinn, for det me gjer er såpass enkelt og veldig konkret.». Samstundes fortel Tone at dei minoritetsspråklege elevane ofte sonar ut i heilklassesamtalar, og dette kan tyda på at aktivitetane opplevast krevjande og kontekstreduserte for desse elevane. Cummins understrekar at skulespråket ikkje berre dreiar seg om språklege dugleikar, men at det også

stiller andre kognitive krav enn det kvardagslege språket (Cummins, 2017, s. 53- 54). Tone si oppleving av at dei minoritetsspråklege elevane sonar ut i heilklassesamtalar kan ha samanheng med at ho ikkje tek omsyn til dei minoritetsspråklege elevane sine føresetnader for å forstå og delta. Det kan difor vere avgjerande for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling at lærarane tek omsyn til dei kognitive krava som skulespråket stiller i planlegginga av dei munnlege aktivitetane.

I motsetnad til dei andre lærarane tek Julie omsyn til dei minoritetsspråklege elevane i planlegginga av munnlege aktivitetar. Ho er bevisst på kva som er målet med dei munnlege aktivitetane, og sjølv om ho ikkje planlegg aktivitetane i detalj, reflekterer ho mykje over kva ho gjer og kvifor ho gjer det. Ho har difor laga mange undervisningsopplegg med bildestøtte: «Eg har laga mange undervisningsopplegg som er styrka med bilete, for at alle skal forstå og få ei større forståing for orda.». Ved å bruke m.a. Power Point- ar med bilete legg Julie til rette for at elevar uavhengig av språklege og kulturell bakgrunn skal forstå:

Eg lagar mange Power Point- ar for uansett kva kultur, tradisjon og språk dei har i botnen, kan eg berre tenkja meg kva fantasien til ungane kan laga slag bilete i hovuda deira når me snakkar om t.d. å klippa ein sau, viss dei aldri har sett det.

Julie sine refleksjonar kring planlegginga av munnlege aktivitetar viser at ho er bevisst på kor kognitivt krevjande og kontekstreduserte mange skuleaktivitetar er. Cummins peikar på at mange skuleaktivitetar kan opplevast svært abstrakt for fleirspråklege elevar som gjerne ikkje er fortrulege med det språklege og kulturelle innhaldet i skulen (Cummins, 2000). Ved å planlegge undervisningsopplegg som er støtta med bilete kan Julie fremje dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar.

I planlegginga av munnlege aktivitetar nyttar lærarane i ulik grad ressursar for å støtte dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar. Julie fortel at ho pleier å søka litt på nett, og at ho har nokre lisensar på forskjellige sider der ho kan finna materiell om fleirspråklegheit og korleis ho kan jobba med norsk språkopplæring. Med utgangspunkt i desse ressursane, samt kompetanse frå utdanninga, vel Julie m.a. å bruka tospråkslæraren i munnlege aktivitetar slik at dei minoritetsspråklege elevane kan delta i samtalar og diskusjonar om ulike tema. Tospråkslæraren omset det elevane og læraren for å sikre dei minoritetsspråklege elevane si forståing, i tillegg til å hjelpe desse elevane dersom dei ikkje finn orda dei vil bruke når dei skal kome med innspel i samtalar og diskusjonar. Ved å nytte tospråkslæraren som ressurs i munnlege aktivitetar, legg Julie til rette for at dei minoritetsspråklege elevane får moglegheit

til å bruke det norske språket aktivt (Lindberg, 2013, s. 486). I planlegginga tek Julie på denne måten omsyn til dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar.

I staden for å leggja til rette for at dei minoritetsspråklege elevane skal kunna delta i munnlege aktivitetar, leitar Ella fram alternative opplegg i form av digitale ressursar:

Eg synast det er veldig gode ressursar på Ipad for dei minoritetsspråklege elevane. Elevane som ikkje er minoritetsspråklege har jo også krav på opplæring, og når eg er åleine i klasserommet er det vanskeleg å rekke over alt. Når eg ikkje har ein lærling ilag med meg, som kan ta dei minoritetsspråklege elevane med ut og jobba, er Ipaden fin og bruka for då gjer dei noko fornuftig. Då lærer dei også noko, i staden for at dei berre sit og høyrer og ikkje forstår noko.

Måten Ella planlegg alternative opplegg på for dei minoritetsspråklege elevane er i tråd med Ellis (2012, s. 119) som peikar på at mellom 95% og 85% av det som vert sagt må vera forståelege for elevane, for at dei skal ha utbytte av munnlege aktivitetar. På den eine sida kan det vera føremålstenleg å bruka digitale resursar for å støtta språkutviklinga til dei minoritetsspråklege elevane, ettersom dei ikkje har språklege føresetnader for å delta i dei munnlege aktivitetane. På den andre er samtale og samhandling med andre elevar avgjerande for språkutvikling, og dei minoritetsspråklege elevane vil difor trenga tilrettelegging i dei munnlege aktivitetane i tillegg. Alternativ opplegg i form av digitale ressursar kan med andre ord bidra i språkutviklinga, men er tilstrekkeleg for å sikra dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling.

5.2.2 Språkutvikling i munnlege aktivitetar

Ifølgje Golden (2022, s. 140) er det kvaliteten på merksemda ein gir nye ord avgjerande for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling. Ella brukar mykje tid på å forklara omgrep, og ho har drilla elevane i rekke opp hand og spør om omgrep som dei ikkje forstår:

Det er viktig at dei spør om omgrep når dei ikkje forstår. I tillegg stoppar eg opp og spør: «Veit de kva det her ordet betyr?». Eg er merksam på å stoppa opp på dei orda som eg tenkjer at dei ikkje forstår. Me hadde blant anna ei adventsbok, der me skulle lesa eit kapittel om dagen, men den tok veldig lang tid å lesa for dei når det var nokre som spurde etter nesten kvar setning: «Kva betyr det?». Så då måtte me lesa den ferdig etter jul, men kva gjer vel det? Det er viktigare at dei forstår omgrepa.

Forklaringar, som Ella brukar mykje i møte med nye ord, er såkalla andrehandserfaringar (Høigård, 2019, s. 113). Frå ei side sett må mange ord andrehandserfarast, ettersom førstehandserfaringar i form av syn, lukt, smak, høyrsel og rørsle er tidkrevjande og nokre gonger umogleg. Frå ei anna side sett kan det vera krevjande for dei minoritetsspråklege elevane å utvikle språket på bakgrunn av forklaringar på eit språk dei har lite utvikla dugleikar i. Sjølv om det er tidkrevjande, er det difor viktig at dei minoritetsspråklege elevane får flest mogleg førstehandserfaringar med orda dei skal lære (Høigård, 2019, s. 113).

I intervjuet kjem det fram at lærarane gir elevane førstehandserfaringar med ord i form av bilete. Ella og Nora fortel at dei leitar fram bilete frå Google undervegs i munnlege aktivitetar for å støtte dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling. Tone brukar også mykje bildestøtte og tenkjer dette er føremålstenleg for dei minoritetsspråklege elevane:

Eg jobbar veldig mykje med bildestøtte. Eg trur nesten ikkje dei jobbar utan bildestøtte, ettersom dei er på det nivået dei er. Dei jobbar mykje med å kople bilete og ord, og det tenkjer eg er ei veldig god øving for dei tospråklege.

Julie brukar også mykje bildestøtte i møte med nye ord, men i tillegg pleier ho å vise film, teikne på tavle, bruke konkretar og seg sjølv til å illustrera:

Eg prøvar å få dei til å le litt, for når dei flirar og har det artig, hugsar dei lettare. Det kan ikkje vera så gravalvorleg og utan støtte, det må vera litt glitter og latter, for at ungane skal hugsar det og ta det fram igjen.

Samanlikna med dei andre lærarane brukar Julie fleire semiotiske ressursar og modalitetar i formidlinga av nye ord, og i følgje Høigård (2019, s. 113) er dette eit didaktisk grep som kan bidra til omgrepsforståing i større grad enn kunn bilete. Formidlingsoverflod kan i større grad enn kunn bilete, fremje dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar.

I tillegg til dette er stillasbygging er ein spesiell type hjelp læraren kan gi for å bidra til minoritetsspråklege elevar si språkutvikling. Stillasbygging handlar om å forenkla språklege oppgåver, gi korrigerande respons på elevane sine ytringar eller modellere ideelle løysingar på språklege oppgåver (Gibbons, 2002, s. 10). I intervjuet fortel Tone at ho ofte startar norskundervisninga med ein munnleg del for å snakka om eit tema eller for å forklara kva dei skal gjera, medan elevane sit i ein ring. Når klassen sit i denne ringen, er dei minoritetsspråklege elevane veldig ivrige med å rekka opp handa for å fortelja og visa ting dei har med seg eller

som dei har på IPaden. Tone let dei minoritetsspråklege elevane fortelja sjølv om ho ikkje alltid forstår kva dei seier, og då gir ho korrigerande respons: «Det er ikkje alltid at eg skjønar heilt kva dei seier, og då spør eg, og så gjentek dei og så gjentek eg det på den rette måten utan å seia at dei gjer feil.». Samstundes fortel Tone at ho har lite tid til å følgja opp dei minoritetsspråklege elevane, utover desse samtalanene og ho veit difor ikkje kva dei kan eller kva dei forstår. For at det skal skje språkutvikling peikar Gibbons (2002) på at det er avgjerande at læraren har kunnskap om eleven sitt faglege og språklege nivå, slik at læraren hjelper eleven akkurat der han eller ho treng hjelp. Etersom Tone har lite kunnskapar om dei minoritetsspråklege elevane sitt språklege nivå, er det ikkje ein sjølvfølge at dei utviklar språket når ho gir dei korrigerande respons.

I intervjuet fortel Julie at ho let elevane med gode språkdugleikar modellere ideelle løysingar for dei minoritetsspråklege elevane, i staden for å la dei svare først på ulike spørsmål: «Dei får heller høyre nokon andre først, for då har dei ein trygghet i at dei kan seia det same som dei andre viss dei er usikre.». Bakgrunnen for dette er at Julie har tileigna seg kunnskapar om dei minoritetsspråklege elevane sine språkdugleikar gjennom samtalar: «Ein må sjekke om dei forstår heile tida. Eg synast det er kjempeviktig å ta seg tid til å setja seg i sofaen ilag med dei på morgonen, i overgangane eller i løpet av dagen». Kunnskapane Julie har om dei minoritetsspråklege elevane sitt faglege nivå dannar eit godt utgangspunkt for å styrke elevane si språkutvikling ved å bruka støttande stillas. Kunnskap om elevane sine språkdugleikar er med andre ord avgjerande for at lærarane skal kunne gi elevane støtte som kan fremje språkutvikling på andrespråket.

Tre av lærarane i studien er overtydde om at den viktigaste språkutviklinga skjer i leik med etnisk norske born. Ella er overtydd om at dei minoritetsspråklege elevane lærer omgrep best i leik, på tur og når dei får vera sosiale med andre. Tone deler denne ståstaden og fortel i intervjuet at ho har blitt merksam på korleis leik med etnisk norske born påverkar språkutvikling til dei minoritetsspråklege elevane:

Ofte ser me at borna lærer veldig fort norsk i leik med kvarandre, men i år ser me at to av dei syriske elevane berre leikar med kvarandre og snakkar arabisk. Me ser då at språkinnlæringa går mykje seinare, og at dei kan veldig lite norsk.

Nora har gjort seg liknande erfaringar som Tone, og har difor danna leikegrupper som elevane brukar i friminutta for at dei minoritetsspråklege elevane skal bli integrert og lære norsk språk. På den eine sida kan dei minoritetsspråklege elevane tileigna seg nyttige

kommunikasjonsdugleikar (BICS) på andrespråket gjennom leik med etnisk norske born. På den andre sida vil dei ikkje få kyndig vegleiing frå ein lærar i språkutvikling og dei vil heller ikkje tileigna seg det dekontekstualiserte språkregisteret (CALP) som vert nytta i undervisningssamanheng. Å leggja til rette for mykje leik vil i seg sjølv difor ikkje bidra i dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling.

Julie prioriterer også mykje tid til leik, men til skilnad frå dei andre lærarane er ho oppteken av at vaksne skal vera til stades som vegleiarar i leiken:

Når me har hatt tospråklærar, har eg vald å bruka den i leik der ungane samhandlar med kvarandre, for det er viktigast at dei får plass i gruppa og kan fungera i leiken. Det er det som har størst verdi for dei sjølv. Tospråklæraren har vore på golvet ilag med ungane og hjelpt eleven inn i leiken. Eg jobbar med dei minste og dei kan også leika utan å bruka språket. Det har vore kjempeviktig å ha tid til mykje leik, kor me vaksne har vore vegleiarar og vore til stades.

Julie sine refleksjonar er i tråd med Monsen & Randen (2022, s. 34) som hevdar at den viktigaste delen av språkutviklinga skjer i klasserommet under kyndig leiing av ein lærar. På småtrinnet er leiken ein viktig del av opplæringa, og ved å vera til stades i leiken får dei vaksne kunnskapar om dei minoritetsspråklege elevane sitt språklege nivå og kan støtte elevane i den vidare språkutviklinga.

5.2.3 Morsmål som ressurs

I læreplanen i norsk heiter det at: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samstundes er Ella, Nora og Tone sin første respons på spørsmålet om korleis dei brukar dei minoritetsspråklege elevane sine morsmål som ein ressurs, at dei synast dette er vanskeleg. Vidare Ella gir uttrykk for at dette ikkje er noko ho har reflektert så mykje over: «Men å bruka elevane sine morsmål som ein ressurs er ikkje noko eg har reflektert så mykje over, og det er heilt sikkert noko eg kunne gjort endå betre. Heilt sikkert.». Lærarane sine utsegner har truleg samanheng med at dei har lite kunnskapar om at morsmåla til dei minoritetsspråklege elevane er eit viktig utgangspunkt for andrespråklæringa (Monsen & Randen, 2022, s. 141). I motsetnad til dei andre lærarane gir ikkje Julie uttrykk for at det er vanskeleg å bruke dei minoritetsspråklege elevane sine morsmål som ressurs, og ho er oppteken av å skapa gode

rammer for språkbruk: «Eg er veldig oppteken av å synleggjera at me har ulike språk, og korleis ein skal bruka det.»

I fortsetjinga av den første responsen kjem lærarane med nokre dømme på korleis dei prøvar å bruka elevane sine morsmål som ressurs i munnlege aktivitetar i norskundervisninga. Tone pleier å bruka elevane sine morsmål til å seia god morgon på starten av dagen, men synast det er vanskeleg og brukar ikkje morsmåla noko utover det. Ella har spurd om kva ord er på ulike språk når de har hatt om dialektar, og dei har snakka om språk når dei har hatt om ulike land. Å skapa nysgjerrigheit kring språk er viktig for Julie, og ho er difor merksam på å bruka moglegheitene ho får til å trekka fram elevane sine morsmål:

Eg snappar ofte opp når nokon seier noko på morsmålet sitt til kvarandre og spør «Å, men kva betyr det på norsk?». Eg gjer det litt til ein litt lek: «Kva heiter det på amharisk då? Kva seier dei i Tyskland?» Eg brukar det til å visa at me kan forskjellige ting, at ein skal ha respekt for språk og eg prøvar å gjera det spennande at me kan fleire språk.

På denne måten kan Julie bidra til å styrke dei minoritetsspråklege elevane sin identitet, samt at ho dannar grunnlag for ei akseptierende haldning til mangfaldet i elevgruppa (Myklebust, 2019, s. 82). Dette er faktorar som kan bidra positivt i dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling.

Nora prøvar også å bruka elevane sine morsmål som ressurs og har opplevd at elevane vert veldig stolte: «Eg prøvar å utnytta det, og dei blir veldig stolte når dei får lære dei andre elevane å telje på eit anna språk.». Erfaringane Nora har gjort seg kring bruken av elevane sine morsmål som ressurs samsvarar med Rosiers (2017) som konkluderer med at bruk av elevane sine språklege ressursar i undervisninga bidreg til å styrke identiteten deira. Ella har også opplevd at bruken av morsmål har bidrege til å styrke ei av dei minoritetsspråklege elevane si sjølvkjensle, i samband med at ho har latt ein russisk elev nytte morsmålet sitt til å omsetje for nye elevar som har kome frå Ukraina:

Ho ville gjerne sitja ilag med han som kom ny frå Ukraina, men då sa eg at: «Då må du seia ifrå viss du blir lei det», slik at ho ikkje blir lei av å vera omsetjaren i klassen. Så då sa ho jo ifrå til dei andre at: «Nei, no, no vil eg ikkje meir. No vil eg leika.». Då går eg over til å bruka meir Google Transelate, for ho skal ikkje bli ein vaksen og alltid ha rolla som omsetjar. Men det er veldig greitt å kunna bruka dei andre, og ho har vakse veldig, for det at dei andre ser at ho kan eit anna språk og kan hjelpa til, så vert det stas for ho. Ho har vakse som person, fordi at ho kan noko som ingen andre i klassen kan.

Sjølv om Ella ikkje kan dei minoritetsspråklege elevane sine morsmål, inviterer ho dei til å ta i bruk det språklege repertoaret sitt i undervisninga (Garcia og Wei, 2019, s. 124). I tråd med transspråkingspedagogikk legg ho på denne måten til rette for at elevane kan transspråke ved å ta i bruk dei språklege ressursane dei treng i læringsarbeidet (Berthelin, 2022, s. 170). Samla sett kan transspråking m.a. bidra til å styrke dei minoritetsspråklege elevane si sjølvkjensle, samt styrke språkutviklinga på andrespråket.

Transspråkings- pedagogikk handlar om å opne rom, vise moglegheiter og invitere elevane til å ta i bruk sitt eige språklege repertoar, og Garcia og Wei (2019, s. 124) hevdar at einspråklege lærarar med hell kan ta i bruk elevane sine morsmål som ressurs. Nora har tidlegare hatt gode erfaringar med å setje elevar med same morsmål på sida av kvarandre slik at dei kan omsetje til kvarandre, men dette skuleåret har ho ved å tolke kroppsspråk og bruke Google Translate oppdaga at ein av dei minoritetsspråklege elevane gir den andre eleven ufine kommentarar på morsmålet. Etter at ho oppdaga dette har ho ikkje latt dei sitja ved sida av kvarandre meir, og ho avgrensar på denne måten dei minoritetsspråklege elevane sine moglegheiter. I Julie sin klasse omset elevane til kvarandre på eige initiativ, men ho opplever også at dei nokre gonger brukar morsmålet på ein negativ måte:

Eg er veldig oppteken av å synleggjera at me har ulike språk, og korleis ein skal bruka det. Dersom eg høyrer at to elevar sit og kviskrar eller gøymer seg litt bort og snakkar morsmålet sitt, og eg skjønar at det kanskje vert brukt til noko negativt, ber eg dei om å snakka norsk slik at alle kan forstå. Men viss det er noko som er vanskeleg å seia på norsk, så er det greitt at dei brukar morsmålet sitt.

Julie prøver med andre ord å vegleie dei minoritetsspråklege elevane ved å skape trygge og tydelege rammer for transspråkinga, medan Nora avgrensar dei minoritetsspråklege elevane sine moglegheiter til å transspråke når ho oppdagar at dei brukar morsmålet på negative måtar. Etersom Monsen og Randen (2022, s. 141) understrekar at morsmålet til dei minoritetsspråklege elevane utgjer eit viktig utgangspunkt for andrespråklæringa, vil det vere avgjerande at einspråklege lærarar dannar tydelege rammer for bruken av morsmål i staden for å avgrense transspråkings- moglegheitene til elevane.

5.3 Samarbeid med kollegaer

I dette delkapittelet vil eg presentere funn frå studien som omhandlar korleis lærarane samarbeider med kollegaer. Eg vil starte med å presentere og diskutere korleis lærarane opplever at leiinga legg til rette for dei minoritetsspråkleg elevane, samt korleis dette emnet

vert jobba med i fellestider. I fortsetjinga vil eg presentere funn som dreier seg om lærarane sitt samarbeid med kollegaer på team i tilretteleggingsarbeidet for dei minoritetsspråklege elevane. Lærarane lyfta på ulike måtar fram samarbeidet med tospråklærarar, og eg vil i siste del av dette kapittelet presentere og diskutere lærarane sine erfaringar knytt til dette samarbeidet.

5.3.1 Samarbeid i fellestider og på team

Ifølgje overordna del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) har skuleleiinga ansvar for å leie samarbeidet mellom lærarane og ta hand om utfordringane dei tilsette står ovanfor:

Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste.

Ella og Nora jobbar på mottakskular og gir uttrykk for at dei synast skuleleiinga er flinke til å leggja til rette for dei minoritetsspråklege elevane. Nora fortel at dei pleier å snakka om korleis dei kan sjå dei minoritetsspråklege elevane, kva som er lurt å ha i klasserommet, samt at dei har delt digitale hjelpemiddel med kvarandre, på ei av fellestidene om hausten. Sjølv om Ella synast skuleleiinga er flinke til å leggja til rette for dei minoritetsspråklege elevane, kan ho ikkje hugsa at dette har vore eit emne i fellestidene nokon gong:

Eg trur ikkje det trengs å ha fokus på det for det fungerer greitt, og eg trur dei fleste gjer det slik. Samstundes, no når eg sit og reflekterer, skulle me kanskje ha prata meir om det for eg veit ikkje kva dei andre gjer.

Ettersom Ella og Nora jobbar på mottakskular, hadde det vore naturleg at leiinga lyfta fram tilrettelegging for dei minoritetsspråklege elevane i fellestidene, for å ta hand om både lærarane og elevane si læring og utvikling. Samstundes tilseier erfaringane som Ella og Nora gir uttrykk for i intervjuet, at skuleleiinga i liten grad leier det pedagogiske og faglege samarbeidet med omsyn til utfordringane som lærarane står ovanfor i sin praksis.

Julie opplever at eventuell tilrettelegging for dei minoritetsspråklege elevane skjer på hennar, og ikkje leiinga sitt initiativ, og ho synast ikkje dette er tilstrekkeleg. Tilrettelegging for dei minoritetsspråklege elevane vert heller ikkje lyfta fram som eit emne i fellestidene, og Julie saknar meir samarbeid kring dette: «Me diskuterer det så lite at eg vet ikkje kva andre tenkjer, kor bevisste dei er eller kva dei synast er utfordrande. Det er eigentleg noko me burde setja som tema, i alle fall i år når me har så mange tospråklege.» For Julie er dette særleg frustrerande

ettersom ho har kompetanse innan dette emnet som kunne vore til hjelp for kollegaene hennar. I tråd med overordna del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det skuleleiing si oppgåve å lede slik at alle får brukt sine sterke sider. Likevel fortel Julie at det har blitt diskutert med skuleleiinga kvart år korleis ho kan bli brukt som ein ressurs for å legga til rette for dei minoritetsspråklege elevane, utan at det dei har diskutert har blitt praktisert i skulekvardagen.

I likskap med Julie, er Tone tydeleg på at ho ikkje synast skuleleiinga gjer ein god nok jobb for å legga til rette for dei minoritetsspråklege elevane. Ho kan ikkje hugse at dei har diskutert dette emnet i fellestidene, og ho saknar særleg forståing i møte med utfordringane ho står ovanfor med desse elevane:

Me har fått beskjed om at førstetrinnet ikkje treng å fylgja læreplanen i grunnleggjande norsk, GNO. Me gav uttrykk for at me ville fylgja denne læreplanen for to av elevane frå Syria, ettersom dei er dårlege i norsk, og då fekk me beskjed om at: «Ja, då vert de ekstra jobb på dykk.». Me skjønar jo det, og me får ikkje tildelt meir ressursar, me vert berre pålagt meir.

For lærarar som Tone, som opplever at ho har lite kunnskap om korleis ho skal legga til rette for dei minoritetsspråklege elevar, kan diksjonar med kollegaer og støtte frå leiinga vera avgjerande for å ta hand om denne elevgruppa. Å ha god forståing for både pedagogiske og andre utfordringar som lærarane står ovanfor er i følgje overordna del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) ein viktig føresetnad for god skuleleiing.

Sjølv om Tone ikkje opplever forståing eller støtte frå leiinga si side i tilrettelegginga for dei minoritetsspråklege elevane, synast ho at dei samarbeider godt på temaet for å legga til rette for desse elevane. Tone har blitt merksam på at dei minoritetsspråklege elevane har nokre språklege utfordringar som ho ynskjer å jobba systematisk med, og temaet har samarbeidd for å mogleggjera dette:

Me har teamtid på torsdagane og då snakkar me mykje om dette og prøvar å tilretteleggja. Eg har difor fått sett av tid til å jobba med dei minoritetsspråklege elevane to gonger i veka. Eg har eigentleg undervisning, men me har samarbeida på teamet og klart å rydda plass til det.

Ho fortel også at dei kan diskutera og dela erfaring og tips med kvarandre. Julie fortel også at dei har diskutert kva dei må hugsa på i forhold til elevar som har utfordringar knytt til

manglande språkforståing på teamet. Sjølv om Ella sitt team ikkje har diskutert tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar som eit tema, er rom for å stilla spørsmål dersom ein treng råd om tilrettelegging:

Om eg ynskjer hjelp til noko får eg hjelp til det, det er eg ikkje noko bekymra for. Det er mange å spørja og folk vil dela av kompetansen sin, det er ikkje slik at «Nei, det må du finna ut av sjølv». Me delar på kompetansen og ein treng ikkje å spørja så langt for å få mange gode råd.

Samarbeidet på team som Tone, Julie og Ella skildrar, vil vera særleg viktig ettersom tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i liten grad vert teke hand om frå leiinga si side. Overordna del av læreplanverket peikar på at: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.3.2 Samarbeid med tospråklærar

Opplæringslova (1998, §2-8) gir minoritetsspråklege elevar rett til særskild norskopplæring:

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

Lærarane i studien samarbeider med tospråklærarar ettersom nokre av dei minoritetsspråklege elevane deira har rett til tospråkleg fagopplæring. Dette inneber at elevane får opplæring i eit eller fleire fag både på morsmålet sitt og norsk. Ella samarbeider med tospråklærar i forhold til tema, slik at dei minoritetsspråklege elevane får litt forkunnskapar og nokre omgrep i forkant av arbeid med nye tema. Ho legg på denne måten til rette for bruk av eit språk for å forsterke det andre ved å styrke forståinga og auke elevane sin aktivitet på begge språk i opplæringa (Garcia & Wei, 2019, s. 79). Ein introduksjon på dei minoritetsspråklege elevane sine morsmål gir dei betre føresetnader for å delta i munnlege aktivitetar, og kan fremje språkutviklinga deira.

Målet til Ella er at tospråklæraren skal vera mest mogleg inne i klasserommet, men ho meiner at det nokre gonger er føremålstenleg å ta elevane ut av klasserommet: «Nokre tospråklærarar tek elevane med ut, dersom det er mest føremålstenleg. Når elevane ikkje kan nokon omgrep, er det greitt å ta dei ut av klassen for å øve på omgrep og prate om temaet me skal ha.». Ellis (2012, s. 119) peikar på at læraren sin språkbruk er avgjerande for elevane sitt læringsutbytte,

og dersom læraren ikkje har moglegheit til å tilpasse språkbruken til dei minoritetsspråklege elevane sitt språklege nivå, kan dei ha større utbytte av å jobbe med tospråklærar utanfor klasserommet. Samstundes opplever mange minoritetsspråklege elevar at dei i lang tid har betre munnlege enn skriftlege dugleikar, og samtalen kan difor vere avgjerande for at elevane i det heile teke skal kunne uttrykke seg og delta fagleg (Myklebust, 2019, s. 82). I motsetnad til Ella, vel Nora og Tone å organisere samarbeidet med tospråklæraren i hovudsak utanfor klasserommet og gir dermed dei minoritetsspråklege elevane få moglegheiter til å delta fagleg saman med resten av klassen i munnlege aktivitetar.

Ifølgje Garcia & Wei (2014, s. 103) kan fleire elevar få moglegheiter til å seie det dei vil, dersom læraren opnar for fleire språk i klassesamtalar. Når Julie har tospråklærar ilag med seg vel ho å bruka vedkommande i heilklassesamtalar om ulike emne:

Eg pleier å samle opp samfunnsfaglege spørsmål og ulike tema, og så brukar me spørsmålskort eller samtalekort. Då les eg opp på norsk først og så les morsmålslæraren på tigrinja etterpå. Då får elevane det på sitt språk og kan vera med i diskusjonen. Når dei ikkje finn orda dei vil bruka, kan dei seia det på tigrinja til morsmålslæraren og så kan ho omsetja.

Julie legg på denne måten til rette for at elevane kan transspråke ved å ta i bruk dei språklege ressursane dei treng i læringsarbeidet (Berthelin, 2022, s. 170). Ho har gode erfaringar med dette og opplever at elevane vert stolte når dei kan bruka morsmålet sitt i heilklassesamtalane. Julie sine erfaringar underbygger Rosiers (2017) som i sin studie konkluderer med at transspråking kan vere ei viktig støtte i læringa, og at den i tillegg bidreg til å styrke elevane sin identitet gjennom at dei får uttrykke seg på morsmålet sitt og får anerkjenning av den kulturelle bakgrunnen sin. Å samarbeide med tospråklæraren for å gi rom for fleire språk i heilklassesamtalar, kan bidra både til å styrke dei minoritetsspråklege elevane sin identitet og språkutviklinga deira i norsk. På bakgrunn av dei gode erfaringane Julie har knytt til samarbeidet med tospråklæraren, synast Julie at dei minoritetsspråklege burde hatt større tilgang til morsmålslærar som ressurs:

Tospråklæraren hadde vore ein stor ressurs den var der heile tida, og eg hadde hatt nokon som kunne språka som er. Eg synast det på ein måte er snålt med ressursar for dei minoritetsspråklege elevane, og det burde vore mykje betre.

Dei andre lærarane i studien kjem med liknande utsegn som Julie, og fortel at dei minoritetsspråklege elevane har ein til to timar med tospråklæraren i veka. Dersom lærarane

hadde hatt fleire moglegheiter til å samarbeide med tospråklærarar kunne dei truleg gjort betre tilpassingar for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling.

6.0 Konklusjon og avsluttande refleksjonar

I dette kapittelet vil eg gjera ein overordna diskusjon av sentrale funn i studien og knyte funna opp mot teorien og forskinga som ligg til grunn for oppgåva. Fyrst av alt vil eg diskutere og konkludere med korleis lærarane tek omsyn til dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i planlegging og gjennomføring av munnlege aktivitetar. Vidare vil eg diskutere sentrale funn i studien som omhandlar kva omsyn lærarane tek i gjennomføringa av munnlege aktivitetar for å legge til rette for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling. Deretter vil eg gjere greie for korleis leiinga legg til rette for dei minoritetsspråklege elevane, samt korleis lærarane samarbeider med kollegaer på team og tospråklærarar, og diskutere korleis dette påverkar lærarane sitt tilretteleggingsarbeid. Til slutt i kapittelet vil eg trekke trådar frå kapittelet saman i ein oppsummerande konklusjon og kome med forslag til vidare forskning.

6.1 Føresetnader

Studien viser at lærarane har ulike føresetnader for å legge til rette for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar, og dette påverkar planlegginga av dei munnlege aktivitetane. Julie har kompetanse knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar frå utdanninga si og i planlegginga av munnlege aktivitetar støttar ho undervisningsopplegga med bilete. I tråd med Cummins (2000) tek Julie på denne måten omsyn til at mange skuleaktivitetar kan opplevast kognitivt krevjande og kontekstreduserte for minoritetsspråklege elevar som gjerne ikkje er fortrulege med det språklege og kulturelle innhaldet i skulen. Til skilnad frå Julie, har Ella, Nora og Tone lite kompetanse frå utdanninga si om korleis dei skal leggja til rette for minoritetsspråklege elevar, og dei fortel i intervjuet at dei i liten grad tek omsyn til desse elevane i planlegginga av munnlege aktivitetar. Lærarane tek med andre ord ikkje omsyn til at skulespråket stiller krav til både språklege og kognitive dugleikar, og at det kan vera krevjande for dei minoritetsspråklege elevane deira å utvikle utan noka form for støtte (Cummins, 2017, s. 53- 54). Sjølv om lærarane hentar fram bilete undervegs, kan det vere mykje dei minoritetsspråklege elevane ikkje forstår. Undervisningsopplegga som Julie planlegg med bildestøtte kan gi dei minoritetsspråklege elevane betre tilgang til det faglege innhaldet, samt betre moglegheiter for å delta i dei munnlege aktivitetane. Ei samanlikning av korleis lærarane i studien planlegg munnlege aktivitetar viser at kompetanse om tilrettelegging for dei minoritetsspråklege elevane gir betre føresetnader for å ta hand om desse elevane si språkutvikling.

Tre av lærarane i studien har lite kunnskapar om andrespråklæring frå utdanninga si, og dette påverkar tilnærminga deira til dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i gjennomføringa av munnlege aktivitetar. Ella, Nora og Tone er overtydde om at dei minoritetsspråklege elevane lærer norsk språk best i leik med etnisk norske born, og dei er difor opptekne av å leggja til rette mykje leik og for at dei minoritetsspråklege elevane skal verta inkludert i leiken med dei andre elevane. Lærarane si tilnærming til andrespråklæring gjennom leik, underbygger at det er ein seigiliva myte blant mange lærarar om at minoritetsspråklege born lærer norsk språk best av andre born i leik og på fritidsaktivitetar (Monsen og Randen, 2022, s. 34). Ella, Nora og Tone er opptekne av å leggja til rette for leik, men er i mindre grad merksame på dei minoritetsspråklege elevane sitt behov for tilrettelegging i gjennomføring av munnlege aktivitetar. Dette har truleg samanheng med at dei ikkje har kunnskapar om at det dekontekstualiserte språkregisteret som kjenneteiknar skulen kan vere særleg utfordrande for andrespråksinnlærarar, ettersom dei er mindre eksponert for desse orda enn majoritetsspråkselevane (Cummins, 2000, s. 65, 70). Julie legg også til rette for mykje leik, men har kunnskapar om minoritetsspråklege elevar si språkutvikling, og er difor oppteken av at vaksne må vera til stades for å kunna støtta og vegleia i leiken. På denne måten bidreg Julie til språkutvikling også gjennom leik. Lærarane som ikkje har kunnskapar om andrespråklæring frå utdanninga si har ikkje dei same føresetnadane som Julie for å leggja til rette for dei minoritetsspråklege elevane, og tek difor mindre omsyn til desse elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar.

Å sjå på elevane sine språkkunnskapar som ein ressurs i opplæringa har lenge vore ei oppmoding til lærarar, både internasjonalt og i Noreg, men undersøkingar viser at fleirspråklege tilnæringsmåtar er lite utbreidde i skulen (Ipsos, 2015). Funn i studien samsvarar med denne undersøkinga, ettersom Julie er den einaste som tek i bruk fleirspråklege tilnæringsmåtar i munnlege aktivitetar. Julie legg til rette for fleirspråklege tilnæringsmåtar ved å inkludera tospråklæraren i munnlege aktivitetar om ulike emne, slik at tospråklæraren kan omsetje og støtte dei minoritetsspråklege elevane si deltaking i munnlege aktivitetar. Slik bygger Julie vidare på dei fleirspråklege elevane sine språkpraksisar på ein fleksibel måte for å utvikle ny innsikt og nye språkpraksisar (Garcia & Wei, 2019, s. 106). Dette viser at Julie har kunnskapar om morsmålet som eit viktig utgangspunkt for andrespråklæringa (Monsen & Randen, 2022, s. 141). I motsetnad til Julie har ikkje Ella, Nora og Tone kunnskapar om korleis dei kan bruka morsmålet som ressurs og som utgangspunkt i andrespråklæringa frå utdanninga si, og dei gir uttrykk for at dei synast det er vanskeleg å ta i bruk dei minoritetsspråklege elevane sine

morsmål som resurs. Sjølv om dei på ulike måtar nyttar dei minoritetsspråklege elevane sine morsmål som ressurs, har dei ikkje tilstrekkeleg kunnskap til å sikre dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling. Kunnskapar om morsmål som ressurs og fleirspråklege tilnærmingar utgjer med andre ord ein viktig føresetnad for å kunna leggja til rette for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar.

6.2 Lærarane sine erfaringar

Gibbons (2002) hevdar at samtalar er grunnleggjande for andrespråklærarar for å bli kjend med elevane og bygga relasjonar med dei, i tillegg til at dei er viktige med tanke på fagleg tilpassing av innhald og tilnærmingar i opplæringa. I studien kjem det likevel fram at det berre er Julie som set av tid til samtale med dei minoritetsspråklege elevane for å tileigne seg kunnskapar om språkdugleikane deira som ho kan nytte i tilrettelegginga av munnlege aktivitetar. På bakgrunn av desse kunnskapane legg Julie til rette for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar ved å bruke det didaktiske grepet formidlingsoverflod i møte med nye ord. I tillegg legg ho til rette for at elevar med gode språkdugleikar kan modellere ideelle løysingar for dei minoritetsspråklege elevane som ho veit ofte misforstår i munnlege aktivitetar. Dei tre andre lærarane i studien brukar bildestøtte og forklaringar for å støtta dei minoritetsspråklege elevane i munnlege aktivitetar, men dei har ikkje kunnskapar om dei minoritetsspråklege elevane sine språkdugleikar som tilseier at dette bidreg til språkutviklinga deira. Ifølgje Gibbons (2002) er det avgjerande at læraren har kunnskap om eleven sitt faglege og språklege nivå, slik at læraren kan hjelpe eleven akkurat der han eller ho treng hjelp. Å prioritera samtalar med dei minoritetsspråklege elevane vil difor vera ein viktig føresetnad for å leggja til rette for språkutvikling i munnlege aktivitetar med resten av klassen. Samla sett er det berre ein av lærarane i denne studien som har kunnskapar om elevane sine språkdugleikar som kan bidra til ei føremålstenleg tilrettelegging for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar.

I studien kjem det fram at bilete er den forma for støtte som lærarane brukar mest for å støtte dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar. Lærarane planlegg enten undervisningsopplegg som er støtta med bilete eller dei hentar fram bilete undervegs dersom dei minoritetsspråklege elevane kjem med spørsmål om kva ulike ord betyr. Cummins (2017, s. 140) peikar på at omgrepsforståing er språkuavhengig, og bildestøtte kan bidra til at dei minoritetsspråklege forstår omgrep som dei ikkje har ord for på andrespråket. I tråd med isfjellmodellen kan bildestøtte gi dei minoritetsspråklege elevane tilgang til fundamentet under vatn som er sett saman av kognitiv og språklege dugleikar, og danne utgangspunkt for at dei

tileignar seg nye ord på andrespråket. Bilde støtte er også ei form for førstehandserfaringar, som ifølgje Høigård (2019, s. 113) er avgjerande for at born skal lære nye omgrep, og som kan vera særleg viktig for minoritetsspråklege elevar som har lite formell skulebakgrunn. Sjølv om språket som vert nytta på småtrinnet ifølgje lærarane i studien er enkelt, er ikkje bildestøtte nødvendigvis tilstrekkeleg for å legge til rette for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling. Cummins (2000, s. 65, 70) understrekar at skulespråket er sett saman av eit svært spesialisert ordforråd med spesifikke ord og uttrykk innanfor ulike fag- eller kunnskapsområde, og dette kan vere særleg utfordrande for andrespråksinnlærarar ettersom dei er mindre eksponert for desse orda enn majoritetsspråkselevane. Likevel brukar tre av lærarane primært bildestøtte, medan Julie tek i bruk ulike semiotiske ressursar og modalitetar for å fremja dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling. Samla sett kan formidlingsoverflod betre fremje dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar enn berre bildestøtte.

I læreplanen i norsk heiter det at: «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019). Intervjua som er gjort i denne studien viser at alle lærarane lyfter fram det språklege mangfaldet ved å bruke ord på ulike språk t.d. når dei seier god morgon, når dei snakkar om dialektar eller for å skape nysgjerrigheit kring ulike språk. Lærarane gir uttrykk for at dei minoritetsspråklege elevane vert stolte når dei får bruke morsmålet sitt på ulike måtar i munnlege aktivitetar. Å lyfte fram det språklege mangfaldet kan med andre ord styrke dei minoritetsspråklege elevane sin språklege og kulturelle identitet. I tillegg kan det å lyfte fram det språklege mangfaldet bidra til å forme eit akseptierende og inkluderende fellesskap, og danne eit godt utgangspunkt for dei minoritetsspråklege elevane si deltaking i munnlege aktivitetar. Elevar som held på å lære norsk er særleg sårbare i munnlege aktivitetar fordi dei vert utsett for lærarane og medelevane sine haldningar til fleirspråklegheit, og det kan difor vere avgjerande for deltakinga deira i munnlege aktivitetar at lærarane skapar ei akseptierende haldning for mangfaldet (Myklebust, 2019, s. 82). Ifølgje Lindberg (2013, s. 489) er det avgjerande for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling at dei aktivt brukar språket. Lærarane i studien bidreg til dette ved å styrke dei minoritetsspråklege elevane sin identitet og ved å skape eit inkluderende og akseptierende klassemiljø.

Tre av lærarane i studien har gode erfaringar med å la minoritetsspråklege elevar med same morsmål omsetje til kvarandre for å kunne forstå og delta i munnlege aktivitetar. Dette er i tråd

med transspråkings- pedagogikken som handlar om å opne rom, vise moglegheiter og invitere elevane til å ta i bruk sitt eige språklege repertoar. Lærarane forstår ikkje elevane sine morsmål, men legg på denne måten til rette for at elevane kan transspråke ved å ta i bruk dei språklege ressursane dei treng munnlege aktivitetar (Berthelin, 2022, s. 170). To av lærarane brukar lærarstyrt transspråking i form av at dei regulerer når dei minoritetsspråklege elevane kan bruke morsmåla for å skape meining, medan den tredje lærarane gir uttrykk for at transspråkinga er meir elevstyrt (Garcia & Wei, 2019). Lærarane har gode erfaringar med at dette fremjar dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling på andrespråket, men har også erfaringar med at elevane misbrukar morsmåla i form av å vere ufine med kvarandre. Ein av lærarane prøvar då å vegleie elevane til ein føremålstenleg bruk av morsmåla deira, medan ein annan lærar hindrar elevane i å bruka morsmålet vidare. Sjølv om Garcia og Wei (2019) hevdar at einspråklege lærarar med fordel kan la elevane transspråke i munnlege aktivitetar, viser lærarane sine negative erfaringar at dette ikkje kan gjerast utan å ta atterhald. I tillegg til å opne rom å vise moglegheiter for å bruke språklege ressursar, kan tydelege rammer vere avgjerande for at transspråking skal vere læringsfremjande i undervisningssamanheng. Slik kan transspråking bidra til å fremje dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga.

6.3 Samarbeid med kollegaer

Overordna del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) gjer det klart at skuleleiinga har ansvaret for å lede det pedagogiske og faglege samarbeidet mellom lærarane og legge til rette for både lærarane og elevane si læring og utvikling. Likevel er manglande fokus på tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar frå skuleleiinga si side eit gjennomgåande funn blant alle lærarane i studien. På den eine sida opplever lærarane opplever at tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar sjeldan eller aldri vert jobba med i fellestidene når alle lærarane er samla, og dei veit difor lite om korleis kollegaene deira tek hand om desse elevane. I kombinasjon med at tre av lærarane har lite kompetanse om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling frå utdanning, vil manglande arbeid med dette i fellestider gi dei svært dårlege føresetnader for å tilrettelegga undervisninga for desse elevane. På den andre sida har Julie kompetanse frå utdanninga si knytt til dette emnet, men ho opplever ikkje at ho vert brukt som den ressursen ho kunne vore for kollegaene sine. I tråd med overordna del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det skuleleiing si oppgåve å lede slik at alle får brukt sine sterke sider. Dersom skuleleiinga hadde nytta lærarar som t.d. Julie som

ein ressurs, med kompetanse om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar, ville dette gitt andre lærarar betre føresetnader for å ta hand om desse elevane.

Studien viser at tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar vert jobba meir med på team enn i fellestidene, og at lærarane i studien opplever at dei kan dra nytte av kollegaene sin kompetanse. Overordna del av læreplanverket lyfter fram at: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærarane gir ikkje uttrykk for at dei jobbar systematisk med tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar på team, men at dei diskuterer og deler erfaring og gode tips ved behov. Sjølv om fleire av lærarane uttrykker at dette er nyttig og hjelpesamt, kjem ikkje dette til syne i tilrettelegginga for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling til syne i t.d. planlegging og gjennomføring av munnlege aktivitetar. Frå ei side sett kan erfaringsdelingar og råd frå kollegaer, bidra til at lærarar som i utgangspunktet har lite kompetanse knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar, i større grad kan ta hand om desse elevane. Frå ei anna side sett treng lærarane kunnskap om korleis dei kan tilnærma seg dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling på føremålstenlege måtar, og sporadiske råd frå kollegaer vil ikkje gi lærarane tilstrekkelege føresetnader for å tilrettelegga for desse elevane. Samla sett tek ikkje samarbeidet på team tilstrekkeleg hand om utfordringane som lærarane opplever knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar.

I studien kjem det fram at Julie er den einaste av lærarane som organiserer samarbeidet med tospråklærar slik at dei minoritetsspråklege elevane får moglegheit til å utvikle det norske språket i gjennomføringa av munnlege aktivitetar. Julie inkluderer tospråklæraren i munnlege aktivitetar om ulike emne, medan dei andre lærarane i hovudsak let tospråklæraren jobbe med dei minoritetsspråklege elevane utanfor klassen. Ifølgje Vygotskij (2001) går all læring, både av språk og andre dugleikar, føre seg i deltaking i sosiale fellesskap der innlæraren interagerer med støtte frå andre. I tillegg opplever mange minoritetsspråklege elevar at dei i lang tid har betre munnlege enn skriftlege dugleikar, og samtalen kan difor vere avgjerande for at elevane i det heile teke skal kunne uttrykke seg og delta fagleg (Myklebust, 2019, s. 82). Frå ei side sett kan samarbeid med tospråklærar i munnlege aktivitetar vera avgjerande for dei minoritetsspråklege elevane si deltaking og språkutvikling. Frå ei anna side sett har dei minoritetsspråklege elevane berre rett på ein til to timar med tospråklærar i veka, og lærarane har difor få moglegheiter til å samarbeida om elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar. Ettersom morsmålet ifølgje Monsen og Randen (2022, s. 141) er eit viktig utgangspunkt for

andrespråklæringa, og språkutvikling i tråd med Vygotskij (2001) skjer i samtale med andre, kunne det vore interessant å undersøkje korleis samarbeidet med tospråklærar best kan støtte dei minoritetsspråklege elevane i munnlege aktivitetar eit seinare studium. På denne måten kunne dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar i større grad blitt tatt hand om av lærarar på småtrinnet.

6.4 Avslutning

Oppsummert kan ein seie at tre av lærarane i studien har lite kompetanse om korleis dei kan leggja til rette for minoritetsspråklege elevar si språkutvikling i munnlege aktivitetar i norskundervisninga, og dette gjer at tilrettelegginga i planlegging og gjennomføring av munnlege aktivitetar vert mangelfull. Julie skil seg ut frå dei andre lærarane ettersom ho har lært om tilrettelegging for minoritetsspråklege i utdanninga og ho nyttar denne kompetanse i både planlegging og gjennomføring av munnlege aktivitetar for å støtte dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling.

Den manglande kompetansen til tre av lærarane i studien påverkar også korleis dei tek hand om dei minoritetsspråklege elevane i gjennomføringa av munnlege aktivitetar. Lærarane brukar i hovudsak bildestøtte i tilrettelegginga for dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling, medan Julie tek i bruk fleire ulike semiotiske ressursar og modalitetar. Utover dette brukar lærarane i ulik grad dei minoritetsspråklege elevane sine morsmål som ressurs og som utgangspunkt for andrespråklæringa. Tre av lærarane har gode erfaringar med å la elevane bruke morsmåla sine til å omsetje, men nokre av dei har også negative erfaringar som tilseier at tydelege rammer kan vera avgjerande for at transspråking skal bidra til språkutvikling i munnlege aktivitetar. I vidare forskning kunne det vore interessant å undersøkje korleis lærarar best kan leggja til rette for at transspråking bidreg til dei minoritetsspråklege elevane si andrespråklæring i munnlege aktivitetar i norskundervisninga.

I studien er det eit gjennomgåande funn at skuleleiinga i liten grad tek hand om dei minoritetsspråklege elevane og at dette emnet i liten grad vert diskutert og jobba med i fellestider. Samarbeidet på team tek heller ikkje tilstrekkeleg hand om utfordringane som lærarane opplever knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar, men lærarane støtta kvarandre sporadisk i form av erfaringsdeling, gode råd og liknande. I tråd med at tre av lærarane i studien har lite kompetanse knytt til tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar, og at Julie ikkje opplever at ho vert brukt som den ressursen ho kan vera, kunne det vore interessant

å sjå nærmare på korleis profesjonsfellesskapet betre kan samarbeida for å ivareta dei minoritetsspråklege elevane si språkutvikling i munnlege aktivitetar.

Litteraturliste

- Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses: Working papers and bilingualism*. Bilingual Education Project, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities.: Education for Empoverment in a Diverse Society* (2. Utg.). California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. Interaksjon og samarbeid i flerspråklige elevgrupper. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet. Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Oslo: Abstrakt forlag
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley- Blackwell.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Gyldendal
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillian.
- Garcia, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann
- Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv* (5. utg). Gyldendal.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?*
https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christofferesen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kjeelas, I. (2022). Ord- og begrepslæring i et andrespråksperspektiv. I Kjeelaas, I. & van Ommeren, R. (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 85- 104). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lindberg, I. (2013). Samtal og interaction i andrespråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andrespråk: I forskning, undervisning og sähelle* (s. 481- 518). Studentlitteratur.
- Meld. St. 30 (2019–2020). *En innovativ offentlig sektor — Kultur, ledelse og kompetanse*. Kommunal- og distriktsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-30-20192020/id2715113/>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk- en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I Selj, E & Ryen, E. (Red.), *Med språklige minoriteter i klasserommet: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 78- 108). Cappelen Damm Akademisk.

- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, & L. I. Aa, *Master i norsk metodeboka 2* (ss. 50- 67). Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?q=minoritetsspr%C3%A5klige&ch=2>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I Jølle, L., Larsen, A. S. & Aa, L. I. (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46- 65). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosiers, K. (2017). Unravelling Translanguaging: The potential of Translanguaging as a Scaffold among Teachers and Pupils in Superdiverse Classrooms in Flemish Education. I B.A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (red.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (s. 148–169). Bristol: Multilingual Matters.
- Skrefsrud, K. R. (2022). Investering i andrespråklæring – tidligere nyankomne elever ser tilbake på den første norskopplæringen. *NOA norsk som andrespråk*, 38 (2), 5- 33. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/2164/2130>
- St.meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer - Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning- en oversikt over hva hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 30 (1-2/2015), s. 310- 349). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige--hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>

Vygotskij, L. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendal akademisk.

Intervjuguide

Andrespråk i utdanninga

Kva utdanning har du?

I kva grad lærte du om tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i utdanning di?

På kva måter jobba de med dette emnet i utdanninga?

Erfaringar

Kva erfaringar har du med undervisning av minoritetsspråklege elevar?

Kva utfordringar opplever du knytt til tilrettelegging av undervisninga for minoritetsspråklege elevar?

Munnlege aktivitetar

Kor ofte brukar du munnlege aktivitetar i norskundervisninga di? Kva munnlege aktivitetar legg du opp til?

Korleis planlegg du munnlege aktivitetar når du veit at du har minoritetsspråklege elevar i klasserommet?

Korleis tek du omsyn til minoritetsspråklege elevar i gjennomføringa av munnlege aktivitetar?

Heilklasesamtalar

Kor ofte brukar du heilklasesamtalar i di norskundervisning?

Korleis brukar du dei minoritetsspråklege elevane sitt morsmål som ressurs i heilklasesamtalar i undervisninga di? På kva måtar får elevane evt. ta i bruk morsmålet sitt?

Ordlæring

Korleis legg du til rette for at minoritetsspråklege elevar skal utvikle ordforrådet og omgrepsforståinga si i heilklasesamtalar?

Kva ressursar (didaktiske grep, strategiar) brukar du som støtte i planlegging og gjennomføring av heilklasesamtalar for å ta hand om minoritetsspråklege elevar?

Kva erfaringar har du med desse ressursane?

Samarbeid med kollegaer

Korleis opplever du at skuleleiinga tek hand om minoritetsspråklege elevar?

Korleis har de jobba med tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar i fellestid/tematid og på planleggingsdagar?

Opplever du at det er fokus på tilrettelegging for minoritetsspråklege elevar blant kollegaene dine?

På kva måtar samarbeidar de for å tilrettelegge for minoritetsspråklige elevar?

Avslutning

Andre tankar/kommentarar kring temaet?

Har du nokre spørsmål?

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

«Muntlighet i det flerspråklige klasserommet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er få innsikt i læreres kunnskaper og erfaringer knyttet til tilrettelegging for minoritetsspråklige elever. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å få innsikt i læreres erfaringer og kunnskaper knyttet til tilrettelegging for minoritetsspråklig elever i norskundervisningen. Jeg har også avgrenset prosjektet til å omhandle læreres tilrettelegging for ordlæring i muntlige aktiviteter i norskundervisningen. Gjennom prosjektet ønsker jeg å få innsikt i hvilke muligheter og utfordringer lærere opplever knyttet til dette temaet, og på bakgrunn av dette komme frem til faktorer som kan bidra til forbedring av klasseromspraksis. Problemstillingen som jeg ønsker å besvare er: «Hvordan legger lærere på småtrinnet til rette for minoritetsspråklige elevers ordlæring i helklassesamtale i norskundervisningen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet (Campus Bodø) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å gjøre et strategisk utvalg, ettersom jeg ønsker å intervjuere lærere som har erfaring med undervisning i flerspråklige klasserom.

Kontaktopplysningene dine fikk jeg fra en kollega ved skolen jeg jobber på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju som tar deg ca. 1 time. Spørsmålene kommer til å omhandle tema og problemstilling som jeg har omtalt ovenfor.

Jeg kommer til å registrere opplysningene ved å gjøre lydopptak, slik at jeg kan gjengi det som kommer frem i intervjuet korrekt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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. I oppgaven vil navnet ditt derfor bli anonymisert og navnet på skolen du jobber på vil ikke bli oppgitt.

Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver, og det er kun jeg og mine veiledere som vil ha tilgang til lydopptakene av intervjuene.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2022, og alle opplysninger som kan knyttes opp til deg eller skolen du jobber vil bli slettet fire måneder etter prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet 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 ved Kjetil Jensen (kjetil.jensen@nord.no, 75 51 73 92) eller Helene Slotten (helene@slotten.info, 91607015).

Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen (personvernombud@nord.no, 74 02 27 50)

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

Kjetil Jensen

Helene Slotten

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Muntlighet i det flerspråklige klasserommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju


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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

924589

VurderingstypeAutomatisk **Dato**

14.01.2023

Prosjekttittel

Muntlegheit i det fleirspråklege klasserommet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Kjetil Jensen

Student

Helene Slotten

Prosjektperiode

05.01.2023 - 15.09.2023

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 15.09.2023.

[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 lovovertrедelser
- 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 [mal til informasjonsskriv](#).

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.