



Språket som utfordring og verktøy i skolen

Tonje Rørtveit Richardsen
VID vitenskapelige høgskole
Stavanger

Masteroppgave
Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 22975
Dato for innlevering 15. mai 2023

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

År: 2023

Tittel: Språket som utfordring og verktøy i skolen

Forfatter: Tonje Rørtveit Richardsen

Veileder: Josh Dickstein

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Bakgrunn: Verden er i rask utvikling, og det er store krav til både å lese og skrive. Høy grad av globalisering og en mangfoldig skole gjør at kravene om å lese og skrive kan være utfordrende for mange av elevene i norsk skole. I en skole som har stadig flere minoritetsspråklige elever er det viktig å se på utfordringer som kan møte disse elevene, og hvilke tiltak som settes inn for at deres opplæring skal være tilfredsstillende. Når man i tillegg vet at tallene på elever som motta særskilt norskopplæring eller annen språkopplæring er på vei ned, er det viktig å se på hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever møter i sin skolehverdag, og hvilke ressurser som er tilgjengelige for å hjelpe de til å utvikle et funksjonelt skolespråk.

Hensikt: Denne studien vil se på hva som er med på å påvirke elevers utvikling av sitt andrespråk, og hva som er viktig for at dette skal bli en vellykket utvikling.

Metode: Det er gjennomført intervjuer med fire lærere med forskjellig fagkombinasjon der alle lærerne jobber i ungdomsskolen, og alle underviser minoritetsspråklige elever. Intervjuene er transkribert, og analysert ved hjelp av Aksel Tjoras Stegvis Deduktive Induktive metode.

Funn: Funnene presenteres i fire hovedkonsepter: «Begrepsforståelse», «Språkpremiss», «Gruppestørrelse» og «Språkmektige gjennom språkmodellering». Konseptene diskuteres opp mot teori fra Kamil Øzerk om tospråklighet i tillegg til Jim Cummins forskning på et akademisk og hverdagsspråk.

Oppsummering: Minoritetsspråklige elever opplever både utfordring, men også mestring i norsk skole. Lærere forsøker å legge til rette for god opplæring med de ressursene de har til rådighet og hvordan de forsøker å lage gode læringssituasjoner for elevene gjennom en gjensidig nysgjerrighet og respekt. Tillitt mellom lærer og elev skaper situasjoner der elevene opplever mestring og øker egen språkkompetanse.

Nøkkelord: Morsmål, tospråklig, CALP, BICS, skolespråk, hverdagsspråk, kommunikasjon

Abstract

Background: The world is developing rapidly, and there are great demands on both reading and writing. Globalization and a diverse school mean that the demands to read and write can be challenging for many of the students in the Norwegian schools. In a school with a growing number of students with a minority language it is important to look at the challenges these students meet, and what measures are in place to make their education satisfactory. When the numbers of students to receive specialized Norwegian language education or other types of language education is going down it is important to look at the challenges the minority students meet in their schooldays and look at the resources available to help them develop a functional academic language.

Purpose: This study will look at what influence students' development in their second language and what is important for this to be a successful development.

Method: Interviews have been conducted with four teachers with a variety of subjects where all the teachers work in secondary school, and they all teach students with a minority language. The interviews have been transcribed and analyzed using Aksel Tjoras SDI method of analysis.

Findings: The findings are presented in four main concepts: "Understanding of concepts", "Language premise", "Group size" and "Proficient in language through modeling". These concepts are discussed alongside theories from Kamil Øzkerk about bilingualism as well as the research on academic and everyday language.

Summary: Minority language students experience both challenges and mastery in Norwegian schools. Teachers try their best to accommodate good learning with the resources they have at their disposal and try to make good teaching moments for their students through mutual respect and curiosity. The trust between the teacher and the student makes situations where the student experience mastery and increase their own language competence.

Keywords: Mother tongue, bilingual, CALP, BICS, school language, everyday language, communication

Forord

Puh. Tenke seg til at jeg nå skal levere. Det ville vært en løgn å si at det bare har vært enkelt, eller bare vært oppturer, for det har det ikke. Det har vært netter jeg ikke har sovet fordi jeg ikke visste hvordan jeg skulle komme meg videre, og dager jeg har sitret av energi og skrevet som en foss. Heldigvis har det vært litt av begge deler, og heldigvis har jeg hatt veldig bra gruppe med folk rundt meg som har stått «i krigen» med meg. Uten disse hadde jeg kommet til kort mange ganger. Takk til verdens beste og mest oppmuntrende og støttende kollokviegruppe; Synne, Oddvar, Tellef og Christian. Vi er ferdig!

En hjertelig tusen takk til min veileder Josh Dicksten for din positivitet og oppmuntring gjennom hele oppgaven. Du har vært positiv og en kilde til glede og trygghet gjennom hele skriveprosessen, og trodd på meg når jeg ikke klarte det selv. Tusen takk for all hjelp.

En stor takk må også rettes til min søster Camilla som har vært et år foran meg i løypa med sin master. Du har vært en uvurderlig hjelp. Du leser, kommenterer og støtter alt etter hva som trengs, og heier alltid på meg. Takk!

Til Sofie som har lest og kommenter og heiet på meg. Tusen takk for din tro på meg. Takk også til Oscar og André som har vært tålmodige når jeg ikke har kunnet snakke med dere fordi jeg har vært i «skriveboblen». Jeg lover at jeg skal høre etter nå. Og sist, men ikke minst min fantastiske mann Steffen som har vært en klippe gjennom hele perioden. Jeg skal prøve å ikke være så sint lengre.

Takk også til alle andre som har heiet, truet, lest og oppmuntret. Dere aner ikke hvor mye det har betydd for meg. Takk!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Språklig mangfold	1
1.2 Leseferdigheter	1
1.3 Fra assimilering til verdifullt mangfold	2
1.4 Mønsterplan for grunnskolen (M87)	2
1.5 Oppgavens oppbygning	3
2. Bakgrunn	5
2.0.1 Særskilt norskopplæring	5
2.1 Problemstilling	6
2.2 Begrepsavklaring	6
2.2.1 Morsmål	6
2.2.2 Førstespråk.....	7
2.2.3 Andrespråk	7
2.2.4. Kontekstavhengig tospråklighet	8
2.2.5 Funksjonelt skolespråk.....	8
3. Teori	9
3.1 Teoretisk ramme	9
3.2 Tilnærminger til språket	9
3.2.1 Pedagogisk tilnærming.....	9
3.2.2 Språk og kultur	10
3.3 Tospråklighet	10
3.3.1 Majoritetstospråklige.....	11
3.3.2 Minoritetstospråklige.....	11
3.4 Minoritetstospråklige og opplæring	11
3.4.1 Opplæringslova §2-8.....	12
3.4.3 Dugelighet i norsk	13
3.4.4 Romslig oppfatning av tospråklighet	13
3.4.5 Rigid oppfatning av tospråklighet	13
3.4.6 Morsmålsdominant tospråklighet eller andrespråk dominant tospråklighet	14
3.4.7 Barnehager og språkopplæring.....	14
3.4.8 Grunnskole og videregående skoler og språkopplæring	15
3.4.9 Barnekonvensjonen	15
3.5 Morsmålsopplæring	15
3.5.1 Forskjeller mellom majoritet- og minoritetsspråk.....	16
3.6 Resptive og produktive egenskaper i språket	16
3.6.1 Hverdagsspråk.....	17
3.6.2 Kommunikasjonsspråk	17
3.6.3 Funksjonelt språk	17
3.6.4 CALP og BICS	18
3.6.5 Språkutvikling.....	18
3.7 Språket som redskap	19
3.7.1 Språkfunksjon.....	19
3.7.2 Funksjonsgrupper i språket.....	19
3.7.4 Europarådets rammeverk	20
3.7.5 Delferdigheter i språket	21

3.8 Språkbeherskelse	21
3.8.1 Språkutvikling på minoritetstospråkliges vilkår	21
3.8.2 Tilrettelegging av språkopplæring	22
3.8.3 Funksjonell tospråkighet	22
4. Forskningsmetode og design	24
4.1 Valg av metode	24
4.2 Kvalitativ metode	24
4.2.1 Innsamling av data	25
4.2.2 Harde og myke data	25
4.2.3 Forskningsdesign.....	26
4.2.4 Intervju som metode.....	26
4.2.5 Åpent intervju	27
4.2.6 Strukturert intervju	27
4.2.7 Semistrukturert intervju	28
4.2.8 Intervjuguide	28
4.3 Forberedelser	30
4.3.1 Rekrutering og informanter	30
4.3.2 Utvalg	31
4.3.3 Fenomenologisk utgangspunkt	31
4.3.4 Meningsinnhold	31
4.3.5 Koding	32
4.3.6 Stegvis-deduktiv induksjon	32
4.3.7 Empirinær koding.....	33
4.3.6 Kondensering av innhold	33
4.4. Etske vurderinger	34
5. Analyse	35
5.1 Analysemodell	35
5.1.1 SDI-modellen	36
5.1.2 Koding	36
5.1.3 Kodegrupperinger	37
5.1.4 Konseptutvikling.....	38
5.1.5 Behandling av datasett	38
5.1.6 Konseptbeskrivelse	40
5.2 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	40
5.2.1 Validitet	40
5.2.2 Reliabilitet	41
5.2.3 Generaliserbarhet	41
6. Funn	43
6.1 Begrepsforståelse	43
6.1.1 Førbegreper	44
6.1.2 Hverdagsbegreper.....	44
6.1.3 Fagbegreper	45
6.2 Språkpremiss	45
6.2.1 Særskilt norskopplæring	45
6.2.2 Botid i Norge	46
6.2.3 Morsmålsopplæring.....	46
6.2.4 Tospråklig undervisning	47
6.3 Gruppestørrelse	47
6.3.1 Klassesammensetning.....	47

6.3.2 Smågrupper.....	48
6.3.3 En-til-en undervisning	49
6.4 Språkmektige gjennom språkmodellering.....	49
6.4.1 Innlæring av nytt språk	49
6.4.2 Flere måter å se verden på	51
6.5 Oppsummering.....	51
7. Diskusjon	52
7.1 Begrepsforståelse	52
7.1.1 Begrep og ord.....	52
7.1.2 Ordforråd	53
7.1.3 «God nok» i norsk	53
7.1.4 Vurdering av språklig nivå.....	54
7.1.5 Høyfrekvente og lavfrekvente ord	55
7.1.6 Reelle kunnskapstester	56
7.2 Språkpremiss	57
7.2.1 Språkets hovedfunksjoner	57
7.2.2 Ikke homogene språkgrupper	58
7.2.2 Tospråklige faglærere	59
7.2.3 Språkopplæring som en lærevanske.....	60
7.3 Gruppestørrelse.....	60
7.4 Språkmektig gjennom språkmodellering.....	62
7.4.1 Barnehage og språkpåvirkning.....	63
7.4.2 Den nærmeste utviklingssone	63
8. Oppsummering	65
8.2. Styrker og svakheter i studien	65
8.3 Tanker om veien videre.....	66
Litteraturliste.....	67
Vedlegg 1 – Meldeskjema NSD	71
Vedlegg 2 – Intervjuguide	73
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema	75

1. Innledning

Vår del av verden er i rask utvikling, og det er store krav til både å lese og skrive.

Utdanningsdirektoratets kompetansemål viser at det er forventet at man etter 10. trinn skal kunne lese skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk, og samtidig kunne reflektere over formål og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Alle elever i norsk skole skal ha kunnskap om norsk språk og de skal kunne forstå tekster de leser på skolen, formidle tanker, reflektere samt gi aldersadekvate svar på oppgaver de får på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

1.1 Språklig mangfold

I Norge i dag har vi en skole som har et stort språklig mangfold. Tall fra Utdanningsdirektoratet viser at det i dag er omtrent 199.000 elever i ungdomskolen. Av disse elevene er det omtrent 10.000 som får særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022d). De samme tallene viser at det er 636.934 elever i grunnskolen, og av disse er det 43.949 elever som har særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at over 18% av Norges befolkning har innvandret til Norge eller har innvandrerbakgrunn, men er født i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2021a).

Når man ser tallene fra Utdanningsdirektoratet og Statistisk sentralbyrå under ett kan man tolke de som en indikasjon på at til tross for at det er flere elever i norsk skole som får morsmålsopplæring eller spesialundervisning nå enn tidligere, så er prosentandelen av elever som får spesialundervisning enten i form av tospråklig opplæring, morsmålsopplæring eller begge deler på vei ned. Dette kan bety at det er flere elever som ikke får den opplæringen de ifølge opplæringsloven har krav på. I den forbindelse kan det være at man må se på hva det vil si å ha «tilstrekkeleg dugleik» i norsk, og hvem det er som har denne definisjonsmakten for elevene (Opplæringslova, 1998).

1.2 Lesferdigheter

PISA-undersøkelsen fra 2018 viser at leseferdigheten hos skoleelever i Norge har gått ned siden 2015 (Jensen et al., 2019). Som lærer på ungdomstrinnet opplever jeg at det er mange elever som sliter med å lese enkle bøker. Det er elever som sliter med å trekke ut det som er viktig når de leser en fagtekst, og elever som scorer lavt på lesetester både med tanke på

hastighet og forståelse. Elevene leser for lite til at de klarer å få med seg innholdet i teksten fordi fokus er på avkoding og ordforståelse. Dette gjelder elever fra alle kulturer og bakgrunner. Man vet at det på skolene rundt om i landet er mange elever som sliter med språket. De leser kanskje dårlig, eller forstår ikke alle ordene, symbolikken eller metaforene som blir brukt i fagbøkene. En gruppe ser ut til å streve mer enn andre grupper, nemlig unge med et annet morsmål enn norsk. Hilde Gunnerud (Grunnskolen Informasjonssystem) skriver i sin doktorgrad om blant annet denne utfordringen. Til tross for at tospråklige barn og unge har mange andre fordeler er deres norskspråklige ferdigheter dårligere enn de som er enspråklige (Gunnerud, 2021).

1.3 Fra assimilering til verdifullt mangfold

Norge har vært et språklig homogent land, og har hatt en enhetsskole som har bygd opp under dette. De største minoritetsspråklige gruppene i Norge har vært samene og kvenene, og disse gruppene har siden slutten av 1800-tallet vært utsatt for fornorsking (Zachariassen, 2016). Den norske skolen har vært en enhetsskole som hadde fokus på det nasjonale og lokale fagstoffet, og man assimilerte grupper som ikke fulgte skolekulturen slik at de passet i enhetsskolen der alle skulle være like (NOU 1995: 12, 1995). Minoriteters behov for særskilt språklig opplæring ble første gang vektlagt gjennom Mønsterplan av 1987.

1.4 Mønsterplan for grunnskolen (M87)

I Mønsterplan for grunnskolen (M87) la man opp til at det ble utarbeidet egne fagplaner for elever med minoritetsspråk slik at denne gruppen skulle ha mulighet til å utvikle både norsk og eget morsmål, målet var funksjonell tospråklighet (St.meld. nr. 25 (1998-99)). I planen var det uttalt at minoritetsspråklige elever skulle få tilstrekkelig opplæring i eget morsmål slik at de oppnådde et ferdighetsnivå der de kunne bruke morsmålet til å løse problemer og tilegne seg fagstoff. Det ble også i planen lagt opp til at elevene etter hvert skulle kunne utvikle et godt nok norsk språk slik at de kunne inngå i det norske klasserom (St.meld. nr. 25 (1998-99)).

Den samme stortingsmeldingen setter likevel begrensninger på hvor lenge denne morsmålsopplæringen skal pågå, og avgrensner morsmålsopplæringen til de fire første årene

på barneskolen (St.meld. nr. 25 (1998-99)). Det er enighet om at man skal opprettholde og videreutvikle minoritetsspråklige elevers mulighet til et godt og funksjonelt norskspråk. I min oppgave vil jeg se på minoritetsspråkliges skolespråk, jeg vil snakke med lærere som underviser i ungdomsskolen og høre hvordan de oppfatter denne gruppens muligheter. Jeg tar utgangspunkt i min egen erfaring som norsklærer og ser på utfordringer og snubletråder jeg selv har opplevd når jeg har minoritetsspråklige i klasserommet.

1.5 Oppgavens oppbygning

Dette første kapitlet bruker jeg til å gi kort informasjon om bakteppet for oppgaven, og en smakebit på hvorfor denne oppgaven er viktig for meg å skrive.

Kapittel to vil brukes til å forklare hvilken bakgrunn og hvilket rammeverk man jobber under som lærer og det blir utgangspunktet for oppgaven. Jeg vil også presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt gi en utdyping til hvorfor jeg mener denne studien er viktig. Jeg vil i tillegg definere noen av begrepene jeg bruker i oppgaven. Det vil ikke være en fullstendig oversikt over begreper, men jeg velger allerede her å definere begrepene jeg mener er viktige for forståelsen av problemstillingen og studien jeg skal foreta.

Videre vil kapittel tre dekke teorien jeg senere skal diskutere funnene mine opp mot. Jeg vil ta utgangspunkt i Kamil Øzerk og hans teorier om minoritetsspråklige elever. I tillegg vil jeg trekke inn teori fra språkforskeren Jim Cummins fra Canada. Til tross for at Cummins viser til forskning gjort i USA og Canada vil jeg vise at det er mye av hans forskning som har relevant overføringsverdi.

Kapittel fire tar for seg metodedelen av oppgaven. Her gjør jeg rede for hvilke valg jeg har tatt og hvorfor jeg har valgt intervjuer for å få data til studien min. Jeg vil også i dette kapitlet komme inn på de etiske valgene jeg har tatt, samt hvilke utfordringer jeg møtte.

I kapittel fem vil jeg beskrive analyseprosessen med utgangspunkt i Aksel Tjora og analysemodellen stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI).

Funnene jeg har gjort er organisert i det sjette kapitlet, og er å finne under overskriftene: Begrepsforståelse, språkpremiss, gruppestørrelse og språkmektig gjennom språkmodellering.

Diskusjonen kommer i kapittel syv, og jeg vil se funnene jeg har gjort opp mot teori jeg har presentert, og problemstillingen min samt forskerspørsmålene.

I det siste og åttende kapitlet vil jeg lage et sammendrag av funnene, og betydningen av disse. Jeg vil også komme med noen tanker om en mulig vei videre på feltet.

2. Bakgrunn

Minoritetstospråklige elever i ungdomskolen er ikke en homogen gruppe. Data fra Statistisk sentralbyrå viser at denne gruppen representerer både elever som nettopp er flyttet til Norge, og elever som har bodd i Norge hele sitt liv, men har foreldre med innvandrerbakgrunn (Statistisk Sentralbyrå, 2021a). Dette innebærer at denne gruppen elever har et enormt sprik i sin kunnskap om det norske språket, og ulike muligheter til å tolke og lese faglitteratur på norsk. Jeg vil i oppgaven min fokusere spesielt på minoritetstospråklige elever i ungdomsskolen som ikke ser ut til å ha et velutviklet skolespråk, og som likevel får det meste av sin undervisning på majoritetsspråket. Jeg ser til daglig elever som sliter med å uttrykke seg presist og godt både muntlig og skriftlig. Dette gjelder naturlig nok elever som har innvandret til Norge, men stadig oftere ser jeg den samme utfordringen hos elever som er født i Norge av foreldre som har innvandret til Norge.

Mangelen på et funksjonelt og velutviklet skolespråk kommer veldig godt til syne når jeg, som norsklærer, retter litt lengre tekster som minoritetstospråklige ungdom skriver i skolesammenheng. Jeg vil i denne oppgaven ikke ta hensyn til de språksosiologiske og sosioøkonomiske forskjellene i gruppen. Grunnen til at jeg velger å se bort i fra disse forskjellene er fordi fokuset skal være på utfordringene elevene møter i sin opplæring, og ikke utfordringer de har sosialt eller økonomisk. Til tross for at jeg anerkjenner at dette også vil kunne påvirke elevens opplæring ønsker jeg å snakke med de lærerne som hjelper denne gruppen elever, og hvilke utfordringer de mener elevene møter i sin opplæring. Samtidig vil jeg forsøke å få en oversikt over hvilke ressurser som er tilgjengelig for lærere som jobber med elever med et annet morsmål enn norsk, og hvilke utfordringer som kan møte lærere og elever i denne fasen.

2.0.1 Særskilt norskopplæring

Jeg vil undersøke hva det er som er med på å påvirke elevens utvikling av andrespråk, og hvilke eventuelle faktorer som er med på å bestemme om dette blir en suksesshistorie eller ikke. I Opplæringslova § 2-8 er det spesifisert hvilke krav som ligger til grunn for at elever med minoritetsspråk skal få særskilt norskopplæring. Denne opplæringen er dog begrenset til to år (Opplæringslova, 1998). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter har flere ganger blitt revidert for å tilpasse en økning av andre morsmål i Norge, der den seneste er

oppdatert i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for at man gjennom oppdatering av læreplan forsøker å legge til rette for elever som trenger ekstra opplæring i norsk, viser tall fra Statistisk Sentralbyrå at stadig færre faktisk får opplæring tilpasset sitt nivå. Tallene viser for eksempel at bare ca. 5% får særskilt norskopplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2021b).

2.1 Problemstilling

Kamil Øzerk snakker om hvordan skoler bør tilrettelegge opplæringen for elever også med et annet morsmål enn norsk slik at alle elevene får samme muligheter til lik opplæring (Øzerk, 2009). Han viser også hvordan et skolespråk ikke bare består av ren forståelse av det som blir sagt eller lest, men også en forståelse av fagspråk i de forskjellige fagene, det akademiske språket (Øzerk, 2009). Jeg vil undersøke hvilke eventuelle hindringer som ligger i veien for at dette skal kunne gjennomføres. Hva tenker lærere i ungdomsskolen skal til for at alle elever skal få et fullverdig opplæringstilbud?

Mitt hovedspørsmål vil være;

Hvilke utfordringer møter minoritetsspråklige elever når de skal utvikle et godt og funksjonelt norsk skolespråk?

Mitt oppfølgingsspørsmål vil være:

Hva kjennetegner et funksjonelt skolespråk, og hva skal til for å oppnå det?

2.2 Begrepsavklaring

Når jeg snakker om morsmål, førstespråk og andrespråk, er det viktig å definere hva jeg legger i disse uttrykkene, og jeg vil definere min forståelse av begrepene i denne oppgaven. I tillegg vil jeg definere minoritetsspråk, og majoritetsspråk, samt minoritetstospråklige. I henhold til Engen og Kulbrandstad (2004), skiller man mellom innvandrede minoriteter og språklige minoriteter. I oppgaven vil det kanskje være mest interessant å se på de gruppene som ligger i skjæringspunktet, nemlig de som er innvandrede og språklige minoriteter (Engen & Kulbrandstad, 2004). Jeg vil også forklare hva jeg mener med funksjonelt skolespråk, og hvordan jeg bruker begrepet funksjonell tospråklighet i oppgaven.

2.2.1 Morsmål

Når man snakker om begrepet morsmål, kan man definere det på forskjellige måter. I Kamil Øzerk sin bok opereres det med mange forskjellige definisjoner. Jeg vil i denne oppgaven

bruke den pedagogiske tilnærmingen til begrepet. Denne definisjonen tar som utgangspunkt at morsmålet er det språket man lærer først og som man ikke har glemt, men det er også det språket man snakker hjemme og det språket man har fått sin primære sosialisering på (Øzerk, 2016, s. 23). Det som er viktig i definisjonene av morsmål på denne måten er at dette er det første språket eleven har som de ikke har glemt, like viktig er kanskje også at dette er et språk som eleven fremdeles bruker i det daglige når han eller hun snakker med sin familie.

2.2.2 Førstespråk

Kamil Øzerk (2016) bruker det språket som eleven lærer først som en definisjon på førstespråk. Han ser ut til å bruke førstespråk og morsmål nesten som samme begrep. Engen og Kulbrandstad (2004) sier i tillegg at dette er språket som eleven lærer først og samtidig det språket eleven er knyttet til og bruker til å definere sin identitet (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). I denne oppgaven vil jeg bruke førstespråk synonymt med morsmål, og legge i det at dette er språket som eleven snakker hjemme, og språket som er nært knyttet til elevens kultur, og familieidentitet.

2.2.3 Andrespråk

Det er riktig her å klargjøre forskjellen på andrespråk og fremmedspråk. Selv om norsk for mange av mine elever vil være et fremmed språk, vil det også kunne defineres som et andrespråk. Her vil jeg igjen ta utgangspunkt i beskrivelsene som Øzerk benytter. Han sier at andrespråk er det språket man må mestre for å få innpass i storsamfunnet der man bor. Det er en forutsetning for å kunne gjennomføre daglige gjøremål som å gå i butikken, eller snakke med innbyggerne av landet (Øzerk, 2016, s. 25). Man lærer seg andrespråket fordi man ikke har noen andre valg og fordi man har innfødte talere av språket rundt seg til daglig. Dette innebærer at man lærer språket i en naturlig kontekst omgitt av brukere av språket som har dette som sitt morsmål, eller førstespråk (Øzerk, 2016, s. 25). For ordensskyld vil jeg også nevne at fremmedspråk i denne sammenheng vil være et språk som elevene tilegner seg kun på skolen, og som ikke har negativ påvirkning på elevens daglige liv (Øzerk, 2016, s. 27).

2.2.4. Kontekstavhengig tospråklighet

I boken sin forsøker Engen og Kulbrandstad å definere hva funksjonell tospråklighet er. De sier det er kontekstavhengig og faller sammen med en persons behov for forståelse og kommunikasjon. Videre understreker de at behovene for språkene defineres både av personen selv, men også omgivelsene og deres krav til bruk av majoritetsspråket. Det er altså ikke et krav til at de to språkene er like godt utviklet for at det skal være funksjonelt (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 50). Jeg vil bruke uttrykket på denne måten når jeg snakker om funksjonell tospråklighet.

2.2.5 Funksjonelt skolespråk

Når jeg snakker om et funksjonelt skolespråk, vil jeg legge til grunn Jim Cummins (2008) og hans inndeling av et akademisk og et hverdagsspråk. Et funksjonelt skolespråk vil være det som han snakker om som et akademisk språk som først og fremst brukes i skolesammenheng, og der eleven må vise at han eller hun mestrer de forventningene skolen har til eleven på et gitt alderstrinn (Cummins, 2008).

3. Teori

3.1 Teoretisk ramme

Dette kapitlet tar for seg det teoretiske utgangspunktet og er den teoretiske rammen for oppgaven. Utgangspunktet for teorien er Kamil Øzerk og hans forskning på tospråklighet. Jeg har valgt denne forskningen fordi han har i mange år forsket på tospråklig og flerspråklige barn. I tillegg har han selv også vokst opp med tospråklighet og har barn som er tospråklige (Øzerk, 2016, s. 5). Noe av forskningen han presenterer tar for seg hvordan man lærer et språk, forskjellen på majoritetstospråklighet og minoritetstospråklighet samt flerspråklighet. De lingvistiske tilnærmingene til tospråklighet er også interessante i forbindelse med rammeverk for oppgaven.

Forskning gjennomført av Jim Cummins, som er en kanadisk språkforsker, vil også beskrives som en del av rammeverket. Dette vil først og fremst brukes som supplerende teori fordi hans forskning tar for seg studier fra USA og Canada, og vil derfor ikke være direkte overførbart på grunn av forskjeller i skolesystemene (Cummins, 2000). Det er likevel interessante paralleller mellom disse teoriene.

3.2 Tilnærminger til språket

Øzerk (2016) bruker i sin bok *Tospråklig oppvekst og læring* flere tilnærminger til språket. Blant annet definerer han morsmålet med forskjellige tilnærminger. Øzerk definerer morsmål som det språket man bruker hjemme, det språket man har lært først, og det språket som brukes av de som står eleven nærmest (Øzerk, 2016, s. 23). Denne definisjonen ligger nærmest den definisjonen jeg bruker i min oppgave. Øzerk legger også vekt på i denne definisjonen av morsmålsbetegnelsen at språket fremdeles brukes av barnet. Dette er et viktig skille mellom den pedagogiske og den sosiologiske tilnærmingen. Han viser videre at en person kan ha flere enn ett morsmål, og man snakker da om en tospråklighet som er viktig for elevens opplæring, og hvilke tilbud denne personen får med tanke på språkopplæring (Øzerk, 2016, ss. 23-24).

3.2.1 Pedagogisk tilnærming

Når jeg velger å legge til grunn den pedagogiske tilnærmingen, er dette fordi jeg ønsker å se på de elevene som ennå ikke har tilegnet seg et funksjonelt norsk skolespråk, og se på hvilke

faktorer som spiller inn her. Det er helt essensielt at elever i den norske skolen behersker norsk på et relativt høyt faglig nivå allerede tidlig i deres skolegang. Ved mangel på et skolespråk vil disse elevene ikke kunne delta i den undervisningen som gis på skolen, og dermed heller ikke ha mulighet til å utvikle seg slik man kan forvente. Denne rettigheten er dekket av artikkel 28 og 29 i Barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 1989). Artikkel 28 sier at alle barn har rett til utdanning og at denne muligheten skal gjøres obligatorisk og gratis for alle samt at høyere utdanning skal være tilgjengelig for alle (Barnekonvensjonen, 1989, s. 22). Artikkel 29 c) i Barnekonvensjonen understreker også viktigheten av å respektere blant annet barnets språk og kulturelle identitet (Barnekonvensjonen, 1989, s. 23).

3.2.2 Språk og kultur

Språk er tett knyttet til en persons kultur. Salole (2018) viser hvordan et språk er med på å danne forståelse av verden rundt oss, både gjennom tanker og hvordan vi formidler disse tankene, men også gjennom vår forståelse av virkeligheten vi lever i. For å understreke viktigheten av god språkforståelse snakker hun om ord som er med på å definere stedet man lever som for eksempel snø (Salole, 2018, s. 95). Språket er med på å vise hvordan et land fungerer, og hva som er tabu og hvordan man oppfører seg i det daglige for eksempel kutyme i en konfrontasjon. Hun snakker videre om forskjellige former for kommunikasjon, og hvordan Norge er et lavkontekstkommunikasjons land. Dette innebærer at i Norge er det ordene som har størst verdi når man skal overbringe et budskap, og det man uttrykker verbalt er mye viktigere enn den ikke-verbale kommunikasjonen (Salole, 2018, s. 96). Dette understreker nok en gang viktigheten av at elevene lærer et funksjonelt og godt skolespråk.

3.3 Tospråklighet

Øzerk (2016) deler inn i forskjellige grupper tospråklighet, der hovedgruppene er de tospråklige i majoritetstospråklige og minoritetsspråklige. Salole (2018) snakker på sin side om tospråklighet som noe som skjer hos flere barn som er krysskulturelle, og deres evner til å lære flere språk samtidig ikke har sammenheng med at de faktisk lærer flere språk, men snarere at alle barn lærer språk i sitt eget tempo uansett om de lærer ett eller flere språk om gangen. Hun sier videre at noen av grunnen til at flerspråklige barn tester under gjennomsnittet kan være at de testes på et språk som ikke er deres morsmål, og vil dermed ikke forstå alle nyansene (Salole, 2018, ss. 147-148).

3.3.1 Majoritetstospråklige

De som er majoritetstospråklige snakker majoritetsspråket norsk, og har et eller flere fremmedspråk på skolen. Blant de majoritetsspråklige elevene regner Øzerk i denne sammenheng også elever som har tegnspråk, blinde skrift og sidemål som tospråklighet. Tospråklighet kan med andre ord også brukes om elever som har norsk som sitt hovedmål, men som har utviklet en dugelighet i et eller flere fremmedspråk. Som fremmedspråk regnes også engelsk (Øzerk, 2016, ss. 27-29). Med i denne gruppen av tospråklige personer inkluderer han også barn og unge som kommer fra tospråklige familier der minst en av foreldrene har norsk som sitt morsmål. Denne gruppen er ikke ensartet, og man finner barn og unge i denne gruppen som kun har et morsmål til tross for at foreldrene har forskjellig morsmål (Øzerk, 2016, s. 31).

3.3.2 Minoritetstospråklige

Den andre gruppen av tospråklige personer definerer Øzerk som minoritetsspråklige. Her inkluderer han personer som innehar urfolkstospråklighet som for eksempel samer, nasjonale minoriteters tospråklighet som for eksempel romani folket, eller rom folket, og innvandertospråklige. I denne siste gruppen er det også snakk om innvandrere og deres etterkommere (Øzerk, 2016, s. 33). Jeg vil bruke denne siste gruppen av minoritetsspråklige i min oppgave. Statistikkens sentralbyrå deler språklige minoriteter inn i flere grupper. Jeg vil se på gruppen som er definert som innvandrere. Innvandrere vil i denne oppgaven være de som er født i utlandet av to utenlandske foreldre, og de som er norskfødte med foreldre som er født i andre land (Statistisk Sentralbyrå, 2022a). Tall fra statistisk sentralbyrå viser at antall innvandrere i Norge fra 1.januar 2022 utgjør 15,1%, og gruppen norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 3,8% av Norges totalbefolkning (Statistisk sentralbyrå, 2022b).

3.4 Minoritetstospråklige og opplæring

Hvilke ressurser som brukes i skolene når det kommer til opplæring av morsmål eller tospråklig opplæring er bestemt i opplæringsloven. Her reguleres blant annet retten til opplæring på morsmål, eller tospråklig opplæring (Opplæringslova, 1998, §2-8). Fordi en eventuell særskilt norskopplæring gis på bakgrunn av dugelighet, er definisjonen av språklig

bakgrunn viktig. Dersom en elev antas å ha tilstrekkelig dugelighet i språket mister de retten til særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998, § 3-12).

Til tross for at tall fra Statistisk sentralbyrå viser at gruppen innvandrere har en svak økning fra år til år, viser tallene også at det stadig gis mindre tospråklig og morsmålsopplæring, samt særskilt norskopplæring. Dette kommer spesielt til syne i Viken og Oslo (Statistisk Sentralbyrå, 2021b).

3.4.1 Opplæringslova §2-8

Hvor mye eller hva slags tospråklig eller morsmålsopplæring elevene får avhenger av hvilken gruppe de defineres innen. I §2-8 i opplæringslova understrekes det at dersom eleven ikke har tilstrekkelig dugelighet i norsk skal han eller hun tilbys særskilt norskopplæring (Opplæringslova, 1998). Elevene blir testet ved hjelp av et kartleggingsverktøy utviklet av utdanningsdirektoratet, og elevene gis en opplæring basert på et vedtak som er gjort etter denne testingen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dersom den som tester elevene ikke er bevisst på hva som påvirker elevens språk, eller ikke bevisst på hva som skal testes kan dette gi store utslag for den enkelte eleven. Her kan man se viktigheten av at man også differensierer mellom daglig språk, og skolespråk. Øzerk understreker videre at det er ikke gitt at elevene får opplæring i morsmål eller tospråklig støtte dersom elevene ikke er definert som svake i norsk. Dette gjelder også særskilt norskopplæring (Øzerk, 2016). Igjen ser man her viktigheten av at man er bevisst hva det er man tester så elevene kan få den opplæringen de har krav på. Det er et poeng at de som tester elevene er bevisste på at det er forskjeller på skolespråk, og hverdagspråk, samt hvilke ferdigheter eleven har i sitt eget språk.

Opplæringslova 1998 sier at elever som ikke har tilstrekkelig dugelighet i norsk har rett til å få morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova, 1998). Denne retten kommer elevene til gode dersom det på skolene fattes et enkeltvedtak om dette. Dette vedtaket begrunnes i testingen som er gjort tidligere. Vedtaket fattes av rektor på skolene, og foreldrene må samtykke. Dersom dette er til stede, vil man tilby særskilt språkopplæring. Dette betales av den enkelte skole (Øzerk, 2016, ss. 50-52). Dersom eleven derimot kan godt nok norsk til å følge den vanlige undervisningen basert på de tester

som er gjort, vil skolen ikke kunne tilby denne særskilte språkopplæringen med mindre de velger å bruke egne midler på dette (Øzerk, 2016, s. 52).

3.4.3 Dugelighet i norsk

Når det skal avgjøres om en elev skal få morsmålsopplæring, tospråkligopplæring eller særskilt norskopplæring ser man først på opplæringslova §2-8. Her står det at elevene «*har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.*» (Opplæringslova, 1998, ss. 50-52). For å finne ut hva dette innebærer må man gå til læreplanverket, og se på læreplanen i grunnleggende norsk for minoritetsspråklige (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her vil man finne hva som forventes av elever på de forskjellige nivåene av norsk. I Monsen og Randen (2017) utdypes begrepet «tilstrekkelig dugelighet» og her påpekes det at det ikke er noen klare retningslinjer for hva som kreves for at dugelighet er oppnådd. Videre sier de at det både læreplanen og de vurderingene som følger planen er frivillige å bruke (Monsen & Randen, 2017, s. 15).

3.4.4 Romslig oppfatning av tospråklighet

Flere elever i den norske skole kan betegnes som to- eller flerspråklig avhengig av hvordan man definerer tospråklighet. Majoritetstospråklige elever vil ha norsk som morsmål, og som sitt majoritetsspråk. De vil likevel kunne regnes som to- eller flerspråklige spesielt hvis man bruker en romslig oppfatning av tospråklighet. Her vil det i noen tilfeller være nok at eleven kan uttrykke noe kunnskap, som for eksempel uttrykke en setning, for å være tospråklig. En annen romslig definisjon vil være at man kan forstå et annet språk uten at man selv kan snakke språket (Øzerk, 2016).

3.4.5 Rigid oppfatning av tospråklighet

Dersom man ser på en mer rigid definisjon av tospråklighet vil man se at kravene er mye strengere. Her er kravene til kunnskap og kompetanse både i reseptive og produktive egenskaper tilnærmet like, og man må ha tilnærmet lik kompetanse i begge språkene for å kunne defineres som velutviklet tospråklig (Øzerk, 2016, ss. 73-75). Reseptive egenskaper vil si at elevene er i stand til å lytte og lese språket, mens de produktive egenskapene forklarer om eleven er i stand til å snakke og skrive språket (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 26).

3.4.6 Morsmålsdominant tospråklighet eller andrespråk dominant tospråklighet

I tillegg til velutviklet tospråklighet snakker Øzerk også om tre andre grupper tospråklighet. Alle fire gruppene tospråklige måles ut ifra skår man oppnår på kvantitative språktester. I disse språktestene bruker man 80 prosentpoeng som en grense. En person som har en velutviklet tospråklighet, vil i denne modellen skåre 80 prosent eller over i både morsmål og andrespråket sitt. Den andre gruppen i denne modellen er en person som har god forståelse av morsmålet sitt, men mindre språkkompetanse på andrespråket sett i forhold til andre innfødte som snakker språket. Dette betegnes i modellen som morsmålsdominant tospråklig. Motsatt kan vi se at det også er andrespråks dominante tospråklige. Her vil man være bedre i andrespråket sitt sett opp mot morsmålet sitt. Den siste kategorien er personer som har lav kompetanse i både morsmålet sitt og andrespråket sitt. Disse personene omtales som utilfredsstillende tospråklige (Øzerk, 2016, ss. 74-79). Det er viktig her å ta hensyn til at disse inndelingene bygger på testing av personene, og vil i den forbindelse være en stilisert inndeling basert på testene som er gitt. I forlengelsen av disse definisjonene av tospråklighet vil jeg i fortsettelsen bruke begrepet minoritetstospråklige for å definere elever som er tospråklige med et morsmål som er et minoritetsspråk.

3.4.7 Barnehager og språkopplæring

Minoritetstospråklige elever utløser ikke nødvendigvis en opplæring i eller på morsmålet til eleven. Dette ser ut til å dreie seg om ressurser, og hva som er tilgjengelig av midler på et gitt tidspunkt. Dersom eleven har tilstrekkelig dugelighet i norsk til å følge undervisningen i vanlig skole, vil ikke lenger kommunene eller fylkeskommunene betale for særskilt opplæring, og skolen selv må ta regningen for denne opplæringen (Øzerk, 2016, ss. 51-52). Samtidig får alle barnehager som har barnehagebarn som er minoritetsspråklige statstilskudd for å bedre språkforståelsen så fremt noen forutsetninger som for eksempel at man skaffer pedagogisk materiale for å bedre språkforståelsen hos de minoritetstospråklige barna (Øzerk, 2016, s. 48). Rammeverket understreker viktigheten av at småbarnsalderen er grunnleggende for utviklingen av språket. Det kan også være bakgrunnen for at alle barnehager med minoritetsbarn får dette tilskuddet selv om elever i grunnskole og videregående ikke nødvendigvis får den samme muligheten (Øzerk, 2016, s. 49).

3.4.8 Grunnskole og videregående skoler og språkopplæring

Det særskilte opplæringstilbudet til elever i grunnskolen og videregående skole er dog begrenset til to år, og man kan kun fatte et vedtak for et år om gangen (Opplæringslova, 1998). Dette vil være med på å gjøre opplæringen utilstrekkelig, og i verste tilfeller fragmentert fordi man mangler kontinuiteten av vedtak som går over flere år. Det er også et tankekors at mens man i grunnskolen og videregående skole trenger et vedtak fra rektor vil alle minoritetsspråklige barn i barnehage utløse retten til statstilskudd (Øzerk, 2016, ss. 49-51).

3.4.9 Barnekonvensjonen

Tove Skutnabb-Kangas (2009) understreker at elever som ikke får muligheten til å utvikle et skolespråk kan være et brudd på Barnekonvensjonens artikkel 29 om barns rett til utdanning. Hun sier videre at dersom ikke barn får opplæring og hjelp til å mestre majoritetsspråket vil de kunne dømmes til et liv uten utdanning (Skutnabb-Kangas, 2009, s. 340). Dette kan være ett brudd på menneskerettighetene at barn og ungdom med et minoritetsspråk blir tvunget inn i skoler uten tilstrekkelig opplæring i majoritetsspråket, og elevene vil bli marginalisert og ikke klare å følge undervisning og ha like muligheter som resten av majoritetsspråklige elever (Skutnabb-Kangas, 2009, ss. 340-341). Hun snakker om viktigheten av å bruke morsmålet som et hjelpemiddel til utdanning, og i utviklingen av et funksjonelt majoritetsspråk. Hun viser til pilotprosjekter der det er gjennomført undervisning både på majoritetsspråket og minoritetsspråket og viser at dette var med på å øke generell kunnskap blant elevene i begge språk (Skutnabb-Kangas, 2009, ss. 342-343).

3.5 Morsmålsopplæring

For minoritetsspråklige og deres rett til særskilt språkopplæring, er det et problem at det ikke er en klar juridisk definisjon på hva morsmålsopplæring er. I Oslo kommune har man gjennomført et prosjekt der man helt konkret jobbet med språklig utvikling, utvikling av leseferdigheter og innholdsforståelse av fagtekster (Øzerk, 2009). Kommunen har videre laget tydelige formuleringer for hvordan man skal forstå sentrale begreper i §3-12 (Øzerk, 2016, s. 53). For det første snakker man om særskilt norskopplæring (SNO). Her får eleven en tilpasset opplæring med fokus på å forsterke det norske språket. Dernest snakker man om morsmålsopplæring. Her fokuserer man på morsmålet eleven har, og gir opplæring i dette.

Den siste formen er tospråklig fagopplæring. Her er det snakk om undervisning av en lærer som har samme morsmål som eleven, og som kan undervis i fag både på norsk og elevens morsmål (Øzerk, 2016, ss. 52-53)

3.5.1 Forskjeller mellom majoritet- og minoritetsspråk

Når man snakker om elever med minoritetsspråk, er det også viktig å trekke frem balansen mellom majoritetsspråk og minoritetsspråkene. Når man som tospråklige elev kommer inn i skolen vil det meste både av undervisning og informasjon foregå på majoritetsspråket. Det innebærer at den minoritetsspråklige eleven allerede har en ulempe ved at han eller hun ikke kan følge med på eget språk. I tillegg vil disse elevene kanskje oppleve et språkskifte der de mister morsmålet sitt, men ikke helt har et funksjonelt majoritetsspråk de kan spille på (Øzerk, 2016, s. 54). Resultatet av at minoritetsspråklige er avhengig av majoritetsspråklige for å oppnå goder som særskilt språkopplæring kan være med på å erodere morsmålene.

På skolen vil det være de majoritetsspråklige som har mest ressurser, og som er med på å forme skolehverdagen, mens de som er minoritetsspråklige vil måtte følge de samme reglene samtidig som de ikke har de samme rettighetene. Dette vil igjen føre til at minoritetsspråklige kanskje vil miste egen kultur, og språk. Salole sier at språket er med på å forme vår oppfattelse av virkeligheten og hvordan vi tenker. Videre er språket med på å forme hvordan denne virkeligheten er for eksempel gjennom å ha fokus på det som er viktig i et samfunn (Salole, 2018, ss. 94-95). Ofte er det sånn at de som er flinkest til å snakke for seg, er de som skaper virkeligheten fordi det er de som blir hørt.

3.6 Reseptive og produktive egenskaper i språket

For at man skal kunne lære seg og utvikle et språk, må flere faktorer være til stede. Kjølås (2002) skriver i sin artikkel om språk og kommunikasjonsvansker at Chomsky legger til grunn to ulike sider av språket, nemlig kompetanse og performanse eller utførelse. I dette legger han at når man snakker om kompetanse er det den totale kunnskapen man har om et språk som gjør seg gjeldende. Her må man ha kjennskap til, og kunne bruke, språkets regler, semantikk, fonologi og syntaks. Kompetanse innebærer at man ser mønstre og strukturen i et språk, og kan bruke språket, og avgjøre om en uttalelse er grammatisk riktig eller ikke til tross for at man aldri tidligere har hørt akkurat samme setning (Kjølås, 2004). Den andre

faktoren som må være til stede er performanse. For å ha kompetanse her må personen kunne tilpasse språket til den situasjonen man er i. Det er helt essensielt når man opplever en ny hendelse at man kan tilpasse språket også til denne situasjonen med et adekvat språk for nettopp denne begivenheten (Kjølaas, 2004).

3.6.1 Hverdagsspråk

Når man ser på språkkompetanse i sammenheng med reseptiv og produktive egenskaper, kan man kanskje begynne å forstå at til tross for at elever har gode reseptive og produktive egenskaper i et av feltene så som å snakke eller å lese så kan de mangle mye både på de produktive egenskapene som å skrive og å snakke (Cummins, 2000, ss. 57-59, 141-142). Flere elever klarer å snakke et hverdagsspråk, og lese enkle tekster, men jo mer avansert tekster og samtaleemner blir, jo vanskeligere har de for å følge med på samtalen eller teksten. Hvis man også baserer behovet for særskilt opplæring i norsk eller tospråklig på samtaler man har med eleven, eller lesetester som for eksempel Carlstens lesetester, vil mange minoritetsspråklige elever ikke få tilgang til den språkopplæringen de trenger.

3.6.2 Kommunikasjonsspråk

Noe av det viktigste man gjør med språket er å kommunisere. Øzerk (2016) påpeker at man trenger et språklig fellesskap for at man skal kunne kommunisere, dele tanker, ideer, synspunkter og så videre. Dessuten vil man når man deler tanker og følelser gjøre oss i stand til å knytte bånd til hverandre og lage relasjoner. Relasjoner og samhandling er helt essensielt for menneskene, og spesielt er det viktig i skolen så man kan formidle kunnskap og vise måloppnåelse i de forskjellige fagene. Dette vil igjen være med på å utvikle ny kunnskap, og man forstår mer av den informasjonen man leser, og så videre (Øzerk, 2016, ss. 56-57)

3.6.3 Funksjonelt språk

Det samme fenomenet snakker også Cummins (2000) om. Han viser at elever har et velutviklet dagligspråk, men faller bak når det kommer til skolespråk, eller det formelle akademiske språket (Cummins, 2000, ss. 65-66). Engen og Kulbrandstad (2004) utdyper denne påstanden videre. De sier at kommunikative ferdigheter vil si at man har muntlige ferdigheter, og kan forstå det som blir sagt og selv gjøre seg forstått i situasjoner. De

formelle språkferdighetene derimot dreier seg om å beherske ikke bare det verbale, men også beherske reglene som bestemmer hvordan man kommuniserer både muntlig og skriftlig på språket (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 27). De snakker videre om at elever som har tospråklig bakgrunn og som har god dagligtale raskt knekker lesekode, men klarer ikke like raskt å utvikle et funksjonelt skrivespråk som setter krav til ordgjennkjennelse, abstrakte begreper og ord som ikke brukes ofte. Engel og Kulbrandstad (2004) indikerer at elevene rett og slett ikke har godt nok kjennskap til ordenes betydning, og derfor sliter med å bruke de riktig. De tar også opp hvordan lærebøkene er skrevet og hvordan mange minoritetselever ikke klarer å følge begreper og tekststrukturen i de mer kompliserte lærebøkene (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 185).

3.6.4 CALP og BICS

Tidlig på 80-tallet startet Cummins undersøkelser på tospråklige elever i kanadiske skoler. Informasjon han til da hadde lest indikerte at man antok at tospråklige elever hadde samme utgangspunkt i det akademiske språket som enspråklige elever (Cummins, 2008). Når disse elevene likevel hadde dårligere resultater på prøver og innleveringer i skolesammenheng antok man ofte at de hadde lære- eller språkvansker. Han utarbeidet en deling mellom det akademiske språket, CALP, som står for cognitive academic language proficiency og BICS som står for basic interpersonal communicative skills (Cummins, 2008). Dette er et skille mellom et skolespråk, det akademiske, og dagligspråket. Han understreker ellers at skillene ikke er absolutte eller lik for alle (Cummins, 1999). Videre viser han til at til tross for at elevene klarer seg i det daglige og sosialt så mangler de mye når det kommer til det akademiske, eller skolespråket (Cummins, 1999, ss. 2-3).

3.6.5 Språkutvikling

Cummins forklarer at multispråklige elever ofte klarer i løpet av relativ kort tid, omtrent to år, å lære seg nok av majoritetsspråket til å være en integrert del av samfunnet rundt seg. Videre sier han at man for å oppnå en like stor grad av funksjonalitet i det akademiske språk trenger mellom fem og ti år for å oppnå den samme grad av språkfunksjonalitet (Cummins, 2000). Språket utvikler seg helt fra fødsel av, og dagligspråket og skolespråket skiller seg først når barnet begynner på skolen, og trenger å utvikle et funksjonelt skolespråk.

3.7 Språket som redskap

Språket man har er et redskap vi bruker for å kommunisere med hverandre, og er noe man møter over alt. Språkets funksjon kan man derfor si at er en form for brobygger og et viktig redskap for å bygge relasjoner, formidle kunnskap og forme relasjoner med andre mennesker. Øzerk sier at språket fungerer som en kode som hjelper oss å dele tanker, ideer, kunnskap og erfaringer med hverandre. Språket er videre med på å gi menneskene en plass i et samfunn, og komme i kontakt med egen og andres kulturarv. Fordi språket er så viktig i kommunikasjon og formidling er det ekstra viktig at man forstår språkfunksjoner (Øzerk, 2016, ss. 56-57).

3.7.1 Språkfunksjon

Språkfunksjonen er en del av et behov mennesker har til å systematisere den sosiale verden rundt oss. Språket brukes til problemløsning både for det intellektuelle problemene man kan finne, men kanskje like viktig som et verktøy for å løse de følelsesmessige problemene man som menneske møter (Øzerk, 2016, s. 58). Hvor godt utviklet språk man har påvirker også hvor flink man er til å løse praktiske utfordringer og mer abstrakte tankerekker og resonnementer. Det er videre med på å gi oss evnen til og muligheten til å dele erfaringer og kunnskap og dessuten planlegge og finne på ting som ikke har skjedd ennå. Språket er helt uunnværlig for å kunne utvikle nye konsepter og ideer og finne gode løsninger på problemer som tilsynelatende er uløselige. Øzerk påpeker også at språket har en sentral rolle når det kommer til å tilegne seg ny informasjon og for å organisere virkeligheten. Jo større og bedre ordforråd man har, jo enklere blir det å formidle detaljerte tanker og ideer mellom mennesker (Øzerk, 2016, ss. 58-59).

3.7.2 Funksjonsgrupper i språket

En måte å dele inn språket på er i grupper som forklarer hvilken funksjon språket har. Øzerk viser til Pütz sin inndeling med fokus på hovedfunksjonen til språket. Han deler språket inn i seks mer eller mindre forskjellige grupper: Deskriptiv funksjon, instruktiv funksjon, direktiv funksjon, metaligvistisk funksjon, isolativ funksjon og kontaktskapende funksjon (Øzerk, 2016, s. 59). I den første av disse gruppene er språket som brukes for å dele kunnskap og viten. Ofte det språket som brukes i fagbøker. Denne gruppen kalles den deskriptive funksjonen og brukes som kommunikasjonsmetode på skoler og høyere utdanning. Neste

gruppe handler om språk som brukes for å gi instruksjoner og råd og kalles den instruktive funksjonen. Den direktive funksjonen brukes til å forby eller påby ting, og brukes ofte i lovtekster. Når man skal bruke språket til å snakke om språk kalles det den metalingvistiske funksjonen. Denne funksjonen brukes ofte i grammatikkundervisning eller ordbøker. De siste to gruppene handler om tilhørighet. I den første av disse gruppene, den isolative funksjonen, handler det om å tilhøre en gruppe og ekskludere andre. Her er det snakk om etnolekter, sosiolekter og multietnolekter, mens den siste funksjonen for språket dreier seg om å skape samhold og relasjoner til andre i samfunnet og kalles den kontaktskapende funksjonen. (Øzerk, 2016, s. 59).

Øzerk forklarer at språkforskeren Halliday i 1975 delte språkets funksjoner inn på en annen måte (Øzerk, 2016, s. 59). Denne inndelingen sier også noe om hvilken funksjon språket har og har til felles med den forrige inndelingen at den ser på hvordan språket brukes, men i tillegg sier denne inndelingen noe om hva de forskjellige inndelingene brukes til i et sosialt perspektiv. For eksempel er en av kategoriene språkets instrumentelle funksjon, og her forklares det at språket brukes som et instrument for å oppnå noe, eller for å manipulere omgivelsene sine. Det som er felles for disse gruppene er at de ikke kan isoleres eller fungere alene, og at de utvikles i sosiale sammenhenger (Øzerk, 2016, ss. 59 - 60).

3.7.4 Europarådets rammeverk

Europarådet har et felles rammeverk som har seks nivåer med tilsvarende definisjoner på hvilke funksjoner som må være til stede i de forskjellige nivåene. Disse kriteriene er like for alle språkene i Europa, og gir en indikasjon på hvor godt man snakker og forstår et språk (Utdanningsdirektoratet, 2011). Dette rammeverket skal være med på å definere hvilke språkfunksjoner som skal mestres på de forskjellige kompetansenivåene i norsk. Grunnen for å teste hvor god kommunikativ kompetanse en elev har er slik at man kan tilpasse undervisningen samtidig som man hjelper eleven til å utvikle videre kompetanse (Øzerk, 2016, s. 61). I dette rammeverket ser man først og fremst på hvilke språklige funksjoner den enkelte klarer å gjennomføre, og mindre på formell opplæring og kompetanse (Monsen & Randen, 2017, s. 123).

3.7.5 Delferdigheter i språket

Man kan som Øzerk (2016) dele språklige ferdigheter i flere grupper. Han snakker om skriftlige og muntlige ferdigheter, men også reseptive og produktive ferdigheter. Med dette kan vi forstå, som tidligere nevnt, reseptive ferdigheter som sier noe om hvor godt man forstår språket, og de produktive språkferdighetene som sier noe om hvor godt man klarer å anvende språket. Sagt på en annen måte kan man si at de reseptive språkferdighetene handler om hvor godt man forstår språket når man hører eller leser det, og den produktive delen er hvor godt man klarer å snakke og skrive språket (Øzerk, 2016, ss. 66-67). Disse delferdighetene benyttes på forskjellige måter avhengig av situasjon og kontekst.

3.8 Språkbeherskelse

De språkferdighetene som er krevet av en som er sammen med venner i en avslappet atmosfære er ikke de samme ferdighetene som kreves av en som er med kjæresten sin hjem første gang for eksempel. Her kan man si at det er både reseptive og produktive egenskaper som settes på prøve, men det er likevel forskjellige aspekter ved disse egenskapene som aktiveres. Øzerk (2016) beskriver denne formen for språkbeherskelse som et flerdimensjonalt fenomen der man kan fremstille språkbeherskelse basert på en rekke faktorer i en matrise som viser hvilke delaspekter som kreves (Øzerk, 2016, ss. 67-68). I sin matrise viser han tydelig hvilke deegenskaper som kreves i den enkelte situasjon både når det gjelder språklige delferdigheter som syntaks og semantikk, men også hvordan kravet til disse forandrer seg avhengig av situasjonen (Øzerk, 2016, ss. 68-69).

3.8.1 Språkutvikling på minoritetstospråkliges vilkår

Cummin (1999) diskuterer noe av disse samme prinsippene i sin artikkel om BICS og CALP, der han understreker at disse to læringsmåtene eller forståelseshorisontene ikke er uavhengige av hverandre, og at man utvikler de simultant, ikke den ene etter den andre. Han understreker også at denne måten å definere språkopplæring på er først og fremst en indikasjon på opplæring av et andrespråk sett fra et minoritetsspråklig synspunkt (Cummins, 1999, s. 4). I denne samme artikkelen understreker Cummins også viktigheten av en lærer som er oppmerksom og har kunnskap om hvordan minoritetstospråklige lærer og hvilke elementer som er viktig for deres utvikling. Han understreker viktigheten av et fokus på de

akademiske ferdighetene hos denne gruppen elever for at de skal ha en sjanse til å følge aldersadekvat undervisning (Cummins, 1999, ss. 4-5).

3.8.2 Tilrettelegging av språkopplæring

Det synes i henhold til Cummins å være viktig for elever med forskjellige morsmål å starte opplæring av et fellesspråk på like premisser. Han understreker at det ikke er viktig at man velger det ene eller andre språket først, i hans tilfelle spansk og engelsk, men at man har tospråklige grupper som er fullstendig tospråklige så elevene kan hjelpe hverandre med utviklingen av begge språk, og at de lærer sammen. Bare på denne måten vil man få elever som utvikler seg sammen og har omtrent det samme skolespråket (Cummins, 1999, ss. 5-6). Han understreker også at man ikke kan forvente at elever som får et minimum av opplæring i majoritetsspråket kan være flytende både i sine akademiske språk og hverdagsspråk. Her må man legge til rette for forsterkninger i majoritetsspråkene slik at minoritetsspråklige elever får sjansen til å ta igjen sine medelever (Cummins, 1999, ss. 5-6).

3.8.3 Funksjonell tospråklighet

Engen og Kulbrandstad (2004) sier om tospråklighet at man må kunne bruke sin tospråklighet sånn at man kan kommunisere tilfredsstillende, bruke språket både til å tenke, men også som et redskap for å lære. De mener også at en viktig funksjon er at man må kunne bruke språket sånn at det gir en identitet og tilhørighet (Engen & Kulbrandstad, 2004, ss. 47-48). Altså må man være tospråklig «nok» til at språkene man bruker kan dekke de samme funksjonene både til hverdag så vel som akademisk på samme måte som en som en enspråklig kan. Her understreker de at ferdighetsnivået må være aldersadekvat. Det vil si at man kan bruke språket til de oppgavene som er aktuelle på et gitt alderstrinn (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 49).

Jeg har i dette kapittelet gjort rede for hvilke teorier jeg ser oppgaven min i lys av, og har også forsøkt å illustrere noen av de juridiske forutsetningene som må være til stede for at en elev skal kunne nyttiggjøre seg av de ressursene som er tilgjengelig. Samtidig har jeg forsøkt å se på hva andre teoretikere har lagt til grunn for deres forskning, og sett på hvilke forutsetninger andre mener må være til stede for å oppnå en best mulig opplæring for minoritetstospråklige. Jeg har også forsøkt å belyse hvilke utfordringer man har både som

skole, som lærer og som enkelt elev i et større system. Jeg har tatt i bruk statistikk for å forsøke å vise at dette er en utfordring som rammer mange elever i alle aldre, og at mer forskning og flere ressurser er nødvendig for å finne løsninger for denne elevgruppen.

4. Forskningsmetode og design

Dette kapittelet vil ta for seg de metodiske valgene som er gjort i oppgaven, og jeg vil vise hva som har vært viktig i forbindelse med de metodiske valgene. Bakgrunnen for valgene jeg har gjort både med tanke på metodevalg, forberedelser og utvalg vil bli redegjort for og problematisert. Jeg vil også ta for meg hvilke forberedelser som ligger til grunn for de valgene jeg har gjort, og vise hvilke elementer jeg har lagt vekt på for å ta disse avgjørelsene. Jeg vil komme inn på hvilke etiske valg jeg har gjort i denne prosessen, og forsøke å vise hvilke valg som har vært lette å gjøre, og hvilke valg jeg har måttet tenke nøyer gjennom og hvorfor. Mot slutten av kapittelet vil jeg vise hvordan jeg har gjennomført intervjuene, hvordan jeg har transkribert, og ikke minst hva jeg har funnet gjennom intervjuene jeg har foretatt. I tillegg vil jeg komme inn på hvordan jeg har forsøkt å sammenligne og sammenfatte det informantene mine har beskrevet.

Jeg fikk tidlig en formening om flere helt konkrete begrep og tema som gikk igjen hos flere av informantene mine. Jeg har forsøkt å finne igjen disse elementene i forskning som allerede er gjort på tema, og har funnet igjen noen av disse, men ikke alle.

4.1 Valg av metode

I denne oppgaven har målet vært å få ett innblikk i hvordan enkeltlærere ser på minoritetsspråklige elever og hva de oppfatter som fordeler og utfordringer i forbindelse med deres skolespråk. Målet med intervjuene har vært å sammenfatte empiri fra flere kilder for å se det er noen fellestrekk. Det vil være viktig å huske på at de dataene som blir samlet inn bare er deler av sannheten, og gir et bilde inn i enkelte områder av lærerens praksis (Johannessen et al., 2016, s. 32). Her vil jeg redegjøre for mine valg og vurderinger med tanke på blant annet valg av metode og utvalg. Jeg vil komme inn på hvilke forberedelser jeg har gjort, og hvilke justeringer jeg har foretatt underveis.

4.2 Kvalitativ metode

Jeg har ønsket å finne ut hva enkeltmennesker mener om et gitt tema, der de selv har erfaring eller kunnskap. Det har derfor vært naturlig å snakke med lærere som jobber med elever som er flerspråklige. I forbindelse med oppgaven vil jeg søke informasjon fra lærere i

både ungdomsskole og barneskole. For å få informasjon som er aktuell i forhold til problemstillingen jeg ønsker er det viktig å styre samtalen i riktig retning. Det har samtidig vært essensielt å ikke være for rigid når jeg har søkt kunnskap og informasjon. Potensiell verdifull informasjon kan komme frem når informantene får snakke om ting de kan og er interessert i. Kvalitativ metode er kjennetegnet ved at man fokuserer på kvaliteten og empirien fra informantene, og kanskje nøyer seg med litt færre informanter. Hovedhensikten vil være å finne fram til informantenes eget syn på hvordan verden virker med utgangspunkt i tema som er valgt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

4.2.1 Innsamling av data

Når man snakker om metode som bakgrunn for innsamling av data, kan man gjøre dette på forskjellige måter. Man kan gjennomføre intervjuer, få svar på spørreskjema, observere et fenomen eller aktivt påvirke forskningsfeltet slik man ville gjort i aksjonsforskning (Fangen, 2022). Målet i denne oppgaven er å få innblikk i hva mine informanter mener om multispråklige og deres fordeler og utfordringer når det kommer til skolespråk. Jeg har derfor valgt å bruke intervju som en metode for innsamling av data jeg skal bruke. I et intervju vil man kunne få innblikk i utvalgte personens livsverden gjennom samtaler der man ser på informantens oppfattelse av verden, og hvordan deres erfaringer spiller inn på tema man skal skrive om (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 19, 21).

4.2.2 Harde og myke data

Jeg har som mål å se på hvordan lærere opplever språkkunnskapen, og utfordringer i språkopplæring av multispråklige elever. Her kan det være vanskelig å kvantifisere, eller vise med tall og grafer hva som menes, og det kan være utfordrende å kvantifisere data som samles inn slik at de direkte kan sammenliknes. Data som samles inn, vil være subjektive og ikke direkte observerbare. Dataen må kodes og forstås, før man kan forsøke å trekke konklusjoner. Fordi informasjonen ikke kan observere eller kvantifisere snakker man om myke data (Johannessen et al., 2016, ss. 33-34). Det er ikke dermed sagt at denne typen data ikke kan generaliseres, eller sammenliknes.

4.2.3 Forskningsdesign

Med bakgrunn i min problemstilling, der jeg ønsker å se hva mine informanter mener om multispråklige og deres muligheter, utfordringer og fordeler med tanke på utvikling av et skolespråk, har jeg valgt intervju som metode for innsamling av data. Det er naturlig for meg å velge denne metoden i og med at jeg søker å forstå hva lærerne selv mener er utfordringer og fordeler, og hvordan dette utspiller seg i deres daglige arbeid. Det har også vært en utveksling av kunnskap og erfaringer som har spilt inn i disse intervjuene. Erfaring og kunnskap jeg som forsker har kan ha utfordret mine informanter i deres syn på egen undervisning, og erfaring og kunnskap som mine informanter har, har hjulpet meg i min videre skriving av denne oppgaven. Det har vært en utveksling av kunnskap og erfaringer, men også et samspill der kunnskap har vokst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

For å forsøke å styre retningen på intervjuet i noen grad uten å stenge for informasjonsflyten sånn at jeg får data som er relevante for min problemstilling, har jeg laget en intervjuguide. I denne guiden er spørsmålene jeg stiller med på føre samtalen inn på tema jeg ønsker svar på, samtidig som jeg forsøker å sortere ut annen informasjon som ikke er relevant for min oppgave. Dette kan for eksempel være informasjon som omhandler andre faglige utfordringer som ikke påvirker språket direkte, eller informasjon om individuelle opplæringsplaner som påvirker læreren og eleven skolehverdag. Når jeg i denne oppgaven har laget intervjuguide, har jeg forsøkt å ta hensyn til min egen forståelseshorison, og forsøkt å ha en åpen innstilling gjennom intervjuene slik at jeg ikke skal gå glipp av viktig informasjon. Det har vært viktig for meg å ha muligheten til å justere intervjuguiden etter hvert, og dermed falt valget på et semistrukturert intervju.

4.2.4 Intervju som metode

Intervju som metode egner seg godt dersom man er ute etter å finne informasjon som bygger på informantenes egne erfaringer og kunnskap. Spesielt vil dette være viktig når man ønsker å få kjennskap til hva informantene selv mener om tema (Johannessen et al., 2016, s. 148). I et åpent eller ustrukturert intervju vil forskeren sannsynligvis få lange svar om et bestemt tema, og det kan være enkelt å få informantene til å uttale seg. En av utfordringene ved denne metoden kan være at svarene en får ikke kan sammenliknes på en ordentlig måte fordi både spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene vil variere fra intervju til intervju

(Johannessen et al., 2016, s. 148). Det er viktig å forsøke å unngå påvirkning av informanten, og i et åpent intervju vil dette være noe forskeren må ta på alvor, og forsøke å unngå (Johannessen et al., 2016, s. 148).

4.2.5 Åpent intervju

Et intervju kan bygges på forskjellige måter. Ved et åpent intervju har man sett seg ut ett eller flere temaer man skal snakke om, men intervjuet gjennomføres som en åpen samtale der forskeren er en del av denne samtalen. Forskeren vil sannsynligvis få lange svar om et bestemt tema, og det kan være enkelt å få informantene til å uttale seg. Her vil det være en viss fare for at forskeren selv påvirker informantens svar. (Johannessen et al., 2016, s. 148). Det er viktig å forsøke å unngå påvirkning av informanten, og i et åpent intervju vil dette være noe forskeren må ta på alvor, og forsøke å unngå (Johannessen et al., 2016, s. 148). En av utfordringene ved denne metoden kan være at svarene en får ikke kan sammenliknes på en ordentlig måte fordi både spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene vil variere fra intervju til intervju (Johannessen et al., 2016, s. 148).

En annen utfordring kan være at relasjonen mellom forsker og informant vil være avgjørende for informasjonen som kommer frem i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 148). I en intervjusituasjon vil det ofte være et asymmetrisk maktforhold der den som foretar intervjuene styrer forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 52 - 53). Det vil derfor være essensielt å skape en situasjon der intervjupersonen føler seg trygg og snakker fritt og åpent om det den som intervjuer søker svar på. Her er det for eksempel snakk om hvordan man første gang tar kontakt med den som skal intervjues, hvor intervjuet gjennomføres, og om intervjuet oppleves som en utspørring eller en dialog (Johannessen et al., 2016, s. 159; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 35).

4.2.6 Strukturert intervju

I et strukturert intervju vil man ha en form som er mer likt et spørreskjema. Her vil tema, og rekkefølge på alle spørsmålene være fastlagt. Man vil få svar på de samme spørsmålene fra alle informantene, og det kan være lettere å sammenlikne svarene. Fordi det ikke er formulert svaralternativer, vil man kunne forvente svar som sier noe om hvordan informantene oppfatter spørsmålet. Det er derfor viktig at forskeren jobber med

intervjuguiden slik at de svarene som kommer er svar på tema, og er med på å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 148).

4.2.7 Semistrukturert intervju

I et semistrukturert intervju, vil forskeren ha en intervjuguide som følges mer eller mindre rigid, og som vil være med på å sikre at forsker stiller stort sett de samme spørsmålene til alle informantene (Johannessen et al., 2016, s. 148). Forskeren vil i denne situasjonen kunne justere på rekkefølgen av spørsmålene, og kanskje følge opp informasjon som kommer frem i intervjuet. Det vil likevel være en struktur i intervjuet. Man legger opp guiden med tema, og spørsmål man ønsker å få svar på, men det er rom for å forandre rekkefølgen både på tema, og spørsmålene. Intervjuguiden kan være med på å gi struktur og retning til et intervju, og vil hjelpe forskeren til å få underlag til å svare på problemstillingen.

I et semistrukturert intervju vil forsker ha mindre innvirkning på hva informanten svarer fordi det ikke er gitt svaralternativer, men man har likevel en form for kontroll fordi man på forhånd har bestemt elementer som for eksempel tema, og områder som skal diskuteres (Johannessen et al., 2016). Jeg har valgt denne formen for intervju fordi jeg er opptatt av at svarene jeg får kan sammenliknes, men jeg er også opptatt av at intervjuet tilpasses og justeres med tanke på den informasjonen som kommer frem gjennom intervjuet.

4.2.8 Intervjuguide

Før jeg startet å lage intervjuguiden min, leste jeg teori på feltet jeg skal forske på. Her var det viktig for meg å få en oversikt over hvilken forskning som er gjort på feltet, og jeg tar utgangspunkt i forskning som er gjort med tanke på forskjellen mellom et akademisk språk, og hverdagspråket. Her er det gjort mye forskning av blant andre Kamil Øzerk og Jim Cummins. Jeg vil bruke begge disse teoretikerne som den teoretiske bakgrunnen for mine spørsmål. Intervjuguiden min er delt inn i fire hoveddeler som hver dekker et emne eller tema som er interessant med tanke på problemstillingen. Hver hoveddel er igjen delt inn i spørsmål. Disse spørsmålene har jeg testet på andre lærere for å sikre at de faktisk dekker temaene jeg ønsker å få svar på. Temaene jeg tok opp i intervjuene var fordeler og ulemper med minoritetsspråk, forhold utenfor skolen, og til sist et tema der jeg ber om anbefalinger fra mine informanter. Det har vært viktig når jeg har laget disse spørsmålene til guiden at jeg

samtidig ikke har vært så bundet av den så verdifull informasjon går tapt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143).

Når man har laget en intervjuguide og startet med intervjuene kan man komme i en situasjon der man oppdager nye aspekter ved tema man undersøker. Man må da ta stilling til om man i de resterende intervjuene skal legge til spørsmål som også inviterer til samtale rundt disse nye elementene, eller om man vil holde seg til den guiden man allerede har laget (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 128). Dette er et dilemma som også gjorde seg gjeldende i mine undersøkelser. Jeg valgte å beholde intervjuguiden slik jeg hadde laget den for å få flest mulige likheter i de forskjellige intervjusituasjonene. Her vil det alltid være en vurdering som må gjøres, og det er ikke gitt at et valg er bedre enn ett annet valg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 128).

Jeg har bygd opp min intervjuguide med fokus på temaene som jeg ønsker å belyse, og har forsøkt å legge opp til åpne og positive spørsmål. Fordi min problemstilling dreier seg om informasjon om en tredjepart og erfaringer lærerne har gjort i samspill med elever er det viktig å legge opp til at informantene får vide nok spørsmål slik at de kan kjenne seg igjen i temaene og bruke det relatert til sin egen livsverden. På denne måten vil samtalen styres gjennom temainndeling i intervjuguiden, men vil ikke være så rigid at viktig og spennende informasjon og erfaring blir borte. Jeg har forsøkt å følge interessante innspill fra informanten, men likevel følge progresjonen i intervjuguiden. Det har vært viktig å lage en guide som gir mulighet til denne fleksibiliteten. Avslutningsvis i intervjuet har jeg lagt opp til at informantene skal kunne komme med en anbefaling eller best case scenario til eventuelle utfordringer deres elever møter i skolehverdagen i møte med majoritet språket. Grunnen til dette er fordi jeg i tillegg til å høre hva det er de har opplevd og hvilke erfaringer de har gjort seg rundt språket i skolen, så forsøker jeg også å finne mulige løsninger som helt konkret kan brukes for å bedre elevenes innlæring av majoritetsspråket (Johannessen et al., 2016, ss. 149 - 152).

4.3 Forberedelser

I mitt forskningsprosjekt skal jeg ta opp intervjuene som en lydfil. Dette defineres som innhenting av personopplysninger og det må man søke godkjenning for prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata slik at alle regler for personvern overholdes (NSD, 2022). Jeg sendte inn prosjektskissen med forklaring på hovedmålet som var å finne ut hvilke utfordringer som møter minoritetsspråklige elever når de skal utvikle et godt og funksjonelt skolespråk. Prosjektskissen ble godkjent med meldeskjema 910466 hos NSD.

4.3.1 Rekruttering og informanter

Da jeg skulle starte rekrutteringen av informanter ønsket jeg å foreta en strategisk utvelgelse da det var en helt spesiell målgruppe jeg ønsket å snakke med (Johannessen et al., 2016, s. 117). Jeg ønsket å snakke med lærere som underviser elever som er multispråklige, og har forsøkt å snakke med multispråklige voksne, eller lærere som arbeider med multispråklige elever. Jeg forsøkte også å inkludere lærere som har forskjellige funksjoner når det gjelder minoritetsspråklige elever. Her har jeg foretatt et utvalg som ikke er representativt for hele gruppen, men en liten gruppe som har informasjon om tema som jeg ønsker å se nærmere på (Johannessen et al., 2016, s. 117). Når jeg hadde definert målgruppen, ønsket jeg videre å finne et utvalg med maksimal variasjon slik at jeg kunne se om det faktisk var forskjeller i utviklingen av språket hos multispråklige elever (Johannessen et al., 2016, s. 118).

Rekruttering til deltagelse i studien ble gjort ved å ta kontakt med kolleger på andre skoler. Det er mye forskning på språk og språkutvikling blant tospråklige barn, spesielt er det mye forskning på barnehagebarn, og barneskolebarn. Jeg har selv erfaring med ungdomsskoleelever, og ønsker derfor å se på hvilke faktorer som påvirker denne gruppen. Utgangspunktet for deltagelse i studien var at man på en eller annen måte underviste minoritetsspråklige elever. Dette utgangspunktet ble ganske snart justert til at man hadde språkundervisning for minoritetselever. I tillegg så jeg på type skole, og prosentandel av multispråklige elever på skolen. Jeg har derfor snakket med lærere ved privat skoler, skoler med høy andel av multispråklige elever, og lærere ved relativt homogene enspråklige skoler.

4.3.2 Utvalg

Informantene er valgt med tanke på erfaring og fag de underviser i på sine respektive skoler. Det har vært viktig å få lærere som til daglig underviser elever som har norsk som andrespråk. Mine informanter har forskjellig både etnisitet og bakgrunn, men dette har ikke vært en av kriteriene for utvelgelsen. Det kunne vært interessant å se om etnisitet og bakgrunn påvirker hvordan man ser på norsk som andrespråk, men denne problemstillingen er ikke tatt hensyn til i denne oppgaven.

I undersøkelsen er jeg opptatt av å finne ut hva enkeltmennesker oppfatter som viktig for språket i en skolehverdag, og hva som skal til for at elever med to- eller flerspråklig bakgrunn får et funksjonelt skolespråk. Med et fenomenologisk forskningsdesign vil jeg finne ut hvordan informantene oppfatter elevene og deres muligheter til å utvikle språket (Johannessen et al., 2016, s. 174). Målet vil være å se hva informantene har observert, og erfart basert på deres yrke og samhandling med elever fra flerspråklig bakgrunn.

4.3.3 Fenomenologisk utgangspunkt

I den fenomenologiske metode vil hovedhensikten være å innhente informasjon fra mennesker som har erfaring fra tema, eller fenomenet som skal studeres (Johannessen et al., 2016). Data vil jeg hente inn gjennom samtaler med personene som har erfaringen, og i denne oppgaven bruker jeg et semistrukturert intervju for å samle inn data. Det er viktig å være bevisst på både sin egen forforståelse av fenomenet som skal studeres, men også hvilken forforståelse informantene har til fenomenet (Johannessen et al., 2016). Med intervjuet som bakgrunn vil meningsinnholdet bli analysert for deretter å forsøke å forstå den dypere meningen av informantens erfaring med fenomenet (Johannessen et al., 2016).

4.3.4 Meningsinnhold

Etter at intervjuene er gjennomført vil det være viktig å analysere meningsinnholdet. Her tar jeg utgangspunkt i de fire hovedfasene til Kirsti Malterud som beskrevet i boken «Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode». Jeg gikk gjennom intervjuene igjen og så etter sentrale temaer, og fokuserte på det overordnede fremfor detaljene (Johannessen et al., 2016, s. 173). Målet har vært å få et helhetsinntrykk, samt identifisere hovedtemaer som er gjentakende i flere av intervjuene.

I neste runde fokuserte jeg på data som er relevant og viktig for problemstillingen. Det var mye interessant data som kom frem i intervjuene, men det er viktig å skille ut det som er relatert til problemstillingen i dataene (Johannessen et al., 2016, s. 173). For å organisere disse elementene markerer og koder jeg interessante tekstutsnitt slik at de kan sammenfattes og sammenliknes senere. Dette gjøres for å organisere og redusere datamaterialet slik at bare det som er interessant for problemstillingen står igjen (Johannessen et al., 2016, s. 174).

4.3.5 Koding

Denne kodingen vil bestå av koder som ligger tett opptil det som kommer fram i intervjuene, gjerne «innfødte begreper», forstått som begreper som allerede er å finne i intervjuene, og som informantene selv bruker. På denne måten sikres empirinære koder (Tjora, 2018, s. 37). Prosessen med å kode innholdet i intervjuet er en del av analyseprosessen, og man må passe på og ikke ødelegger helheten i intervjuet gjennom kodingen (Johannessen et al., 2016, s. 175). I kodingen vil man gå fra beskrivende koder som er kategorisering av innholdet og ligger nære det som er sagt i intervjuet, til tolkende koder som forteller om tendensene eller retningen i materialet (Johannessen et al., 2016, ss. 175-176).

4.3.6 Stegvis-deduktiv induksjon

Da jeg laget en problemstilling til denne oppgaven var det bygget på erfaringer jeg selv hadde gjort i mitt yrkesliv, og jeg søkte å få svar på spørsmål jeg hadde om språk i skolen. På bakgrunn av denne undringen var det naturlig for meg å ta utgangspunkt i stegvis-deduktiv induksjon, SDI som beskrevet i Aksel Tjoras bok *Viten skapt* (2018). Jeg startet med spørsmål jeg ønsket svar på, og ønsker å jobbe mot en generalisering av informasjonen som kommer frem gjennom intervjuene og analysen etterpå (Tjora, 2018, ss. 9-11). Ved å bruke denne metoden tar jeg rådata som jeg har samlet inn gjennom intervjuene og lager dette til konsepter. Disse konseptene skal deretter testes mot teori, og gjennom hele prosessen vil rådata være i fokus, og «sjekkes» mot teoriene for å unngå å miste hovedfokus i dataene. Dette vil gjøre analysen av data gjennomskiktig (Tjora, 2018, ss. 16-18).

4.3.7 Empirinær koding

I SDI-modellen er det viktig at kodingen skal være så nært datamaterialet som mulig. Fordi intervjuguiden allerede er delt inn i fire hovedtemaer, har jeg brukt disse som utgangspunkt for begrepene som benyttes i kodingen. Samtidig legger jeg til nye begreper i form av ord eller setninger, eller benytter de kodene jeg allerede har. I denne fasen trer det frem flere koder i form av begreper enn de fire jeg startet med, og disse inkluderes i en form for sammenstilling av kodene. Det er viktig at disse kodene kan finnes igjen i rådataen og at man ikke begrenser antall koder i denne fasen (Tjora, 2018, ss. 36-39).

Det er viktig å understreke at disse fire hovedtemaene fra intervjuguiden brukes som et utgangspunkt, og at empiri fra intervjuene ikke er forsøkt tilpasset disse overordnede temaene, men heller brukt som et utgangspunkt for å strukturere datamaterialet. To av temaene ble gjennom kodingen utelatt til fordel for andre kodegrupper. Målet for denne kodingen er at man skal kunne bruke setningene eller ordene som et utgangspunkt for, og en beskrivelse av rådataen uten å måtte lese hele intervjuet. Det er derfor viktig at man bruker koder som forteller om innholdet i intervjuet heller enn å tilpasse kodene til de overordnede temaene (Tjora, 2018, ss. 39-45).

For å bekrefte eller avkrefte at kodingen faktisk er empirinær koding, undersøker man om man kunne laget koden før man startet å kode. Hvis svaret er ja, lager man en ny kode, hvis koden i tillegg gjenspeiler det som faktisk ble sagt i intervjuet, kan man anta at det er en god kode (Tjora, 2018, ss. 45-46).

4.3.6 Kondensering av innhold

Når kodingen er gjennomført er det tid for å trekke ut det som er viktigst og meningsbærende i datamaterialet. Dette kalles kondensering av materialet og ordnes i henhold til kodeordene som er brukt. Denne kondenseringen vil danne grunnlaget for videre skriving og fortolkning av datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 176). Når kondenseringen gjøres, kan man også slå sammen eller lage et hierarki for kodingen man har gjort. Dette kan være med på å gjøre tolkningen lettere og mer oversiktlig. Den siste fasen vil være å lage en sammenfatning av materialet. Her vil det være naturlig å se på om inntrykket fra datamaterialet som ble samlet inn er sammenfattende med det inntrykket materialet nå

gir. Her er det rom for å bruke nye begreper, og beskrivelser (Johannessen et al., 2016, s. 176).

4.4. Etiske vurderinger

Gjennom mine intervjuer til denne oppgaven har jeg vært opptatt av at mine informanter skal ha en opplevelse av trygghet og frivillighet gjennom hele prosessen. Prosjektet går ut på å finne ut hva slags språkopplæring som gis i norske skoler. Jeg ser for meg at noen av mine informanter kan være kritiske til vårt skolesystem, og kanskje ha sterke meninger om opplæring som gis. Fordi jeg selv underviser på ungdomsskole akkurat som mine informanter vil jeg ha en førforståelse og en forventning til hva jeg kommer til å finne. Det har vært svært viktig for meg å forsøke å være så nøytral som mulig slik at jeg ikke tillegger mine meninger og min forståelse på informantene. Anonymisering av mine informanter slik at de føler at de kan snakke så fritt og åpent som de ønsker har også vært viktig slik at jeg kan skape et trygt rom der de uredde kan komme med ærlige betraktninger og meninger. Jeg har også understreket frivilligheten i deltagelsen deres og muligheten til å trekke seg når som helst i prosjektet (NESH, 2021).

5. Analyse

I dette kapitlet forklares analyseprosessen, og det redegjøres for valg av analysemetode. Aksel Tjoras stegvise deduktive induktive metode er utgangspunktet for analysen, og analysemodellen blir beskrevet. Videre vises hvordan kodegruppene og kodene utvikles og formes til hovedkonseptene. Trinnene i modellen innebærer en kondensering av tekst, utforming av kodegrupper, som deretter ender opp i konseptene. Funnene fremstilles i kapittel seks, og konseptene drøftes i kapittel syv opp mot problemstilling og teori.

5.1 Analysemodell

Oppgaven har som utgangspunktet å forsøke og finne ut hva lærere mener om utfordringer som elever i skolen møter og det er derfor tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Hensikten i den fenomenologiske tilnærmingen er å se hvordan informantene oppfatter et spesielt fenomen, i dette tilfelle elevenes utfordringer i skolesammenheng, og se på deres erfaringer med dette fenomenet (Postholm, 2010, s. 41). Fenomenologien legger vekt på hvordan enkeltindividet oppfatter sin egen virkelighet, og hvordan vi oppfatter og tolker den verden som vi lever i til daglig (Tjora, 2018, ss. 31-32). Det som påvirker disse erfaringene og den enkeltes oppfattelse av verden bør derfor være et utgangspunkt for empiriske studier (Tjora, 2018, s. 32).

I den fenomenologiske tilnærmingen til analyse vil målet være å finne ut hva meningsinnholdet i den innsamlede datamengden er (Johannessen et al., 2016, s. 173). Ofte leser forskeren det innsamlede data med sin egen forforståelse, og vil tolke de utsagnene som informantene kommer med. Tjora forsøker gjennom sin Stegvis-Deduktive Induktive metode å lage empirinære koder og meningsinnhold (Tjora, 2018, s. 37). Gjennom hele modellen vil man jobbe fra det empirinære mot det konseptuelle, lage empirinære koder og meningsinnhold slik at man ser på det informantene sier, og ikke det det snakkes om. Man jobber induktivt gjennom utledning av kodegrupper fra empirien mot generelle teorier. Disse vil kunne sies å være deduktive i og med at man bruker teorien til å sjekke empirien man jobber ut ifra. Modellen gir mulighet for en systematisk og empirinær forskning (Tjora, 2018, ss. 16-17).

5.1.1 SDI-modellen

Når man begynner en analyse med utgangspunkt i denne modellen, starter man analysen med koding av de transkriberte intervjuene. Målet er at man skal kunne trekke ut det som er det viktigste i intervjuene, at man skal redusere datamengden, og senere kunne komme frem til konsepter eller temaer basert på empirien fra intervjuene (Tjora, 2018, s. 36).

Bakgrunnen for at denne metoden tar utgangspunkt i en induktiv, eller at man tar utgangspunkt i empirien er at man som forsker på denne måten kan redusere påvirkningen av egen forforståelse av et fenomen (Tjora, 2018, s. 36).

5.1.2 Koding

Det første steget i modellen er kodingen av intervjuet. Her er det hensikten å lage koder som er så nær som mulig det som faktisk er sagt i intervjuet. Man bestreber å bruke «in vivo» koding, eller bruke ord og begreper som allerede finnes i datamaterialet. Hensikten er at man ut ifra kodene ser essensen i det som faktisk blir sagt i intervjuene, ikke bare det intervjuet handler om (Johannessen et al., 2016, s. 188). Denne måten å kode på vil frembringe mange koder, men det er viktig fordi man ønsker at kodene i denne fasen er nær nok til empirien slik at man ikke trekker konklusjoner for tidlig, eller at man lager kategorier eller temaer som man allerede har bestemt forut for analyseringen. I det tilfelle vil man oppnå å få koder som sier noe om hva intervjuet handler om, ikke bare hva deltagere faktisk sier (Tjora, 2018, ss. 37-39).

For å sikre seg at de kodene man har kommet frem til er empirinære koder, og ikke koder man bruker for å kategorisere foreslår Tjora en kodetest. Her stiller man to enkle spørsmål for hver kode man lager for å avgjøre om koden man har laget er empirinær koding eller kategoriserende koding; - Kunne man laget koden før kodingen? Og - Hva forteller bare koden? (Tjora, 2018, ss. 45-46). Dette er den induktive delen av modellen. Selve kodetesten regnes som et deduktivt element da den ser på koden i seg selv som teorien som testes mot det om faktisk blir sagt i intervjuet (Tjora, 2018, s. 46).

Når man gjennomfører intervjuer, eller koder intervjuene kan man komme til å komme på ideer man senere vil bruke i analysen. Dette kan i henhold til Tjora enten bestå av konkrete hendelser under datainnsamlingen, eller ideer man får når man ser gjennom datamaterialet

etterpå. Denne formen for referanser kan være med på å gjøre den induktive delen av analysen enklere og gi en trygghet om at det man gjør og tenker er riktig og kan brukes i videre arbeid (Tjora, 2018, ss. 46-47).

5.1.3 Kodegrupperinger

Når man koder et datasett, i mitt tilfelle fire intervjuer, vil man ofte sitte igjen med mange koder. For at dette materialet skal bli oversiktlig og mulig å jobbe med, tar man i neste fase av denne modellen og deler kodene inn i kodegrupper. Målet her er at man skal dele kodene inn i grupper som har en sammenheng tematisk, samtidig som man skiller ut de kodene som ikke er relevante for problemstillingen (Tjora, 2018, ss. 49-50). Dette vil være med på å minske datamaterialet som er aktuelt for problemstillingen, og man kan lage kodegrupper som er med på å lage et skjelett til det man senere skal analysere og skrive om (Postholm, 2010, s. 99; Tjora, 2018, s. 50).

Kodegrupperingene er med på å lede datamaterialet og de empirinære kodene over i neste fase av forskningen der man ser kodene og kodegrupperingene opp mot den teorien man har som bakgrunn for forskningen man gjennomfører (Tjora, 2018, s. 52). I tillegg har det i denne oppdelingen kommet frem en egen gruppe der alle de kodene som ikke er relevante for denne oppgaven samles. Denne gruppen er en restgruppe som ikke vil benyttes i den videre analysen. Gruppene som er relevante vil så dele inn i konsepter som benyttes når de empirinære kodene skal brukes opp mot teori.

Kodene er gjennomgått flere ganger, og det er forsøkt å finne elementer som er sammenfallende i de forskjellige kodene slik at det fremstår som 13 unike kodegrupper. Noen av disse kodegruppene har mange forskjellige koder som har sammenfallende tema og begreper, mens noen av gruppene har færre koder som er gjeldende for den særegne gruppen.

1. Hverdagsbegreper
2. Fagbegreper
3. Førbegreper
4. Særskilt norskopplæring
5. Botid i Norge

6. Morsmålsopplæring
7. Tospråklig undervisning
8. Gruppesammensetning
9. Smågrupper
10. En-til-en undervisning
11. Innlæring av nytt språk
12. Flere måter å se verden på
13. Ikke relevant for oppgaven

Det neste skrittet vil være å utvikle konsept fra kodegruppene. Dette vil være med på å spisse datamaterialet, og vil hjelpe til med å få svar på det som skal analyseres. Det er mange koder etter gjennomgang av transkripsjonene fra intervjuene, men mange er sammenfallende i ord, begrep og tematikk. Dette gjør det enklere å kategorisere kodene videre inn i kodegrupper.

5.1.4 Konseptutvikling

Tjora (2018) påpeker at etter den induktive fasen, der fokus er på det empirinære, ønsker man å generalisere de funnene man har gjort slik at det ikke er begrenset kun til den undersøkelsen man har gjennomført. Et av målene med å utvikle kodene kan være å øke gyldigheten på de konseptene man har utviklet slik at det også kan overføres til annen forskning og eventuelt utvikles videre til teorier (Tjora, 2018, s. 71). Tjora utdyper at man gjennom generalisering av konseptene gjør disse mer allmenngyldige, som er et mål i samfunnsforskning. Ved å stille spørsmål som «Hvis man ser mer generelt på dette, hva handler det om da?» vil man kunne se på om egen forskning har noe felles med annen forskning som er gjort, eller om noen av konseptene man har utviklet er brukt hos andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 256-266; Tjora, 2018, ss. 71-72).

5.1.5 Behandling av datasett

Gjennom behandling av datasettet har jeg utarbeidet koder som jeg igjen har delt inn i kodegrupper. For å gjøre dataene enda mer forståelige og gjøre det mulig å se på data opp mot etablert teori utvikler jeg i tråd med SDI-modellen konsepter. Målet her er å se kodene og kodegruppene opp mot annen relevant forskning. I mitt datamateriale har jeg mange

koder som er delt inn i tretten unike grupper. Disse gruppene deler jeg inn slik at de danner fire konsepter som jeg vil bruke opp mot teorien, og for å få svar på problemstillingen min. Dette er vist i tabellen under.

Transkripsjon, sitat	Kode empirinær	Kodegruppe	Konsept
Da jeg tok, da jeg tok norsk som andrespråk så kalt foreleseren, holdt du på med førfaglige ord og begreper altså de som forklarer fag ikke det som vi tenker på som nye fagbegreper for det forklarer læreren godt for alle, men de orda vi bruker til å forklare	Førfaglige ord og begreper som forklarer de ordene vi bruker til å forklare	Førbegreper	Begrepsforståelse
Så vil jeg jo si det spørs jo hvor mange minoritetslever det er i en klasse. Og hvor mange som eventuelt snakker det samme språket også. Fordi hvis det er mange minoritetslever som snakker det samme språket, så har du en mulighet til faktisk og bygge en opplæring som kan forsterke begge språkene da både morsmålet og andre språket	Bygge en opplæring som forsterker språk	Tospråklig undervisning	Språkpremiss
Og vi legger jo til rette så godt vi kan, men den fine norskgruppa som jeg hadde i fjor med disse vidunderlige barna som var på hver sin planet og det det er klart at veldig mye arbeid mye skriftlig arbeidet så da gir det seg jo selv at differensieringen er jo så må du barbere oppgaven litt mer for henne og litt mindre for han og så så det er jo det er jo det vanlige puslingen med om vi klarer å tilrettelegge godt nok liksom	Legger til rette språkopplæringen så den passer til alle i gruppen	Smågrupper	Gruppestørrelse
Da tenker jeg at de har de fordelene de har kanskje sånn ikke i utgangspunktet språklig egentlig, men ved å kunne flere språk kanskje da morsmål og kunne engelsk fra før hvis de ikke har er født her og har lært seg norsk fra utgangspunktet, så tenker jeg de kan bruke mye kunnskap hvis de er flinke til å bruke	Fordi de har forskjellige språk lærer elevene strategier som hjelper den til å lære nye språk.	Språkinnlæring	Språkmektig gjennom språkmodellering

strategier da at de andre språkene deres kan berike dem.			
--	--	--	--

5.1.6 Konseptbeskrivelse

I de fire konseptene jeg har utarbeidet har jeg inkludert kodegruppene som er produktet av kodingen av datamaterialet. I konseptet begrepsforståelse handler alle kodegruppene om begrep, og hvordan man helt konkret jobber med å lære ord og uttrykk. Disse kodegruppene heter førbegrep, hverdagsbegrep og fagbegrep. Det er viktig og se på hvor lenge elevene har snakket norsk og hva slags opplæring de får gjennom denne opplæringen, så det neste konseptet har jeg kalt språkpremiss. Her har jeg kodegrupper som heter særskilt norskopplæring, botid i Norge, morsmålsopplæring og tospråklig undervisning. I kodegruppene klassesammensetning, smågrupper og en-til-en undervisning snakker mine informanter om viktigheten av gruppestørrelse, plassering i rommet og at det er viktig for læring av språk at man har de riktige medlemmene i gruppen for at det skal fungere og man kan hjelpe hverandre. Disse gruppene har jeg plassert i konseptet gruppestørrelse. Det siste konseptet har jeg kalt språkmektig gjennom språkmodellering. Her snakker informantene mine om hvilke fordeler minoritetspråklige elever kan ha, og hva som skal til for innlæringen av språket. Kodegruppene i dette konseptet har jeg kalt innlæring av nytt språk, og flere måter å se verden på.

5.2 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

I all forskning er man avhengig av god kvalitet og at fremgangsmåten er transparent for at resultatene man kommer frem til skal være troverdige. Tjora (2018) snakker om at reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er gode indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s. 79).

5.2.1 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om en sammenheng mellom utformingen av prosjektet og problemstillingen man har laget seg. Man ser på om den metoden man har valgt for å få svar på problemstillingen er den beste måten å finne svarene man leter etter på (Tjora, 2018, s. 79). Validiteten til et prosjekt forteller hvor godt man faktisk undersøker det man ønsker å vite noe om, og om dette er den beste måten å komme frem til den ønskede informasjonen

(Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 250 - 251). Også et mangfold i gruppen man intervjuer sier noe om validiteten av forskningen som gjøres (Postholm, 2010, s. 164).

Jeg har i mine intervjuer valgt lærere som til daglig underviser minoritetselever, og som har erfaring og kunnskap om denne gruppen. Jeg har både før under og etter intervjuene vært åpen med mine informanter om hva min problemstilling er slik at de har hatt muligheten til å stille spørsmål og deretter bestemme seg for om de ville være med i undersøkelsen. Jeg har også vært opptatt av at jeg, i den grad det er mulig, har et mangfold i gruppen jeg intervjuer. Jeg har derfor valgt å intervjuer lærere som har forskjellig fagkombinasjon, kjønn, erfaring, og som jobber på forskjellige skoler. Jeg har likevel kun valgt lærere som underviser på ungdomsskole slik at jeg har hatt muligheten til å sammenlikne informantenes uttalelser på lik bakgrunn.

5.2.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskningen sier noe om hvor pålitelig forskningen er. Påliteligheten i et prosjekt handler mye om en logisk sammenheng gjennom hele prosjektet, og som har klare kriterier for hvordan analysen skal gjennomføres (Tjora, 2018, s. 79). Som forsker er det helt nødvendig at man er nøyaktig både i innsamlingen av data, men også i bearbeidelsen av dette. Dette er med på å avgjøre reliabiliteten eller påliteligheten i forskningen man gjør (Johannessen et al., 2016, s. 36).

Jeg har gjennom hele dette prosjektet forsøkt å ikke la egne meninger og holdninger påvirke hvordan jeg ser på informasjonene som har kommet frem i intervjuene. Det å være transparent i egen forskningsprosess er med på å legge til rette slik at andre forskere enkelt kan gjenta de samme undersøkelsene. Det å vise hvordan egen interesse og erfaring kan ha en påvirkning på den forskningen man gjør er med på å øke troverdigheten i undersøkelsene man gjennomfører (Tjora, 2018, s. 83).

5.2.3 Generaliserbarhet

Når forskning som gjøres også er relevant utover akkurat det som undersøkes refererer man til forskningens generaliserbarhet. I modellen jeg har brukt til analyse vil dette komme til syne ved at jeg har utviklet konsepter som jeg ser i lys av teori som er aktuell i forhold til

problemstillingen min. Generaliserbarhet er med på å danne forventninger om det som skjer i en undersøkelse også med stor sannsynlighet kommer til å skje med en annen gruppe hvis premissene er relativt like (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 264 - 265). Jeg har i mine intervjuer forsøkt å stille spørsmålene så åpne og nøytrale som mulig slik at resultatene vil kunne være overførbare også på andre områder, og de samme svarene vil kunne komme til syne for andre forskere med samme utgangspunkt. Jeg anser de konseptene jeg har funnet her som både interessante og generaliserbare.

6. Funn

I dette kapitlet presenteres funnene som er gjort i analysen. Informantene jeg har snakket med jobber alle som lærere på skoler der det er minoritetsspråklige elever. Alle skolene er ungdomsskoler og inkluderer privat skole og kommunale skoler om i et tilfelle har over 80% minoritetsspråklige. Lærerne jeg har snakket med underviser alle i norsk, og jobber tett med minoritetsspråklige elever. Et interessant element hos alle mine informanter er at de alle sammen også har samfunnsfag i sin fagkrets, og ofte bruker dette faget som en inngang til språkopplæring. Lærer 4 forklarer bakgrunnen for dette på denne måten:

...på mellomtrinn og og ungdomsskolen ikke minst liksom så har jeg tatt tak i faget ikke sant og og brukt veldig mye i samfunnsfag og og KRLE til å jobbe med norsken i de tekstene som de allikevel må lese ikke sant og og for å skjønne de og så har jeg jobba altså på på det beste så har jo et veldig nært samarbeid med med faglærerne...

Alle lærerne i min undersøkelse har frivillig kommet med informasjon og tanker rundt deres arbeidshverdag og arbeidssituasjon, og vi har sammen diskutert skolesituasjonen som mange minoritetsspråklige elever befinner seg i. De erfaringene og tankene vi har diskutert i denne sammenhengen har vært fruktbare for meg i mitt daglige virke som lærer på en ungdomsskole.

De funnene jeg har gjort gjennom mine undersøkelser har jeg kondensert ned til fire konsepter som er; Begrepsforståelse, gruppestørrelse, språkmektige og språkpremiss.

6.1 Begrepsforståelse

Konseptet begrepsforståelse er delt inn i fire underkapitler basert på kodegruppene mine. Disse kodegruppene er igjen et resultat av de empirinære kodene jeg har dedusert fra datamaterialet. Alle lærerne jeg har intervjuet har vært opptatt av begrep og begrepsforståelse. Avhengig av hvilke klassetrinn og hvor lenge elevene har snakket norsk varierer informantenes ønske om begrepslister.

6.1.1 Førbegreper

Mine informanter var alle sammen opptatt av at det var viktig for den minoritetsspråklige eleven å lære seg de førbegreper som var viktige for at de skulle forstå hva fagbegrepene betyr. Det er første inngang til å forstå hva en oppgave eller tekst egentlig handler om. Lærer 4 forklarer det på denne måten:

... da har jeg gått gjennom ukas lekse eller tema og plukket de begrepene som jeg etter hvert skjønner at dette her må du skjønne for å kunne for å skjønne fagbegrepene for å skjønne innholdet i den teksten her.

Hen forklarer at det krever innsikt hos læreren å kunne lese ut av en tekst hva som kan være utfordrende å forstå dersom man ikke har snakket norsk veldig lenge, eller ikke har lest mange tekster eller oppgaver tidligere.

Vi har plukket fagbegreper, ukens ikke fagbegrepene som er fagbegrepet for alle, men de de derre førfaglige de som forklarer fagbegrepene ikke sant og det er det for det er jo et helt eget prosjekt å skjønne hvilke begreper det er.

6.1.2 Hverdagsbegreper

Begrepene man bruker hver dag som ikke egentlig er fagrelatert er et annet element som flere av mine informanter snakker om. Her er det snakke om ord og vendinger som man bruker daglig. Et slikt eksempel kan være som Lærer 1 forklarer det;

...men vi er jo lært lissom man er født med ski på beina og det kan jo skape en diskusjon i klasserommet en hel time ikke sant fordi ingen er jo født med ski på beina også har du liksom den gående da så vi har ekstremt stort fokus på begreper og ord for å kunne tilrettelegg for at det skal passe og at man da hele tiden skal ha fokus på at man skal lære nye ord og begreper for at de skal stille på lik linje med andre da.

Begreper og vendinger kan være utfordrende for majoritetselever også. De begrepene og metaforer man bruker i både dagligtale og lærebøker forandres med tiden, og de aller fleste er kulturavhengig. De referanserammene våre elever har vil være annerledes avhengig av hvilken kultur den enkelte kommer fra. Lærer 3 forklarer på denne måten:

Assa nå hadde jeg en elev som har tamilsk som morsmål er veldig sånn orientert mot det tamilsk og liksom veldig identiteten sin knyttet til det og sitter vi også jobbe med andre verdenskrig og så er liksom perspektivet vårt er jo på en måte naturlig nok Europa og jeg må jobbe veldig med at han ikke hele tiden skal knytte inn Asia.

Her snakker hen om hvordan fokus er annerledes med tanke på hvilket perspektiv man har, og hvilke begreper man har hørt før og har en tilknytning til.

6.1.3 Fagbegreper

I denne gruppen er det de faglige begrepene som man benytter i lærebøker, oppgave eller i klasserommet man snakker om. Hvilke fagbegreper som introduseres handler også om hvilke fag man underviser i. Det er forskjellige begreper man bruker i for eksempel naturfag og samfunnsfag, men elevene må likevel ha en forståelsesramme som hjelper dem å forstå hva man snakker om. Til dette sier mine informanter at det ofte ikke er nok at man hører det en gang når det gjennomgår i klassen, men at man også trenger en gjennomgang med hvert enkelt begrep slik at man forstår både selve ordet, sammenhengen, samt hvordan det enkelte ordet hører til i konteksten av faget.

6.2 Språkpremiss

Også denne overskriften er delt inn i fire deler. Her er bakgrunnen og utgangspunktet til elevene i fokus. Et av mine spørsmål i intervjuene var om det var forskjell i innlæringen avhengig av elevens morsmål. De lærerne jeg har snakket med sier alle sammen at det er andre ting som er viktigere enn morsmål for innlæringen av språk.

6.2.1 Særskilt norskopplæring

Minoritetselever som kommer inn i norsk skole har både rett og mulighet til å få særskilt norskopplæring. Dette er avhengig av hvor lenge eleven har vært i Norge, samt hvor lenge eleven har vært i innføringsklasse. De lærerne jeg har snakket med snakker likevel om hvordan denne muligheten blir mindre for elevene jo lengre opp i klassene de kommer. Alle mine informanter har selv undervist i særskilt norsk, og sier at dette er et tilbud som hjelper elevene, men som likevel er under sparekniven.

6.2.2 Botid i Norge

Elevens botid i Norge påvirker språkinnlæringen forteller mine informanter. De understreker at innlæringen av språket ikke er først og fremst avhengig av hvor mye ekstra ressurser man bruker på eleven, men at det tar tid å lære seg et nytt språk. Her understreker lærer 1 at i tillegg til at det handler om elevens egen botid i Norge, kan innlæringen av norsk også være avhengig av om familien har bodd i Norge over flere generasjoner, eller om dette er første generasjon i Norge.

Eehh, jeg vil si at det henger utrolig mye med fartstid til familie, eehh i Norge. Og vi, nei jeg opplever nok at av de elevene jeg har hatt så er det nok de med somalisk bakgrunn som sliter, nei som på en måte har størst språkvansker, eehh men det har veldig mye med at foreldrene er kanskje førstegangsinnvandrere.

6.2.3 Morsmålsopplæring

Det er lett å skjønne at det er lettere å lære nye begreper på sitt eget språk. Det er også lett å se at dersom man kan få støtte til opplæring både i fag og i språk så vil man ha en fordel dersom man kan få denne støtten på sitt eget morsmål. På samme måten kan det være at jo lengre vekk fra det norske språket man har sitt eget språk, jo vanskeligere vil det være å lære seg norsk. Lærer 2 sier det på denne måten:

Jeg tenker at jo fjerner det morsmålet er fra germansk eller romanske språk jo kanskje større utfordringer har de hvis de har tamilsk eller eller andre språk som er veldig fjernt fra europeiske språk og språkfamilie da.

En av mine andre lærere understreker viktigheten av godt samarbeid mellom morsmålslærere og fag og kontaktlærere. For at man skal få en flyt av informasjon, og at alle involverte lærere skal hjelpe eleven opp og frem er det viktig at samarbeidet er på plass.

De fikk jo begrepslistene mine hver uke så da fikk de det også på morsmålet. Og det for det er jo kjempevanskelig oppgave å være den morsmålslæreren som nesten ikke har tid å åssen skal de vite hvor det brenner egentlig liksom, så det blir jo ofte sittende med matten eller hvis

ikke vi har vært gode på å sende beskjed her er ukas begreper, foreslår at du jobber med den teksten.

6.2.4 Tospråklig undervisning

Informantene i denne undersøkelsen understreker viktigheten av at elevene skal fortsette å utvikle språket, og forteller at det er ikke nok at man bare utvikler norsk språket, men man er også avhengig av at morsmålet utvikler seg i takt med alder slik at man får et aldersadekvat språk både på norsk og på eget morsmål. I tillegg til at man får inn språkene man trenger viser også lærer 4 at denne tospråklige opplæringen er viktig for å opprettholde den kulturelle tilknytningen, og stoltheten over egen identitet og kultur. Hen snakker også om at de tospråklige lærerne er en ressurs ikke bare for den enkelte eleven, men også for hele klassen, og i noen tilfeller hele skolen.

Det var fantastisk for da hadde vi samarbeidstid og da var de mye på skolen ikke sant og de vi da trakk vi de inn på en helt annen måte også inn i klasserommet da hadde vi jo altså osman kjente alle mine elever av ja så det var en utrolig god periode og jeg synes at vi fikk utnyttet også den der at elevene ble jo veldig fortrolig med dem og for en ressurs de var i skolemiljøet da.

6.3 Gruppestørrelse

I norske klasserom er det ofte mange elever i hvert klasserom. Hver elev skal ha mulighet til tilpasset opplæring. Dette er noen stort sett alle lærere forsøker å tilstrebe, men det kan være vanskelig og alltid tilpasse riktig til alle elevene. Spesielt blir dette synlig når man har elever som ikke har et godt nok norskspråk til å kunne følge ordinær undervisning.

6.3.1 Klassesammensetning

I et klasserom har man som lærer metodefrihet i undervisningen. Her kan man legge opp undervisningen som man ønsker. Man kan anta at det samme gjelder for undervisning i en mindre gruppe når fokus skal være på språkopplæring. I utgangspunktet skal man konsentrere seg om de elevene som trenger ekstra opplæring i norsk, men som lærer står

man mer eller mindre fritt til å velge hvordan dette skal gjennomføres. Lærer 3 forklarer sitt resonnement rundt dette på denne måten:

Jeg som jobber mest på ungdomsskolen har jo da en ganske liten SNOP-gruppe. I niende klasse har jeg vel 4 elever, men da ser jeg gjerne litt på for å liksom få en god klasse dynamikk og sånn så vi kanskje 8-10, men da varierer jeg litt. Noen ganger så tar jeg med litt sterke elever for å liksom få hjelp at liksom at de kan bidra med innspill og sånne ting eller så så har jeg andre elever som ofte da har ett annet morsmål da som trenger ekstra støtte i Norsk.

Sammensetningen av en gruppe kan være med på å løfte ikke bare de elevene som trenger støtte til språket, men også andre elever som får muligheter til å vise kompetanse gjennom å hjelpe andre elever og på den måten kanskje få en metaforståelse av sin egen kunnskap.

6.3.2 Smågrupper

På skolene er det flere elever som har behov for litt ekstra hjelp. Dette kan være forbundet med lese- og skrivevansker, andre læringsvansker eller språkvansker. Det er tradisjon på den skolen jeg jobber på til å ta ut elever med spesialundervisningsbehov ut av klassen og danne smågrupper som defineres av hva utfordringene til eleven er. Når elever har problemer med språket kan man gjøre det samme også her, men da forteller mine informanter at det er andre kriterier for utvelgelse. Her må man ta hensyn til ikke bare at det er en utfordring med språket. I tillegg må man også se på hvilket morsmål eleven har, hvor lenge vedkommende har vært i landet, eventuelt hvor lenge familien har vært i landet, og hvilket morsmål eleven har. Lærer 1 forklarer det på denne måten:

...hvis det er mange minoritets elever som snakker det samme språket, så har du en mulighet til faktisk og bygge en opplæring som kan forsterke begge språkene da både morsmålet og andre språket, men det krever jo at lærere faktisk gir slipp og gir tillater at man kan bruke flere språk i undervisning noe som er veldig lite brukt på grunn av at man tør for man vet ikke hva som blir sagt fordi språket kan inkludere, men også ekskludere på veldig stor måte da og veldig fort.

6.3.3 En-til-en undervisning

Å være en elev som sliter med språk, enten det er morsmål eller andrespråket sitt kan by på problemer. En måte å demme opp for noe av denne utfordringen og gi ekstra opplæring til enkeltelever kan være å ta ut en og en elev og ta tak i et bestemt tema, eller en bestemt språkutfordring. Lærer 4 bekrefter dette når hen forteller om sine opplevelser:

Ja du har jo hatt det i særlige perioder eller på temaet eller sånn skal vi jobber jo mye med lesestrategier en periode. Da hadde jeg en periode der jeg tok for meg alle de tospråklige elevene jeg hadde alene ja for å ha fullt fokus på de tinga.

Hen forklarer videre hvorfor hen tenker at det kan være gunstig i visse situasjoner å ha en-til-en undervisning istedenfor en gruppesituasjon:

For da får du fullt fokus og da får det klart at noen detter ut av den gruppa kommer jo litt an på den gruppa da er det litt stor litt bulkete gruppe hvor også man bruker litt sånn demper litt og sånn som blir det mindre utbytte på de som er snille og gjerne vil og ikke kommer til.

Det er som i alle andre undervisningssituasjoner viktig å se på hva som er målet for undervisningen, og ta valg som hjelper elevene mot dette målet.

6.4 Språkmektige gjennom språkmodellering

Mange minoritetsspråklige elever har et annet morsmål en norsk når de starter på skolen.

Dette er kanskje språket de har hatt under hele oppveksten, og det språket de er mest komfortable med. Jeg ser i min rolle som lærere at elever som er komfortable med eget morsmål ofte har lettere for å forstå begreper og uttrykk også på norsk. Informantene i denne studien har noen av de samme opplevelsene.

6.4.1 Innlæring av nytt språk

Identitet er ofte knyttet til språk. Den første samtalen man har med nye mennesker er med på å identifisere hvem denne personen er. Sånn er det også med minoritetsspråklige elever. Hvordan de behersker norsk er med på å definere hvordan vi oppfatter eleven. Innlæring av språket er med på å hjelpe eleven inn i den norske kulturen, men er også viktig for at eleven skal kunne følge med i timene, og ta del i hverdagen både på og utenfor skolen. Det å lære

et nytt språk er et viktig arbeid, og må foregå ikke bare på skolen, men også utenfor skolen. Det vil ta lang tid hvis denne innlæringen kun foregår på skolen. Da jeg spurte mine informanter om dette var de alle enige i at hvis familien også er interessert i å lære språk og kultur vil denne prosessen bli bedre. Lærer 1 forteller:

Det er om de snakker norsk hjemme, om de interesserer seg for språket, om de, nå holdt jeg på å si, det går også på å engasjere seg i lokalmiljøet og liknende for å se at foreldre prøver å snakke norsk også på andre arenaer.

Hen forteller videre at det er viktig med støtte fra hjemmet i denne perioden der det grunnleggende i språket skal læres, og at dersom familiene ikke er støttende kan det virke mot sin hensikt:

Den viktigste faktoren vil jeg nesten si om dem bruker språket hjemme. For gjør dem ikke det så kan du si at det blir nesten sterkt å bruke ordet undergrave, men da undergraver de liksom det norske språket eeh liksom viktighet da for å si det sånn i det samfunnet dem faktisk lever i.

En av mine andre informanter forteller at hen opplever dette annerledes:

Noen som jeg synes har vært Oi, du har jo vært her ganske lenge liksom så ja, også å oppdage at og og så oppdage at åssen snakker du hjemme? Nei, og så sier foreldrene at de prøver å snakke Norsk og det er aldri vellykka nei

Hen utdyper:

Nei, men du vet at da da får du da skal foreldre som ikke har som ikke har Norsken som sitt morsmål så så blir jo det både et ofte feil norsk, men det blir også et usikkert Norsk ikke sant litt famlende Norsk som ikke ikke dekker som ikke dekker det du de viktige tingene.

Dette kan bety at i tillegg til at elevene har et morsmål å forholde seg til vil de også i noen tilfeller bli påvirket av resten av familien som i beste mening forsøker å skape en læringssituasjon, men at dette kan i enkelte tilfeller gjøre innlæringen vanskeligere.

6.4.2 Flere måter å se verden på

I samtale med informantene kommer det frem at det er noe ting de oppfatter som store fordeler når det kommer til minoritetsspråklige elever. Informantene snakker om at de finner strategier, at de finner venner på tvers av språk, og at de generelt har god arbeidsmoral, kanskje forbundet med at de ønsker å lære. En av lærerne jeg har snakket med trekker også frem at elevene som har flere språk å forholde seg til får et annet syn på verden. Hen forteller om sin egen oppfattelse av elevenes verden på denne måten:

Hvis vi behandler det ordentlig så har dem jo en kjemperessurs fordi har de har to språk og da tenker jeg alltid at vi tenker at det er flere måter å se verden på og det er flere måter å si ting på. Det åpner liksom rommet for forståelsen av andre mennesker assa.

Vi kan ta dette med oss inn i undervisningen også på andre områder. Vi kan bevisst bruke denne kunnskapen som minoritets elever har for å skape mindre fordommer, og forståelse av andre kulturer og språk. Min informant fortsetter:

Og det er akkurat det dere med at du, jo flere språk du lærer jo flinkere blir du til å lære språk. Og det, jeg klarer aldri å vise til hvilke forskere som har sagt hva, assa men jeg har jo plukka med meg gjennom utdanninga og sånn at det er ikke sånn at hvis du, hvis du blir utsatt for mange språk så blir du forvirret, nei, hvis du blir utsatt for mange språk, så får du mange språk.

6.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet forsøkt å vise hvordan og hvorfor jeg har kommet frem til mine kategorier. Gjennom sitater fra mine informanter viser jeg hvorfor jeg har valgt akkurat disse kategoriene som jeg i neste kapittel vil drøfte opp mot både problemstilling, og den teorien jeg har forklart.

7. Diskusjon

I dette kapittelet diskuteres problemstilling opp mot funnene, teori, og relevant forskning. Jeg har som tidligere nevnt valgt informanter med forskjellige fagkombinasjoner for å forsøke å få et så mangfoldig og variert utvalg som mulig. Når jeg har jobbet med funnene har jeg ikke funnet at svarene jeg har fått er kjønnsavhengig. Jeg velger derfor å ikke kommentere på kjønn og har valgt det nøytrale hen som pronomen i denne oppgaven. Diskusjonen tar utgangspunkt i konseptene fra forrige kapittel: begrepsforståelse, språkpremiss, gruppestørrelse og språkmektig gjennom språkmodellering.

7.1 Begrepsforståelse

Flere av mine informanter er opptatt av at det er viktig for minoritetsspråklige elever å lære både ord og begreper for å kunne følge undervisningen i norsk skole. Det kan i noen sammenheng være viktig å skille mellom hva et ord er, og hva et begrep er.

7.1.1 Begrep og ord

Woolfolk (2004) skriver i sin bok at et begrep er en kategorisering av forskjellige elementer som brukes for å dele inn hendelser, tanker, objekter og så videre i konkrete grupper. Hun sier videre at begrepene er en abstraksjon som ikke finnes i den virkelige verden, men som brukes som eksempler på et gitt begrep (Woolfolk, 2004, s. 202). Ord derimot kan defineres som et symbol som viser tilbake til begrepet og er en generell ide om det begrepet ordet viser til (Monsen & Randen, 2017, ss. 78-79). Dette kan være en viktig distinksjon når man snakker om innlæring av et nytt språk. I mange tilfeller snakker mine informanter om at elevene ikke kjenner til hverken begrepene, ideen bak begrepet eller ordet selv.

Hvis man så tar denne definisjonen som et utgangspunkt på forskjellen mellom ord og begrep er det kanskje ikke så vanskelig å se for seg at elever med et annet morsmål, en annen kultur og en annen begrepsforståelse, vil ha noen utfordringer med å lære norsk. Når man ser på hvilket nivå og hvilken forståelse elever i grunnskolen har på eget morsmål, er det viktig at man har et bevisst forhold til begrepsopplæring. Mange av minoritetselevne som ikke kan begrepene og ordene man bruker for å definere man skal lære vil kanskje bli veldig forvirret i denne innlæringsfasen. Woolfolk beskriver en mulighet til innlæring

gjennom å lage en prototype på et begrep som er den beste representanten for kategorien som man ønsker å lære bort (Woolfolk, 2004, ss. 202-203). Her kan man kanskje også anta at dersom man tar i bruk tospråklige lærerkrefter så kan man i mye større grad benytte det begrepsapparatet som eleven allerede har tilegnet seg på sitt eget språk, og på den måten forenkle innlæringen.

7.1.2 Ordforråd

Man kan skille mellom to typer ordforråd, og begge områdene er like viktig. Øzerk viser fire språklige delferdigheter som alle er viktige for hverdagsspråk og skolespråk. De to typene ordforråd kaller han reseptivt ordforråd og produktivt ordforråd. Det reseptive ordforrådet forklares som det ordforrådet man har og bruker når man lytter, det ordforrådet man bruker når man tar imot informasjon. Den andre typen, produktivt ordforråd, forklares som det ordforrådet man har til å uttrykke seg. I tillegg differensieres det mellom det muntlig og skriftlig ordforråd (Øzerk, 2016, s. 134). Dette er en viktig distinksjon fordi det kan være lettere å forstå et ord når man har en samtale fordi man da enten kan spørre om betydningen eller forstår betydningen ut ifra sammenhengen. På samme måte kan man anta at det er enklere å lese en tekst og forstå ut fra sammenhengen det teksten handler om, men det kan være vanskeligere å produsere egen tekst (Monsen & Randen, 2017, ss. 86 -87). Ordforråd er viktig for å kunne følge teksten i en lærebok, eller for å forstå hva et tema handler om. Ordforråd og begrepsforståelse er to sider av samme sak og det er viktig at barn og unge får muligheten til å utvikle både de reseptive og de produktive evnene sine da dette er med på å hjelpe elevene med språkinnlæringen (Engen & Kulbrandstad, 2004, ss. 26-28; Øzerk, 2016, ss. 134-135). Mine informanter forklarer det samme. De forteller at deres elevers reseptive forståelse ofte er større enn deres produktive ordforråd, og at det er med på å gjøre det vanskeligere å oppdage at eleven ikke har et godt nok skolespråk. Cummins har den samme distinksjonen i sin forskning der han viser til forskjellen mellom BICS og CALP (Cummins, 2008).

7.1.3 «Godt nok» i norsk

I henhold til norsk opplæringslov §2-8 har minoritetsspråklige elever rett til særskilt norskopplæring inntil de har et godt nok språk til å delta i vanlig undervisning (Opplæringslova, 1998). Definisjonen av «godt nok» eller «tilstrekkeleg dugleik» må

vurderes i hvert enkelt tilfelle. Måten å finne ut dette på er gjennom tester som gjennomføres. Skolene er pålagt av utdanningsdirektoratet å tilby en særskilt norskopplæring i eller utenfor skolen, og denne skal pågå til norskkunnskapen til eleven er gode nok til å delta i ordinær klasseromsundervisning. Opplæringen kan foregå i egne klasser, egne grupper eller på andre skoler som har personale til å gjennomføre undervisningen. Opplæringen i et særskilt opplæringstilbud som for eksempel innføringsklasse, er begrenset til to år, men særskilt språkopplæring har ikke denne begrensningen (Opplæringslova, 1998, § 2-8; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Når man opplever at eleven har god nok språkforståelse føres eleven inn i ordinær undervisning. Kartleggingsverktøy gir lærerne mulighet til å finne ut om eleven har den språkkompetansen som er nødvendig for å starte i ordinær klasse (NAFO, 2022).

Målet med innføringsklasse er at eleven raskest mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk til å delta i ordinært tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Eleven kan fremdeles ha behov for særskilt språkopplæring, men dette gjennomføres da enten i grupper eller en-til-en. En av mine informanter bekrefter dette når hen forteller at i begynnelsen av et nytt tema bruker hen tid med hver enkelt av sine minoritetsspråklige elever og går gjennom viktige begreper og sjekker inn for å forsikre seg om at eleven har begrepsforståelsen det er behov for i et gitt tema. Gjennom begrepslister og samarbeid med tospråklige lærere forsikrer mine informanter seg om at til tross for at elevene ikke lengre har særskilt norskopplæring får de den særskilte språkopplæringen de trenger for en god integrering og et fullverdig opplæringstilbud.

7.1.4 Vurdering av språklig nivå

I en globalisert verden er det stor migrasjon verden over. I den forbindelse kan man ha et behov for å lage regler som er mer eller mindre universale når det gjelder språk. I Europa har man utarbeidet en felles forståelse for hvilke kvalifikasjoner som skal gjelde på hvert enkelt nivå av språkforståelse. Dette er et rammeverk som er med på å definere hvordan nivåene på språkkompetanse skal måles, og hva som skal til for å inneha kompetanse innen de forskjellige nivåene (Council of Europe, 2011). Samtidig som man ser et behov for å måle hvilket språklig nivå en person er på, ser man også på forskjellen mellom et hverdagspråk og et skolespråk (Cummins, 2000, s. 58; Monsen & Randen, 2017, s. 83). Dette snakker også

mine informanter om. De forklarer at det er mange av elevene som ikke klarer å følge med i fagbøkene fordi de ikke har begrepene som trengs for å forstå det som står i bøkene.

Når det kommer til språklige ferdigheter er det viktig å se på hvilke kriterier man legger til grunn når man måler ferdighetene. Cummins (2000) viser i sin forskning at det er viktig å definere hvilke kriterier man legger til grunn når man måler elevenes språkkompetanse (Cummins, 2000, ss. 57-58). I Europa bruker man derfor en generell europeisk standard som et referanseverktøy på språkkompetanse som er utarbeidet i et samarbeid mellom språkfaglige folk. Rammeverket kan benyttes i over 40 språk og brukes både i Europa og andre deler av verden (Council of Europe, 2011). Denne typen standard kan være med på å avgjøre om elever i den norske skolen har «tilstrekkeleg dugleik» eller om de skal få tilgang til mer tospråklig opplæring, morsmålsopplæring eller særskilt norskopplæring slik man kan vurderes på samme måte som majoritetsspråklige elever.

Norske skoler har også utarbeidet egne verktøy som i likhet med det europeiske rammeverket skal være med på å bestemme om eleven har gode nok norskkunnskaper. Også i disse kartleggingstestene ønsker man å se hvilket språklige kompetansenivå den enkelte ligger på, og ut ifra dette vurdere om eleven har gode nok språkkunnskaper til å følge ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022c). I min forskning ser det ut til at disse kartleggingstestene veldig ofte ignoreres, og man setter integrering av eleven høyere enn språkkompetansen. En av mine informanter forteller om en skolehverdag der hen har elever som hospiterer fra innføringsklasser. Elevene, forteller hen, har hverken reseptivt eller produktivt ordforråd nok til å følge undervisningen, men det er et ønske fra både eleven selv og innføringskolen at eleven overføres til ordinær skole

7.1.5 Høyfrekvente og lavfrekvente ord

Lærere er oppmerksomme på forskjeller i klassen, og nivå på den elevgruppen man har. Dette innebærer at man ofte er opptatt av begrepene til et nytt tema, eller begrep som kan være vanskelige for elever å forstå. Dette gjelder selvsagt ikke bare minoritetslevne og deres begrepsforståelse, men også forståelse hos mange majoritetslevne. Flere av mine informanter har snakket om førbegrepene som ligger til grunn for at man faktisk skal kunne forstå en fagtekst. Monsen og Randen (2017) snakker om høyfrekvente og lavfrekvente ord.

De lavfrekvente ordene betraktes ikke som fagord, og blir derfor ofte ikke forklart som en del av tema (Monsen & Randen, 2017, s. 84). Det er de førfaglige ordene som benyttes for å forklare et tema, og som man antar er kjent for de aller fleste. Monsen og Rander snakker også om homografer, ord som skrives likt, men som har ulik betydning. Videre forteller de at dette også er med på å skape utfordringer for minoritetsspråklige elever og elever som har en lite utviklet begrepsforståelse (Monsen & Randen, 2017, s. 84). Flere av lærerne jeg har snakket med sier også det samme, og understreker viktigheten av å forstå også de ordene som ikke er en del av tema, men som man gjerne trenger for at man skal forstå hvordan teksten henger sammen.

Utfordringene som møter minoritetsspråklige elever i skolen, vises også i forskning gjennomført av Cummins (2000). Han viser at det er viktig å forstå hvor stor differanse det er for elever med et minoritetsspråk som får undervisningen sin på et majoritetsspråk. Her trekker han inn viktigheten av at lærerne kjenner til forskjellen mellom det han har definert som BICS, basic interpersonal communicative skills og det som han kaller CALP, cognitive academic language proficiency (Cummins, 2000, ss. 58-59). Cummins (2000) forklarer hvordan en elev kan fungere godt i en hverdagslig samtale, men allikevel ha vanskeligheter med å bruke et akademisk språk på andrespråket sitt. I mine intervjuer kom det også frem at dette er et kjent fenomen. Elever kommuniserer godt nok til at man ikke ser språket som en utfordring. Mine informanter uttrykker at de stadig blir overrasket over kvaliteten på tekster og besvarelser av minoritetsspråklige elever fordi de har et så godt språk i hverdagsamtaler.

7.1.6 Reelle kunnskapstester

Lærerne jeg har snakket med i forbindelse med denne studien uttaler alle sammen at det er viktig å jobbe med begrep. Flere av lærerne forteller at det er mange begrep i forbindelse med fag som de må stoppe opp og forklare for minoritetsspråklige elever. Begrep som man forventer at elever som har snakket norsk hele sitt liv allerede vil forstå. Cummins snakker om dette i sin forskning der han forklarer at for at det skal bli en reel test av hva elevene kan, og ikke hvor godt de snakker språket, må man ha testing av elevene slik at de går vist all sin kunnskap på forskjellige måter slik at de ikke bare testes i språk slik det ofte gjøres nå (Cummins, 2000, ss. 145-146). Dette kan være med på å slette ut forskjellene mellom

majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever ved at man ser på forskjellene elevene opplever mellom hverdagspråk og det akademiske språket, eller skolespråket.

I sin artikkel fra 2005 viser Øzerk en sammenheng mellom innlæring til elevene, og hvor godt de forstår norsk. Artikkelen er skrevet med utgangspunkt i en undersøkelse han har gjort. Han viser at de elevene som ikke kan språket godt nok til å delta aktivt i prosessen med å lære, eller å danne seg meninger ikke klarer å nyttiggjøre seg den opplæringen de får uavhengig av om det er en god lærer eller ikke (Øzerk, 2005, s. 12). Dette bekrefter også mine informanter. De forteller om elever som i samarbeid med tospråklig lærer gjennomgår begrepslister som består av fagbegrepene til tema, men også førfaglige begreper som hjelper elevene inn i tema som gjennomgås. En av informantene forteller at hen så stor forskjell der det var tilgang på tospråklig lærer som kunne hjelpe til med begrepsinnlæringen og der det ikke var mulig.

7.2 Språkpremiss

I motsetning til innføringsklasse eller opplæring i særskilt organisert tilbud (Opplæringslova, 1998, §2-8), som er regulert til å kunne vare inntil to år er det ingen begrensninger på hvor lenge eleven kan motta særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det er opp til den enkelte skole, eller kommunen å vurdere om eleven trenger opplæring i særskilt norsk, og om eleven trenger morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Det er samtidig et utalt ønske at elevene skal raskest mulig inn i ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Dette bekrefter de lærerne jeg har snakket med i mine undersøkelser. De hevder at elevene selv ikke er interessert i spesiell behandling, og mener selv de er gode nok i norsk til å være i ordinær undervisning. En av informantene mine forteller at elevene på skolen der hen jobber blir fornærmet hvis man antyder at han eller hun trenger ekstra opplæring.

7.2.1 Språkets hovedfunksjoner

Øzerk snakker om forskjellige måter å dele inn språket på avhengig av hva man ønsker å bruke språket til. Hans forskning viser hvordan Pütz, en språkforsker som er sitert i boken til Øzerk, deler inn hovedfunksjonene i språket i to: den isolative funksjonen, som forteller om

et gruppespråk og samhold, og den kontaktskapende funksjonen som omhandler hvordan man kommuniserer for å lage relasjoner (Øzerk, 2016, s. 59). Begge disse funksjonsmetodene er med på å underbygge det mine informanter forteller om, nemlig at elevene selv mener de har godt nok språk til å få undervisning i ordinær skole.

Kartlegging av språkkunnskap gjøres formelt i et eget kartleggingsverktøy som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, og skal benyttes for å finne ut når eleven er klar for å gå inn i ordinært skoletilbud, og for å vurdere hva slags annen, hvis noe, språkstøtte den enkelte eleven trenger (NAFO, 2022). Det er likevel viktig å påpeke at eleven selv i samarbeid med familien sin har mulighet til å si nei til både innføringsklasser og særskilt norsk opplæring, og skolene må da legge til rette for at eleven likevel skal få en fullverdig opplæring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022c). Informantene jeg har intervjuet forteller om dette. Det er flere av elevene de har i et ordinært skoletilbud som har sagt nei til særskilt norskopplæring, og dermed går i ordinær skole. En av lærerne i min studie forteller at hun bruker grupper til å behjelpe denne situasjonen for eksempel ved at hen har sterke majoritetsspråklige elever i hver gruppe som kan være behjelpelige med ord og uttrykk i læringssituasjonen.

7.2.2 Ikke homogene språkgrupper

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring viser at man ikke trenger å være nyankommet til Norge for å ha behov for særskilt språkopplæring. Gruppen med elever som etter opplæringslovens §2-8 har krav på særskilt språkopplæring er ikke homogen og kan bestå av barn og unge som akkurat har kommet til landet eller som har vært i landet i mange år (NAFO, 2023a). Særskilt språkopplæring betyr i tillegg til særskilt norskopplæring også muligheten for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Dette tilbudet er et overgangstiltak, og skal gis som en del av vanlig opplæring. Unntaket fra dette er morsmålsundervisningen som gis som et tillegg til vanlig opplæring (NAFO, 2023b). Når man gir opplæring i særskilt norsk, kan man bruke læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Her har man i tillegg til en oversikt over relevans og verdier også forskjellige kompetansemål som er nivådelte. Dette kan være med på å gi eleven og skolen en indikasjon på når norsknivået er på et nivå som gjør det enklere for eleven å delta i ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elever som får morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring er ifølge mine informanter bedre rustet til å takle skolehverdagen.

Utfordringene ligger i det begrensede samarbeide mine informanter har med de tospråklige lærerne og morsmåslærerne.

7.2.2 Tospråklige faglærere

I min studie har jeg opplevd at lærerne jeg har snakket med forteller om deres opplevelse av tilgang på og samarbeid med tospråklig lærere. I henhold til Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring så skal undervisning av tospråklige faglærer være med som en støtte for eleven til å oppnå en progresjon i faget. Her skal undervisningen følge faget læreplan, men de tospråklige faglærerne skal undervise eleven både på norsk og elevens eget morsmål (NAFO, 2023b). Målet er i tillegg til en faglig progresjon også å hjelpe elevene med de førfaglige begrepene og førfaglig forståelse som er med på å gi den enkelte eleven en trygghet i faget som hen eller ikke ville kunne få. Det er dog om å gjøre å få eleven raskest mulig inn i ordinær klasse av hensyn til integreringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette kan være en utfordring fordi man kanskje integrerer eleven inn i ordinær klasse før eleven har den akademiske språklige kompetansen som er nødvendig, samtidig som skolen ikke har ressurser til nok særskilt språkopplæring for å støtte denne innføringen i klasserommet.

Det oppleves blant mine informanter at denne tospråklige opplæringen ikke er tilgjengelig på langt nær så mye eller så ofte som det er behov for. Tall fra utdanningsdirektoratet viser at de sist 9 årene har tallet på elever som får særskilt norskopplæring ligget stabilt rundt 5% av elever på ungdomsskolene i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Disse tallene er på vei ned, og når man inkluderer alle elever som får særskilt språkopplæring er tallene nede i 2% (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Mine informanter forteller om tospråklige lærere som er innom 12 forskjellige skoler, og som sjeldent eller aldri har tid til å samarbeide med faglærere om hvilke tema som skal arbeides med. Dette kan være med på å undergrave den tospråklige opplæringen, og kan være noe av grunnen til at elever ikke ønsker denne hjelpen i skolen. Elevene vet ikke hva de kan forvente av denne typen opplæring, og hvis man har vært så heldig å få tospråklærer jobber man kanskje ikke med det som er relevant i undervisningen fordi faglærer ikke har hatt tid til å samarbeide med tospråklæreren. Mine informanter bekrefter at det er minimalt med samarbeidstid, og tospråklæreren har så mange forskjellige skoler og forskjellige faglærere å forholde seg til at de ofte bruker matematikk som fag fordi det er likt på alle språk.

7.2.3 Språkopplæring som en lærevanske

Lærerne jeg har snakket med forteller også om elever som opplever denne ekstra hjelpen som spesialundervisning fordi de har en lærevanske, og det vil ikke elevene godta. Dette bekrefter også Cummins når han snakker om hvordan elever som har et godt hverdagspråk (BICS) vurderes til større forståelse av det akademiske språket (CALP) og at når de ikke lever opp til den standarden som forventes faglig blir dette vurdert som om de har en lærevanske (Cummins, 1999, s.4; 2008, ss. 71-72). Videre viser han til tester som er gjort på elever som lærere seg engelsk som et andre språk, og forteller om intelligenstester som gjøres av disse elevene. De scorer da svært lavt på de språklige testene, men aldersadekvat på non-verbale tester (Cummins, 2008, s. 4). Det å ha et funksjonelt skolespråk er viktig slik at man kan tilegne seg kompetanse i alle fag og ha en naturlig skoleprogresjon. Kanskje er det likevel viktigere at man ser det som et mål å være funksjonell tospråklig i den forstand at man har den språklige kompetansen man trenger for å kunne fungere og blomstre både i egen kultur på morsmålet sitt, men også ha norskkompetanse nok til å ikke holdes tilbake fra det man ønsker å utrette i skolesammenheng (Øzerk, 2016, s. 93)

7.3 Gruppestørrelse

I opplæringslova §§ 8-2 og 8-3 står det om gruppesammensetningen i klassene i norske skoler, og det står også noe om lærertettheten. Opplæringsloven legger opp til at man skal danne klasser og grupper ut ifra elevenes sosiale behov, og ikke faglige eller andre forhold. Det er likevel åpnet for at man periodevis kan ha klasser eller grupper basert på behov (Opplæringslova, 1998, §§ 8-2 og 8-3). Når man snakker om særskilt språkopplæring kan det være en mulighet at man deler klassen eller gruppen inn avhengig av språkkompetanse, eller rett til særskilt opplæring. I mine studier har jeg snakket med lærere som deler inn både i små grupper, ekstra ressurs inne i klasserommet eller en-til-en undervisning. Alle variantene fører med seg positive effekter for elevene, men kan også påføre elevene en form for ekskludering fra klassesettingen. En av mine informanter forteller at elevene i klassen ikke vil tas ut for å få undervisning utenfor, men at de tar imot hjelpen inne i klasserommet.

NAFO har laget en oversikt over forskjellige måter man kan organisere undervisning i særskilt språkopplæring. Også her ser man muligheter med kombinasjoner av de forskjellige gruppesammensetningene (NAFO, 2023a). Et av forslagene er at dersom det ikke er tilgang på en tospråklig faglærer, men det er flere elever som har samme morsmål, så kan man lage grupper basert på morsmålet, og de kan hjelpe hverandre med opplæringen både faglig, men også språklig (NAFO, 2023a). En av mine informanter forteller at grupper med samme språk ofte har en positiv effekt på hverandre, men at det krever at læreren tør å gi slipp på kontrollen over narrative i klasserommet. Som majoritetsspråklig lærer vil man ikke forstå hva elevene snakker om, og man kan ikke være sikker på at det er fag som diskuteres. Når man likevel velger å la denne kontrollen gå kan man anta at det er til hjelp for elevene uavhengig om de snakker fag eller ikke fordi de får utviklet sine reseptive og produktive språkevner på eget morsmål. Øzerk støtter dette ved å si at dersom man lærer et ord på et språk kan det øke forståelse også i et annet språk, og at jo større vokabular man har i morsmålet sitt, jo enklere vil det være å forstå og lære seg nye ord i andrespråket sitt (Øzerk, 2016, s. 134).

I et arbeidsnotat fra Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) der de ser på organisering av klasser og lærertetthet, viser de at til tross for at man ikke lengre er bundet til et spesifikt antall elever overstiger elevantallet i klassene sjelden 30 elever. Dette tallet var taket på klassestørrelsene fra 2003. NIFU sier videre at det er vanligere å bruke de ekstra ressursene inne i det ordinære klasserommet (Reiling, 2023, s. 8). I rapporten spesifiserer de at denne normen for lærertetthet i 2019 strammes inn til å gjelde 20 elever pr. lærer i ordinær undervisning (Reiling, 2023, s. 10). I mine samtaler med lærere opplever jeg at de aller fleste skolene holder seg til denne lærernormen, men at flere av mine informanter synes det er vanskelig å undervise en hel klasse når flere av elevene har et lite adekvat skolespråk. De velger derfor å lage små grupper, eller en-til-en undervisning.

Hattie (2013) har i sin forskning en oversikt over hvilke områder som har påvirkning på elevers prestasjoner. Her kommer klassestørrelse og gruppering i klassen lang ned på listen, henholdsvis nummer 113 og 120. Med dette kan man anta at hans oppfattelse er at klassestørrelser og grupperinger i klassen har liten eller ingen påvirkning på hvordan elevene presterer på skolen (Hattie, 2013, ss. 333-336). Dette er en motsetning til det mine

informanter sier. De snakker alle om at det er lettere å både undervise og hjelpe til i mindre klasser der nivået er likere. To av mine informanter sier at det er nødvendig med en-til-en undervisning i begynnelsen av et nytt tema for å forsikre seg om at eleven har forståelse for både fagbegrepene fra tema, men også forstår alle førbegrepene som skal til for å skjønne teksten. I tillegg sier disse to at dersom man har mulighet til å bruke morsmålslærer eller tospråklig faglærer som ekstra støtte vil både mestring og motivasjon hos elevene øke. Øzerk (2005) understreker det samme i sin artikkel. Han sier at en av de elementene som er viktig for at elever skal få gode resultater på skolen er nettopp at de har tilgang på den hjelpen de trenger, når de trenger den (Øzerk, 2005, s. 12).

Hvis man ser på hva mine informanter sier om hvordan de organiserer grupper og gruppestørrelse, og sammenlikner det med forslag fra NOFA om hvordan man kan organisere språkopplæring på best mulig måte for minoritetsspråklige elever, kan det se ut som om noe av det disse elevene møter som en utfordring kan være flere. Her kan man komme til kort både ved organiseringen av språkopplæringen, mangel på tospråklige faglærere eller morsmålslærere. I tillegg kan det være et problem at elevene har liten mulighet til å få den hjelpen de trenger når de trenger det.

7.4 Språkmektig gjennom språkmodellering.

Når barn skal lære seg et språk får de hjelp av menneskers medfødte evne til å tilegne seg et språk (Øzerk, 2016, s. 120). Barn lærer seg det språket eller språkene de hører når de vokser opp, og kan forklare hvordan små barn kan lære seg et nytt språk. Det forklarer også viktigheten av å ha gode språkmodeller når man skal lære seg ett nytt språk (Øzerk, 2016, s. 121). Et barn vil gjennom samhandling med andre kunne lære seg sitt eget morsmål. Uavhengig av hvor komplisert eller vanskelig både det fonologiske og det grammatiske i et språk, vil et barn gjennom samhandling med andre kunne mestre språkssystemet som er morsmålet. Barn som har flere enn et språk vil tidvis ha en saktere språkutvikling fordi de har innlæring av to språk samtidig, men dersom de blir eksponert for begge språkene vil barnet rundt 4-års alderen snakke begge språkene som morsmål (Woolfolk, 2004, s. 78).

Elever som er tospråklige har en større og mer avansert metaspråklig bevissthet. De vil kunne se sammenhenger som en enspråklig elev ikke ser på samme måte, og de vil kunne ha

en større fleksibilitet med tanke på språk, og kunne tilpasse seg forskjellige situasjoner og miljøer bedre (Woolfolk, 2004, s. 79; Øzerk, 2016, ss. 185 - 186). De lærerne jeg har snakket med snakker også om minoritetsspråklige elever som språkmektige, men understreker at de er avhengig av god hjelp til å komme dit. Blant annet mener alle fire jeg har snakket med at det er essensielt at de minoritetsspråklige elevene har gode språkmodeller. Her understreker de nødvendigheten av at elevene får andre elever som språkmodeller. På denne måten kan de utvikle adekvate muntlige ferdigheter, både når det gjelder reseptive og produktive ferdigheter (Øzerk, 2016, s. 134). Elevene vil også gjennom denne samhandlingen med medelever utvikle bedre kunnskap om de språkkonvensjonene som er aktuelle i en skolesituasjon (Engen & Kulbrandstad, 2004, ss. 27 - 28)

7.4.1 Barnehage og språkpåvirkning

I artikkelen fra 2005 der Øzerk forsøker å finne ut læringsutbytte til minoritets elever viser han at det som påvirket mest elevenes læringsutbytte var at barna hadde gått i barnehage, at nesten alle snakket morsmålet sitt hjemme, og over 50% hadde en eller annen form for aktiviteter som var relevante for skolen etter skoletid (Øzerk, 2005, s. 10). Han viser videre at de minoritetsspråklige elevene som gjorde det best gikk i klasser hvor det var et godt læringsmiljø, og mye av tiden ble brukt til gjennomgang av tema og temarelaterte øvingsoppgaver (Øzerk, 2005, ss. 11-12). Dette bekrefter også mine informanter. En av informantene forteller at de elevene som snakker morsmål hjemme og norsk på skolen ofte er bedre enn de som har foreldre som forsøker å snakke norsk hjemme. Hen forklarer dette med at det er bedre å utvikle seg på både morsmål og norsk og at språkene kan utfylle hverandre. I tillegg påpeker hun at når elevene snakker norsk med foreldrene hjemme brukes det i mange tilfeller et dårlig norsk, og et norsk der foreldrene er tvilende og usikre på hvordan de skal snakke språket. Dette vil igjen føre til et dårligere språklæringsmiljø og kanskje til og med påvirke eleven negativt.

7.4.2 Den nærmeste utviklingszone

Hvis man tar utgangspunkt i den sosiolingvistiske tilnærmingen til tospråklighet, er behovet for gode og riktige språkmodeller enda viktigere. Her ser man først og fremst på hvilke funksjoner språket skal dekke. For eksempel er det forskjell på hvordan man snakker med en lærer eller annen voksen på skolen og hvordan man snakker sammen i en vennegjeng.

Språksituasjonen er forskjellig, og man har behov for et annet vokabular og en annen måte å kommunisere på (Øzerk, 2016, ss. 89-90). En av mine informanter forteller at hen opplever at noen av elevene aktivt bruker feil ord og uttrykk i samtaler fordi de emulerer hverandre. Hen opplever også at de forsøker å bruke ord og uttrykk fra hverandres morsmål som en del av samhandlingene. Dette bekrefter Øzerk i sin forskning og viser den inkluderende funksjonen språket kan ha (Øzerk, 2016, s. 59).

Integrering er et viktig mål for minoritetsspråklige i skolen, og det gjør det enda viktigere at man lager situasjoner der eleven kan bruke både sitt hverdagspråk og utvikle dette, men også lage en læringsramme som gir muligheter for å utvikle et skolespråk som er funksjonelt (Øzerk, 2016, ss. 91-93). Mine informanter bekrefter dette og forklarer at når de deler elevene i grupper for å arbeide med oppgaver er de oppmerksomme på hvilke elever som jobber sammen, og forsøker så langt det er mulig å inkludere majoritetsspråklige elever i alle gruppene. Vygotsky beskriver dette som den nærmeste utviklingssonen. Dette innebærer at man ikke klarer å løse et problem alene, men kan få det til dersom man har hjelp av en på samme alder. Denne hjelpen kan være verdifull for begge parter: eleven som trenger hjelp med språket får utviklet sitt språk, og den som hjelper får muligheten til å utvikle en dypere forståelse ved å forklare til en annen (Woolfolk, 2004, ss. 76 -77).

8. Oppsummering

Kategoriene som er utgangspunktet for denne diskusjonen er ikke hverken totale, eller eksklusive. Utgangspunkt er problemstillingen:

Hvilke utfordringer møter minoritetsspråklige elever når de skal utvikle et godt og funksjonelt skolespråk?

Jeg har sett på de konseptene jeg fant i mine samtaler med lærere på ungdomsskoler, og forklarer med bakgrunn i den teoretiske rammen hvordan disse utfordringene kommer til syne i en skolehverdag for mine informanter. Det jeg har funnet er at lærerne jeg har snakket med gjør det beste de kan med de midlene og ressursene de har til rådighet. Alle informantene er enige om at begrepsforståelse er viktig for å kunne utvikle et godt og funksjonelt skolespråk, samtidig som de ser at det er for liten tid og for lite ressurser til alltid å gjøre dette på en ordentlig måte. De er også alle enige om at premisene de minoritetsspråklige elevene har er forskjellige både med tanke på botid i landet, hjelp hjemme, og tilgang på ekstra ressurser. Gruppestørrelse og muligheter for en-til-en undervisning trekker flere av informantene frem som en viktig mulighet til tross for at teorien stort sett ser bort i fra dette som et viktig element i skolesammenheng. På forskjellige måter trakk alle mine informanter frem hvor språkmektige de minoritetsspråklige elevene er, og hvordan de med enkle grep og en tillitt til elevene sine skapte gode læringssituasjoner for elevene. Her la flere av lærerne opp til grupper dannet av minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever så de kunne lære av hverandre. De la også opp til smågrupper for å gjennomgå spesielle begreper som er viktig for tema i timene.

8.2. Styrker og svakheter i studien

I utgangspunktet har alle studier og all forskning sterke og svake sider. Sånn er det også i denne studien. En av styrkene i denne studien er at de informantene jeg har snakket med har mye erfaring, og er interessert i tema så vi har fått gode samtaler under intervjuene. Det er interessant å snakke med mennesker som i tillegg til å ha masse kunnskap også liker godt det de gjør hver dag. Det har gjort at jeg har hatt mulighet til å lære masse, og utvekslet både erfaring og gode tips og triks til min daglige arbeidshverdag.

Slik jeg ser det har den største svakheten ved denne studien vært at det kun har vært mulighet til å snakke med en liten gruppe med lærere om deres syn på mitt tema. For å ikke gjøre tema for stort, og muligheten til å komme i mål med oppgaven har jeg måtte begrense veldig de temaene jeg har inkludert i studien. Jeg kunne tenkt meg å ha inkludert mer om både faglige ressurser, og de finansielle premissene i oppgaven, for dette er elementer som påvirker elevers skolespråk, og det kunne vært interessant å se hvor mye og hvor stor denne påvirkningen er.

Noe jeg har forsøkt å være bevisst på gjennom alt arbeidet med oppgaven er hvordan mine egne oppfatninger har påvirket både hvilke spørsmål jeg har stilt til mine informanter, og hvordan jeg har tolket svarene jeg har fått. Forskning kan ikke foregå i et vakuum, og mine egne meninger og tanker vil skinne gjennom noen steder, men jeg har forsøkt å minimalisere dette.

8.3 Tanker om veien videre

Det ligger mye kunnskap hos dagens lærere. Kunnskap som gjør skolehverdagen bedre for alle elever, og som kan bety at integrering kan gjøres lettere. Utfordringen ligger i det at man ikke har tid i skolehverdagen til å sette seg ned med smågrupper av elever eller ha samtaler om hverdagslige temaer fordi det er så mange kompetansemål som skal møtes. I en hverdag som blir stadig mer interkulturell og en verden som stadig blir mindre blir det enda viktigere at vi klarer å kommunisere med hverandre på en ordentlig måte, og åpner for at denne kommunikasjonen ikke fører til misforståelser og uvennskap, men snarere finner en plattform der man kan kommunisere fritt og legge til rette for at man skal lære av hverandre. Funnene i denne masteroppgaven peker på et behov for et kompetanseløft både med tanke på språk og kultur vil være viktig for fremtidens lærere.

Litteraturliste

Konvensjon om barnets rettigheter, (1989).

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Council of Europe. (2011). *Det felles Europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet.

https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/cefr-and-profiles?p_p_id=com_liferay_journal_content_web_portlet_JournalContentPortlet_INSTANCE_cKTLaa9EAAy9&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_com_liferay_journal_content_web_portlet_JournalContentPortlet_INSTANCE_cKTLaa9EAAy9_languageId=no_NO

Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the Distinction.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N. H. H. Brian W. Street (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (2. Utg., ss. 71-83). Springer.

Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal Akademiske.

Fangen, K. (2022, 06.09.2022). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

Grunnskolen Informasjonssystem. (2021). *Fakta om grunnskolen 2021-22* (Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/#>

Gunnerud, H. L. (2021). *Bilingualism : Advantages and Disadvantages in Cognitive Processing, Language and Reading Comprehension* University of Stavanger, Norway].

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & K.Narvhus, E. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. (Pisa 2018). U. i. Oslo.

<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapp-ort-pisa-2018.pdf>

- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.) Abstrakt forlag.
- Kjølaas, J. (2004). Språk-- og kommunikasjonsvansker – spesialpedagogisk forståelse og handling. *Nordisk tidsskrift for spesielpedagoger*, 52-67.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN0048-0509-2002-01-05>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm Akademiske.
- NAFO. (2022, 12.09.2022). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Oslo Met.
<https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- NAFO. (2023a). *Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*. Oslo Met. <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/organisering/>
- NAFO. (2023b). *Særskilt språkopplæring i grunnskolen*. Oslo Met.
<https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 1995: 12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/?q=minoritetsspr%C3%A5klige&ch=4#kap1>
- NSD. (2022). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Norsk senter for forskningsdata.
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reiling, R. B. (2023). *Organisering av klasser og undervisning i grunnskolen. Femte delrapportering fra Evaluering av norm for lærertetthet*. (2023:6). f. o. u. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3051253/NIFUarbeidsnotat2023-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Gyldendal.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). What Can TESOL Do in Order Not to Participate in Crimes Against Humanity? *TESOL Quarterly*, 43(2), 340-344.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00176.x>
- St.meld. nr. 25 (1998-99). *Morsmålsopplæring i grunnskolen*
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-1998-99-/id402491/?ch=5>
- Statistisk Sentralbyrå. (2021a). *05232: Elevar i grunnskoleutdanning, etter region, årstrinn, eigeforhold, institusjonstype, statistikkvariabel og år* [Statistikk].
<https://www.ssb.no/statbank/table/05232/tableViewLayout2/>
- Statistisk Sentralbyrå. (2021b). *07523: Elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, eller tilrettelagt opplæring* [Statistikk].
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Statistisk Sentralbyrå. (2022a). *09817: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter innvandringskategori, landbakgrunn og andel av befolkningen* [Statistikk]. Statistisk Sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå. (2022b). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles Europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Udir.no.
<https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 11.10.2021). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplan i Norsk (NOR01-06)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Elever med særskilt språkopplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 04.04.2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c, 11.03.22). *Særskilt språkopplæring i skolen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022d). *Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk* [Statistikk]. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/tall-om-elever-og-skoler/>
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir Akademiske Forlag.
- Zachariassen, K. (2016, 8. august 2022). *Fornorskingspolitikken overfor samar og kvenar*. Norgeshistorie— Fra steinalderen til i dag. Fortalt av fagfolk. <https://www.norgeshistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskingspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>
- Øzerk, K. (2005). Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, 6, 10-17. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%206%202005.pdf>
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen - Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 93(4), 294-309.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 – Meldeskjema NSD

05.10.2022, 09:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Språket som utfordring og verktøy i skolen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
910466	Standard	28.07.2022

Prosjekttittel

Språket som utfordring og verktøy i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Stavanger

Prosjektansvarlig

Josh Dickstein

Student

Tonje Richardsen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne/Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at du/dere gjennomfører intervjuene og datainnsamlingen på en slik måte at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler derfor at dere minner informantene om taushetsplikten før dere gjennomfører intervjuene

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 31.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/62b1882f-3c27-4947-bdf6-2b83d47af382>

1/2

art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Elizabeth Blomstervik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Hovedproblemstilling:

Hvilke utfordringer møter minoritetsspråklige elever når de skal utvikle et godt og funksjonelt norsk skolespråk?

Informanter bakgrunn

Alder:

Utdanning:

Fag på skolen:

Erfaring:

Eget/Egne morsmål:

Eget/egne andrespråk:

Fordeler med minoritetsspråk

Hvilke fordeler ser du at minoritetsspråklige har i skolen?

Hvilke ressurser har du tilgjengelig når du underviser minoritetsspråklige?

Er det forskjell på hvilke språk elevene har som morsmål med tanke på hvordan de relaterer til majoritetsspråket?

Er forståelsen av norsk avhengig av morsmålet?

Er det forskjell når du underviser majoritets og minoritetsspråklige?

Har du egne klasser eller timer med minoritetsspråklige?

Er det da fokus på språk eller fag?

Hvilke forskjeller ser du på disse to gruppene?

Hvilke forskjeller er mest størst når du underviser minoritetsspråklige kontra norskspråklige elever?

Utfordringer med minoritetsspråk

Blir det tatt hensyn til hvor lenge eleven har snakket norsk i undervisningen?

Har du oftest en til en undervisning, eller i gruppe?

Hvis undervisningen foregår i gruppe, hvordan er gruppene satt sammen?

Er det tatt hensyn til hvor lenge eleven har snakket norsk?

Er det tatt hensyn til hvilke morsmål eleven har?

Når du snakker med eleven, er det viktig å kunne kommunisere på elevens morsmål?

Er det forskjell om du underviser er fag eller språk?

Hvis dere ikke har annet språk enn norsk til felles, hvordan kommuniserer dere når eleven er usikker på betydninger av ord og vendinger?

Hva er din definisjon av et godt og funksjonelt skolespråk?

Forhold utenfor skolen

Har foreldres innstilling til norsk noe å si for elevenes læring slik du ser det?

På hvilken måte har foreldrenes innstilling til norsk språk påvirket elevens innstilling til norsk slik du ser det?

Hvis de er negative hva?

Tenker du at foreldres utdanning har noe å si for eleven innlæring av norsk?
Har informasjon til foreldre og skole-hjem samarbeid noe å si for hvordan eleven jobber med norsk?
I din erfaring bør informasjon skje på minoritetsspråket eller norsk?
I din erfaring, har lærers relasjon til eleven noe å si for innlæring av norsk?
Har lærers eget språk og bakgrunn noe å si for elevens innlæring av språk?
Har andre elever i gruppen eller på skolen noe å si for innlæring av norsk slik du ser det?

Anbefalinger

Hvis du skulle lage opp et ideelt opplegg for språklæring, hvordan ville det sett ut?
Hva ville fokus vært i ett sånt opplegg, for eksempel fem områder?
Hvilke ressurser tenker du at man trenger for å ha et fullverdig tilbud til minoritetsspråklige elever?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Språket som utfordring og verktøy i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forsøke å vise hva som er med på å påvirke elevers utvikling av andrespråk, og hvilke eventuelle faktorer som er med på å bestemme om dette blir en suksesshistorie eller ikke. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave der formålet med prosjektet er å finne ut hva som eventuelt kan forhindre minoritetsspråklige elever til å utvikle et godt og funksjonelt skolespråk, samtidig som jeg ønsker å finne ut hva som skal til for at minoritetsspråklige på lik linje med enspråklige kan svare på og skrive gode oppgaver på et språk som kanskje ikke er deres morsmål. Jeg vil samtidig forsøke å finne ut hva som kan stå i veien for at dette skal la seg gjennomføre. Jeg vil innhente informasjon fra fire til fem lærere i barne- og ungdomsskolen som jobber med elever som er minoritetsspråklige.

Jeg vil forsøke å få svar på

Hvilke utfordringer møter minoritetsspråklige elever når de skal utvikle et godt og funksjonelt skolespråk?

Jeg vil også forsøke å få svar på hva som kjennetegner et funksjonelt skolespråk, og hva som skal til for å oppnå det? I tillegg til hva som påvirker utviklingen av minoritetsspråkliges funksjonelle tospråklighet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Vid vitenskapelige høyskole er sammen med meg ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å invitere personer jeg tenker har erfaring, eller interessant informasjon som vil hjelpe meg til å svare på problemstillingen jeg har. Jeg velger informanter som jobber i skolen, og som har minoritetsspråklige elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil jeg benytte en-til-en intervju som vil vare ca. 1 time. Intervjuet vil foregå ved hjelp av lydopptak som oppbevares trygt. Lydopptakene vil slettes etter at prosjektet er ferdig. Alle informanter vil bli anonymisert. Opplysningene som samles inn, vil kodes og benyttes for å forsøke å svare på problemstillingen som er beskrevet over.

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. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I dette prosjektet vil det bare være veileder og undertegnede som har tilgang til informasjonen som innhentes under intervjuene. Lydopptakene vil gjøres på nettskjema, som er en sikker løsning for datainnsamling på nett. Lydopptakene vil slettes når prosjektet er fullført for å bevare informantenes anonymitet. I den grad kontaktopplysninger og navn benyttes i oppgaven, vil jeg erstatte det med en kode som lagres på en adskilt liste som er ytterligere kryptert. Informantene vil ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2023, og lydfilene vil da slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Vid vitenskapelige høyskole Stavanger har 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:

Vid vitenskapelige høyskole

Student: Tonje Richardsen. Kontaktinformasjon: tonjeric@msn.com; telefon +47 938 68 988.

Veileder Josh Dickstein. Kontaktinformasjon: joshdickstein@gmail.com

Vårt personvernombud:

Navn: Nancy Yue Lie.

Kontaktinformasjon: Nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no; telefon: +47 938 56 277

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tonje Richardsen
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Språket som utfordring og verktøy i skolen* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)