

Bruk av minoritetsspråklige elevers førstespråk i andrespråksopplæringen

- en ressurs for elevenes læringsutbytte?

Berthe Tysvær Heggli



Masteroppgave i lesing og skriving
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2017

Bruk av minoritetsspråklige elevers førstespråk i andrespråksopplæringen

- en ressurs for elevenes læringsutbytte?



Masteroppgave i lesing og skrijving

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Universitetet i Oslo

Berthe Tysvær Heggli

Høsten 2017

© Copyright Berthe Tysvær Heggli

Høst 2017

**Bruk av minoritesspråklige elevers førstespråk i andrespråksopplæringen
-en ressurs for elevenes læringsutbytte?**

Berthe Tysvær Heggli

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Norge har siden 1967 vært et immigrasjonsland (Øzerk, 2013). Innvandring og tilflytting gjør skolenes klasserom til en arena satt sammen av elever med blant annet ulike språk, skolebakgrunn og oppvekstsvilkår. Norsk utdanningspolitikk har siden 1967 gjennomgått radikale endringer angående andrespråksopplæring og minoritetsspråklige elever. Opplæringslova (1998), gir elever med et annet førstespråk enn norsk og samisk muligheter for særskilt norskopplæring (SNO), og om nødvendig morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring (Lovdata, 1998, §2-8). Forskning viser at minoritetsspråklige elever presterer dårligere, oppnår signifikant lavere resultater enn majoritetselever (Hvistendahl & Roe, 2004), samt dropper ut av videregående skole og velger ikke å utdanne seg på et høyere nivå (Pettersen & Østbye, 2013).

Forskning viser at det er mulig å overføre ferdigheter lært på et førstespråk til et andrespråk (Lervåg & Melbye-Lervåg, 2011). Jeg ønsker derfor å se nærmere på om elevenes bruk av førstespråk i andrespråksopplæringen kan benyttes i større grad. Problemstillingen for oppgaven lyder som følger: *På hvilke måter trekker andrespråksundervisning i en mottaksklasse på mellomtrinnet veksler på barn og unges lese- og skrivekompetanse på førstespråket?*

For å svare på problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode. Designet på min studie er en kasusstudie. Selv om kasusstudier tidligere ble sett på som lite relevante og valide i forskningssammenheng, blir kasusstudier i dag benyttet som et viktig og verdifullt forskningsdesign, særlig innenfor skole- og utdanning (Barone, 2011). Jeg har valgt å benytte to datainnsamlingsverktøy innenfor kvalitativ forskning: deltagende observasjon og semi-strukturert intervju. For å øke validiteten på studien min har jeg valgt å triangulere dataen som ble samlet inn. Dette ble gjort gjennom intervju med en lærer, fire elever og deltagende observasjon.

Funn viser at andrespråksundervisning i en mottaksklasse trekker flere veksler på elevenes lese- og skrivekompetanse på førstespråket. Mottaksklassens lærer, Anna, benytter seg av elevenes kompetanse på førstespråk på mange ulike måter i

undervisningen. Anna viser til språkets sosiale og kommunikative side, og viktigheten av å være muntlig aktiv. Hun gir derfor elevene mulighet til å fortelle og tolke for hverandre om noe er uklart, eller om det er noe de ønsker å si, men ikke klarer å uttrykke på norsk. Elever med samme førstespråk kan da hjelpe hverandre med å oppklare uklarheter eller støtte hverandre i kommunikasjon med andre. I lesing gir Anna lesetekster på elevenes førstespråk slik at de kan få en forforståelse for teksten før den leses på norsk. I tillegg legger Anna vekt på innlæring av ord- og begrepsinnhold, for å gi elevene en metaspråklig forståelse for de ordene og begrepene som benyttes innenfor ulike fag- og undervisningstema. I skriving viser Anna oppmerksomhet, i form av nysgjerrighet og engasjement, til elever som benytter seg av førstespråket under skriving.

Gjennom en slik bruk av elevenes førstespråk samsvarer Annas undervisning og pedagogiske tilnærminger på mange måter med et *translanguaging*-perspektiv. Dette perspektivet legger vekt på hele repertoaret av språk en flerspråklig elev har. *Translanguaging*-perspektivet gir eleven mulighet til å benytte elementer fra alle språkene sine slik at han eller hun kan kommunisere med andre og ta i bruk det akademiske språket på best mulig måte. Det vil være behov for forskning som kan belyse hvilke læringseffekter et *translanguaging*-perspektiv gir, både etter kort tids bruk og etter flere års bruk. Det vil også være spennende å se nærmere på om en *translanguaging*-pedagogikk kan være med på å løfte minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner og resultater. Mitt bidrag til forskningsfeltet gir en liten innsikt i hvordan elever i en mottaksklasse benytter seg av førstespråklige ferdigheter i en andrespråksopplæring, og hvordan en lærer gjennom bruk av elevenes førstespråklige ferdigheter tilnærmer seg en *translanguaging*-pedagogikk i praksis.

Forord

Endelig er masteroppgaven i havn! Å skrive en masteroppgave har vært en spennende og lærerik prosess. Jeg synes det er spennende å tenke på at jeg har fått mulighet til å gi et bittelite bidrag til forskningsarbeidet rundt *translanguaging*-perspektivet i Norge. Læringskurven har vært bratt og hard, men takket være god oppfølging og konstruktive innspill fra min veileder sitter jeg nå med et ferdig produkt i hendene. Tusen takk Kirsten Palm!

Tusen takk til utvalgsskolen som lot meg få være med inn i et mottaksklasserom og oppleve og se alt det gode arbeidet som blir gjort der. Tusen takk til utvalgslærer Anna – takk for at jeg fikk lov til å være skyggen din, og se alt det flotte arbeidet du gjorde for og med elevene dine! Du inspirerer! Tusen takk til elevene jeg fikk lov å intervju. Jeg ble så imponert og stolt av dere! Tusen takk tante Ingeborg Tysvær-Sørensen, som la til rette for at jeg fikk komme til nettopp den utvalgsskolen jeg kom til.

Tusen takk til min gode venninne, Karen Marie Kråkenes. Uten deg hadde ikke studenttilværelsen min vært den samme. Tusen takk for gode samtaler, smil, kaffe, kildelesing, Netflix og lån av sofa! Du er best! ☺ Tusen takk Maren Stahl Lerang, for korrekturlesing. Du kommer til å levere en fantastisk doktorgrad som jeg med glede skal lese. Jeg venter i spenning!

Den største takken går til mine fine hjemme. Tusen takk Simen Johannes og Markus Emíl for at dere er de to beste guttene i verden! Jeg er så heldig som har dere! Tusen takk Knut Harald, for at jeg har fått lov til å gjennomføre masteren uten (alt for mye) klaging over alt ekstraarbeidet du har fått når jeg har vært i Oslo. Jeg er deg evig takknemlig.

Oslo, november 2017

Berthe Tysvær Heggli

Innholdsfortegnelse

1 Innledning og problemstilling	1
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.2 Problemstilling:.....	2
1.1.3 Forskningsspørsmål.....	3
1.1.4 Begrepsavklaringer	3
1.1.5 Oppbygging av oppgaven.....	5
2 Teori og tidligere forskning	7
2.1 Andrespråklæring	9
2.1.1 Cummins teori om den gjensidige avhengighetshypotesen	10
2.1.2 Cummins teori om terskelnivå	11
2.1.3 Hverdagsspråk og akademisk språk.....	12
2.1.4 Muntlige språkferdigheter	12
2.1.5 Leseferdigheter på flere språk	14
2.2 Ulike perspektiver og pedagogiske syn på flerspråklighet	15
2.2.1 Et enspråklig perspektiv på flerspråklighet	15
2.2.2 En enspråklig pedagogikk	16
2.2.3 Et flerspråklig perspektiv på andrespråksopplæringen	18
2.2.4 Et <i>translanguaging</i> -perspektiv på flerspråklighet.....	19
2.2.5 En <i>translanguaging</i> -pedagogikk.....	21
2.3 Oppsummering	23
3 Metode og design	25
3.1 Kvalitativ metode	25
3.2 Forskningsdesign: kasusstudie	26
3.2.1 Validitet i egen forskning.....	28
3.3 Forberedelse til studiet	28
3.3.1 Utvalgsriterier	28
3.3.2 Utvalg.....	29
3.4 Datainnsamlingsmetoder	30
3.4.1 Deltagende observasjon	30
3.4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	32
3.4.3 Datainnsamlingsinstrumenter	33
3.5 Gjennomføring	33
3.5.1 Praktiske utfordringer	34
3.5.2 Faktisk bruk av datainnsamlingsinstrumenter	35
3.6 Svakheter og styrker i eget materiale:	35
3.7 Ethiske overveielser	37
4 Resultater og drøfting	39
4.1 Forskningsspørsmål 1	39
4.1.1 På hvilke måter kommer elevers førstespråk til syne i klasseromskontekst, friminutt og pauser?.....	39

4.1.2 Oppsummering.....	43
4.2 Forskningsspørsmål 2.....	44
4.2.1 I hvilken grad legger lærer til rette for elevers bruk av førstespråk i undervisning som omfatter muntlig aktivitet?.....	44
4.2.2 Oppsummering.....	48
4.3 Forskningsspørsmål 3.....	49
4.3.1 Hvordan benytter lærer og elever seg av elevenes kunnskaper på førstespråket i lesing og skriving?	49
4.3.2 Oppsummering.....	54
4.4 Bruk av elevers førstespråk i skolen	55
4.4.1 Oppsummering.....	57
5 Avsluttende kommentarer.....	59
5.1.1 Bruk av elevenes førstespråk.....	59
5.1.2 <i>Translanguaging</i> -pedagogikk i klasserommet	61
5.2 Konklusjon av egen studie.....	62
5.2.1 Muligheter for <i>translanguaging</i> -pedagogikk i et ordinært klasserom?	63
5.3 Forskningsveien videre	63
6 Litteraturliste	65
6.1.1 Læreplaner (kronologisk)	71
7 Vedlegg.....	73
7.1 Godkjenning fra NSD.....	73
7.1.1 Prosjektvurdering av personvernombudet	74
7.2 Informasjonsbrev til elevenes foresatte	75
7.2.1 Samtykkeskjema.....	76
7.3 Intervjuguide lærer.....	77
7.4 Intervjuguide elever	79

1 Innledning og problemstilling

1.1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 1967 gikk Norge fra å være et emigrasjonsland til å bli et immigrasjonsland (Øzerk, 2013). Pr 2.3. 2017 var det registrert 725 000 innvandrere bosatt i Norge (SSB, 2017a), med størst tilvekst fra Syria (SSB, 2017b). Tallene viser at Norge fremdeles er et land mange ønsker å bo i. I skolen blir innvandringen synlig gjennom mottagelse av en eller flere elever med minoritetsspråklig bakgrunn, blant annet på grunn av krigen i Midtøsten. Opplæringslova (Lovdata, 1998) trer i kraft dersom det er sannsynlig at et barn skal oppholde seg Norge lenger enn tre måneder (Lovdata, 1998, §2-1). Barnet har da rett til grunnskoleopplæring. Denne retten blir etter tre måneders opphold en plikt til grunnskoleopplæring (Lovdata, 1998, §2-1). Innvandringen gjør dermed at norsk grunnskole blir et møtested for barn og unge med ulike kultur-, religion- og samfunnsbakgrunn. Skolens klasserom inneholder barn med ulike hjemme- og familieforhold, ulike ønsker og drømmer, og ulike skolebakgrunn. I klasserommene snakkes og høres gjerne flere språk. Jeg ønsker i denne oppgaven å fokusere på barn som kommer til Norge på grunn av krisen i Midtøsten. Jeg kjenner et stort, nesten overveldende ansvar ovenfor disse elevene som kommer til Norge, kanskje fra en flyktningleir, med ingen eller svært begrenset forståelse for norsk språk. Dette på grunn av egne erfaringer med minoritets elever i klasserommet, men også på grunn av ønsket om å legge til rette for gode læringsforhold både for språkopplæring og faglig læring for disse barna. Jeg ønsker å finne ut hvordan jeg som lærer kan være med på å gjøre barnas overgang til norsk skole og arbeid med lesing og skriving best mulig.

Noen elever kommer til Norge med tidligere erfaringer med skole, og har gjerne lært å lese og skrive på førstespråket sitt. Andre elever kommer med få eller svært begrensede skoleerfaringer. Fokuset i denne oppgaven vil være på elever som kommer fra Syria, med skolebakgrunn, som har lært å lese og skrive på førstespråket. Jeg ønsker å se nærmere på elevenes førstespråklige lese- og skrivekompetanse og hvordan de benytter seg av denne i innlæringen av norsk. I tillegg ønsker jeg å se hvordan elevenes lærer benytter seg av elevenes førstespråk både i språkundervisning og faglig opplæring.

Forskning viser at det er mulig å overføre kunnskap mellom språk blant annet gjennom Cummins gjensidig avhengighetsteori (Cummins, 1979). I tillegg viser forskning at det er lettere å lære et andrespråk dersom det er språklige likheter mellom første- og andrespråket (Odlin, 1992; Rydland, 2007). Arabisk, som er Syrias offisielle språk, (Leraand, 2016) er bygd opp etter et alfabetisk prinsipp, slik som det norske språket også er bygd opp av. Da arabisk og norsk ikke er identiske, vil arabisktalende elever ha behov for å lære seg det norske alfabetet for å kunne lese og skrive på norsk. Likevel viser forskning at et førstespråks avkodingsferdigheter kan overføres fra et språk til et annet (Lervåg & Melbye-Lervåg, 2011). Dette gjør kanskje at arabisktalende elever kan dra nytte av lese- og skriveferdigheter som er lært på førstespråket i andrespråksopplæringen. Jeg ønsker i denne oppgaven å finne ut om elevenes ferdigheter på førstespråket kommer til syne i opplæringen og undervisningen til de nyeste elevene som har kommet til Norge. Nyankomne elever har i noen kommuner mulighet til å gå i en mottaksklasse, enten ved ordinære grunnskoler eller via egne mottaksskoler (Rambøll, 2016). Jeg ønsker å se hvordan opplæringen og undervisningen foregår i en mottaksklasse. Dette med bakgrunn i antagelser om at lærere som arbeider i et klasserom med mange minoritetsspråklige elever har god kompetanse på området. God kompetanse på mottakelse av minoritetsspråklige elever og god kompetanse på hvordan en legger til rette for god norsk- og fagopplæring. Jeg tror at elever som går i en mottaksklasse, og som møter slike kompetente lærere får en god start i norsk skole. Dette gjør meg nysgjerrig på undervisningsmetodene og arbeidsmåtene som brukes i en mottaksklasse. Jeg lurer på hvordan elevenes førstespråklige kompetanse kommer til syne i undervisningen både av lærer og elever. I tillegg lurer jeg på om det er mulig å overføre noen av undervisningsmetodene eller arbeidsmåtene i et mottaksklasserom til et "vanlig" klasserom (Pran & Holst, 2015). Med bakgrunn i dette har jeg satt denne problemstillingen for oppgaven:

1.1.2 Problemstilling:

På hvilke måter trekker andrespråksundervisning i en mottaksklasse på mellomtrinnet vekslers på barn og unges lese- og skrivekompetanse på førstespråket?

Det er problemstillingen som avgjør hvilken forskningsmetode som skal benyttes i videre forskning (Kleven, 2014). Min problemstilling viser til bruk av en empirisk, kvalitativ forskningsmetode. Innenfor forskningsmetoden har jeg valgt å benytte meg av kasusstudier som design for egen studie. Jeg har valgt å benytte to datainnsamlingsverktøy som ofte blir benyttet innenfor kvalitativ forskning: deltagende observasjon og semi-strukturert intervju. Jeg har intervjuet både lærer og elever i en mottaksklasse på mellomtrinnet. Utvalgsriterier og utfyllende informasjon om utvalgsskole, utvalgslærer og elever kommer jeg tilbake til i kapittel 3.3.

1.1.3 Forskningsspørsmål

Ut fra oppgavens problemstilling har jeg valgt å fokusere på tre områder jeg tror kan belyse problemstillingen fra flere sider. Disse områdene har blitt gjort om til tre forskningsspørsmål:

1. På hvilke måter kommer elevenes førstespråk til syne i klasseromskontekst, friminutt og pauser?
2. I hvilken grad legger lærer til rette for elevers bruk av førstespråk i undervisning som omfatter muntlig aktivitet?
3. Hvordan benytter lærer og elever seg av elevenes kunnskaper på førstespråket i lesing og i skriving?

Jeg har benyttet meg av forskningsspørsmålene for å lage en ryddig og tydelig struktur gjennom flere kapitler i oppgaven. Gjennom fokus på disse tre områdene håper jeg å få et større grunnlag til å svare på oppgavens problemstilling i avslutningskapittelet.

1.1.4 Begrepsavklaringer

Denne masteroppgaven benytter flere begrep som innenfor andrespråkspedagogisk forskning er relevante. For å øke oppgavens validitet ønsker jeg å operasjonalisere begrepene (Kleven, 2014). Ved å operasjonalisere begrepene kommer det tydelig frem hva som ligger til grunn for min forståelse for, og bruk av disse begrepene.

Minoritetsspråklige elever

I følge Utdanningsdirektoratet (Udir) er en minoritetsspråklig elev definert som en person som har et annet morsmål enn norsk og samisk (Udir, 2017). Palm (2015) viser til minoritetsspråklige elevers representasjon av et mangfold av ulike kulturer og språk. Elevenes språklige ferdigheter er ikke lik i alle språk, de varierer både på elevenes morsmål og elevens andrespråk (Palm, 2015).

To- og flerspråklige elever

Utdanningsdirektoratet definerer en *tospråklig elev* som en elev som har vokst opp med to språk, og som benytter seg av, og identifiserer seg med, begge språk i det daglige. I tillegg presiseres det at elevens språklige beherskelse ikke behøver å være lik i begge språk (Udir, 2017a). Grosjean (1998) definerer en tospråklig person som en person som har behov for begge språk i dagliglivet, og at personen veksler på hvilket språk som benyttes, avhengig av hvilken kontekst og hvem den tospråklige personen kommuniserer med (Grosjean, 1998, s. 13). Wei (2004) viser til at en tospråklig person ofte blir sett på som en person som innehar to språk, men at begrepet også kan omfatte personer som har kompetanse på flere språk (Wei, 2004, s. 7). Utdanningsdirektoratet benytter begrepet *flerspråklig* dersom en person har vokst opp med to eller flere språk, og som identifiserer seg med, og benytter seg av flere språk i det daglige. Også i dette begrepet legger Utdanningsdirektoratet til at personens språklige beherskelse ikke behøver å være lik i alle språk for at personen kan defineres som flerspråklig (Udir, 2017). Jeg vil i denne oppgaven kun benytte begrepet flerspråklig når det er snakk om elever som benytter seg av to eller flere språk i hverdagen. Jeg håper at ved å benytte et begrep vil oppgaven være mer ryddig enn ved bruk av begge begrepene. Jeg vil derfor presisere at en flerspråklig elev i denne oppgaven er en elev som benytter seg av to eller flere språk i det daglige, og i ulike kontekster.

Morsmål, første- og andrespråk

Morsmål blir av Utdanningsdirektoratet definert som språket barnet snakker med en eller begge foreldrene hjemme. Et barn kan dermed ha opp til to morsmål (Udir, 2017). Begrepet *førstespråk* blir av Svendsen (2009) omtalt som det språket barn i en suksessiv språksituasjon vokser opp med, og benytter seg av, hjemme med familien. Begrepet blir gjerne benyttet synonymt med morsmålbegrepet (Udir, 2017). Et

andrespråk blir definert som det språket et barn lærer seg etter innlært førstespråk (Svendsen, 2009). Forskningslitteraturen er uenige når det gjelder tidspunktet som det regnes at barnet har lært seg førstespråket. Det ser likevel ut til å danne seg en enighet omkring 3-4 års alderen, da det anses at språklige og strukturelle hovedtrekk har blitt etablert innen den tid. I denne oppgavens kasusstudie vil alle henvisninger til elevenes førstespråk være arabisk. Henvisninger til førstespråk i teori viser ikke til arabisk, men til førstespråkene de aktuelle studiene har sett på.

Minoritets- og majoritetsspråk

Barn som vokser opp i en suksessiv språksituasjon bor gjerne et sted der store deler av det øvrige samfunnet snakker et annet språk enn barnets førstespråk. Barnets førstespråk blir dermed et minoritetsspråk. Majoritetsspråket blir omtalt som barnets andrespråk. Majoritetsspråket benyttes gjerne i skolekontekst og sammen med venner og personer som ikke kan barnets førstespråk (Svendsen, 2009). I denne oppgaven benyttes begrepet minoritetsspråklige elever om alle elever som har et annet førstespråk enn norsk. Dette uavhengig av hvilken nasjon de kommer fra, og om de har to- eller flerspråklig kompetanse.

Til slutt vil jeg nevne at en skolekontekst består i denne oppgaven av tiden et barn befinner seg på skolen og alt som innenfor dette tidsrommet finner sted, for eksempel undervisning, arbeid og pauser. I tillegg blir de fysiske områdene barnet befinner seg i innenfor gitt tidsrom, regnet med i en skolekontekst.

1.1.5 Oppbygging av oppgaven

Jeg starter oppgaven med en kort presentasjon av norsk grunnskole- og opplæringstilbud for minoritetsspråklige elever fra 1960-tallet frem til i dag. Dette for å legge til grunn hvilke lover som gjelder for opplæringen, og hva skolene kan tilby minoritetsspråklige elever i Norge. Deretter viser jeg til ulike perspektiver på flerspråklighet som ser på bruken av elevenes førstespråklige lese- og skriveferdigheter i andrespråksopplæringen og ulike teorier om hvordan kunnskapsoverføringer mellom et første- og et andrespråk skjer. Til slutt redegjør jeg kort for et *translanguaging*-perspektiv, som den siste tiden har fått stor oppmerksomhet blant andrespråkforskerne.

Metodekapittelet, kapittel 3, starter med en redegjørelse for valg av forskningsmetode og design. Problemstillingen viser til en empirisk, kvalitativ forskningsmetode, og jeg har valgt å benytte kasusstudie som design. Videre i kapittelet viser jeg til forberedelser, datainnsamling og gjennomføring av kasusstudien. Til slutt viser jeg til svakheter og styrker i egen forskning, samt noen etiske betraktninger.

I kapittel 4 har jeg valgt å presentere funn samtidig som disse blir drøftet og reflektert i lys av teori fra kapittel 2. For å få en oversiktlig og strukturert presentasjon har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Deretter viser jeg til observasjoner, lærer- og elevintervjuer og som er hentet fra innsamlet datamateriale.

En konklusjon kan kanskje være vanskelig å komme frem til ut fra oppgavens problemstilling, men jeg vil i kapittel 5 prøve å komme fram til noen avsluttende kommentarer. De avsluttende kommentarene baserer seg på funn gjort på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene. Funnene legges til grunn for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg har i tillegg kort reflektert rundt mulighetene for å ta i bruk pedagogiske *translanguaging*-metoder i ordinære klasserom. Jeg avslutter oppgaven med å reflektere over videre forskning på dette området, med særlig vekt på et *translanguaging*-perspektiv.

2 Teori og tidlige forskning

Jeg vil i dette kapitlet starte med å gi en kort beskrivelse av det radikale skiftet Norges utdanningspolitikk har gått gjennom siden 1967. Med dette som bakgrunn viser jeg hvordan dagens opplærings situasjon er for de minoritetsspråklige elevene som befinner seg i norsk skole. Deretter viser jeg til ulike andrespråksteorier som viser ulike perspektiv på elevers flerspråklighet, og hvordan disse perspektivene ser på bruken av elevenes førstespråk i opplæringen av et nytt språk. Til slutt vil jeg kort redegjøre for et relativt nytt perspektiv, et *translanguaging*-perspektiv, som har fått stor internasjonal oppmerksomhet og bred støtte av flere andrespråksforskere.

Sammensetningen av barn i et klasserom utgjør i dag en større variasjon enn tidligere, særlig med tanke på innvandringen og tilflyttingen til Norge. En slik sammensetning av barn gjør at tidligere undervisningspraksis og pedagogikk må endres, slik at den legger til rette for læring for alle barna i klasserommet. Barnas rett til grunnskoleopplæring ligger til grunn, uavhengig av språk og sosiale skiller. Denne retten til utdanning og likhet for alle har vært det utdanningspolitiske hovedprinsippet siden 1967 (Øzerk, 2013). Norsk utdanningspolitikk har siden 1967 gjennomgått et nokså radikalt skifte når det gjelder fokus på minoritetsspråklige elever og andrespråkspedagogikk. Dette kommer tydeligst frem i de ulike læreplanene, som med jevne mellomrom har blitt tatt i bruk siden 1967. I Mønsterplan 1974, M74 og Mønsterplan 1987, M87 var morsmål og andrespråk definert som egne fag, med egne kunnskapsmål. Disse fagene gikk ut av læreplanene da Læreplan 1997, L97 ble gjeldende (Øzerk, 2013; Tonne & Palm, 2015). Aarsæther (her referert fra Tonne & Palm, 2015) omtaler denne endringen fra å se på morsmål som en ressurs til et problem (Tonne & Palm, 2015, s. 318). Endringen har også gått fra å se på morsmål i en berikelsesmodell i M87, til en overgangsmodell i L97 (Tonne & Palm, 2015, s. 318). I L97 ble ikke opplæring for språklige minoriteter nevnt i det hele tatt, men i 1999 kom en forskrift til Opplæringslova som ga elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, rett til opplæring på morsmål, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring (Øzerk, 2013). Innføringen av nåværende læreplan, Kunnskapsløftet 2006, KL06, har videreført praksisen med å utelukke morsmål og andrespråksopplæring som egne fag. I ettertid har det blitt laget forskrifter som gir noen språklige minoritetsbarn mulighet til å få andrespråksopplæring på særskilt

grunnlag eller i morsmål (Øzerk, 2013). Opplæringslova §2-8 viser til dagens gjeldende regelverk, og der står det at elever med et annet førstespråk enn norsk har rett til særskilt norskopplæring: "Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen" (Lovdata, 1998, §2-8). Øzerk (2013) hevder at fokuset i norsk andrespråkspedagogikk har gått fra å legge vekt på funksjonell tospråklighet med fokus på en additiv tospråklighet, til en pedagogikk som vektlegger innlæring av et andrespråk raskest mulig (Øzerk, 2013).

Om dette skiftet har ført noe godt med seg eller ei, er vanskelig å avgjøre, men dersom en ser på minoritetsspråklige elevers akademiske ferdigheter viser forskning en nedslående tendens. Flere studier viser at minoritetsspråklige elevers akademiske ferdigheter har en tendens til å være svakere enn majoritetsspråklige elevers akademiske ferdigheter (Hvistendahl & Roe, 2004; Øzerk, 2005). Hvistendahl og Roe (2004) fant i en studie av minoritetsspråklige 15-åringers ferdigheter i lesing, regning og naturfag, kartlagt gjennom den internasjonale undersøkelsen PISA, at flerspråklige elever skårer signifikant lavere enn sine majoritetsspråklige medelever i lesing (Hvistendahl & Roe, 2004, s. 312). Hvistendahl og Roe fant også at en avgjørende faktor for flerspråklige elevenes resultater er lengden på elevenes oppholdstid i Norge (Hvistendahl & Roe, 2004, s. 323). Øzerk (2005) identifiserte en klar polariserende tendens blant minoritetsspråklige elevers resultater. Resultatene var enten veldig gode eller veldig dårlige, og han fant få elever i gjennomsnittgruppen. I senere tid har Pettersen og Østbye (2013) funnet at innvandrelever oftere dropper ut av videregående skole enn både innenriksfødte med innvandrerforeldre og majoritetsspråklige barn. De har også funnet at andelen av innvandre som tar høyere utdanning etter minimum to års botid i Norge er halvert, i forhold til innenriksfødte med innvandrerforeldre (Pettersen og Østbye, 2013, s. 9- 10).

I følge Opplæringslova (1998) har skoleeier ansvar for å kartlegge en flerspråklig elevs språkferdigheter, og ut fra det avgjøre om eleven har rett til særskilt norskopplæring (Lovdata, 1998, §2-8). Opplæringslova sier deretter: "Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar" (Lovdata, 1998, §2-8). Tall fra Rambøll (2016) viser at nesten alle skoler som har vært med i

deres undersøkelse gir elevene sine tilbud om særskilt norskopplæring (SNO). Tilbudet om morsmålsopplæring og tospråklig faglæring avhengiges av skolens lærerkompetanse i større grad enn ut fra elevenes enkeltbehov (Rambøll, 2016, s. 66). SSBs statistikk viser at det var totalt 44 624 elever i norsk grunnskole som fikk særskilt norskopplæring i 2016 (SSB, 2017c). Videre viser SSB at det var 12 331 elever som fikk morsmålundervisning, tospråklig fagopplæring eller begge deler i 2016 (SSB, 2017d). Disse tallene viser at det er mange barn i norsk grunnskole som har et annet førstespråk enn norsk. Disse barna har rett til særskilt norskopplæring, og om nødvendig, morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring.

Det er i følge Opplæringslova opp til skoleeier hvordan opplæringstilbudet skal organiseres: "Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klassar eller skolar" (Lovdata, 1998, §2-8). Opplæring i særskilt organisert tilbud kan vare inntil to år (Lovdata, 1998, §2-8). Rambøll (2016) viser til ulike organiseringsformer når det gjelder opplæring for nyankomne elever. Enkelte kommuner har valgt å danne innføringsklasser ved ordinær skole, mens andre har valgt å opprette innføringsskoler. Delvis integrert innføringstilbud blir også nevnt som et tilbud. Et tilbud som gir elevene opplæring i egne grupper samtidig som de tilhører ordinær klasse (Rambøll, 2016, s. 67). En ordinær klasse organiseres på basis av alder, ikke via kjønn, etnisitet eller faglig nivå (Udir, 2016, s. 8). Bakken (2007) viser til en allmenn oppfatning av at eksisterende tilbud til minoritetsspråklige elever, den særskilt tilpasset språkopplæringen, er for dårlig. Den gir heller ikke ønsket resultater, noe som kommer til syne i internasjonale undersøkelser (Bakken, 2007; Hvistendahl & Roe, 2004).

2.1 Andrespråklæring

Hvilken betydning har førstespråket i en andrespråksopplæring? Dette spørsmålet har blitt debattert av forskere opp gjennom tidene. Forskning viser at flerspråklige personer har kognitive fordeler i noen kontekster, og at det å være flerspråklig kan føre til en velutviklet evne til å tenke abstrakt og gi en større mental fleksibilitet (Baker, 2011; Bialystok, 2007). Uenighetene baserer seg på hvordan en flerspråklig person best

tilegner seg språk, og hvilke forutsetninger som er nødvendige for å fremme læring av et andrespråk.

I begynnelsen var det overføringsevnen mellom førstespråket og andrespråket som var i fokus. Noen teorier så på innlæring av et andrespråk som et hinder for ytterligere læring av førstespråket. Språk ble sett på som adskilte ferdigheter. Dette perspektivet blir av Cummins (1979) omtalt som *separat underlying proficiency* (SUP), eller fritt oversatt til norsk: adskilt underliggende ferdigheter. Perspektivet blir gjerne illustrert med en illustrasjon av en hjerne, der den flerspråklige personens språk vises som to adskilte deler. Når et språks ferdigheter utvides vil det i følge SUP gå på bekostning av mulighetene til å øke ferdighetene på det andre språket. Den ene delen tar så stor plass at det ikke er rom for å utvide den andre delen i større grad. Gjennom en SUP-tankegang får språkene et konkurrerende perspektiv (Engen & Kulbrandstad 2004; Bakken, 2007).

2.1.1 Cummins teori om den gjensidige avhengighetshypotesen

Som en motsetning til SUP hevder Cummins (1979) at det finnes en overføring mellom språk. Han laget en hypotese *the developmental interdependence hypothesis*, som på norsk er kjent som Cummins gjensidige avhengighetshypotese. Hypotesen viser at språk har en felles kunnskapsplattform (Lervåg & Melbye-Lervåg 2011), CUP, *common underlying proficiency*, Disse ferdighetene omfatter en akademisk og kognitiv kunnskapsbase som er uavhengig av språk (Cummins, 1979). Selv om Cummins ikke er helt tydelig på hvilken underliggende kompetanse som er gjeldende, er en vanlig tolkning å se på den som en persons språklige kompetanse (Melbye-Lervåg & Lervåg, 2009). Den gjensidige avhengighetshypotesen blir ofte illustrert som to isfjell. Under vannoverflaten viser fjellene seg å være deler av det samme isfjellet. Isfjellene over vannet representerer språkenes overfladiske kjennetegn, mens det dyptliggende, felles isfjellet representerer språkenes felles kilde til språklæring. Kilder til språklæring som Cummins (1979) mener er felles for alle språk, er evnen til å reflektere, forstå og syntetisere kunnskap (Cummins, 1979). Cummins hevdet dermed at gjennom den gjensidige avhengighetshypotesen kan utvikling av et førstespråk påvirke utviklingen av et andrespråk. Dette på grunn av språkenes nære relasjoner og den gjensidige avhengigheten mellom dem. Cummins mener det er den samme hjernen som benyttes til å tenke og resonnerer med, uavhengig hvilket språk det gjøres på. Dersom en har lært

er velfungerende førstespråk, vil en automatisk benytte samme kognitive systemer ved innlæring av et andrespråk (Cummins, 1979). Baker (2000) trekker en lignende konklusjon. Språklige ferdigheter som allerede er lært på et førstespråk, vil bidra til å lette innlæringen av andrespråket og omvendt. Samtidig viser Baker (2011) at det er flere faktorer som påvirker i hvilken grad overføringene er av positiv eller negativ karakter. Om det ene eller begge språkene er underutviklet eller ikke fungerer adekvat, vil det være en negativ påvirkning, både av kognitiv og skolerelatert art (Baker, 2011). Cummins (1979) viser til en teori om terskelnivå for å forklare hvordan overføringer er av positiv eller negativ art for innlæringen av et nytt språk.

2.1.2 Cummins teori om terskelnivå

Flere forskere finner det mulig å overføre språklige kunnskaper og ferdigheter mellom språk. Cummins (1979) mener at om overføringen har positiv eller negativ påvirkning på innlæringen, avhenger dette av språkinnlærerens beherskelsesnivå i språkene sine. Cummins (1979) kaller hypotesen for terskelnivåhypotesen, *The linguistic threshold hypothesis* (Cummins, 1979, s. 227). Denne illustreres gjerne som to trappetrinn. Dersom barnet befinner seg på laveste nivå, under første trappetrinn, har barnet utilstrekkelige språkkunnskaper i begge språk, noe som gir negative, kognitive konsekvenser i språkinnlæringen. Dette kommer til syne i form av få eller ingen kunnskapstilegninger. Dersom barnet befinner seg mellom de to trappetrinnene, på andre terskelnivå, behersker barnet et aldersadekvat nivå i ett av språkene. Dette nivået gir verken positive eller negative konsekvenser for læringen. På tredje nivå, over øverste trappetrinn, innehar barnet aldersadekvat nivå i begge språk. Barn vil på dette nivået ha utelukkende positive kognitive ferdigheter i språkinnlæringen (Cummins, 1979; Engen & Kulbrandstad, 2004).

Terskelnivåteorien har møtt kritikk, blant annet fra Baker (2001, her referert fra Engen & Kulbrandstad, 2004) som viser til vanskeligheten med å definere språkferdighetsnivået de ulike trinnene representerer. Cummins svarer på dette med å si at terskelnivåene ikke er av absolutte termer, men at de vil variere ut fra barnas kognitive evner og akademiske krav fra skolen (Engen & Kulbrandstad 2004).

2.1.3 Hverdagsspråk og akademisk språk

I forlengelsen av den gjensidige avhengighetshypotesen og terskelnivåhypotesen har Cummins (1981) utviklet teorier som handler om et kontekstuavhengig hverdagsspråk, BICS, *basic interpersonal skills*, og et kontekstuavhengig skolespråk, CALP, *cognitive academic ,anguage proficiency*. Disse teoriene er aktuelle for min oppgave med tanke på at utvalgtelevene er mellomtrinns elever, og dermed er lesingen, skrivingen og skolearbeidet deres avhengig av et skolekontekstualisert språk. I følge Cummins (1981) kan en andrespråkselev utvikle BICS etter 2-3 års undervisning i andrespråket. For at elevene skal kunne utvikle det mer komplekse og avanserte skolespråket, CALP, må det flere år til. Dette hevder også Collier og Thomas (1989). De mener at minoritetsspråklige elever som kan lese og skrive på førstespråket oppnår aldersadekvat nivå på standardiserte tester etter 5-7 år. Minoritetsspråklige elever som startet på skolen uten å kunne lese og skrive, oppnår aldersadekvat nivå etter 7-10 års skolegang. I senere tid hevder Cummins (2016) at det er nødvendig med minst fem års oppholdstid for å komme på et aldersadekvat nivå når det gjelder akademiske ferdigheter på andrespråket. Muntlige ferdigheter på en annen side, tar ofte kortere tid å lære.

BICS og CALP har møtt motstand på grunn av vanskeligheten med å skille språkkunnskaper i to statiske kategorier som Cummins har gjort. Cummins reviderte derfor sine antagelser, og ga anerkjennelse til at et skille mellom BICS og CALP ikke er absolutt (Cummins, 2000). Likevel fastholder han at kognitiv og kommunikativ beherskelse av språk er beslektet (Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004).

2.1.4 Muntlige språkferdigheter

Muntlige språkferdigheter på flerspråklige elevers første- og andrespråk har også fått plass i debatten om førstespråkets plass i en andrespråksopplæring. Særlig innenfor leseutvikling i et andrespråkperspektiv har forskning på muntlige språkferdigheter fått stor plass (Garcia, 2000). Garcia (2000) viser for eksempel at førstespråkets muntlige ferdigheter predikerer for lesing på andrespråket for eldre tospråklige elever. For yngre elever er lesing på førstespråket en større predikator for lesing på andrespråket, enn muntlige ferdigheter (Garcia, 2000).

Gibbons (2006) er opptatt av at språk og fagkunnskaper skal gå side om side. Selv om hun ikke viser til en flerspråklig læreres opplæringspraksis, vil hennes syn på forholdet mellom språk og faglig opplæring være av betydning med tanke på det faglige innholdet mellomtrinnslevene skal igjennom. Gibbons (2006) hevder at en av skolens viktigste oppgaver er å bygge bro mellom hverdagspråket og skolespråket. Særlig viktig er denne brobyggingen for flerspråklige elever, fordi skolespråket ofte er mer strukturert og abstrakt enn hva disse elevene er vant til (Gibbons, 2006). Brobyggingen mellom hverdagspråket og skolespråket hevder Gibbons skjer via samtaledialoger:

For all students who, for whatever reason, are unfamiliar with the academic ways of meaning of the school curriculum, this teaching-and-learning discourse must provide a linguistic bridge between the conversational and everyday language with which students are already familiar and the specific and subject-related registers and genres associated with curriculum learning (Gibbons, 2006, s. 6).

En undersøkelse gjort i nyere tid av Analyseinstituttet Ipsos v/ Pran og Holst (2015) ble det kartlagt hvordan elever på mellom- og ungdomstrinn, samt lærere på samme trinn og 1. trinn forholdt seg til elevenes flerspråklige kompetanse og praksis i skolehverdagen. Rapporten *Rom for språk?* viser hvilke funn som ble gjort under kartleggingen. Blant annet viser funn at flerspråklige elever ofte benytter seg av andre språk enn norsk i skoletimene (Pran & Holst, 2015, s. 17-18). Både lærere og elevers meninger om dette er delte. De fleste mener at bruken av et annet språk enn norsk er situasjonsavhengig (Pran & Holst, 2015, s. 3). Videre viser rapporten at mellomtrinnslever ønsker å benytte seg av andre språk enn norsk i timene i større grad enn ungdomstrinnslever (Pran & Holst, 2015, s. 19). 20-30 % av lærerne mener de benytter seg av andre språk enn norsk og engelsk med elevene, også utenfor undervisningen (Pran & Holst, 2015, s. 24). Rapporten tar for seg ulike sider av skolehverdagen, også bruk av språk i friminutt, med venner og med lærere. Rapporten viser at lærere sjelden eller aldri oppfatter at elever blir utestengt eller ertet på grunn av språk. Elevene er av samme oppfatning, men noen oppgir av språkrelatert erting forekommer, da mest av medelever i klassen. Dette skjer i følge elevene på månedlig basis eller oftere (Pran & Holst, 2015, s. 38-39). Rapporten har også sett på ulike klasserom om bruk av elevenes førstespråk på oppslag og plakater. Rapporten viser også at flere lærere ukentlig eller månedlig snakker om det å kunne flere språk sammen

med elevene, men store deler av lærerne har ikke laget eller har planer om å lage undervisningsopplegg som vektlegger det å kunne flere språk (Pran & Holst, 2105, s. 43-44). Funn gjort i denne undersøkelsen vil være av interesse for denne oppgaven på grunn av utvalgselevenes alder, og Annas bruk av elevenes førstespråk i undervisningen.

2.1.5 Leseferdigheter på flere språk

I en metastudie viser Lervåg og Melbye-Lervåg (2011) sammenhengen mellom en- og flerspråklige barn mellom 5 og 18 år innenfor ordavkodingsferdigheter, muntlig språkferdigheter og leseforståelse. De finner at forskjellen innenfor ordavkodingsferdigheter mellom en- og flerspråklige elever ikke er spesielt stor. Noen studier viser til og med at ordavkodingsferdighetene er bedre utviklet hos noen flerspråklige elever (Lervåg & Melbye-Lervåg, 2011). Dermed hevder Lervåg og Melbye-Lervåg (2011) at avkodingsferdigheter på et førstespråk indirekte er med på å påvirke leseferdigheter på et andrespråk, fordi lesing blir sett på som avkoding og forståelse.

Melbye-Lervåg og Lervåg (2009) viser til tre hovedperspektiv som dominerer når det gjelder overføring av leseferdigheter fra et førstespråk til et andrespråk. Det første perspektivet omfatter Cummins gjensidig avhengighetshypotese (jf. del 2.2.2). Det andre perspektivet kaller Melbye-Lervåg og Lervåg (2009) for kontrastanalyseperspektivet. Dette perspektivet handler om hvorvidt første- og andrespråkets likheter og ulikheter er med på å avgjøre i hvilken grad leseferdighetsoverføringer er mulige mellom språkene. Flere forskere støtter seg til dette perspektivet, blant annet Rydland (2007) som har funnet at elevers lese- og skriveferdigheter, som er lært på et førstespråk, kan overføres og være til støtte for elevenes andrespråk. Hun hevder også at jo likere første- og andrespråket er, jo lettere kan overføringen gjøres. Calero-Breckheimer og Goetz (1993) viste allerede på begynnelsen av 1990 tallet at akademiske og lingvistiske ferdigheter lar seg overføre fra et første- til et andrespråk. De viste også at leseferdighetskompetanse på to språk ikke opererer adskilt fra hverandre (Calero-Breckheimer & Goetz, 1993). Melbye-Lervåg og Lervågs (2009) tredje perspektiv kalles *time-on-task* hypotesen, en hypotese som tar utgangspunkt i tid som brukes på andrespråket, og hvorvidt dette er med på å påvirke

overføringer av leseferdigheter mellom språk. Denne hypotesen kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2.2.

2.2 Ulike perspektiver og pedagogiske syn på flerspråklighet

Grovt sett skiller forskningslitteraturen mellom to perspektiver når det gjelder språklig og faglig utbytte i opplæringen for minoritetsspråklige barn. Perspektivene skiller mellom bruk av morsmål og ikke bruk av morsmål i andrespråksundervisning (Bakken, 2007, s. 21). I følgende del presenterer jeg teori som viser begge perspektiv, og som ser på både positive og negative sider ved perspektivene. Jeg vil avslutte dette kapittelet med å vise til et perspektiv som har vokst frem i nyere tids forskning, og som har fått stor oppmerksomhet og bred støtte blant andrespråkforskere (Garcia & Wei, 2014; Creese & Blackledge, 2010). På grunn av manglende etablert norsk oversettelse av dette perspektivet og dets pedagogikk, har jeg valgt å benytte meg av forskningspedagogikkens engelske begrep: *translanguaging*.

2.2.1 Et enspråklig perspektiv på flerspråklighet

Andrespråkspedagogikk var frem til begynnelsen av 1960-tallet dominert av et enspråklig syn på flerspråklighet. Personer med et annet språk enn majoritetsbefolkningen ble gjerne sett på som mindre intelligente, og flerspråklighet ble sett på som et hinder for faglig og kognitiv utvikling. Derfor burde flerspråklighet i størst mulig grad unngås (Wei, 2007, s. 18; Aarsæther, 2017, s. 45). Grosjean (1989) tilbakeviste dette synet ved å hevde at en flerspråklig person ikke kan være to enspråklige personer i en og samme person. Han hevdet at det ikke er mulig å skille språk til atskilte språkdeler, og at språktilegnelse i et språk ikke vil påvirke til fordel for et annet (jf. SUP i kapittel 2.1). Grosjean (1998) viser deretter til et holistisk syn på flerspråklighet som han kaller *The complementary principle*. Dette synet på flerspråklighet ser på en flerspråklig person som en som benytter seg av språkene sine i ulike domener av livet, med ulike formål og med forskjellige personer (Grosjean, 1998, s. 132). Videre hevder Grosjean (1998) at en person kan defineres som flerspråklig når

begge språk trengs i personens dagligliv (Grosjean, 1998, s. 132). Baker (2000) definerer en flerspråklig person som en person som kan to språk, men at flerspråklighet er mer kompleks enn det hans definisjon tilsier (Baker 2000).

Både Grosjeans (1998) og Bakers (2000) definisjoner kan oppfattes som vide. Begge definisjonene viser til den flerspråklige personens språklige funksjon, uten å spesifikt si hva som kreves av språklig kompetanse. Wei (2007) videreutviklet Grosjeans (1998) definisjon til å omfatte språklig kompetanse: en flerspråklig person benytter språkene sine til ulike formål, og de har nødvendigvis ikke samme ferdighetsnivå i språkene sine (Wei, 2007, s. 8). Et slikt syn på flerspråklighet passer godt til elevene som omtales i denne oppgaven, da elever benytter seg av et språk hjemme med familien og et annet språk på skolen (jf. definisjon av minoritetsspråklige barn i kapittel 1.1.4).

2.2.2 En enspråklig pedagogikk

De som argumenterer mot bruk av elevenes førstespråk, har en oppfatning om at andrespråksferdigheter kan predikeres ut fra tid brukt på å lære språket (Porter, 1990, her referert i Bakken, 2007, s. 21). Denne hypotesen blir i forskningslitteratur omtalt som *time-on-task* hypotesen. Hypotesen ble gjerne begrunnet med at klasserommet var det eneste stedet elevene ble eksponert for andrespråket, og for å unngå å forvirre elevene var det best å bare benytte seg av elevenes andrespråk (Lambert & Tucker, 1972; Littlewood & Yu, 2011). Ved å skille språkene ville det være enklere for barna å tilegne seg nye språksystemer og arbeide hardere for å lære seg andrespråket raskt og godt (Jacobsen & Faltis, 1990). En slik oppfatning var så "self-evident that no research had to be conducted to prove this fact" (Jacobsen & Faltis, 1990, s. 4), mente man.

Flere forskere har i senere tid vist at dette perspektivet fremdeles er gjeldende (Storch & Wigglesworth, 2003; Cummins, 2005; Copland & Neokleous, 2011; Alrabah, Wu, Alotaibi & Aldaihani 2016). Storch og Wigglesworth (2003) fant det enspråklige perspektivet fremdeles gjeldende i klasserommet og undervisningen på begynnelsen av 2000-tallet. Elevene i studien, 12 universitetsstudenter i språkfag, ble satt sammen til par der begge studentene hadde samme førstespråk. Funn viser at eleven hadde en så sterk forankring til bruken av andrespråket sitt, at de i liten grad benyttet seg av førstespråket. Storch og Wigglesworth (2003) så en total forandring da elevene

eksplisitt ble oppfordret til å ta i bruk førstespråket, noe som kan tyde på at den enspråklige påvirkningen til studentene var stor. Cummins (2005) finner også det enspråklige perspektivet fremdeles gjeldende på grunn av undervisningens enspråklige bruk. Det ble kun undervist på elevenes andrespråk. En slik undervisning var å foretrekke fremfor å undervise flerspråklige strategier (Cummins, 2005, s. 587). Copland & Neokleous (2011) bekrefter Cummins (2005) funn ved å vise til læreres enighet om begrenset bruk av førstespråk i undervisningen. De fire lærerne i studien så på førstespråket som en hindring for ønsket utvikling av andrespråket. Likevel viser funnene i denne studien en motsetning mellom hva lærerne sier og hva de faktisk gjør i klasserommet. Klasseromsundervisningen bærer preg av at lærerne tar i bruk elevenes førstespråk på flere måter, for eksempel via oversettelse, spørsmålstilling og svar, og til og med bruk av humor. Lignende funn blir gjort av Alrabah et al. (2016) som målte 60 læreres holdninger til og bruk av elevenes førstespråk i undervisningen. Funn viser at lærerne hadde en varig negativ holdning til bruken av elevenes førstespråk i undervisningen, men at det også her var en motsetning mellom lærernes holdninger og deres praksis i klasserommet. Førstespråket ble benyttet til klasseromstyring og som et læringsverktøy i tillegg til blant annet affektive kvaliteter (Alrabah et al., 2016, s. 8-9).

Wong-Fillmore (1991) viser til en uheldig side av opplæringstilbud som kun fokuserer på barns andrespråk. Studien hennes viser at minoritetsbarn i førskolegrupper som tidlig blir eksponert for et andrespråk i verste fall kan miste førstespråket sitt. Hun mener at både indre og ytre påvirkninger er med på å gjøre motivasjonen til å lære andrespråket så stor at det blir enkelt for barnet å velge bort sitt førstespråk. Et slikt tap har store innvirkninger på både foreldre-barn interaksjon, kommunikasjon og relasjon, noe som bekymrer Wong-Fillmore. Påstandene hennes blir tilbakevist av Winsler, Diaz, Espinosa & Rodriguez (1999). Studien deres viser at tidlig eksponering og innlæring av et andrespråk ikke gjør at førstespråklige ferdigheter går tapt. Derimot viser det seg at barn i førskolegrupper av høy kvalitet, og med fokus på barnas tospråklighet, utvikler både barnas førstespråk og andrespråk (Winsler et al., 1999).

Wei (2007) viser gjennom en studie at minoritetsspråklige elever som kun får undervisning på andrespråket lager seg rom i klasseromskonteksten for å benytte seg av sin flerspråklige kompetanse. Elevene i studien hadde liten andrespråkkompetanse,

men god førstespråkkompetanse, og gjennom klasseromobservasjoner ble det vist at elevene fant rom i undervisningen der de kunne benytte seg av sin flerspråklige kompetanse. Lignende observasjon av førsteklasinger av Evaldsson (2005) Viser at elevene organiserte tospråkligheten sin som sideaktiviteter eller sidesamtaler seg i mellom (Evaldsson, 2005). Slike studier viser at den enspråklige normen i et klasserom blir utfordret av minoritetsspråklige barn i klasseromskonteksten. Cook (2008) hevder at dersom en lar elevene benytte seg av førstespråket gis de muligheten til å si det de ønsker å si. Cook (2008) mener derfor at en heller bør benytte førstespråket som en ressurs istedenfor å se på det som et hinder.

2.2.3 Et flerspråklig perspektiv på andrespråksopplæringen

Forskere som argumenterer for bruk av elevenes førstespråk i opplæringen, hevder at barn tilegner seg kunnskap mer effektivt dersom opplæringen foregår på det språket de behersker best, på barnets førstespråk (Bakken, 2007, s. 21). Flere forskere (Cummins & Swain, 1989; Storch & Wigglesworth, 2003) finner at bruk av førstespråk i andrespråksundervisning kan være en støtte og hjelp i en læringskontekst. Storch og Wigglesworth (2003) fant i sin studie at elevene var sterkt påvirket av enspråklige holdninger til språk, men ved eksplisitte instruksjoner om å benytte seg av førstespråket så forskerne en helomvending. De fant at bruk av førstespråk i en andrespråksopplæring kan være til hjelp for elevene. Lærer bør ikke nekte bruk av førstespråk, men heller akseptere at bruk av førstespråk er en normal psykologisk prosess som "allows the learners initiate and sustain verbal interaction" (Storch & Wigglesworth, 2003, s. 768). Cummins og Swain (1989) mener at ved å respektere elevenes førstespråk skapes et miljø for læring der førstespråket blir sett på som et verdifullt og nyttig verktøy. I tillegg hevder de at mulighetene for et bredere samarbeid mellom skole og hjem vil øke hvis man tar i bruk elevenes førstespråk (Cummins & Swain, 1989).

I studier gjort i klasser der læreren behersker elevenes førstespråk, trekkes førstespråket som læringsverktøy og klasseromstyring frem (Cook, 2008; Mohebbi & Alavi, 2014; Rabbidge & Chappell, 2014; Alrabah et al. 2016). Cook (2008) finner at førstespråket først og fremst brukes for å forklare, organisere klasserommet, instruere og sette mål for læringen. Lignende funn ble vist av Mohebbi og Alavi (2014). Lærerne i

studien benyttet elevenes førstespråk i ordinnlæring og grammatikkundervisning, men også til rapportering, framover-meldinger til elevene, og til metakognitiv tenking og refleksjon med elevene. Mohebbi og Alavi (2014) viser også til viktigheten av å se på elevenes multilingvistiske kompetanse (Mohebbi & Alavi 2014, s. 67). Selv om opptil 40 % av undervisningstiden ble benyttet til elevenes førstespråk (Rabbidge & Chappell, 2014), ble førstespråket benyttet ved siden av andrespråket for å gi elevene enda mer andrespråksferdigheter.

Man kan derfor se flere studier som viser at bruk av elevenes førstespråk ikke er til hinder for læring av et andrespråk (Swain & Lapkin, 2000; Cook, 2008; Mohebbi & Alavi, 2014). Swain og Lapkin (2000) finner at bruk av *collaborative dialogues* på enten første- eller andrespråket legger til rette for andrespråkinnlæring. Å bygge videre på elevenes andrespråkkunnskaper og bygge kunnskap rundt dette gjennom dialoger med medelever og lærere gir gode muligheter for læring. Dette med bakgrunn i elevenes alder. For at samtalene skal være et verktøy i læringen må elevene være i stand til å være i en samhandlende dialog. Elevenes alder i Swain og Lapkins (2000) studie kan dermed samsvare med utvalgtelevener i denne oppgaven, mellomtrinnslevener. Swain og Lapkin (2000) finner også at det er en sammenheng mellom hvordan en oppgave blir løst og hvordan oppgaven blir klargjort gjennom bruk av førstespråk. I tillegg vil det være variere mellom ulike oppgaver hvor mye førstespråk som er nødvendig for at elevene skal mestre de på egenhånd. Swain & Lapkin (2000) viser at særlig lavt-presterende elever har et større behov for bruk av førstespråk for å klare å håndtere eller løse oppgaven på egenhånd i etterkant. Førstespråket fungerer dermed som et verktøy, som kan hjelpe elevene med å forstå både språklig form, vokabular, overordnet organisering i en oppgave eller instruks. I tillegg blir språket benyttet for å organisere og etablere samarbeidsrutiner blant elevene.

2.2.4 Et *translanguaging*-perspektiv på flerspråklighet

Undervisning på et førstespråk og undervisning på et andrespråk har ulike funksjoner, og de kan ofte komplementere hverandre. En kombinasjon av undervisning på et første- og et andrespråk kan ifølge Cummins (2011) øke andrespråklige ferdigheter. Likevel slår forskere seg ikke til ro med en kombinasjon av to lingvistiske system: "If languages are not bounded entities, then bilingualism must be more than simply the

combination of two separate linguistic systems” (Palmer et al., 2014, s. 759). Det var derfor ønskelig å se på en flerspråklig persons språklige repertoar som en helhet. Williams (1996, her referert ELA Journals, 2016; Garcia & Wei, 2014) ønsket å se nærmere på strategier flerspråklige elever kunne benytte for å ta i bruk begge språkene sine i en og samme undervisningstime. En strategi var å la elevene lese og lytte på ett språk, og skrive og prate på det andre språket. Williams kalte dette for ”trawsieithu” (ELA Journals, 2016; Garcia & Wei, 2014). Senere ble begrepet videreutviklet av andre forskere, blant annet Baker (2011), som definerte *translanguaging* som ”the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (Baker, 2011, s. 288). I senere tid har begrepet fått flere navn, som for eksempel *polylanguaging* og *flexible multilingualism* (EAL journals, 2016).

I motsetning til kodeveksling, som ser på språkene i ulike deler, ser *translanguaging* på språkene som en ny, kompleks, språklig praksis (Garcia & Wei, 2014, s. 20). En flerspråklig person velger ut det beste og mest brukbare fra hele det lingvistiske repertoaret for å kunne kommunisere på ordentlig måte. Språkene blir ikke atskilt i et første- og andrespråk, eller som et skolespråk og et hjemmespråk. Alle språk blir i *translanguaging*-perspektivet fremhevet. Sammen (Garcia & Wei, 2014, s. 68-70).

”Translanguaging pedagogy is about you and your students. It draws on the languages you have available to your group – so even if you don’t speak all (or any) of the languages your students do, you can welcome them and encourage the learners to use them in the classroom”

(EAL journal, 2016, July 26th)

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, Nafo, viser til *translanguaging* som en ”kritisk, fleksibel og kreativ bruk av flere språk for å kunne kommunisere på best mulig måte” (Holum, 2017). De viser at ved å bruke språk som verktøy for å lære språk kan en flerspråklig elev møte de akademiske og kommunikative kravene et nytt språk krever (Holum, 2017).

2.2.5 En *translanguaging*-pedagogikk

En ny undervisningsform, som ikke tar utgangspunkt i en enspråklig eller tospråklig undervisning blir av Garcia og Kleifgen (2010) kalt en dynamisk tospråklig eller flerspråklig undervisning. I en slik undervisningsform vektlegges læringsprosessen: "Students have considerable choice in how they arrive at the final project" (Garcia & Sylvan, 2011, her referert fra Garcia & Wei, 2014, s. 75). Ved å benytte *translanguaging* i klasserommet legger læreren til rette for elevenes bruk av alle språk, på ulike måter (Garcia & Wei, 2014). Garcia, Flores og Woodley (2012, her referert fra Garcia & Wei, 2014) hevder at det er tre pedagogiske metafunksjoner, eller hovedfunksjoner, som er viktige ved bruk av *translanguaging* som pedagogikk: å kontekstualisere nøkkelord og innhold i en lesetekst eller et tema, utvikle metaspråklig forståelse og opprette affektive bånd med elevene (Garcia & Wei, 2014, s. 111). I tillegg vises det til motivasjonsfaktoren som ligger i opprettelse av affektive bånd mellom lærer og elever, og at denne gjør at elevene i større grad tør å "kaste seg utpå", da særlig om lærer gjør det samme ved for eksempel å prøve å uttale ord på elevenes førstespråk. Slike affektive bånd mellom lærer og elever kan skape rom som gir elevene motivasjon til å praktisere flere ord på majoritetsspråket.

Baker (2012, her referert fra Garcia & Wei 2014) viser til to ulike pedagogiske tilnærminger innenfor *translanguaging*-perspektivet. I en *pupil-directed translanguaging* (Garcia & Wei, 2014, s. 80), er det ikke lenger bare læreren som er ekspert i klasserommet. Elevene får mulighet til å ta kontroll over egen læring og skape meningsfulle ressurser som ikke er å finne andre steder i klasserommet. Ved å la elevene få mulighet til å benytte seg av språkene de kan for å samtale med hverandre, dele kunnskaper, erfaringer og perspektiver med hverandre får de mulighet til å lære av hverandre. I en *teacher-directed translanguaging*-tilnærming er det læreren som planlegger en strukturert aktivitet som bygger på elevenes flerspråklige språkpraksiser (Garcia & Wei, 2014, s. 92). Undervisningen bærer preg av at alle elevenes språk er nødvendige, på samme tid, da det er kombinasjonen av språkene som "keeps the task moving forward" (Creese & Blackledge 2010, her referert fra Garcia & Wei, 2014, s. 92).

Garcia og Wei (2014) viser til flere måter en lærer kan benytte seg av elevenes språk gjennom en *translanguaging*-pedagogikk. Noen ganger kan elever med ulikt

majoritetsspråklig ferdighetsnivå grupperes for å diskutere og snakke sammen, eller for å repetere det læreren nettopp sa eller modellerte. Andre ganger kan elevene bli gruppert etter (minoritets)språk, og gis undervisning eller forklaringer på dette språket. Dette gjøres for at elevene skal hjelpe hverandre til å lære og forstå. Dersom læreren ikke kan språket, benyttes bilder, tegninger og miming for å gi en større forståelse for hva oppgaven går ut på. I lesing kan læreren gi mulighet for flerspråklig opplæring i språkene læreren behersker. I de språkene læreren ikke behersker, oppfordres elevene til å samtale og stille spørsmål og svar til hverandre. I tillegg kan lærere gi elevene mulighet til å lese nivåbaserte bøker på majoritetsspråket, samt på elevenes minoritetsspråk. Minoritetsspråklige bøker får man gjerne tak i ved hjelp av barnas foreldre og nabolag. Når det gjelder skriving, gis elevene mulighet til å skrive både på minoritetsspråk og majoritetsspråk. Selv om tekster blir skrevet på minoritetsspråk, blir elevene oppfordret til å gjenfortelle handlingen muntlig til læreren på majoritetsspråket. Lærer viser elevene at litterære tekster skrevet av eksperter ofte er flerspråklige, og sammen utforsker lærer og elever effekten av å skrive på flere språk. Gjennom å tillate elevene å skrive uavhengig av klasserommets offisielle språk, blir elevene raskt forfattere. Ved å utvide elevenes skriftlige repertoarer får elevene mulighet til å inkludere majoritetsspråket i større, og større grad (Garcia & Wei, 2014, s. 105-108).

Teori om *translanguaging* oppretter nye pedagogiske veier som benytter seg av det Cummins (2009) kaller for tospråklige instruksjonsstrategier (Cummins, 2009). Instruksjonsstrategiene inneholder modellering av en dynamisk flerspråklig praksis som verdsetter elevenes flerspråklighet, og setter pris på og utnytter elevenes språkveksling (Palmer et al., 2014). Stille og Cummins (2013, s. 631) viser til *plurilingualism for language education*, et syn på flerspråklighet som vektlegger språk og individuell bruk av en flerspråklig persons fulle lingvistiske repertoar. De hevder at også et plurilingvistisk perspektiv avdekker at det enspråklige perspektivet på flerspråklighet ikke er borte. Det enspråklige perspektivet har fremdeles underliggende tilnærminger i andrespråkpedagogikken (Stille & Cummins, 2013, s. 631). Dette kan en få bukt med om det tas i bruk en flerspråklig pedagogikk som gir rom for flerspråklige elevers unike lingvistiske repertoar. En pedagogikk som legger til rette for en

flerspråklig språkpraksis og en kunnskapsoverføring mellom språk som fører til læring (Stille & Cummins, 2013, s. 631).

2.3 Oppsummering

Tidligere ble flerspråklighet sett på som et hinder for språkinnlæring, og det var viktig å gi elevene mest mulig input på andrespråket ved å kun benytte andrespråket i undervisningen. Et slikt perspektiv blir sett på som et enspråklige perspektiv på flerspråklighet. Flere forskere (Cummins, 2005; Ahlrahah et al., 2016) finner at pedagogikk innenfor dette perspektivet fremdeles gjeldende i mange klasserom. Det andre perspektivet ser på bruk av førstespråk i andrespråksopplæringen på en annen måte. Dette perspektivet ser på elevenes flerspråklighet som en ressurs istedenfor en hindring for opplæringen. Forskning viser at ved å benytte seg av elevenes førstespråk gir det bedre forståelse og håndtering av oppgavebesvarelser (Swain & Lapkin, 2000). Nyere tids forskning viser til et nytt perspektiv på flerspråklighet. Et perspektiv som legger vekt på en flerspråklig persons hele lingvistiske repertoar. *Translanguaging*-pedagogikk gir lærerne mulighet til å legge til rette for bruk av alle språk elevene kan, og det gir elevene mulighet til selv ta kontroll over egen læring ved å bruke det språket de selv ønsker å benytte for å nå faglige mål.

3 Metode og design

I følgende kapittel vil jeg presentere en kvalitativ studie som viser hvordan førstespråk benyttes i en mottaksklasse. Jeg starter med å gjøre rede for valg av forskningsmetode og design. Deretter presenterer jeg utvalgsskole, lærer og elever, og beskriver hvordan disse ble valgt ut. Videre beskriver jeg hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen ble gjort, samt hvilke praktiske utfordringer som dukket opp. Til slutt viser jeg til styrker og svakheter ved egen studie og reflekterer kort over etiske overveielser.

3.1 Kvalitativ metode

Forskningsspørsmålet avgjør hvilken metode som skal benyttes (Kleven, 2014). Denne oppgavens problemstilling er: På hvilke måter trekker andrespråksundervisning i en mottaksklasse på mellomtrinnet veksler på barn og unges lese- og skrivekompetanse på førstespråket? For å kunne svare på denne problemstillingen vil det være av betydning å være tilstede i et mottaksklasserom med mellomtrinns elever. En tilstedeværelse krever en forskningsmetode som legger vekt på nærhet mellom forsker og forskningspersoner, noe en kvalitativ forskningsmetode gjør (Kleven 2014, s. 19).

En kvalitativ metodetilnærming har både sterke og svake sider. Kleven (2014) belyser flere av disse ved å se på ulikheter og likheter mellom kvantitativ og kvalitativ metodetilnærming i datainnsamling og analyse av datamaterialet. For eksempel nevner han at i datainnsamlingsprosessen gir en kvalitativ tilnærming som nevnt en nærhet som ikke er mulig å oppnå i en kvantitativ tilnærming. En slik nærhet gir forskeren mulighet til å samle inn data som kanskje ikke ville vært tilgjengelig dersom rammene rundt innsamlingen var fastere og mer strukturert. Mindre struktur og løsere rammer gir en fleksibilitet forskeren kan utnytte og kanskje få tilgang til kunnskap som ellers ikke hadde vært tilgjengelig (Kleven, 2014, s. 19).

En kvalitativ metodetilnærming tillegger forskeren stor tillit med tanke på at forskeren selv blir et viktig instrument i datainnsamlingen. Innsamlingsmetoder som ustrukturert intervju eller deltagende observasjon gir forskeren muligheter til å benytte egne fagkunnskaper i selve datainnsamlings situasjonen (Kleven 2014, s. 19). Å la en person uten fagkunnskaper vil derfor ikke kunne utføre datainnsamlingen med samme

utbytte i en kvalitativ tilnærming. Forskerens rolle er av betydning under selve innsamlingen, ikke på forhånd eller i etterkant av datainnsamlingen, når datainnsamlingsinstrumentet lages og når resultatene analyseres og tolkes, som en kvantitativ tilnærming vektlegger (Kleven, 2014, s. 19).

Under analyse av datamaterialet ilegges forskerens subjektivitet større verdi i en kvalitativ tilnærming (Kleven, 2014, s. 19). Enkeltkasus får gjennom kvalitativ analyse en mer helhetlig vurdering gjennom forskerens faglige kunnskaper og funn. En slik tilnærming gjør det vanskeligere å sammenligne ulike kasus, på grunn av forskerens subjektivitet (Kleven, 2014, s. 19).

3.2 Forskningsdesign: kasusstudie

Forskningsdesign er "an action plan for getting here to there" (Yin, 1994, s. 19). Planen går i følge Yin (1994) ut på å stille forskningsspørsmål og finne svar eller konklusjoner på disse (Yin, 1994, s. 19). Problemstillingen i denne oppgaven viser til en kontekstavhengig situasjon, en situasjon som foregår i et klasserom. Et mottaksklasserom for mitt vedkommende. Forskningsdesignet må derfor gi rom for denne kontekstavhengigheten. En kasusstudie gir rom for nettopp dette. Yins (1994) definisjon på en kasusstudie viser det tydelig: "A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomena within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (Yin, 1994, s. 13). Stake (2000) viser til en annen definisjon av en kasusstudie: "Case study is not a methodical choice but a choice of what is to be studied" (Stake, 2000, s. 436). Yin (1994) hevder at Stakes definisjon blir for vid. Yin (1994) mener at alle studier som inneholder objekter som eksisterer på individuelt grunnlag (som for eksempel folk, land og organisasjoner) gjennom Stakes definisjon kan hevdes å være kasusstudier (Yin, 1994, s. 17). Stake (2000) på sin side viser til tre ulike kasusstudie-typer som er med på å skille de ulike kasusene: *instinct case study*, *instrumental case study* og *collective case study* (Stake, 2000, s. 437). Denne oppgavens forskningsspørsmål kan plasseres innenfor Stakes tredje kasustype, en kollektiv kasusstudie. "A researcher may jointly study a number of cases in order to investigate a phenomenon, population or general condition" (Stake, 2000, s. 437). I følge Stake vil en slik kasustype bestå av flere kasus

forskeren må se nærmere på for å forske på et fenomen, populasjon eller en generell tilstand. Denne oppgaven har som mål å se nærmere på et klasserom med elever, og jeg som forsker må benytte meg av flere kasus for å finne svar på problemstillingen.

Kasusstudier ble tidligere sett på som forskning med liten tyngde (Yin, 1994, s. xiii). Kasusstudier ble gjerne forvekslet med designet single- subject som ser på forholdet mellom avhengig og uavhengig variabel (Barone, 2011, s. 8). Kasusstudier ble også forvekslet med problembasert læringskasus. Læringskasusene ble benyttet av lærerstudenter for å få en bedre forståelse for en lærers praksis (Barone, 2011, s. 8). Flyvbjerg (2006) peker på en allmenn oppfattelse som går ut på at en kasusstudie ikke har egenverdi (Flyvbjerg, 2006, s. 220). Han lister deretter opp fem vanlige misforståelser som oppstår når kasusstudiene brukes som forskningsmetode. Disse handler først og fremst om validitet og reliabilitet. Flyvbjerg (2006) analyserer og korrigerer disse misforståelsene, og viser til kasusstudienes viktighet og nødvendighet i metodeforskningen. Deretter viser han til en kombinasjon mellom kvalitative og kvantitative metoder som i mange tilfeller viser seg å løse oppgaven best. God samfunnsvitenskapelig forskning bør forkaste det "enten-eller" synet på kvalitativ kontra kvantitativ metodebruk, og heller ha et "både-og" syn på de ulike metodene (Flyvbjerg, 2006, s. 242).

Yin (1994) viser til seks informasjonskilder som kan benyttes for å svare på forskningsspørsmålet i en kasusstudie. Videre viser han til viktigheten av å bruke flere informasjonskilder for å heve kvaliteten på kasusstudiet (Yin, 1994, s. 90-94). En slik triangulering viser Stake (2000) også: "Process of using multiple perceptions to clarify meaning, verifying the repeatability of an observation or interpretation" (Stake, 2000, s. 443). McCathey (1998, her referert i Barone, 2011) viser til en bruk av flere "linser" til å utforske forskningsspørsmålet. Dermed finner hun at "interpretations of the data were possible, each enriching the other" (McCathey, 1998 ref. i Barone, 2011, s. 21). Denne oppgaven har tre ulike informasjonskilder; elevintervjuer, lærerintervju og deltagende observasjon fra flere undervisningsøkter i klasserommet. Denne trianguleringen gir meg et større datainnsamlingsgrunnlag og det er med på å øke reliabiliteten og validiteten til studien (Purcell-Gates, 2011, s. 140; Yin, 1994, s. 91-92).

Tid i forskningsfeltet kan også være en faktor som kan øke validitet og reliabilitet i en kasusstudie (Barone, 2011). Jo lenger tid i feltet, jo flere erfaringer får en. Muligheten til å oppdage og se etter mønstre øker jo mer erfaring en har (Merriam, 1994, her ref. i Barone, 2011). I tillegg vektlegges viktigheten av å ta hensyn til etiske problemstillinger (Barone, 2011, s. 23) for å oppnå kvalitet i kasusstudier.

I dag blir kasusstudier brukt både i beskrivende og forklarende studier i tillegg til utforskende studier (Barone, 2011, s.). Kasusstudier brukes ofte i studier der forsker ikke har muligheter til å kontrollere adferden som blir studert (Barone, 2011, s. 22). Stake (2000) hevder at meningen med en kassustudie er: "the purpose of a case report is not to represent the world, but to represent the case" (Stake, 2000, s. 448).

3.2.1 Validitet i egen forskning

Siden kasusstudier tidligere har blitt sett på som forskning med liten tyngde, vil det være ekstra viktig å fokusere på designets validitet. For å øke kvaliteten på eget studie, samt begrepsvaliditeten, vil jeg definere begrepene jeg benytter meg av i denne oppgaven. Når det gjelder indre validitet vil jeg være opptatt av å prøve å komme frem til forskjellige årsaksforklaringer og sammenligne mønstre som eventuelt forekommer. Jeg vil også være fokusert på å prøve å finne teoretiske perspektiver som egner seg til å forklare resultatene. Selv om jeg ikke kan generalisere i en kasusstudie, vil det likevel være interessant å finne annen forskning og teori som kan være med på å vurdere gyldigheten på mine funn og analyser.

3.3 Forberedelse til studiet

3.3.1 Utvalgsriterier

Ut fra problemstillingen var det nødvendig for meg å komme i kontakt med en skole med en mottaksklasse. Siden jeg ønsket å komme i kontakt med elever som har skolebakgrunn og som har fått opplæring på elevenes førstespråk, var det også et

kriteria at mottaksklassen bestod av elever i alder som tilsvarer elever i mellomtrinns- og/eller ungdomstrinnalder.

Under planleggingen av besøket vurderte jeg å benytte meg av tolk under intervjuene. Det var derfor et ønske at elevene som skulle intervjues hadde samme førstespråk, for å kunne nyttiggjøre meg av tolken i størst mulig grad. I tillegg ønsket jeg å intervju flere elever, med bakgrunn i økt reliabilitet. Jeg ønsket å intervju både gutter og jenter, for å kunne se etter likheter og eller ulikheter mellom disse.

3.3.2 Utvalg

Tre skoler med minoritetsklasser ble kontaktet tidlig i forskningsprosessen. En skole hadde ikke elever som passet utvalgskriteriene som var satt, og en skole svarte ikke på henvendelsen min i det hele tatt. Skolen som ble valgt til utvalgsskole var positive til besøk, og hadde elever som har skolebakgrunn og flere elever som hadde samme førstespråk. Skolen er relativt stor, og har elever fra flere nasjoner, både i ordinære klasser og i mottaksklassen. Mottaksklassen jeg fikk mulighet til å besøke var en mottaksklasse for elever i mellomtrinnalder. Klassens 34 elever var fordelt i to grupper. Den ene gruppen, gruppe a, bestod av elever som nylig har ankommet Norge, og som dermed hadde et større behov for språklig støtte både for å bli tryggere i norsk, og for å bli tryggere i norsk skolekontekst. Den andre gruppen, gruppe b, bestod av elever som i nær framtid skulle bli flyttet over til ordinære skoleklasser. Fagfokuset i denne gruppen var større, og elevene brukte norsk i større grad, både innenfor lesing og skriving.

Lærer Anna ble et naturlig valg av informant, da hun var en av to kontaktlærere i mottaksklassen. Den andre kontaktlæreren, Bente, var syk under hele tiden jeg var på besøk, så henne kom jeg ikke i kontakt med. Det ble derfor naturlig å velge Anna. I tillegg var det Anna jeg hadde hatt kontakt med siden jeg fikk klarsignal fra skolen om å komme på besøk. Anna, en smilende og engasjert dame i sin beste alder, har undervist minoritetsspråklige barn i 13 år, derav 7 år på utvalgsskolen. Hun har ingen arabiskspråklige kunnskaper, med unntak av noen fraser og ord som er innlært. Hun snakker derimot godt spansk, og benytter gjerne spansk i undervisningen dersom det befinner seg spansktalende elever i gruppen hennes.

Elevene som skulle intervjues ble valgt ut av mottaksklassens kontaktlærer, i samråd med noen kollegaer. Elevenes forståelse og kommunikasjonsmuligheter på norsk var viktige kriterier for lærerne, og sammen med mine utvalgsriterier ble det valgt ut fire elever. To gutter og to jenter, alle fra Syria. Tre av elevene gikk i gruppen med størst faglig fokus, gruppe b. En elev, gutt (1), gikk i gruppen som hadde størst språklig fokus, gruppe a. Gutt 1 (G1) har bodd i Norge i 10 måneder. Han har arabisk som førstespråk, men han kan fransk i tillegg til norsk. Han har gått fem år på skole før han kom til Norge, og han har fått opplæring i lesing og skriving på arabisk. Gutt 2 (G2) har bodd i Norge i 10 måneder. Han har arabisk som førstespråk. Han sier han ikke kan andre språk enn arabisk og norsk. Han har gått 7 år på skole før han kom til Norge, og han har hatt lese- og skriveopplæring på arabisk. Jente 1 (J1) har bodd i Norge i 1 år og 6 måneder. Hun har kurdisk som førstespråk, og hun sier hun kan arabisk og engelsk i tillegg til norsk og kurdisk. Hun har gått på skole i Syria i 5 år. Hun kan ikke lese og skrive kurdisk, men hun kan lese og skrive arabisk. Jente 2 (J2) har bodd i Norge 1 år og 6 måneder. Hun har arabisk som førstespråk, og kan lese og skrive på arabisk. Hun har gått på skole i 4 år og 3 måneder før hun kom til Norge. Hun sier hun kan snakke kurdisk og engelsk i tillegg til arabisk og norsk.

3.4 Datainnsamlingsmetoder

Jeg har valgt to datainnsamlingsmetoder som innenfor kvalitativ forskning kan karakteriseres som vanlige; observasjon og intervju. Ved å ta i bruk flere innsamlingsmetoder vil datamaterialet bli triangulert, noe som igjen øker dataens validitet (Purcell-Gates, 2011, s. 140). Kleven (2014) hevder at ved å se på flere og ulike sider av en sak vil ”vi til sammen kunne kartlegge begrepet bedre og mer nyansert enn med en metode alene” (Kleven, 2014, s. 99).

3.4.1 Deltagende observasjon

Observasjon blir av Vedeler (2000) definert som en ”systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser” (Vedeler, 2000, s. 9). I denne studien skal jeg foreta observasjoner der jeg selv er tilstedeværende i klasserommet og i noen av elevenes friminutt. Elevenes lærer har

hovedansvar for undervisning, men jeg er med på det som skjer av aktiviteter. Denne formen for observasjon kan kalles for deltagende observasjon, som Kleven (2014) hevder er en observasjonskategori som ligger under usystematisk observasjon. Det er ikke helt klart hva som skal observeres, og det er heller ingen klare regler for hvordan observasjonen skal gjennomføres. "Idealet er at alt som er interessant i henhold til formålet med observasjonen, skal observeres" (Kleven, 2014, s. 41).

Observasjon kan være mer korrekt og presis enn data som er samlet inn via andre metoder (Vedeler, 2000, s. 12). Samtidig avhenger observasjonene av fortolkninger som gjøres i lys av en helhetlig sammenheng mellom fysisk og sosial kontekst (Vedeler, 2000, s. 10). Fortolkningene som gjøres av observatøren er den største fallgraven for en observasjon, da observatørens egne verdier, holdninger og erfaringer kan virke inn på observasjonene som blir gjort (Vedeler, 2000, s. 16). I tillegg kan observatørens tilstedeværelse påvirke det som observeres, både når det gjelder bildet observatøren får, og hvilke resultater som oppnås kan være endret fra den egentlige sannhet/situasjon som skulle observeres (Vedeler, 2000). Observatøreffekten kan gjøre de som blir observert distraheret og ufokusert. Lærere kan påvirkes til å vise et større faglig fokus enn vanlig, for å vise egne kunnskaper og evner. De kan også ha blitt valgt ut av skoleledelsen for å vise skolen fra sin beste side. At elever, lærer og andre i klasserommet fokuserer mer på å bli observert enn å gjøre "som normalt" gjør at dataene som samles inn ikke stemmer overens med virkeligheten.

Observatøreffekten kan forhindres ved å være tilstede sammen med elevene og lærerne som skal bli observert en tid før selve datainnsamlingen skjer. Denne tiden kan brukes til å skrive deskriptive notater, som i følge Purcell-Gates (2011) er en underliggende grunnmur for en forskers feltnotater. Deskriptive notater inneholder konkret informasjon som for eksempel klasserommets kontekst, elevenes timeplan, elevplasseringer i klasserommet, elev-lærer-relasjoner og lignende. På den måten slipper forskeren å inkludere dette i feltnotatene som gjøres under observasjonen. Feltnotatene skal være uten tolkninger, bare notater om det som blir observert av forskeren. Gode feltnotater hevder Purcell-Gates (2011) utgjør ryggraden i observasjon som datainnsamlingsmetode.

3.4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Den andre datainnsamlingsmetoden jeg har valgt å benytte er intervju. Et intervju er "en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge" (2015) & Brinkmann, 2015, s. 22). Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på den menneskelige interaksjonen som finner sted i et intervju, og i tillegg viktigheten av gode og gjennomtenkte spørsmål. Purcell-Gates (2011) ser på et intervju på en annen måte. Intervjuet i hennes øyne er en ren datainnsamlingsmetode, og formålet er å få så mye innsideinformasjon fra informantene som mulig (Purcell-Gates, 2011, s. 146).

Jeg har valgt å benytte semistrukturert intervju i både elev- og lærerintervjuet. Ved å benytte denne formen på intervjuene hadde jeg mulighet til å avvike fra oppsatt intervjuguide, og jeg stod friere til å stille både utdypende eller oppklarende spørsmål til informantene i tillegg til eller utenom de opprinnelige spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde også mulighet til å inkludere momenter fra uformelle samtaler med lærer inn i selve intervjuet dersom det var noe som var uklart eller som jeg ønsket at hun skulle utdype nærmere. I tillegg håpet jeg at gjennom et semi-strukturert intervju kunne intervjusettingen føles mer uformell og komfortabel for informantene. En slik setting vil være vanskelig å oppnå ved et strukturert intervju, der både struktur og samtaleform påvirker intervjuer og informanter til en mer formell setting (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forberedelse til et semi-strukturert intervju krever både fagkunnskaper og innsikt i temaet som intervjuet baserer seg på. "Intervjueren er selv forskningsinstrumentet" hevder Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). God planlegging blir av Eide og Winger (2004) sett på som nødvendig for å få til et godt intervjuarbeid (Eide & Winger, 2004, s. 84).

Jeg valgte å lage to intervjuguider, én til elevintervjuene og én til lærerintervjuet. Ved å lage intervjuguider hadde jeg mulighet til å forberede intervjuene i forkant, og dermed kunne planlegge hvordan intervjuet skulle foregå. Muligheten til å tenke gjennom oppfølgingsspørsmål var også en del av forberedelsen til intervjuene, selv om det ikke finnes noen "riktige" oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) viser til viktigheten av korte og enkle spørsmål. I tillegg viser de til hvordan spørsmålene bør forløpe: konkrete spørsmål i begynnelsen, deretter utdypende og reflekterende spørsmål, og til slutt oppsummerende og avsluttende

spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I planleggingsfasen tenkte jeg også på hvordan spørsmålene skulle stilles, slik at jeg kunne forvente å få svar på det jeg ønsket å vite noe om. Et testintervju hadde vært en fin måte å prøve ut spørsmålene jeg hadde satt meg, men dessverre fant jeg ikke tid til dette før datainnsamlingen ble gjort. Intervjuguider for lærer- og elevintervjuene ligger vedlagt (vedlegg 8.3 og 8.4).

3.4.3 Datainnsamlingsinstrumenter

Under observasjon i klasserommet ønsket jeg å benytte meg av video-opptak. Ved å benytte video-opptak vil det være enkelt å se tilbake på observasjonene og hente ut mer informasjon. Under intervjuene ønsket jeg å benytte meg av en audio-opptaker. Ved å benytte opptak vil det være enklere å transkribere intervjuene i etterkant. Likevel er det gjennom audio-opptak ikke mulig å få frem kroppsspråk, blikk og eventuelle omgivelser som kan virke inn på intervjuet og intervjusettingen. Derfor var det nødvendig for meg å også ta notater under intervjuene. I "bli kjent tiden" i klasserommet benyttet jeg anledningen til å skrive feltnotater, notater som beskriver klasseromsutforming, timeplan og aktiviteter som fant sted de ulike tidene de skoledagene besøket mitt varte.

3.5 Gjennomføring

Innsamlingsmetodene observasjon og intervju krever ulike arenaer for datainnsamling. Observasjon og iakttakelse av lærer og elever ble gjennomført i elevenes klasserom, friminutt og klassesettur i skogen. Alle observasjonene ble gjennomført i ordinær skoletid. Intervjuene ble gjennomført både i ordinær skoletid (elevintervjuene), og etter skoletid (lærer), i omgivelser som gav muligheter for en uforstyrret samtale.

Informasjon om prosjektet ble gitt til informantene gjennom et samtykkeskjema. Dette ble sendt til skolen i god tid før datainnsamlingen skulle finne sted. I skjemaet informerte jeg kort om meg selv, hvorfor jeg ønsket å komme inn i klasserommet for å samle inn data, og om muligheten til å trekke samtykket når som helst uten noen form for grunngeving. Da jeg kom på skolebesøket hadde jeg flere dager til disposisjon, og jeg ble værende nesten en hel skoleuke (mandag til fredag) sammen med elever og lærere.

På den måten fikk jeg mulighet til å bli bedre kjent med informantene, og forhåpentligvis ble både elever og lærere mer fortrolig med min tilstedeværelse. En slik setting kan føre til færre målingsfeil, da flere dagers innsamling gir et større grunnlag for sammenligning. Likevel vil reliabiliteten avhenge av hvilke feilkilder som er nødvendige å ta høyde for under datainnsamlingen. Kleven (2014) viser til tre ulike aspekt som kan gi tilfeldige målingsfeil: stabilitetsaspektet ved reliabilitet, ekvivalensaspektet og observatør-vurderer reliabilitetsaspektet (Kleven, 2014, s. 91).

Jeg har valgt å intervju både lærer og elever. De ulike intervjuene krever ulike tilnærminger, spørsmål og framføring. Elevintervjuene ble organisert som gruppeintervju. Guttene ble intervjuet sammen, og jentene sammen. Ved å la elevene bli intervjuet sammen hadde de hverandre å støtte seg til, og forhåpentligvis være tryggere i intervjusituasjonen. I tillegg håpet jeg å få fram en positiv synergi som ville føre til at "informantene påvirker hverandre til å utdype sine erfaringer og får inn nye perspektiver" (Eide & Winger, 2004, s. 70). Relasjonene mellom elevene påvirker dataen som blir samlet inn (Eide & Winger, 2004, s. 69). Det var derfor viktig å tenke bevisst gjennom hvem som skulle intervjues sammen. For å gi elevene en størst mulig trygghet i intervjuet valgte jeg å intervju basert på kjønn, på bakgrunn av elevenes alder. Ut fra min egen erfaring som lærer er elevene tryggest på elever av samme kjønn. Siden utvalgte elevenes klassetilhørighet ligger i nærhet til min egen klasse, valgte jeg å la dem bli intervjuet sammen, basert på kjønn.

3.5.1 Praktiske utfordringer

Det oppstod noen misforståelser i kommunikasjonen mellom kontaktlærer på utvalgsskolen, og meg før jeg ankom utvalgsskolen, dermed ble informasjonen gjennom samtykkeskjemaet ikke gitt ut til alle elevene i klassen før ankomst. Av erfaring valgte læreren å ikke dele ut samtykkeskjema til alle elevene, da flere av familiene er i en svært sårbar situasjon, og de er svært redde for å bli lurt. Hun valgte istedenfor å gi samtykkeskjema til de elevene hun mente hadde foreldre som kunne forstå hva dette forskningsprosjektet dreide seg om, og som deretter kom til å gi samtykke til deltakelse. Dermed ble det bare gitt samtykke fra og informasjon om forskningsprosjektet til fire elever i klassen. Siden det ikke forelå flere samtykker valgte jeg å ikke bruke video eller audio-opptak i klasserommet under observasjonen, i frykt for at det kunne bli regnet

som ubrukelig. I tillegg oppstod det tekniske problem med audio-opptakeren under intervjuene, dermed ble store deler av intervjuene gjort uten opptak, kun notater. Til gjengjeld ble transkripsjonene gjort raskt etter gjennomføringen av intervjuene, noe som kan gi litt større reliabilitet til dataene som ble samlet inn. I tillegg har elevenes lærer fått tilsendt alle transkripsjoner og fått muligheten til å kommentere, revidere eller ta bort utsagn som hun mener var feilaktige i etterkant av besøket.

3.5.2 Faktisk bruk av datainnsamlingsinstrumenter

På grunn av overnevnte vurderinger gjort av mottaksklassens lærere ble ikke foreldreinformasjon eller samtykkeskjema gitt alle i klassen. Samtykkeskjemaet ble kun gitt utvalgselevne, og det ble gjort samme uke jeg var tilstede på skolen. Samtykkene med underskrift ble returnert til meg de to siste dagene av skolebesøket. Av den grunn fant jeg det vanskelig å benytte videokamera og audio-opptaker i klasserommet. Jeg benyttet dermed tiden til å skrive feltnotat og gjorde observasjoner av lærer og elevers interaksjoner, aktiviteter og bruk av morsmål gjennom notater gjort for hånd. I tillegg ble en av dagene satt av til skogstur. Dermed ble det vanskelig å gjøre opptak og samle inn data med bruk av planlagte instrument den dagen.

Under intervjuene ble audio-opptaker benyttet, men på grunn av tekniske problemer ble også denne raskt ubrukelig. Det ble derfor bare gjort opptak av lærerintervjuet, med unntak av oppstart og avslutning. Elevintervjuene ble gjennomført uten noen bruk av innsamlingsinstrumenter, kun via nedskrevne notater, gjort undervegs i intervjuene.

3.6 Svakheter og styrker i eget materiale:

Datainnsamlingen min inneholder flere svakheter. Det er ingen tvil om at audio-opptak og video-opptak både av observasjoner og intervju ville gitt større validitet og reliabilitet for forskningsarbeidet som har blitt gjort. Likevel må jeg ta utgangspunkt i det datamaterialet jeg har samlet inn, men jeg vil påpeke noen svakheter og styrker. Først og fremst er egne observasjonsnotater og intervjunotater basert på mine egne oppfatninger og erfaringer. Jeg har notert ned det jeg har sett, og det er absolutt ikke alt! Det foregår mye i et klasserom, og det er vanskelig, om ikke umulig, å observere alt som

skjer til enhver tid. Jeg har kun notert det jeg har fått med meg, kanskje det var andre elever eller situasjoner jeg burde ha observert, som jeg ikke fikk sett, som kunne gitt andre resultater. Det er heller ingen mulighet å vise til opptak som bekrefter eller avkrefter noe av det som er notert. Dette kunne kanskje kommet frem ved bruk av video-opptak, men på samme tid er det viktig å vite at en gjennom video-opptak ikke vil få tilgang til alt heller, da kameraets og mikrofonenes plassering vil være avgjørende for dataene som samles inn. Det kan derfor variere i hvilken grad et video-opptak kan øke reliabiliteten i datamaterialet som samles inn.

Når det gjelder intervjuene er en svakhet at jeg ikke fikk notert ned alt som ble sagt under intervjuene, og at jeg i etterkant ikke kan gå tilbake og skrive mer enn det jeg selv kommer på under transkriberingen. I tillegg vil kodeveksling, og elevenes bruk av førstespråk være vanskelig for meg å notere ned, både fordi jeg ikke kan elevenes morsmål og dermed ikke får notert ned hva de sa til hverandre, og fordi jeg under intervjuene hadde mer enn nok med å notere ned det som ble sagt på norsk. I hvor stor grad ville en oversettelse av elevenes utsagn på førstespråk spilt inn på analysen og resultatene for min del? Kroppsspråk og andre kontekstavhengige bevegelser som ble gjort av elevene var heller ikke mulig å nedtegne, av samme årsak som nevnt, jeg hadde min fulle hyre med å notere ned elevenes utsagn på spørsmålene mine. Kanskje ble det sendt blikk eller sagt noe med kroppsspråk som jeg ikke oppfattet, eller som jeg ikke tolket riktig? I tillegg har jeg ikke klart å notere ned hvert ord som ble sagt, bare enkelte setninger, mye informasjon har av den grunn blitt borte. På en annen side kan en styrke kan være at transkriberingene ble gjort i kort tid etter selve gjennomføringen av intervjuene. På den måten fikk jeg raskt notert ned det jeg husket fra intervjuene og intervjusettingene. En annen styrke kan være at jeg under notatskrivingen i intervjuene valgte å fokusere på elevenes utsagn, og nedtegnet disse ordrett, slik at jeg under funn og diskusjonsdel i denne oppgaven kan vise til ordrette elevsitater.

Ved å ha et utvalg bestående av flere elever har jeg et større sammenlignings- og datagrunnlag, noe som kan være med på øke studiens reliabilitet. Likevel kan en feilkilde i utvalgsprosessen være kontaktlærer og kollegaers vurdering av elevene. Hvorfor ble akkurat disse elevene valgt ut? Var det de flinkeste elevene, som ville svare slik kontaktlærer og skole ønsket? Ville det gitt andre resultater om jeg hadde fått

intervjue noen andre? Utvalgets tilgjengelighet avhengiges i stor grad av skolens vurdering av elevene i mottaksklassen. Reliabilitet på utvalget vil derfor være vanskelig å oppnå.

Til sist vil jeg nevne at observatøreffekten kan ha spilt inn på dataene som har blitt samlet inn. Siden jeg var fysisk tilstede under observasjonene er det vanskelig å vite om elevene hadde gjort, sagt eller oppført seg på en annen måte om det hadde stått et videokamera i klasserommet istedenfor. Observatøreffekten ble mulig noe redusert på grunn av lengden på oppholdet mitt sammen med elevene, og det gjorde forhåpentligvis at elevene i større grad gjorde og sa det de hadde gjort og sagt uten en tilskuer tilstede.

3.7 Etiske overveielser

Barna som ble observert har, til tross for ett års opphold i Norge, fortsatt ikke et fullstendig norskspråklig repertoar. Selv om elevene har utviklet et godt fungerende hverdagsspråk (jf. Cummins, 1979), vil det likevel være vanskelig for elevene å uttrykke det de mener og ønsker å si, og kanskje få en full forståelse for hva jeg mener og ønsker å spørre om også. Denne usikkerheten måtte jeg ha i bakhodet under intervjuene, da gjerne ved å gi elevene god tid til å svare og dermed få muligheten til å si det de ønsket å si. I tillegg må det nevnes at foreldrene har gitt samtykker til både observasjon og intervju etter beste skjønn. Foreldrene har fått skriftlig informasjon, i tillegg til muntlig informasjon som barna har fått fra kontaktlærer angående denne studien, og det er vanskelig for meg å vite i hvilken grad de har forstått og dermed gitt tillatelse til deltakelse.

Bruk av barn som informanter innebærer en interesse av å se verden gjennom barns øyne (Eide & Winger, 2004, s. 61). På samme tid som barns verden gjennom barnet er innen rekkevidde for intervjueren er det viktig å vise hensyn under datainnsamlingen, både når det gjelder språk, kontekst og settings. Punch (2002) viser til tendensen om å se på barn som informanter som to ytterkanter: enten å se på barn som en ser på voksne informanter, eller å se på barn som noe totalt annerledes enn voksne informanter (Punch, 2002, s. 322). Punch (2002) viser til viktigheten av å se på barn

som kompetente sosiale aktører i forskning, men hevder at det nødvendigvis ikke betyr at forskningen skal foregå på samme måte som med voksne aktører. Punch (2002) viser til et kontinuum der barnet og forskeren sammen beveger seg fram og tilbake langs, avhengig av ulike faktorer. Faktorer som for eksempel barnets alder og individualitet, spørsmål som stilles, forskningskonteksten og forskerens holdninger og oppførsel er med på å avgjøre hvor i kontinuumet forskningen befinner seg (Punch, 2002, s. 338). Aller viktigst er respekten for individualitet og å være oppmerksom på at det finnes store forskjeller mellom ulike mennesker (Punch, 2002, s. 338).

Jeg har søkt om godkjenning til å gjennomføre intervju med barn til Norsk Forskningscenter for datasikkerhet, NSD. De har vurdert og kommentert forskningsprosjektet mitt ut fra gitt informasjon og intervjuguider som ble lagt ved søknaden min. NSDs godkjenning og kommentarer til mitt forskningsprosjekt ligger vedlagt (vedlegg 8.1 og 8.2).

4 Resultater og drøfting

Her vil jeg presentere resultater og analyser av datamaterialet jeg har samlet inn. Disse blir drøftet i lys av teori som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene jeg stilte i starten av oppgaven, og vil i dette kapittelet vise til funn og drøfte rundt disse. Til slutt i kapittelet vil jeg kort vise til funn som jeg ikke fant plass til under de tre forskningsspørsmålene, men som jeg likevel ønsker å belyse i denne delen av oppgaven. Samlet sett vil dette kapittelet legge grunnlaget for å svare på oppgavens problemstilling i kapittel 5.

4.1 Forskningsspørsmål 1

4.1.1 På hvilke måter kommer elevers førstespråk til syne i klasseromskontekst, friminutt og pauser?

For å finne svar på dette forskningsspørsmålet bygger jeg i hovedsak på observasjoner gjort i mottaksgruppens klasserom. Pauser blir i denne sammenheng sett på som de små pusterommene elevene får enten av lærer eller som de finner tid til underveis i undervisningen. Jeg kommer også til å trekke inn hva lærer og elever uttalte i intervjuene eller i uformelle samtaler i tilknytning til observasjonene.

Mottaksklassen har tilholdssted i første etasje, med deler av skolens skolegård utenfor. Siden klassen er delt i to grupper, har klassen to klasserom tilgjengelig. I tillegg ligger det flere klasserom i tilknytning til mottaksklasserommene. Disse blir brukt innimellom av andre klasser, som ekstrarom. Elevene har garderobeplass utenfor klasserommet de tilhører, og disse er pyntet med navneskilt som elevene har laget selv. Skiltene viser elevenes navn i ulike tekstformat. Noen elever har i tillegg til navnet sitt pyntet med border, blomster og farger. Navneskiltene er skrevet på norsk, og jeg fant ingenting på disse som viste elevenes opprinnelsesspråk. Veggene i garderoben inneholdt noen elevtegninger, som viste de fire årstidene, med illustrasjoner og navn på de ulike årstidene. Noen elever har valgt å skrive alt på norsk, andre har benyttet seg av førstespråket sitt, samt engelsk. På klasseromdøren til gruppen med nyest ankomne

elever hang en plakat som ønsker velkommen på alle elevenes minoritetsspråk. Denne plakaten er i tillegg illustrert med flagg og pynt etter elevenes egne ønsker.

Klasserommet til Anne inneholder som klasserom flest, en tavle som strekker seg over store deler av en kortvegg i det rektangulære rommet. Foran tavlen står et kateter. Klasserommet er delt i to deler, en del der elevenes arbeidsplasser er plassert. Pultene står slik at de former en firearmet E. Flesteparten av elevene er plassert langs vindusrekken, som utgjør en av klasserommets lengste vegger. Resten av elevene er plassert parvis sammen mot tavlen og lærerens kateter. Bakerst i klasserommet står bokhyller og elevhyller til oppbevaring av skolebøker og arbeidsbøker, lesebøker og skoleutstyr som limstifter, sakser, fargeblyanter og lignende. Vis a vis elevenes arbeidsplass er det satt opp sittebenker som er formet som en U. På veggen med tavlen står i tillegg en flipp-over tavle med blokk-ark og tusjer i ulike farger. I tillegg er lærerens stol plassert her, en kontorstol med hjul. Langs veggen ved denne samlingskroken henger plakater av det norske alfabetet, sammensatte grafem, flagg, elevpresentasjoner og ulike plakater med begreper. Ved døren, henger det laminerte snakkebobler som elevene har skrevet på førstespråket sitt. I en av samtalene med Anna fortalte hun at elevene har skrevet på disse snakkeboblene. Alle elevene har skrevet ned egne opplevelser og tanker fra tiden før de kom til Norge. Klasserommets utforming og bruk av elevenes språk skiller seg ut fra et vanlig klasserom, dersom en ser på svarene i rapporten *Rom for språk?* (Pran & Holst, 2015). Klasserommene i rapporten har sjelden eller aldri plakater eller oppslag hengende i klasserommet, og om det skulle være det, er de fleste plakaten skrevet på engelsk (Pran & Holst, 2015, s. 20-21).

Under observasjonene kom det tydelig fram at elevene benytter seg av andre språk enn norsk sammen med hverandre. Flere av elevene har arabisk som førstespråk, eller kan forstå og gjøre seg forstått på arabisk, og under observasjonene kommer det fram at elevene benyttet seg av arabisk med hverandre. På morgenen skulle elevene stille opp på en rekke i garderoben før de sammen med lærer kunne gå inn i klasserommet. Dette gjentok seg også etter hvert friminutt. Under disse stundene ble det observert prat både på arabisk, norsk og andre førstespråk flere elever delte. Hva som ble sagt er for meg uvisst, men tonefall og kroppsspråk viste kameratslig og hverdagslig prat om løst og

fast. Elevene kunne også slenge småkommentarer til hverandre, for eksempel "jalla jalla", fremdeles med et glimt i øyet og i en munter tone. En slik bruk av førstespråk ble også observert mellom elevene i overgangene og skiftene av de ulike aktivitetene i undervisningen. Gjennom å benytte seg av førstespråket på denne måten, viser elevene Grosjeans (1998) *complimentary principle* i praksis. Elevene benytter seg av førstespråket sitt i ulike domener, til ulike formål og med ulike personer (Grosjean, 1998).

I friminuttene ble det også observert en bruk av førstespråket som beskrevet over, men da i et større omfang. Elevene stod da gjerne i klynger og snakket med hverandre både på førstespråket og på norsk. Under lekrelaterte aktiviteter som paradishopping og slengtau hopping, ble førstespråket benyttet, på slikt vis barn i lek ofte benytter seg av språk: gjennom instruksjoner og kommentarer til hverandre, og gjennom å fortelle hverandre vittigheter eller andre ting de under leken ønsker å fortelle. Elevene selv sa under intervjuene at de benytter seg av førstespråket sitt i tillegg til norsk og "alle språkene jeg kan" (J2) i løpet av skolehverdagen. Særlig friminuttene blir nevnt som arenaer der de benytter seg mest av førstespråket sitt, sammen med venner. Dette samsvarer med funn gjort i *Rom for språk?* (Pran & Holst, 2016). Gjennom observasjoner fant jeg at elevene skapte seg rom der de benyttet seg av førstespråket sitt i tråd med det flere studier viser at elevene gjør i løpet av skolehverdagen (Wei, 2007). Særlig i overganger og i pauser ble disse rommene synlige. Det vil ikke være unaturlig å tenke seg til elevenes behov og ønsker om å småprate med hverandre i pausene.

Det kom fram, både under observasjoner og lærerintervju, at lærer Anna viser stor aksept for elevenes språklige aktivitet på førstespråk. Hun viser til språkets sosiale side, og at elevene benytter førstespråket sitt som en støtte i sosiale kontekster. Hun viser også til elevenes behov for en språklig sutteklut, som hun hevder elevenes førstespråk til tider kan være. Førstespråket brukes når elevene slapper av, og ikke trenger å tenke over hvert ord de sier. En slik sutteklut kan være god å ha, både som en avkobling i all språklig aktivitet på andrespråket, og som trøst og støtte når andrespråket kan oppleves vanskelig og krevende. Det kan også tenkes at elevenes muligheter til å benytte seg av førstespråket øker når det er flere elever som har eller kan samme språk.

Førstespråket blir da noe flere kan samles om, og dermed blir det lett tilgjengelig og enkelt å ta i bruk.

En skulle kanskje tro at elevene hadde benyttet seg mer av å skape rom for bruk av førstespråket sitt. Bruk av førstespråket kan ut fra observasjoner og elevenes egne utsagn ikke sies å fylle så store deler av skolehverdagen. Flere studier viser at dette er en reell tendens (Swain & Lapkin, 2000; Storch & Wigglesworth, 2003). Swain og Lapkin (2000) fant at 12 % av førstespråkbruken mellom elever gikk til utenomsnakk, resten ble relatert til undervisning eller oppgaveløsning. Studentene i studien til Storch og Wigglesworth (2003) benyttet seg svært lite av førstespråket, til tross for at studentene var satt sammen slik at studentparene hadde felles førstespråk. Selv om disse studiene ikke eksplisitt har sett på barnas friminutt og pauser, viser de barn som på eget ansvar arbeider med oppgaver og andre fagrelaterte ting. Barna har gjennom en slik undervisningsform muligheter til å skape seg rom for bruk av førstespråk, på lik linje med elevene i denne studien.

Selv om Anna ikke forstår hva som blir sagt når elevene bruker førstespråket sitt, gir hun uttrykk for at hun via elevenes kroppsspråk, toneleie og stemmebruk kan få en forståelse for språkets innhold og mening, om det er tull og tøys eller faglige eller relevante ting elevene snakker om. Dette kommer frem i *Rom for språk?* rapporten også (Pran & Holst, 2015). Lærerne i rapporten mente elevenes bruk av et annet språk enn norsk var situasjonsavhengig. I noen situasjoner kunne det være positivt at elevene snakket sammen på et annet språk, mens i andre situasjoner kunne det være negativt. Rapporten sier ikke noe om hva lærerne legger til grunn for å skille hva som oppfattes positivt eller negativt. En mulighet kan være lærernes egne subjektive oppfattelser. Lærerne gjør som Anna, de forstår ut fra kroppsspråk, tonefall og stemmebruk hva som blir sagt, noe som også viser at oppfattelsen er situasjonsavhengig. Anna legger til at elevene også må lære å oppfatte hvorvidt en språklig uttalelse er av positiv eller negativ art. Dette fordi mange elever er sårbare ovenfor hverandres språk og språkbruk. Elevene må lære seg at det som blir sagt på et språk de ikke forstår ikke alltid er av negativ art, som det ofte blir oppfattet som, men som en annen (da gjerne læreren) ikke oppfattet som negativ i det hele tatt. En slik holdning til elevenes språkbruk ovenfor hverandre samsvarer med svar Pran og Holst (2015) får, nemlig at

lærerne sjelden, eller aldri oppfatter at elevene blir ertet eller utestengt på grunn av språk. Flertallet av elevene har samme oppfatning, men noen elever oppgir at språkrelatert erting forekommer, da av medelever i klassen eller av andre elever på skolen. Dette skjer månedlig eller oftere, etter elevenes vurdering (Pran & Holst, 2015 s. 38-39). Ut fra elevutsagnene i rapporten kan det hende at det er denne sårbarheten Anna kjenner igjen. På en annen side kan det selvfølgelig forekomme erting som lærerne ikke får øye på eller ikke oppfatter på grunn av mangelfull kunnskap i språket ertingen foregår på.

4.1.2 Oppsummering

Elevenes førstespråk kommer tydelig til syne i klasseromskonteksten ved å se på oppslagene som henger på veggene både i elevenes klasserom og garderobeområde. Flere oppslag har elevene laget selv. Selv om disse er skrevet på norsk har elevene gjerne illustrert med flagg som viser tilhørighet til et annet land, eller skrevet noe på førstespråket sitt ved siden av den norske teksten. I tillegg bærer klasserommet preg av et språklig fokus, med ulike bokstavoppslag, sammensatte grafem og lydsammensetninger som det fokuseres på. Grosjeans (1998) *complimentary principle* kommer til syne i friminutt og pauser. Elevene benytter seg av språkene de kan i ulike kontekster og med ulike personer. Elevene benytter seg mest av norsk inne i klasserom og garderobe, mens ute i friminuttene benytter elevene seg i større grad av førstespråket sitt sammen med venner og andre som kan samme språk. Anna viser til elevenes følsomhet når det gjelder andre elevers bruk av et annet språk enn norsk, men hun er tydelig på at elevenes bruk av førstespråk er viktig for dem, både for språklig utvikling og kommunikasjon. Selv om hun ikke forstår alt som blir sagt av elevene kan hun via kroppsspråk og tonefall få en viss forståelse som gjør at hun kan være med å avgjøre om det som blir sagt er av negativ eller positiv art.

4.2 Forskningsspørsmål 2

4.2.1 I hvilken grad legger lærer til rette for elevers bruk av førstespråk i undervisning som omfatter muntlig aktivitet?

For å besvare dette forskningsspørsmålet vil jeg først og fremst bygge på observasjoner gjort i Annas klasserom. Jeg vil også trekke inn Annas og utvalgselevers uttalelser i tilknytning til observasjonene, da særlig Annas uttalelser i lærerintervjuet. Muntlig aktivitet viser til alle aktiviteter som tar i bruk språk gjennom ulike former for muntlig interaksjon. For eksempel klasseromssamtaler med lærer, samtaler med læringsvenn eller medelev, spørsmålsstilling og svar, småkommentarer og lignende.

Undervisning som omfattet muntlig aktivitet foregikk i alle Annas undervisningstimer. Hun underviste på norsk, elevenes andrespråk, siden hun ikke har språklig kompetanse til å undervise på andre språk. Med unntak av spansk, som hun benyttet seg av i samtaler med den eneste spansktalende eleven i gruppa. Uttalelser fra Anna bekrefter observasjonene. Hun er tydelig på at hun ikke kan elevenes førstespråk, med unntak av en spansktalende elev. Dermed er det naturlig for henne å benytte elevenes andrespråk i kommunikasjon og undervisning. Elevene i elevintervjuene bekreftet både observasjonene og Annas uttalelser. Elevene var tydelige på egen bruk av norsk sammen med Anna, og Annas bruk av norsk med dem: "hun kan ikke arabisk" (g1) og "hun vet ikke arabisk, men hun kan litt spansk" (j1). Anna kunne benytte seg av spansk sammen med klassens spansktalende elev, men hun underviste ikke på spansk. Eleven som snakket spansk benyttet gjerne førstespråket sitt i kommunikasjon med Anna, men det var kun unntaksvis at Anna benyttet seg av elevens førstespråk tilbake. Anna kommuniserte på norsk, men hun kunne innimellom benytte seg av spanske ord for å hjelpe eleven til å få en større forståelse for norsk.

Selv om Anna ikke kunne de andre elevenes førstespråk, viste hun stor interesse for alle språk som var representert i klasserommet. I undervisningssamtaler med gruppa spurte Anna elevene hvordan det aktuelle ordet eller begrepet uttales på de ulike språkene, og sammen kunne de sammenligne eller vise til ulikheter mellom språkene. Elevene fikk gjennom slike samtaler mulighet til å snakke om språk, og bygge seg opp

en metaforståelse rundt språklige likheter og ulikheter. Anna gjentok gjerne elevenes ord på elevenes førstespråk for å vise bekræftelse for elevenes språklige kompetanse.

I Annas undervisningstimer fikk elevene muligheter til å snakke sammen på førstespråk. Elevene fikk mulighet til å spørre hverandre, gjenta instruksjoner for hverandre og tolke for hverandre for at alle skulle få en forståelse for det som ble sagt og det som skulle bli gjort av oppgaver. Elevene kunne også tolke for hverandre. Særlig dersom det oppstod uklarheter eller problemer med å forstå på grunn av språklige barrierer, eller dersom noen elever ønsket å fortelle noe til Anna eller andre elever, men ikke fikk det til uten bruk av førstespråket. Det ble observert at noen elever svarte på norsk da de skulle forklare eller hjelpe en medelev som gjerne spurte på arabisk. Anna la vekt på viktigheten av elevenes muntlige aktivitet. Om den muntlige aktiviteten foregår på første- eller andrespråk er for Anna uviktig. Det er elevenes muntlige aktivitet i seg selv som er viktig for elevene.

En undervisning som foregår på elevenes andrespråk kan ses på som en form for enspråklig pedagogikk. Undervisningen i Annas klasserom foregår på elevenes andrespråk fordi Anna selv ikke har kompetanse til å undervise på elevenes førstespråk. Mottaksklassen har heller ingen flerspråklige lærere som kan være til hjelp i undervisningen, noe som også gir indikasjoner på en enspråklig pedagogisk tilnærming. På en side kan en slik form for pedagogisk tilnærming samsvare med Stille og Cummins (2013) funn av en andrespråksundervisning som fremdeles har et enspråklig syn på flerspråklighet. Selv om deres funn baserer seg på skoler som har flerspråklige lærere, viser studien hvordan lærerne utelukkende underviser på og benytter seg av elevenes andrespråk. På en annen side viser Anna stor interesse for elevenes førstespråk. Anna viser for eksempel med å legge til rette for bruk av førstespråk, som minner om Cook (2008) sitt ønske om å kunne benytte førstespråket for å gi elevene mulighet til å si det de ønsker. Elevenes språklige aktivitet blir ikke begrenset på grunn av manglende andrespråklige ord, men elevene gir mulighet til å fortelle det de ønsker ved å benytte seg av førstespråket sitt. Siden Anna ikke forstår elevenes førstespråk, verdsetter hun i stor grad de elevene som tar seg bryet med å oversette eller tolke mellom henne og eleven som ønsker å formidle noe. Elevenes språklige repertoar blir løftet fram som en naturlig måte å kommunisere og samhandle på, både gjennom å benytte seg av de

språkene en har tilgjengelig og gjennom å være oversettere og språklige medhjelpere for hverandre.

Grosjeans (1998) *complimentary principle* kommer til syne gjennom elevenes bruk av hverandres førstespråklige kompetanse. Elevene benytter førstespråket for å komplementere hverandres norskspråklige kunnskaper. Gjennom å hjelpe hverandre å forstå innhold eller instruksjoner, ved å stille spørsmål til hverandre og gjennom å være tolk for hverandre bygger elevene på hverandres andrespråkskunnskaper. I tillegg benytter elevene seg av norsk, da Anna ikke har mulighet til å svare på andre språk. Elevene kan derfor velge med hvem og i hvilke situasjoner de ønsker å benytte seg av sitt første- og andrespråk.

Annas bruk av muntlige samtaler i undervisningen kan sammenlignes med Gibbons (2006) samtale og diskursfokus i et andrespråksklasserom. Gjennom å benytte seg av samtaler bygger Anna broer mellom hverdagspråket og skolespråket slik at elevene får tilgang til og muligheten til å få en større forståelse for skolespråket. Observasjoner viste at elevenes hverdagspråk var godt etablert og utviklet, noe Cummins (1979) viser til med sin teori om BICS. Det tar kortere tid å lære seg et hverdagspråk enn det akademiske skolespråket CALP. Elevenes oppholdstid i Norge var rundt ett år, men likevel viste elevene at de kunne forstå og kommunisere godt med både barn og voksne. For eksempel viste eleven gode muntlige ferdigheter i kommunikasjonen med Anna og medelever. I klasserommet ble norsk benyttet i undervisningssamtalene sammen med Anna, og under de ulike arbeidsmåtene som ble observert. Dersom det oppstod misforståelser eller usikkerhet i kommunikasjonen var elevene flinke til å benytte seg av de språkene de hadde tilgjengelig for å hjelpe hverandre å forstå, eller hjelpe Anna å forstå. Det ble også observert at elevene benyttet seg av norsk i kommunikasjon med hverandre, særlig i klasserommet og garderoben.

Under elevintervjuene, som ble utført på norsk, kom elevenes akademiske språk mer til syne. Det ble vanskeligere for elevene å forklare og utdype i større grad. Det ble dermed synlig at elevenes akademiske språk ikke var like godt utviklet som elevenes hverdagspråk. Kommunikasjonen mellom elevene og meg var forståelig, selv noen av spørsmålene måtte omformuleres eller gjøres mer tilgjengelig for elevene med et

enklere språk. I tillegg fungerte den ene eleven som tolk for den andre eleven og for meg. Elevenes begrensninger innen CALP kom til syne gjennom vanskene med å forstå og gjøre seg forstått under intervjuet med meg. Ikke alle elevene hadde like store vansker med å forstå og gjøre seg forstått. To av elevene, J2 og G1, viste bedre forståelse i norsk og for det akademiske språket enn J1 og G2, og dermed kunne J2 og G1 fungere som tolker. På den måten kunne den ene eleven hjelpe den andre eleven til en større forståelse for spørsmålene og hjelpe til med å svare på norsk. I følge elevene har jentene hatt like lang oppholdstid i Norge og guttene likedan, noe som skulle tilsi at deres norskspråklige nivå burde være omtrent lik mellom elevene. At den ene eleven hadde tilgang til et større repertoar og mer akademisk språk kan være på grunn av elevens alder, da det var den yngste informanten i begge kjønn som viste best muntlige ferdigheter under intervjuene. En annen årsak kan ses på ut fra Cummins (1979) teori om gjensidig avhengighet mellom språk. Dersom elevene har et godt utviklet førstespråk vil kognitive systemer kunne overføres ved innlæringen av et annet språk. Cummins (1979) teori om terskelnivå kan på en annen side kanskje si noe om hvorfor elevenes akademiske språk ikke er godt nok utviklet. Elevene har vært i ulike skolesystem i Syria før de kom til Norge, men de behersker trolig et aldersadekvat nivå i førstespråket sitt. Andrespråkferdighetene derimot er ikke godt nok utviklet enda. Elevene samsvarer dermed med Cummins (1979) andre terskel i terskelnivåhypotesen, overføringene blir verken positive eller negative. De blir kanskje stående på stedet hvil til nivåene blir hevet til tredje og høyeste nivå i terskelnivåhypotesen, der alle overføringer er utelukkende positive.

Uavhengig av elevenes språklige ferdighetsnivå, viser funn viktigheten av å gjøre det akademiske språket tilgjengelig for elevene. Gjennom Annas tydelige begrepsundervisning og klasseromssamtaler der hun også tok i bruk elevenes førstespråk, ga Anna elevene muligheter til å tilnærme seg det akademiske språket. På den måten viste hun hvordan det akademiske språket kan gjøres tilgjengelig og oppnåelig for alle elevene i klassen.

4.2.2 Oppsummering

For å svare på forskningsspørsmål to har jeg benyttet meg av observasjoner gjort av Annas undervisning i klasserommet. I tillegg har jeg benyttet meg av uttalelser fra elevene og Anna selv. Anna viser til viktigheten av elevenes muntlige aktivitet, og legger derfor opp til flere ulike måter elevene kan benytte seg av språkene sine, både første- og andrespråket sitt. Anna kan ikke elevenes førstespråk, med unntak av en elev som snakker spansk. Derfor benytter hun seg av norsk i undervisningen. Selv om en slik bruk av elevenes andrespråk kan vise til en enspråklig pedagogisk tilnærming viser Anna stor interesse for elevenes førstespråk. Elevene får muligheter til å samtale med hverandre, spørre om hjelp av hverandre og tolke for hverandre dersom det er vanskelig å forstå det Anna har sagt eller instruert. På den måten får elevenes førstespråk plass i undervisningen. Anna legger også til rette for at elevene kan benytte seg av førstespråket sitt ved å stille spørsmål som er direkte knyttet til elevenes førstespråk, for eksempel kan du uttales det ordet på ditt førstespråk. Gjennom samtaler om språklige likheter og ulikheter opparbeider elevene seg en metaspråklig forståelse for språk. I tillegg bygger Anna bro mellom elevenes hverdagsspråk og skolespråk gjennom samtaler med elevene. På den måten gir Anna tilgang til det akademiske språket som elevene trenger for å lære og forstå mer. Gjennom å se på disse tilretteleggingene av elevenes førstespråk, kan jeg derfor påstå at Anna i stor grad legger til rette for bruk av førstespråk i undervisning som omfatter muntlig aktivitet.

4.3 Forskningsspørsmål 3

4.3.1 Hvordan benytter lærer og elever seg av elevenes kunnskaper på førstespråket i lesing og skriving?

For å kunne besvare dette siste forskningsspørsmålet har jeg igjen benyttet meg mest av observasjoner og Annas egne uttalelser hentet fra både uformelle samtaler og intervju. I tillegg har elevenes utsagn blitt hentet fra elevintervjuene. Jeg har valgt å dele denne biten i tre deler. Første del omfatter lesing, andre del omfatter skriving og siste del omfatter elevers lese- og skrivestrategier og kunnskapsoverføring mellom språk.

Lesing

Under lesing av fagtekster delte Anna ut tekster på noen elevers førstespråk, blant annet arabisk til de arabisktalende elevene i klassen. På den måten opparbeidet elevene seg en førforståelse for temaet de skulle arbeide videre med i etterkant av lesingen. Tekstene ble først lest av elevene på egenhånd, og senere gitt i lekse for å lese den sammen med en voksen hjemme. Elever som ikke fikk lesetekst på førstespråk, ble sittende i en liten gruppe sammen med Anna. Sammen gikk de gjennom bildene i den norske teksten. Både tekst og bilder var identiske i alle tekstene. I samtalen med Anna fikk elevene aktivisert forkunnskaper innenfor temaet, slik resten av elevene fikk gjennom lesingen.

Elevene fikk under introduksjonen av temaet flere nøkkelord og begrep som de i senere undervisning og lesing kom til å møte på. Disse ble gjentatt i senere undervisningstimer, som repetisjon. Anna gikk gjennom disse både med bruk av bilder, konkreter og videosnutter dersom det var aktuelt. Gjennom tydelige og forklarende beskrivelser fikk elevene mulighet til å lære og forstå ord og begrepers innhold og bruk. I tillegg snakket Anna sent og med stor artikulering for at elevene skulle høre riktig uttalelse og bruk av ordene og begrepene som skulle læres. I samtaler med elevene kunne Anna reflektere over bruk og innhold i ulike ord og begreper, og sammenligne de med elevenes førstespråk, på lik linje som nevnt over, i kapittel 4.2.1.

Under lesing av oppgaver kunne elevene snakke sammen på det språket de selv ønsket dersom det var behov for oppklaringer eller oversettelseshjelp. Selv om Anna ikke forstod hva som ble sagt, tolket hun mye av elevenes utsagn ut fra kontekst, kroppsspråk og tonefall. I tillegg ble det sagt tydelig i fra til Anna av andre elever dersom det ble sagt noe som ikke var greit. Det ble observert at elevene benyttet seg av førstespråket for å hjelpe hverandre å forstå oppgavens innhold og spørsmål. Elevene benyttet seg av førstespråket dersom de ikke forstod hva som ble sagt, og medelever ble brukt som en form for stillas, enten ved å prøve å forklare på egenhånd, eller som en tolk mellom eleven og Anna. Det ble også observert at elevene på lik linje med førstespråket kunne benytte seg av norsk da de hjalp hverandre. Spørsmål om hjelp kunne uttrykkes via førstespråket, men svar kunne gis tilbake på norsk, med støtte av førstespråket om nødvendig. Anna sa i intervjuet at hun synes det er fint at elevene kan benytte hverandre for å gjenta instruksjoner, forklare for hverandre eller tolke hva som ble sagt/spurt om. Dette samsvarer med *pupil-directed translanguaging*-pedagogikk som lar elevene benytte ulike metoder for å få et større læringsutbytte (Garcia & Wei, 2014).

Gjennom å la elevene lese på førstespråk og dermed legge til rette for en bruk av førstespråk som vektlegger elevenes hele lingvistiske repertoar viser Anna til en *translanguaging*-pedagogikk (Garcia & Wei, 2014). I lærerintervjuet kom det fram at Anna, via en nettressurs, finner tekster på ulike språk som hun gir elevene. Ved å gi elevene hjemmelektse å lese sammen med en voksen hjemme får elevenes foreldre og foresatte innblikk i elevenes skolearbeid. En slik måte å bruke førstespråk på kan i følge Cummins og Swain (1989) gi økt skole-hjem samarbeid. Også elevene bekrefter observasjonene som ble gjort under lesing av fagtekster. Elevene sa at de pleide å få lesetekster på førstespråket sitt. De to eldste elevene, J1 og G2, syntes det var fint å få slike tekster. De vil gjerne ha lesetekster på førstespråket sitt i tillegg til norsk, for da kan de lære mer: "jeg vil begge to, masse jeg lærer. Jeg kan forstå" (J1). De har kanskje sett fordelene med å ha en flerspråklig tilnærming til opplæringen, og at de gjennom å få lest tekster både på førstespråk og norsk får mulighet til å lære enda mer. En slik opplæring kan mulig gi tilgang til det akademiske språket som de eldste elevene synes er grei. De yngste elevene derimot, vil gjerne ha lesetekster på norsk: "Bare norsk. Det er lett. I Syria jeg kan ikke så mye" (J2). "Norsk, for å lære mer norsk" (G1). Igjen kommer spørsmålet om deres beherskelse av førstespråk, og Cummins (1979)

terskelnivåhypotese. De yngste elevene har kanskje ikke hatt like mye opplæring på førstespråk som de eldre elevene, dermed opplever de overføringer av kunnskaper mellom språkene vanskeligere eller negative. Dermed kan de like gjerne få leseteksten på norsk slik at de kan lære både norsk og fag samtidig. På en annen side kan elevenes svar være det de tror jeg ønsker de skal svare. De har kanskje fått en forståelse av min tilstedeværelse som en "kontrollør", og føler derfor at de må svare "riktig". Et tredje alternativ kan være at elevene har fått innprentet et enspråklig syn på flerspråklighet, slik elevene i Storch og Wigglesworths (2003) studie hadde.

Gjennom samtaler og fokus på viktige begreper og ord samsvarer Annas undervisning med en av tre pedagogiske metafunksjoner i *translanguaging*-pedagogikk. Garcia, Flores og Woodleys (her referert fra Garcia & Wei, 2014) hevdet at å kontekstualisere nøkkelord og innhold i lesetekster eller tema, er en viktig metafunksjon i en flerspråklig pedagogikk. Annas samtaler med elevene om språklig oppbygning, likheter og ulikheter ga elevene økt metaforståelse for språk. En slik metaforståelse legger til rette for større forståelse og læring hevder Garcia, Flores og Woodleys, og de mener det er *translanguaging*-pedagogikkens andre metafunksjon. Språklige likheter, kognater, blir av Rydland (2007) sett på som lett overførbare fra et førstespråk til et andrespråk. Bortsett fra at både arabisk og norsk er alfabetiske språk, dvs. språket bygges opp av språklige enheter som kalles grafem, er det få likhetstrekk mellom språkene. Arabisk alfabetet og leseretning er svært forskjellig fra norsk alfabet, leseretning og skrivning. Calero-Breckheimer og Goetz (1993) hevdet at leseferdighetskompetanse ikke er atskilt. Dermed kan språk som lingvistisk sett ligger langt fra hverandre ha muligheter for overføringer mellom seg. Melbye-Lervåg og Lervåg (2009) fant i sin oppsummering at ordavkodingsferdigheter lar seg overføre fra et første- til et andrespråk, mens leseforståelse og muntlige andrespråkferdigheter ikke lar seg overføre mellom to språk.

Anna viser også til en form for *translanguaging*-pedagogikk der lærer ikke kan eller ikke benytter seg av elevenes førstespråk. En enspråklig lærer må da velge å gi elevene rom til å snakke sammen, hjelpe hverandre og samtale med hverandre på førstespråket for å lære og forstå (Garcia & Wei, 2014). Dette valget kommer godt til syne i Anna sine timer. Anna velger å la elevene få muligheter til å prate sammen på førstespråket. Om det handler om å spørre hverandre etter hjelp med leseforståelse eller for å spørre etter

et viskelær, får elevene muligheter til muntlig bruk av førstespråket sitt. Anna benyttet også anledningene til å trekke inn elevenes førstespråk i undervisningssamtalene. En slik måte å benytte seg av elevenes førstespråk samsvarer med Swain og Lapkins (2000) *collaborative dialogues*, som etter deres funn viser å gi svært gode muligheter for læring, da særlig i dialog med lærer. Gjennom å bygge videre på allerede lært kunnskap på elevenes andrespråk, økes deres faglige og språklige repertoar.

Skriving

Det ble ikke observert skriving av elevenes førstespråk under klasseromsundervisningen. Klasseromsveggene var likevel preget av plakater, bilder og illustrasjoner som inneholdt både bilder, illustrasjoner og skriftlige oversettelser og kommentarer på flere språk. Flere av illustrasjonene og tekstene var laget av elever som var tilstede eller tidligere har vært elever i mottaksgruppen. På klasseromdøren var det en plakat med velkomsthilsen på mange ulike språk, og veggene i garderoben utenfor klasserommet var dekket av plakater og tegninger som viste ulike flagg og tekster på ulike språk.

I intervjuet med Anna kommer det frem at hun ikke pålegger elevene å skrive på førstespråket. Dette på grunn av hennes manglende mulighet til å følge opp elevenes tekster. Siden hun ikke får fulgt opp elevenes tekster mener Anna at elevene skrivearbeid ikke har noen hensikt. En slik holdning til bruk av skriving på elevenes førstespråk samsvarer ikke med *translanguaging*-pedagogikkens syn. I en *translanguaging*-pedagogikk får elevene mulighet til å benytte seg av det språket de selv ønsker for å komme frem til målet, som kan være oppgaveløsningen eller prøven. Selv om læreren ikke mestrer elevenes førstespråk blir elevene oppfordret til å skrive på både minoritets- og majoritetsspråk. Det som skrives på minoritetsspråk kan muntlig gjenfortelles til læreren via majoritetsspråket. På den andre siden viser Anna til erfaringer med faglig sterke elevers bruk av skriving på førstespråket. Elevene skriver på eget initiativ, notater for og til seg selv. Når Anna oppdager elever som skriver på førstespråket sitt viser hun interesse for hva som blir skrevet, og sammen kan de samtale om skriving som en god strategi for å lære språk. På den måten legger Anna ikke skjul på at skriving på førstespråket kan benyttes i timene hennes, dersom elevene ønsker det. En slik tilnærming samsvarer med *translanguaging*-pedagogikk, selv om

Anna eksplisitt ikke gir elevene valget om å skrive på det språket de ønsker. Anna viser ved å la elevene selv tar initiativ til å skrive på førstespråket sitt at hun ikke forbyr elevenes skriving på førstespråk, I tillegg viser hun gjennom samtale med elevene at skriving for noen kan være en god strategi. Anna gir elevene som skriver på førstespråket sitt oppmerksomhet ved å stille spørsmål eller kommentere elevenes skriving. Anna mener at hun ved å gi elevene oppmerksomhet gir hun også elevenes skriftlige arbeid verdi. En verdi som for andre elever kan være inspirerende og motiverende for skriving på førstespråket. De elevene jeg intervjuet sier de kun benytter seg av norsk når de skriver i skolekontekst. Observasjoner gjort i innsamlingstiden viser heller ingen bruk av førstespråk under skriving.

Bruk av lese- og skrivestrategier under lesing og skriving

Anna sier at elevene i liten grad benytter strategier for lesing og skriving som er lært på førstespråk. Hun mener at strategier som er lært på førstespråket ikke har særlig overføringsverdi ved bruk av disse i andrespråkinnlæringen. Anna forklarer dette med at mange elever kommer fra tradisjonelle skolesystemer som verdsetter pugging og "les og finn" spørsmål og svar. Videre viser hun til norske oppgaveutforminger som i større grad vektlegger åpne oppgaver, som stiller hvorfor-spørsmål heller enn – hva og hvor spørsmål. "Så er det mange som blir veldig frustrerte, for vi har mer åpne spørsmål som for eksempel: skriv styrkenotat. Ja, men hvorfor det? Kan jeg ikke bare få de spørsmåla og bli ferdig med det?" (Anna). Annas syn på overføring av lese- og skrivestrategier mellom språk ser derfor ut til å gå i mot Cummins (1979) teorier om en felles underliggende kompetanse som er uavhengig av språk. På samme tid viser Anna til noen lese- og skrivestrategier som kan være gjenkjennelige for elevene, som kan benyttes under andrespråkinnlæringen. Dette gjelder først og fremst puggestrategier. Elevene gjenkjenner kanskje noen av lese- og skrivestrategiene som de har lært på førstespråket, men det er vanskelig å benytte seg av disse i andrespråksopplæringen. Her kommer Cummins (1979) teori om en felles underliggende kompetanse frem fordi elevene benytter samme hjernen til å pugge med, uavhengig av hvilket språk det gjøres på. Selv om elevene ikke klarte å benytte seg av strategiene fullt ut, viser det likevel at den underliggende kompetansen er tilstede, og kan benyttes i både første- og andrespråket.

Utvalgselevene sa at de oftest pleide å spørre Anna om hjelp når de møter ukjente ord og begreper. I tillegg ble tegning på tavlen, bruk av hverandre som tolk og spørre medelever om hjelp, nevnt som strategier de benytter seg av på skolen. Også her kommer *translanguaging*-perspektivet frem. Elevenes muligheter til å snakke med hverandre, tolke for hverandre og dermed ta litt av kontrollen over egen læring er akkurat det *translanguage*-perspektivet ønsker å fremme. Særlig i en *pupil-directed translanguaging*-pedagogikk (Garcia & Wei, 2014). I følge de eldste elevene har de egen privatlærer hjemme som hjelper dem med innlæringen av norsk. I tillegg blir Internett nevnt som et hjelpemiddel i hjemmekontesten. Internett blir brukt til å oversette og for å finne frem til ord som de ønsket å bruke eller som de har glemt. Alle utvalgselevene hadde en mobiltelefon eller et nettbrett tilgjengelig hjemme. Jentene fortalte at de visste om noen app'er som de har benyttet seg av for å lære mer norsk, men de husker ikke navnet på disse i farten. Guttene kjente ikke til noen digitale hjelpemidler eller app'er de kunne benytte seg av for å lære mer norsk.

4.3.2 Oppsummering

Anna benytter seg av ulike metoder for å få elevenes kunnskaper på førstespråk frem. Elevene får fagtekster på førstespråket sitt for å kunne aktivere forkunnskaper om aktuelle tema, og Anna gir en grundig innføring i nøkkelord og begreper i introduksjonen og i starten av videre undervisningsøkter. Både kontekstualisering av nøkkelord og å gi elevene en metaforståelse som legger vekt på forståelse og læring er to av hovedfunksjonene i en *translanguaging*-pedagogikk i følge Garcia, Flores og Woodley (2012, her referert fra Garcia & Wei, 2014).

Annas syn på skriving på førstespråk samsvarer ikke med en *translanguaging*-pedagogikk, men gjennom å vise interesse for elevene som på eget initiativ benytter skriving på førstespråk viser Anna at hun ikke forbyr elevene å bruke førstespråket sitt under skriving. Selv om Anna ikke gir elevene valg om å skrive på ønsket språk, gir hun oppmerksomhet til de elevene som gjør det, og gjennom samtaler om skriving og språk kan andre elever motiveres til å benytte seg av skriving på førstespråket for å lære mer.

Noen lese- og skrivestrategier som er lært på førstespråket hevder Anna ikke har noen overføringsverdi til andrespråket. Andre strategier, som for eksempel puggestrategier og les-og-finn spørsmålstilling kan være gjenkjennelige for elevene, noe som samsvarer med Cummins (1979) teori om en felles underliggende kompetanse som er uavhengig av språk. Selv om det for elevene var vanskelig å benytte seg av disse strategiene i andrespråksopplæringen, kunne de kjenne igjen strategiene fra tidligere. Andre strategier som elevene benyttet seg av under lesing og skriving samsvarer med en *pupil-directed translanguaging*-pedagogikk.

4.4 Bruk av elevers førstespråk i skolen

Gjennom intervjuet og observasjonene i denne oppgaven viser Anna til viktigheten av elevenes muntlige ferdigheter, uavhengig av hvilket språk de benytter seg av. Det er kommunikasjonen, og det å være muntlig aktiv, Anna mener er viktigst for elevene, særlig i starten av deres tid i Norge. Det er i tråd med Garcia (2000) som hevder at språklige ferdigheter på førstespråket predikerer for lesing på andrespråket for eldre elever. Selv om vektleggingen av språk er eksplisitt uttalt av Anna, mener hun at elevenes førstespråk blir for lite brukt i skolen. Dette hevder Anna gir elevenes førstespråk lav status, og det gjør undervisningen lite effektiv. For å effektivisere undervisningen skulle hun ønske at skolen hadde hatt tilgang til en lærer som benyttet seg av elevenes førstespråk, og som dermed kunne fungere som elevenes språklige rollemodell. Forskning viser at bruk av elevenes førstespråk gir utslag i effektivisering av læring (blant annet Cook, 2008; Mohebbi & Alavi, 2014; Alrabah et al., 2016). Dersom skolen hadde hatt en morsmålslærer som kunne undervise på elevenes førstespråk, kunne Anna konsentrert seg om å være språklærer, og knytte norsk til undervisningen på den måten. Nå fungerer hun både som faglærer og språklærer, noe hun mener er lite effektivt:

”hvis jeg hadde jobbet sammen med en morsmålslærer, så hadde vi nok hatt en fagopplæring på et høyere nivå. Da hadde den læreren hatt fotosyntesen på morsmålet, så hadde jeg bare satt ord på det på norsk etterpå. Så det faglige innholdet kunne den

læreren tatt, så hadde jeg bare blitt språklæreren. Når jeg både skal være faglæreren og språklæreren, så må jo nivået nødvendigvis synke fordi jeg skal fylle to roller”

(Anna)

Ut fra rapporten *Rom for språk?* (Pran & Holst, 2015) mener et flertall av lærerne at det er norskspråklig opplæring som trengs for at opplæringen til minoritetsspråklige elever skal bli så god som mulig. Hvordan denne språkopplæringen skal foregå sier lærerne i rapporten ikke noe om. Dersom en ser på de ulike og varierende opplæringstilbudene innen SNO som finnes i landets ulike kommuner (Rambøll, 2016), og Pettersen og Østbye (2013) sine tall over minoritetsspråklige innvandrere som ikke fullfører videregående etter fem år, kan en kanskje få en oppfatning om en mindre optimal språkopplæringen i norsk. Bakken (2007) setter spørsmålsteget ved opplæringstilbudet som gis minoritetsspråklige elever. Han viser til to forhold som modifierer oppfatningene som legger opplæringstilbudene til grunn for minoritetselvenes frafall i skolen. Det ene forholdet han peker på er minoritets- og majoritetselvenes ulike sosiale bakgrunn. Det andre forholdet er lengden på oppholdstiden til elevene, og betydningene av forhold utenom skolen som kan spille inn på elevenes resultater (Bakken, 2007, s. 14-15). Selv om flesteparten av lærerne velger mer språkopplæring i norsk i *Rom for språk?* er det også en stor del av lærerne som mener at elevene trenger mer tospråklig opplæring (Pran & Holst, 2015, s. 37). Dette tilsvarer det Anna ønsket for sine elever for at opplæringssituasjonen deres skulle bli best mulig. På en annen side viser skandinaviske forskning blandede resultater når det kommer til morsmålsopplæringens betydning for elevenes språklige og faglige utvikling (Bakken, 2007, s. 53). Likevel viser ingen resultater negative effekter av en slik opplæring slik *time-on-task* perspektivet hevdet det ville gjøre (Bakken, 2007, s. 53).

Elevene i min studie viste både under observasjonene og intervjuene stor interesse for å lære norsk. De benyttet seg av norsk sammen med Anna og hverandre i undervisningstimene og friminutt. Elevene som ble intervjuet var tydelige på at de ønsket å lære mer norsk, og at enda mer av undervisningen og den pedagogiske tilnærmingen burde foregå på norsk fremfor eget førstespråk. Om elevene viser en oppriktighet til dette, eller om slike uttalelser viser til en form av den sterke forankringen av et enspråklig perspektiv som Storch og Wigglesworth (2003) viser til,

er usikkert. Elevenes ønsker er i samsvar med rapporten *Rom for språk?* (Pran & Holst, 2015) som viser at mellomtrinns elever ønsker bruk av flere språk i undervisningen, mens ungdomstrinns elever, som har flere språkfag tilgjengelig, ikke har et like stort ønske om å bruke flere språk i undervisningen.

Annas viser stor oppmerksomhet, engasjement og nysgjerrighet til elevenes førstespråk. Hun benytter seg av elevenes kunnskaper på førstespråk der hun finner rom for det. Denne holdningen til elevenes førstespråk samsvarer ikke med Copland og Neokleous (2011) funn, som viser at andrespråklærere har en negativ holdning til elevenes førstespråklige ressurser og kunnskaper. Annas holdninger kan heller sammenlignes med Sterch og Wigglesworth (2003) sine funn av lærere som gir aksept for elevenes førstespråk. Annas holdninger samsvarer også med Garcia, Flores og Woodleys tredje og siste metafunksjon i *translanguaging*-pedagogikk: å opprette affektive bånd med elevene (Garcia, Flores & Woodley, 2012 her referert fra Garcia & Wei, 2014).

4.4.1 Oppsummering

Det er i følge Anna for lite bruk av elevenes førstespråk i skolen. Hun hevder at gjennom bruk av en flerspråklig lærer hadde undervisningen blitt mer effektiv. En slik holdning samsvarer med funn i rapporten *Rom for språk?* (Pran & Holst, 2015). Rapporten viser at en god del av lærerne mener at en tospråklig opplæring er det som skal til for å gjøre opplæringen til minoritetsspråklige elever bedre. Bakken (2007) sier at skandinavisk forskning viser blandede resultater når det kommer til morsmålsopplæringens betydning for elevenes språklige og faglige utvikling (Bakken, 2007, s. 53). Likevel viser ingen resultater negative effekter av en slik opplæring som time-on-task tilnærmingen hevdet. Annas interesse for og engasjement rundt elevene og elevenes språk viser til Garcia, Flores og Woodleys (2012, her referert fra Garcia & Wei, 2014) tredje hovedfunksjon i en *translanguaging*-pedagogikk, å skape affektive bånd med elevene.

5 Avsluttende kommentarer

Jeg har i denne oppgaven beskrevet en kasusstudie gjort i en mottaksklasse på mellomtrinnet. Jeg har fokusert på minoritetselevs bruk av førstespråklig lese- og skrivekompetanse i andrespråksopplæringen, og hvordan læreren legger til rette for bruk av elevenes førstespråk i en mottaksklasses undervisning. Oppgavens problemstilling lyder som følger: *På hvilke måter trekker andrespråksundervisning i en mottaksklasse på mellomtrinnet veksler på barn og unges lese- og skrivekompetanse på førstespråket?*

Jeg har valgt å søke etter svar gjennom å se nærmere på tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene belyser ulike områder av problemstillingen, og vil samlet sett gi et grunnlag for å svare på oppgavens problemstilling. I det følgende viser jeg til hvilke måter andrespråksundervisning i en mottaksklasse trekker veksler på elevenes førstespråklige kompetanse, og hvordan disse måtene samsvarer med et *translanguaging*-perspektiv.

5.1.1 Bruk av elevenes førstespråk

Ut fra observasjoner og intervjuer med utvalgte elever og Anna, mottaksklassens kontaktlærer, kommer det tydelig fram at Annas klasserom og undervisning trekker veksler på elevenes førstespråk på mange ulike måter. Klasserommets utforming og innhold viser oppslag og plakater som bærer preg av en elevgruppe bestående av barn fra flere nasjoner. Flagg, skriftspråklige oppslag, og illustrasjoner med skriftlige notater på norsk, engelsk og flere andre språk viser mangfoldet av språk som befinner seg innenfor klasserommets fire vegger. Veggene er i tillegg dekorert med plakater som fokuserer på ulike fagbegreper, sammensatte grafem og ulike uttalelses-lyder. Dette for å hjelpe elevene i de ulike fagene. Klasserommet skiller seg ut fra et "vanlig klasserom" (jf. *Rom for språk?* Pran & Holst, 2015) med tanke på bruk av elevenes førstespråk på oppslag og plakater. I tillegg skiller klasserommet seg ut gjennom Annas planlegging og gjennomføring av undervisningsaktiviteter som legger vekt på elevenes hele flerspråklige kompetanse.

Anna viser en genuin og ekte nysgjerrighet og oppmerksomhet rundt elevgruppens språk, både i undervisning og i uformelle samtaler med elevene. Dette er også en måte hun trekker veksler på elevenes førstespråk. Ved å spørre elevene hva ordet eller begrepet heter på deres førstespråk, og sammenligne og reflektere rundt likheter og ulikheter med norsk, får elevene brukt sin førstespråklige kompetanse. I tillegg bygger Anna opp elevenes metaspråklige forståelse gjennom slike samtaler. Anna viser til språkets sosiale- og kommunikative side og viktigheten av å være muntlig aktiv, uavhengig av språk. Gjennom å legge til rette for muntlige aktiviteter og samtaler med elevene trekker Anna veksler på elevenes førstespråk. Forskning som støtter opp om en slik bruk av muntlige aktiviteter hevder blant annet at elevenes muntlige ferdigheter kan predikere leseferdigheter på et senere tidspunkt (Garcia, 2000).

Anna verdsetter elevenes bruk av førstespråk for å støtte og hjelpe hverandre til å forstå det som skjer i løpet av en skoledag. Ved å hjelpe hverandre å forstå hva som blir undervist, snakket om i klassesamtalene, lest i fagtekster og oppgaver og lignende får elevene muligheter til å hjelpe hverandre, og lære av og med hverandre. Ved å gi rom for at elevene kan spørre hverandre om hva som blir sagt, oversette og tolke for hverandre eller mellom lærer og elever, får alle elever mulighet til å være med i klasseromssamtalen, uavhengig av andrespråklig kompetanse og nivå. Anna viser gjennom å gi elevene slike muligheter at språk er et viktig verktøy for læring. Om Anna ikke hadde gitt rom for en slik bruk av førstespråket viser forskning at elevene selv kanskje hadde skapt seg slike rom (Wei, 2007; Evaldsson, 2005). Man skulle kanskje tro at elevene hadde benyttet slike rom til "utenomstakk", men forskning som er vist til i denne oppgaven (Rabbidge & Chappell, 2014) viser at elevene benytter seg overraskende lite av slikt. Anna forbyr heller ikke bruk av elevenes førstespråk for å få arbeidsro. Hun benytter utsagn som "nå er det stille" som heller legger vekt på arbeidsroen istedenfor hvilket språk som aksepteres eller ikke aksepteres. På den måten blir ingen av elevenes førstespråk sett ned på eller får lav status, noe som kan skje dersom de hadde fått forbud mot visse språk.

I lesing benytter Anna seg av elevenes førstespråklige kompetanse først og fremst for å aktivisere elevenes forkunnskaper. Elevene får gjerne utdelt lesetekster på eget førstespråk for å kunne lese gjennom tema, ord og begreper som de skal arbeide videre

med. Disse tekstene sendes også hjem. På den måten får elevenes foreldre eller foresatte mulighet til å følge med på elevenes skolearbeid. En slik tilnærming kan bedre og øke skole og hjem samarbeidet, som Cummins og Swain (1989) hevdet at kunne oppnås ved å benytte elevenes førstespråk i større grad. I tillegg til førstespråklige lesetekster benytter Anna seg av konkreter, bilder og videoer for å lære elevene ulike norske ord, begrep, innhold og betydning. Gjennom Annas tydelige uttale og grundige gjennomgang av nye tema, repetisjon og trening får elevene tilgang til de nøkkelordene og begrepene som trengs for videre lesing og skriving i de aktuelle temaene det undervises i.

I skriving vektlegger Anna bruk av norsk, da hun ikke har mulighet til å vurdere elevenes skriftlige arbeider på førstespråket. Selv om hun vektlegger norsk viser hun til faglig sterke elevers bruk av førstespråket for å skrive notater for seg selv. Dersom Anna oppdager dette gir hun elevene oppmerksomhet i form av nysgjerrighet og spørsmål om hva eleven har skrevet. Gjennom samtaler med elevene viser hun til skriving som en god strategi for økt læring. Gjennom slike samtaler kan også elever som ikke har benyttet seg av skriving på førstespråket motiveres til skriving.

5.1.2 Translanguaging-pedagogikk i klasserommet

Annas undervisningsmetoder og tanker rundt elevens flerspråklighet samsvarer i stor grad med et nyere perspektiv kalt et *translanguaging*-perspektiv. Dette perspektivet er andrespråksforskning i disse tider svært opptatt av. Et translanguaging-perspektiv legger vekt på flerspråklige elevers hele lingvistiske repertoar, og ulike måter å benytte seg av elevenes språk i undervisningen. Pedagogikken innenfor perspektivet blir gjerne delt inn i to deler: *pupil-directed translanguaging* og *teacher-directed translanguaging*. Det som skiller de pedagogiske metodene er hvorvidt det er læreren eller eleven som tar ansvar for læringen. Annas pedagogiske metoder og arbeidsmåter kan på mange måter kombinere begge *translanguaging*-metodene. Gjennom å gi elevene muligheter til å bruke førstespråket via muntlig aktivitet for å støtte og hjelpe hverandre via oversettelse og tolking, gis elevene et større ansvar for egen læring. En slik arbeidsmetode blir kalt en *pupil-directed translanguaging*-metode. På en annen side viser Anna til en lærerstyrt *translanguaging*-metode med en lærerstyrt gjennomgang av nye temaer, kontekstualisering av nøkkelord og innhold, og gjennom å finne lesetekster

på elevenes førstespråk. Selv om Anna eksplisitt ikke gir rom for elevenes skriving på førstespråket kommer det tydelig fram at hun ikke forbyr skriving på førstespråket. Hun viser til sin manglende kompetanse på elevenes førstespråk, og mener derfor at hun ikke kan pålegge dem å skrive på førstespråket. Likevel gir hun positiv oppmerksomhet til de elevene som velger å benytte seg av skriving på førstespråk.

Annas pedagogiske undervisningsmetoder, arbeidsmåter og væremåte samsvarer med Garcia, Flores og Woodleys tre metafunksjoner for *translanguaging*-pedagogikk; å kontekstualisere nøkkelord og innhold i lesetekster eller et tema, utvikle metaspråklig forståelse og opprette affektive bånd med elevene (Garcia, Flores & Woodley, 2012 her referert fra Garcia & Wei 2014). Det må følgelig flere undersøkelser og forskning til for å kalle Annas pedagogikk for en *translanguaging*-pedagogikk, men ut fra observasjoner, intervjuer og uformelle samtaler gjort i denne oppgaven tør jeg likevel å påstå at Annas metoder og arbeidsmåter har store likhetstrekk med *translanguaging*-perspektivet. Med en slik tilnærming er det god grunn til å tro at elevene i dette klasserommet får en god start i norsk språkopplæring, og forhåpentligvis også en start på resten av tiden i norsk skole. Ved å la elevene få ulike muligheter til å benytte seg av sitt fulle språklige repertoar, vil kanskje elevenes akademiske ferdigheter bedres? Det er kanskje en integrering av en *translanguaging*-pedagogikk som skal til for å få flere minoritetsspråklige elever til å gjennomføre norsk grunnskole, da gjerne med resultater som er tilsvarende majoritetsspråklige elevers resultater.

5.2 Konklusjon av egen studie

Gjennom drøfting og refleksjoner av egne funn i lys av teori og forskning finner jeg at undervisning i en mottaksklasse på mellomtrinnet på mange måter trekker veksler på minoritetselevenes førstespråk. Jeg finner også at undervisningen og arbeidsmåtene som har blitt observert i klasserommet har flere likhetstrekk med et *translanguaging*-perspektiv på flerspråklighet. Dermed har jeg i denne oppgaven også vist hvordan en undervisningspraksis på en norsk skole gjør bruk av en *translanguaging*-pedagogikk.

5.2.1 Muligheter for *translanguaging*-pedagogikk i et ordinært klasserom?

Avslutningsvis vil jeg nevne at muligheten for å ta i bruk Annas undervisningsmetoder og arbeidsmåter i et ordinært klasserom vil trolig være store. Anna benytter seg ikke av læreverk eller undervisningsmetoder som krever autorisering eller andre former for opplæring. Hun legger til rette for elevenes førstespråk ved hjelp av Internett, en ressurs de fleste lærerne i Norge har tilgang til, I tillegg benytter hun seg av konkrete i begrepsopplæringen. Dette vil også være mulig å få tak i gjennom egne ideer og kreative krumspring. Nettstedet Anna finner lesetekster på elevenes førstespråk er også mulig å få tak i, og ved å få tilgang til nettstedet vil det være mulig for andre å hente ut tekster på ulike språk. I tillegg tror jeg at om lærere i ordinære klasserom hadde fått opplæring i hvordan de kan benytte seg av elevenes førstespråk i undervisningen, kunne det vært mulig å opprette en praksis som ser på elevenes førstespråk som en ressurs istedenfor en hindring. På den måten kunne elevenes førstespråklige kompetanse blitt implementert i skolen, og elevene kunne benyttet seg av hele sitt flerspråklige repertoar i språk- og fagopplæringen.

5.3 Forskningsveien videre

Det finnes pr dags dato lite forskning i Norge på området *translanguaging*. Denne masteroppgaven er kanskje en av få studier per tid som har funnet bruk av en *translanguaging*-pedagogikk i norsk skole. Dette er en kasusstudie, som på mange måter gir lite grunnlag for å si noe generaliserende om mottaksklasserom i norsk skole, men den gir et innblikk i hvordan et mottaksklasserom benytter seg av elevenes førstespråk i undervisningen. Det vil være spennende å følge med på forskning som gjøres videre på dette området, da særlig her i Norge. Forskning trengs for å se nærmere på *translanguaging*-pedagogikkens mange arbeidsmåter, og finne flere muligheter for læring innenfor et *translanguaging*-perspektiv. Det vil også være aktuelt å belyse elevenes læringsutbytte gjennom bruk av *translanguaging*-pedagogikk i klasserommene, og om minoritetslevers prestasjoner kan økes gjennom et *translanguaging*-perspektiv.

6 Litteraturliste

- Aarsæther, F. (2017). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I Bjarnø, V., Nergård, M.E. & Aarsæther, F. (2017). *Språklig manifold og læring Didaktikk for flerspråklige klasserom* 2. utg. (s. 36-70). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Alrabah, S. Wu, S. Alotaibi, A. M. Aldaihani, H.A. (2016). English Teachers' Use of Learners L1 (arabic) in College Classrooms in Kuwait. *English Language Teaching*, 9(1), p. 1-11.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). 5th ed. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever En kunnskapsversikt*. (NOVA Rapport 10/2007). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Barone, D. M. (2011). Case study research. In Duke, N. K. & Mallette, M. H (red.) *Literacy Research Methodologies*. (2th ed.), (p. 7-25), New York: Guilford Press.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), p. 210-223
- Calero-Breckheimer, A. & Goetz, E. T. (1993). Reading Strategies of Biliterate Children for English and Spanish Texts. *Reading Psychology*, 14(3), p. 177-204
- Collier, V.P & Thomas, W.P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5. p. 26-38
- Cook, V. J. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. (4th ed) London: Hodder Education.
- Copland, F. & Neokleous,, G. (2011). L1 to teach L2: Complexities and contradictions. *ELT Journal*, 65(3), p. 270-280.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguagion in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), p. 103-115.

- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), p. 222–251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (1981). *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3-49). Los Angeles: Dissemination, and Assessment Center, California State University, Los Angeles
- Cummins, J. & Swain, M. (1989). *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual Children at the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource Within the Mainstream Classroom. *Modern Language Journal*, Winter 89(4), p. 585-592.
- Cummins, J. (2009). Preface. In Fu, D. (Red.). *Writing Between Languages: How English Language Learners Make the Transition to Fluency, Grades 4-12*. (p. ix-xii). Portsmouth: Heinemann
- Cummins, J. (2011). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8), p. 1973-1990. Springer US
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980), "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue." *Tesol Quarterly*, 50(4), p. 940-944.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2004). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. 2.utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- ELA Journals (2016, 26.july). What is translanguaging? Hentet 14.11. 2017 fra <https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>
- Engen, T.A. og Kulbrandstad, L.A. (2004). Tospråklighet og tenkning. I Engen, T. A. & Kulbrandstad, L.A. (2004), *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, (s. 161- 178), Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Evaldsson, A.C. (2005): Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group. *Discourse & Society*, 16(6), p. 763–786.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry* 12(2), p. 291-245.
- Garcia, G.E. (2000). Bilingual children's reading. In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (Red.), *Handbook of reading research. Vol 3.* (p. 813-834). Mahawa: Erlbaum
- Garcia, O. & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners.* New York: Teachers College Press
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education.* New York: Palgrave Macmillan
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL Classroom: students, teachers and researchers.* London: Continuum Books
- Grosjean, F. (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), p. 3-15.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), p. 131-149.
- Hvistendahl, R. og Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), s. 307-324.
- Holum, L.M. (2017, 31.10.). Å undervise flerspråklige elever. Hentet 10.11.2017 fra <http://nafo.hioa.no/undervise-flerspraklige-uten-selv-a-vaere-flerspraklig/>
- Jacobsen, R. & Faltis, C. (Red.) (1990). *Language distribution issues in bilingual schooling.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kleven, T. A (Red). Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* 2. Utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju.* 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Lambert, W. E. & Tucker, R. G.(1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment* Rowley: Newbury House Publisher

- Leraand, D. (2016, 1.11.). Syria. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 10.11. 2017 fra <https://snl.no/Syria>
- Littlewood, W. & Yu, B.(2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), p. 64–77.
- Lovdata (1998): Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringslova). Hentet 14.11. 2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2
- Lervåg, A. & Melbye-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), s. 264-279.
- Lervåg, A. & Melbye-Lervåg, M. (2011). Hvilke betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dens underliggende komponenter på andrespråket? –En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), s. 330-343.
- Mohebbi, H. & Alavi, S. M. (2014): An investigation into teachers' first language use in a second language learning classroom context: A questionnaire-based study. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), p 57-73.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (2017, 31. oktober). Morsmål som andrespråk. Hentet 5.11. 2017 fra <http://nafo.hioa.no/om-nafo/nafos-prosjekter/morsmal-som-andresprak/>
- Odlin, T. (1992). Transferability and linguistic substrates. *Second Language Research* 8(3), p. 171-202.
- Palm, K. (2015). *Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever*. Hentet 4.11.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Palmer, D.K., Martinez, R.A., Mateus, S.G. & Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: Toward a vision for translanguaging pedagogic in the dual language classroom. *The Modern Language Journal*, 98(3) p. 757-772.
- Pettersen, S. V. & Østbye, L. (2013). Skandinavisk komparativ statistikk om integrering Innvandrere i Norge, Sverige og Danmark. I Samfunnspeilet 5/2013. Hentet 5.11. 2017 fra <https://docslide.com.br/download/link/skandinavisk-komparativ-statistikk-om-integrering>
- Pran, K. R. og Holst, L. S. (2015). *Rom for språk?* (Rapport 2015 Laget for Språkrådet) Oslo: Ipsos Hentet 5.11.17 fra

http://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf

Punch, S. (2002): Research with children The same or different from research with adults? *Childhood. Sage Publications*, 9(3), p. 321-341.

Purcell-Gates, V. (2011): Ethnographic Research. In Duke, N. K. & Mallette, M.H. (2011). *Literacy Research Methodologies*. 2nd ed., (p. 135-153), York: The Guilford PressNew

Rabbidge, M. & Cappell, P. (2014). Exploring Non-Native English Speaker Teachers' Classroom Language Use in South Korean Elementary Schools. *Teaching English as a second or foreign language* 17(4), p. 1-14.

Rambøll (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Sluttrapport februar 2016 Laget for Utdanningsdirektoratet). Oslo: Rambøll

Hentet 5.11.17 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didacta Norge*, 1(1).

Statistisk sentralbyrå (2017, 2. mars)

a) Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 5.11.17 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>

b) Flest nye bosatte fra Syria. Hentet 5.11. 2017 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flest-nye-bosatte-fra-syria>

c) Elever i grunnskolen med SNO pr. 31.12.2016. Hentet 5.11 2017 fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectout/ShowTable.asp?FileformatId=2&Queryfile=20171151124411015944872ElevNorskOp&PLanguage=0&MainTable=ElevNorskOp&potsize=1>

d) Elever i grunnskolen med bare morsmålundervisning, bare tospråklig fagopplæring, eller morsmålundervisning og tospråklig fagopplæring. Hentet 5.11 2017 fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectout/ShowTable.asp?FileformatId=2&Queryfile=20171151121548815944872ElevarNY2&PLanguage=0&MainTable=ElevarNY2&potsize=3>

Stake, R. E. (2000). Case studies. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed), Thousands Oaks: Sage Publications Inc.

Stille S. & Cummins, J. (2013). Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *Tesol Quarterly*, . p. 630-638.

- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly 2003 Winter*, 37(4), p. 760-768.
- Svendsen, B.A. (2009). Flerspråklighet I teori og praksis. I Hvistendahl, R. (2009). *Flerspråklighet i skolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), p. 251-274.
- Tonne, & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor I andrespråk i grunnskolen I 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), s. 310-349.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Begrepsdefinisjoner- minoritetsspråklige. Hentet 5.11. 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/> Sist endret 25.05.2016.
- Utdanningsdirektoratet (2016). Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever. Hentet 14.11. 2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wei, L. (2007). *The bilingualism reader*. (2nd ed.). London: Routledge
- Winsler, A., Diaz, R.M., Espinosa, L & Rodriguez, J.L. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: bilingual language development in Low-income, spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Children Development*, 70(2). p. 349-462
- Wong-Fillmore, L. (1991): When learning a second language means losing the first. *Early Childhood research Quarterly*, 6(), p. 323-246.
- Yin, R. (1994): *Case-study research: design and methods* (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications

Øzerk, K. (2005): Enten-eller – Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, 7(5). s. 10-17.

Øzerk, K. (2013): The Norwegian Educational system, the linguistic diversity in the country and the education of different minority groups. *International Electronic journal of elementary education*, 6(1), p. 43-60.

6.1.1 Læreplaner (kronologisk)

Mønsterplan for grunnskolen (M74). Kirke- og undervisningsdepartementet 1974.

Mønsterplan for grunnskolen (M87). Kirke- og undervisningsdepartementet 1987.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996.

Kunnskapsløftet (KL06). Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Utdannings- og forskningsdepartementet 2005.

7 Vedlegg

7.1 Godkjenning fra NSD



Kirsten Palm
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.04.2017

Vår ref: 52935 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52935	<i>Undervisning i mottaksklasser for nyankomne elever med lese- og skrivekompetanse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kirsten Palm</i>
<i>Student</i>	<i>Berthe Tysvær Heggli</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

7.1.1 Prosjektvurdering av personvernombudet

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52935

FORMÅL

Formål med prosjektet er å finne ut hvilke måter undervisningen i en mottaksklasse trekker veksel på barnas førstespråklige lese- og skrivekompetanse i møte med det norske språk.

Elever og foreldre skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi forutsetter at du gir informasjon på et språk som elever og foresatte skjønner. Lærer må også samtykke til prosjektet.

Når barn deltar aktivt er det alltid frivillig for barnet selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, slik at de forstår at det er frivillig og at de når som helst kan trekke seg.

Det kan behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

Personvernombudet legger til grunn at forskere og studenter følger Universitetet i Oslo sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

Det vil være behov for tolk både under intervju med elevene og under deler av transkriberingen av videoopptak. Universitetet i Oslo/studenten skal inngå skriftlig avtale med tolken om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

7.2 Informasjonsbrev til elevenes foresatte

Til foresatte til elever i mottaksklasse ved X skole

Forskningsprosjekt om bruk av førstespråk i lese- og skriveopplæring på norsk våren 2017.

Undertegnede, Berthe Tysvær Hegglid, student ved Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo og Akershus, har inngått en avtale med X skole om å studere minoritetsspråklige elevers bruk av førstespråk i lesing og skriving på norsk. Formålet med prosjektet er å se nærmere på elevenes bruk av morsmål i innlæringen av et andrespråk.

I denne forbindelse ber jeg om foresattes tillatelse til å observere elevene når de arbeider i noen skoletimer. Dette vil jeg gjøre på følgende måte:

- Videofilming og lydopptak i klasserommet for å kunne studere hvordan elevene i grupper arbeider når de leser og skriver tekster på norsk. Videofilmene og lydopptakene vil kun benyttes av meg som støtte til observasjonsnotater, og vil ikke vises til andre enn klassens lærer og eventuell innleid tolk som hjelper meg i språkoversettelser. Når prosjektperioden er over, etter planen 1. Juni 2017, vil alle filmopptak og lydopptak bli slettet.
- Få kopier av enkelte elevers skriftlige arbeider (oppgaveark, tekster og lignende). Disse kopiene vil bli anonymisert og elevenes navn vil fjernes fra kopiene og erstattet med et nummer som bare er kjent for meg.
- I tillegg vil jeg intervju noen elever om deres bruk av morsmål og hvordan de benytter seg av det når de arbeider med norsk. Intervjuguide vil være tilgjengelig for de som ønsker å se denne før intervjuene blir gjennomført.

Alle data i dette prosjektet blir behandlet anonymt, og verken klasse eller skole vil offentliggjøres eller nevnes i eventuell publisering om prosjektet. Deltakelse i prosjektet er **frivillig** for elevene, og det er **mulig å trekke seg når som helst i prosjektperioden**. Hvis noen foresatte ikke ønsker at deres barn skal være en del av prosjektet vil det ikke bli tatt opptak av disse barna i klasserommet.

Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)

Jeg ber om at foresatte undertegner og leverer det vedlagte svarskjemaet til klassens kontaktlærer,, snarest mulig.

Dersom dere har spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på epost eller telefon:

bthegglid@gmail.com tlf: 99542766

Med vennlig hilsen

Berthe Tysvær Hegglid
Masterstudent UiO og HiOA

7.2.1 Samtykkeskjema

Svarskjema ang. forskningsprosjekt om bruk av førstespråk i lese- og skriveopplæringen.

Jeg har lest den skriftlige informasjonen om dette prosjektet og

tillater / tillater ikke (*stryk det som passer*)

at det blir tatt film/lydopptak/bilder i klasserommet og at forsker kan få kopier av enkelte elevarbeider.

Jeg tillater / tillater ikke (*stryk det som passer*)

at mitt barn kan bli intervjuet av forskeren ang. bruk av morsmål i barnets lesing og skriving på norsk.

Navn på elev: _____

Dato og signatur foresatt: _____

7.3 Intervjuguide lærer

Innledende spørsmål:

- Hvor lenge har du arbeidet på X Skole?
- Hvor lenge har du arbeidet med minoritetsspråklige barn?
- Hvor lenge har du arbeidet med mottaksklasser?

Bruk av morsmål på skolen:

- Når benytter elevene morsmålet sitt? (i friminutt, i timene, lunsjen, praktisk estetiske fag)
- Når benytter elevene seg av norsk?

Planlegging og gjennomføring:

- I hvilken grad får elevenes morsmål plass i en mottaksklasse?
- Hva tenker du om elevenes bruk av morsmål i timene? Når er det greit at elevene benytter seg av morsmålet sitt? (lesing, skriving, svare på spørsmål, samtaler med hverandre/deg?)
- Når du velger tekster elevene skal lese på skolen (og hjemme), hvordan legger du til rette for forståelse og læring? f. eks: tekst på ulike språk, nivåbaserte tekster evt annet?
- Hva tenker du om elevenes mulighet til å skrive på det språket de foretrekker?
- Hva tenker du rundt elevenes muligheter for muntlig trening i timene- på hvilket språk vil du at elevene skal bruke?
- Når du legger opp til samarbeid, hvordan grupperer/deler du elevene inn i samarbeidsgrupper? (f eks samme morsmål, svak-sterk, nyankommet-”gammel” elev).
- Hva vektlegger du når du planlegger en time i en mottaksklasse?
 - Vokabular, lesetrening, skrivetrening, muntlig trening, fagstoff osv?
- Hvilke strategier lærer du elevene når de møter på ord/formuleringer/begreper de ikke forstår?
 - Lærer du de å slå opp i ordbøker (i bokform eller via nett)
 - Bruke hverandre? Spør deg?
- Benytter du deg av digitale læringsmidler? Hvilke? Hvorfor/hvorfor ikke?

I timene:

- I hvilke situasjoner benytter *du* deg av morsmålet til elevene? (instruksjoner, mål for timen, oversettelse av ord/setninger, annet?)
- I hvilken grad mener du at du gir elevene rom for å vise hva de kan innenfor ulike emner – da med tanke på bruk av språkene de innehar?
 - Hva om en elev har mye kunnskap på et område, hvordan får denne vist deg det den kan, dersom eleven ikke har lært seg de norske fagterminologiske ordene?
 - Hva om elevene ikke har noe kunnskap innen et område, hvordan legger du til rette for læring da? Benyttes morsmålet deres? Hvordan?
- I hvilken grad mener du at *elevene* bruker morsmålet sitt når de:

- Leser
- Skriver
- Er i faglige samtale med hverandre
- Er i samtale med deg:
- Hva skjer når elevene møter på ord/formuleringer de ikke kan? Benytter de seg av de strategiene du har vist dem? Gis de mulighet for å finne det ut på egenhånd eller i samarbeid med deg/hverandre?

Annet:

- I hvilken grad kommer det frem at det er et minoritetsklasserom vi er i?
 - På hvilke måter skiller et mottaksklasserom seg ut fra et vanlig klasserom? (hvorfor skiller det seg ikke ut?)
 - "Veggpynt", bokhylle, annet visuelt materiale i klasserommet – hvordan, hvorfor?
- Hva er, etter din oppfatning, meningen med en mottaksklasse? (lette overgang fra en skole til en annen, lære norsk raskt, annet)
- Ditt beste tips til lærere med flerspråklige elever i en mottaksklasse? (I et klasserom med både majoritets og minoritets elever (elever som ikke har vært i mottaksklasse).
- Er det noe annet du tenker på som vi ikke har snakket om, rundt dette med bruk av morsmål?

Takk for intervjuet!

7.4 Intervjuguide elever

Innledende spørsmål

- Hvilket klassetrinn går du på?
- Hvor lenge har du bodd her i Norge?
- Hvilket språk snakker du hjemme med mamma/pappa/søsken?
- Benytter du morsmålet ditt andre steder enn hjemme, sammen med familien?
 - Hvor/hvorfor ikke?
- Er det steder/tider der du bare bruker det norske språket?
- Kan du andre språk enn morsmål og norsk?

Skolekonteksten:

- Hvilket språk snakker du på skolen:
 - I timene med lærer?
 - I timen blant klassevenner?
 - I friminuttene med klassevenner?
- Kan du fortelle meg noen likheter mellom morsmålet ditt og det norske språk?
- Kan du fortelle meg noen ulikheter mellom morsmålet ditt og det norske språk?

I timene:

- Hvilket språk får du lesetekster på? Oppgavetekster?
- Hvilket språk kunne du tenkt deg å få lesetekster og oppgavetekster på? Hvorfor?
- Når du leser en norsk tekst, bruker du morsmålet ditt for å forstå det du leser?
 - Lærte du noen lesestrategier/måter å lese på den skolen du gikk på før du kom til Norge? Kan noen av disse benyttes når du leser på norsk? Kan du forklare meg hvordan du gjør det/hvorfor du ikke gjør det?
 - Hvilke lesestrategier liker du å bruke når du leser?
 - Hva gjør du når du ikke forstår ord i en norsk lesetekst?
 - Kjenner du til hjelpemidler for å finne riktige ord? Spør klassevenner? Spør lærer? Bruk av ordbok?
 - Hvordan klarer klassevenner å lære deg mer norsk?
 - Hvordan klarer lærer å lære deg mer norsk?
 - Kanskje du kjenner til noen app'er til nettbrett/telefon som du bruker?
 - Når og hvor (hjemme/skole) bruker du disse? Hvor mye tid pr. dag? Hjelper disse deg til å bli bedre til å snakke norsk? Lese norsk? Skrive norsk?
- Når du løser oppgaver:
 - Når oppgaveteksten står på norsk, og du skal svare på norsk, begynner du å skrive på norsk med en gang, eller skriver du først på morsmål?
 - Hva gjør du når du ikke forstår ord i oppgaveteksten?
 - Hva gjør du når du forstår hva oppgaveteksten handler om, men du ikke klarer å finne de riktige ordene på norsk for å kunne svare ordentlig?
 - Er det forskjell på om du løser oppgaver alene eller sammen med andre?

- Hvordan?
 - Hvorfor?
- I hvilken grad bruker du morsmålet ditt for å lære?
 - Leser du fagtekster på morsmål? Får du hjelp av foreldrene dine? Evt. andre som kan hjelpe deg?
- Hvordan tror du det vil være å begynne i en klasse med flere norskspråklige elever?
 - Tror du at du kan fortsette å bruke morsmålet ditt i like stor grad der som i denne klassen?
 - Tror du at du kommer til å (fortsette å) benytte deg av morsmålet ditt når du kommer til en slik klasse?
- Er det noe annet du har lyst å fortelle meg om morsmålet ditt eller om hvordan du bruker det på skolen?

Tusen takk for intervjuet!