



UiO • University of Oslo

En flerspråklig og kultursensitiv tilnærming til arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag

Saleha Ayoubi Ali

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021

En flerspråklig og kultursensitiv tilnærming til arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag

Saleha Ayoubi Ali



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021

© Saleha Ayoubi Ali

2021

En flerspråklig og kultursensitiv tilnærming til arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag

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

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om flerspråklige og kultursensitive tilnærminger til arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag blant nyankomne elever. Som følge av globalisering og flyktningkriser har vi fått en økende andel flerspråklige klasserom med elever som har norsk som sitt andrespråk. Det er blitt gjort svært lite forskning på mottaksklasser i Norge, og enda mindre innenfor samfunnsfagundervisningen. Derfor har denne studien undersøkt hvordan én samfunnsfaglærer og et utvalg av nyankomne elever bruker og reflekterer rundt flerspråklighet som en ressurs i arbeid med begrepsforståelse. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og består av et undervisningsopplegg med forskergenererte aktiviteter, et semi-strukturert intervju av læreren og til slutt et fokusgruppeintervju med utvalgte elever.

Den tematiske analysen viser tre hovedfunn. Det første hovedfunnet viser til det blir brukt ulike teknologiske og menneskelige ressurser i det flerspråklige klasserommet i arbeid med begrepsforståelse. Disse ressursene består av digitale verktøy, som er hovedsakelig digitale ordbøker og oversettere, men også digitale ressurser som kan bidra til varierte fremstillinger av lærestoffet. I denne sammenhengen legges stor vekt på visuelle hjelpemidler og ulike modaliteter i klasserommet. Her trekkes det også frem bruken av morsmål som støtte i samarbeid med andre, der noen elever ønsker å jobbe sammen slik at de kan oversette for hverandre i arbeid med begreper (Collins & Cioè-Peña, 2016; Canagarajah, 2013).

Det andre hovedfunnet er knyttet til ulike forestillinger om å lære norsk i det aktuelle klasserommet, hvor det viser seg at forestillingene påvirker læringen som skjer i klasserommet, og dermed forutsetningene for arbeid med begrepsforståelse. Her kommer det frem at elevene har ulike holdninger til bruken av morsmålet. Videre har ikke elevene eksplisitt oppfattet at læreren er positiv til bruken av morsmål i klasserommet. Det viser seg også at læreren, til tross for at hun ikke behersker språkene til elevene, er kreativ når det kommer til ulike tilnærminger som kan utnytte flerspråkligheten i klasserommet som en ressurs. Disse funnene utfordrer eksisterende språkmyter rundt språkopplæringen i klasserommet.

Det siste hovedfunnet er relatert til lærerens kultursensitive tilnærming til begrepsundervisningen. Læreren legger stor vekt på elevenes forkunnskaper og erfaringer som en inngang til arbeidet med begreper. Videre ønsker hun å hjelpe både lærere og elever

til å se potensialet ved elevenes språkressurser, slik at det kan utnyttes i undervisningssammenheng. Et ressursyn på egen flerspråklighet blir koblet opp mot kulturell og språklig identitet, og ses i sammenheng med evnen til å lære begreper.

Disse funnene har implikasjoner for samfunnsfagundervisningen i mottaksklasser. For å legge til rette for begrepsforståelse hos nyankomne elever, er det viktig at læreren har en kultursensitiv tilnærming til undervisningen som anerkjenner elevenes språklige og kulturelle identitet slik at elevene får muligheten til å utnytte sine språkressurser.

Abstract

This master's thesis concerns multilingualism as a resource in social studies concept comprehension among newly arrived students. Globalization and refugee crises have resulted in increased multilingual classrooms with students who have Norwegian as their second language. Little research has examined reception classes for newly arrived students in Norway, particularly in social studies. This study investigates how one social studies teacher and some newly arrived students used and reflected on multilingualism in their work with concept understanding. The study's qualitative research design consists of a researcher-generated lesson plan, a semi-structured teacher interview, and a student focus group interview.

The thematic analysis reveals three main findings. The first finding concerns technological and human resource use in the multilingual classroom in work with concept understanding. These resources included digital tools, such as digital dictionaries and translators, as well as digital resources allowing varied presentations of the teaching material. In this context, the teacher emphasized visual aids and various modalities in the classroom. The teacher and students also emphasized the use of the mother tongue as support in collaboration with others, where some students wanted to work together to translate for each other in their work with concepts.

The second finding is related to various notions of learning Norwegian in this classroom with the accompanying perceptions that affect students' learning and, thus, the prerequisites for working with concept understanding. The students expressed different attitudes toward the use of the mother tongue and did not explicitly perceive that the teacher was positive about such use in the classroom. Despite not mastering the students' languages, the teacher used creative approaches to facilitate the use of multilingualism as a resource in the classroom. These findings challenge existing language myths surrounding language learning in the classroom.

The third main finding is related to the teacher's culturally sensitive approach to concept teaching. The teacher emphasized the students' prior knowledge and experiences as an entrance to the work with concepts. Furthermore, she wanted to help both teachers and students see the potential of students' linguistic resources to be utilized in teaching contexts. The teacher viewed multilingualism as being connected to cultural and linguistic identity and the ability to learn concepts.

These findings have implications for social studies teaching in reception classes. To facilitate concept understanding among newly arrived students, the teacher must have a culturally sensitive approach to teaching that recognizes the students' linguistic and cultural identity, thereby enabling students to utilize their language resources.

خلاصه

این تیزس ماستری در مورد چند زبانه بودن به حیث یک منبع برای درک اصطلاحات مضمون اجتماعیات در میان شاگردان تازه وارد می‌باشد. در نتیجه‌ی جهانی شدن و بحران‌های پناهندگان، بخش زیادی از صنف‌های چندزبانه داریم که زبان نارویژی در میان شاگردان به حیث زبان دوم است. در مورد صنف‌های پذیرایی (Mottaksklasser) تحقیقات بسیار کم انجام شده که این تحقیقات در مورد تدریس مضمون اجتماعیات حتی از آن هم کم‌تر صورت گرفته است. بنابراین، در این مطالعه بررسی شده است که یک معلم مضمون اجتماعیات و مجموعه‌ای از شاگردان تازه وارد چگونه دو زبانه بودن را منحصیث یک منبع در راستای درک اصطلاحات مورد استفاده قرار داده و بازتاب می‌دهند. این مطالعه دارای یک طرح تحقیق کیفی بوده و شامل فعالیت‌های طرح‌ریزی شده توسط یک محقق در قالب برنامه تدریسی، یک مصاحبه نیمه ساختاری از معلم و در پایان یک مصاحبه از مجموعه‌ای از شاگردان مورد نظر می‌باشد.

این تحلیل موضوعی سه یافته اصلی را نشان می‌دهد. نخستین یافته اصلی نمایان‌گر این است که در راستای درک اصطلاحات در صنف چند زبانه از منابع مختلف انسانی و تکنالوژیکی (فن آوری) استفاده صورت می‌گیرد. این منابع شامل ابزارهای دیجیتالی عمدتاً فرهنگ لغات و ترجمان دیجیتالی بوده، همچنین منابع دیجیتالی که در قسمت ارائه متنوع مواد درسی کمک می‌کند، می‌باشند. در این زمینه، به استفاده از وسایل دیداری (بصری) و روش‌های مختلف در صنف ارزش زیاد داده می‌شود. همچنین استفاده از زبان مادری برای تقویت همکاری با دیگران نیز برجسته گردیده، چنانچه شاگردانی که می‌خواهند با هم کار کنند بتوانند اصطلاحات را به یک‌دیگر ترجمه نمایند (Collins & Cioé- Peña, 2016; Canagarajah, 2013).

دومین یافته اصلی مربوط به اجراءات مختلف برای آموختن زبان نارویژی در صنف مورد نظر است، که نمایانگر تأثیر این اجراءات بر جریان آموزش در صنف بوده و بنابراین شرط لازم در راستای درک اصطلاحات می‌باشد. در این جا به نظر می‌رسد که دانش آموزان نگرش متفاوتی نسبت به استفاده از زبان مادری دارند. بعلاوه، شاگردان به صراحت درک نکرده اند که معلم در مورد استفاده از زبان مادری در صنف درسی دید مثبت دارد. همچنین به نظر می‌رسد که معلم با وجود تسلط نداشتن به زبان‌های شاگردان، خلاقیت به خرج داده و از چند زبانه بودن منحصیث یک منبع در صنف درسی استفاده می‌کند. این یافته‌ها حکایت موجود پیرامون یادگیری زبان در صنف درسی را به چالش می‌کشد. یافته اصلی آخری مربوط به رویکرد حساس فرهنگی معلم در تدریس اصطلاحات می‌باشد. معلم به دانش و تجربیات قبلی شاگردان در قبال کار با اصطلاحات اهمیت زیاد می‌دهد. علاوه بر این، او می‌خواهد که هم به معلم و هم به شاگردان کمک کند تا استعداد بالقوه شاگردان را منحصیث منبع زبان مد نظر گرفته طوری که در زمینه تدریس از آن استفاده صورت گیرد. نگاه منبع به چند زبانی خود، به هویت فرهنگی و زبانی ارتباط گرفته و با توانایی یادگیری اصطلاحات مد نظر قرار داده می‌شود.

این یافته‌ها برای تدریس مضمون اجتماعیات صنف‌های پذیرایی (mottaksklasser) تأثیراتی دارد. به منظور تسهیل درک اصطلاحات در میان شاگردان تازه وارد، این مهم است که معلم رویکرد حساس فرهنگی به تدریس داشته باشد که هویت زبانی و فرهنگی شاگردان را به رسمیت شناخته طوری که شاگردان فرصت استفاده از منابع زبانی خود را داشته باشند.

Forord

Fem år på Blindern har passert, og jeg kan endelig kalle meg selv en lektor. Det har vært svært innholdsrike år som har formet meg på mange måter. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, men samtidig gøy. Jeg har alltid vært interessert i språkforskning, og mitt nye engasjement og interesse for flerspråklighetsfeltet i opplæringen er noe jeg kommer til å ta med meg videre inn i yrkeslivet.

Jeg vil først og fremst takke min Ane jan og Ate jan, uten dere ville jeg ikke vært der jeg er den dag i dag. Tusen takk til mannen min for all støtten du har gitt meg, og for å ha holdt motivasjonen min oppe. Og takk til min bestevenn Sultane Sirat som uansett hva, stiller opp for meg. Jeg er evig takknemlig for støtten deres, og ville aldri ha klart dette uten dere.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Joke Dewilde, for all støtten, tiden og veiledningen du har gitt meg. Ditt engasjement har vært til stor inspirasjon, og jeg har lært utrolig mye under dine vinger. Jeg er takknemlig for at jeg har fått muligheten til å være en del av Mi-Lenga prosjektet. Jeg vil også takke Helene Fulland for gode tilbakemeldinger og verdifulle innspill. Tusen takk til læreren og elevene i undersøkelsen for at dere stilte opp, uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Takk for at jeg fikk lov til å få innsyn i deres verdifulle refleksjoner og opplevelser.

Sist men ikke minst vil jeg takke Fatima Mohebzadeh for de lange kveldene på Sophus Bugge. Det har vært fint å skrive masteroppgaven sammen, og har bidratt til mange gode minner.

Universitetet i Oslo, 2021

Saleha Ayoubi Ali

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	13
1.1.	<i>Bakgrunn for studien</i>	14
1.2.	<i>Formål og forskningsspørsmål</i>	15
1.3.	<i>Den norske konteksten</i>	16
1.4.	<i>Oppgavens oppbygning</i>	18
2.	Teori og tidligere forskning	19
2.1.	<i>Teori</i>	19
2.1.1.	Ulike forståelser av flerspråklighet i opplæringen – et historisk riss	19
2.1.2.	Transspråking som flerspråklig strategi	24
2.1.3.	Forestillinger om språk	28
2.1.4.	Kultursensitiv undervisning	30
2.2.	<i>Tidligere forskning</i>	34
2.2.1.	Tidligere forskning om flerspråklighet i norske klasserom	34
2.2.2.	Begrepsforståelse i samfunnsfagdidaktikken og kultursensitiv undervisning	40
3.	Metode	42
3.1.	<i>Et kvalitativt forskningsdesign</i>	43
3.1.1.	Et kvalitativt forskningsdesign med forskergenererte aktiviteter	43
3.1.2.	Utvalg og rekruttering	44
3.1.3.	Undervisningsopplegg med forskergenererte aktiviteter	46
3.2.	<i>Datainnsamling</i>	49
3.2.1.	Deltakende observasjon	49
3.2.2.	Semi-strukturerte intervjuer	51
3.2.3.	Fokusgruppeintervju	53
3.2.4.	Databehandling	54
3.2.5.	Transkripsjonsnøkkel	55
3.3.	<i>Analyse av data</i>	55
3.4.	<i>Forskningens troverdighet</i>	57
3.4.1.	Studiens validitet	57
3.4.2.	Studiens reliabilitet	60
3.5.	<i>Forskningsetiske overveielser</i>	61
4.	Analyse	62

4.1.	<i>Teknologiske og menneskelige ressurser</i>	62
4.2.	<i>Forestillinger om å lære norsk</i>	69
4.3.	<i>En kultursensitiv tilnærming</i>	75
5.	Avslutning	83
	Litteraturliste	87
	Vedlegg 1: Bilde av jordkloden brukt i undervisningsøkten	94
	Vedlegg 2: Fagtekst om FN-dagen til bruk i undervisningen	95
	Vedlegg 3: Et utfylt begrepsark på litauisk og engelsk med illustrasjoner.	96
	Vedlegg 4: Skjermdump fra Mentimeter oppgave med elevenes svar.	97
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til læreren	98
	Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever	101
	Vedlegg 7: Intervjuguide læreren	104
	Vedlegg 8: Intervjuguide fokusgruppe	105

1 Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg temaene flerspråklighet og begrepsforståelse innenfor samfunnsfagundervisningen. Med hjelp av et utvalg nyankomne elever og deres kontaktlærer i en mottaksklasse på ungdomstrinnet, undersøker jeg hvordan de forstår og reflekterer rundt flerspråklighet i klasserommet. Dette har jeg gjort ved å gjennomføre en undervisningsøkt med fokus på begrepsforståelse i samfunnsfag, basert på transspråklig ideologi og pedagogikk. Deretter intervjuet jeg læreren deres som var til stede under økten, samt et utvalg av elevene om deres opplevelse av opplegget, og erfaringer knyttet til flerspråklighet i klasserommet. Det er viktig å påpeke at oppgaven tar utgangspunkt i et ressursperspektiv. Dette synet innebærer at det å kunne flere språk er en ressurs i undervisningssammenheng, men også ellers i samfunnet – og ikke et hinder for integrering og tilegnelse av nasjonalspråket. Målet med denne oppgaven er således å bidra med ny kunnskap om flerspråklige ressurser knyttet til begrepsforståelse i samfunnsfag. I denne sammenhengen er det noen temaer som er fremtredende, deriblant i hvilken grad elevene bruker sin flerspråklighet som ressurs i undervisningen, lærerens tilnærminger til begrepsundervisning, viktigheten av elevenes forkunnskaper og referanserammer og ulike forestillinger om språk i opplæringen. På denne måten har denne masteroppgaven samfunnsfaglig relevans i form av begrepsforståelse, men også ved å gå inn på elevenes egen oppfatning av hvem de er og hva deres plass i verden er.

Masteroppgaven er skrevet i tilknytning til Mi-Lenga prosjektet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Dette prosjektet ledes av Joke Dewilde, førsteamanuensis ved flerspråklig utdanning. Mi Lenga er et forsknings- og utviklingsprosjekt i regi av ProTed – Senter for fremragende lærerutdanning - som skal styrke flerspråklighet i opplæring ved instituttet (Universitetet i Oslo, 2019). Masteroppgavene under dette prosjektet kjennetegnes av at de: 1. utforsker aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet i fag; 2. kreative design der studenter innhenter egne data i samarbeid med andre aktører; 3. trekker veksler på eget eller andres flerspråklige repertoar.

1.1. Bakgrunn for studien

Den 26.03.21 fortalte kunnskapsministeren Guri Melbye i et intervju med VG, at hun i en ny reform ønsker å «endre kraftig i fagene på videregående skole». På spørsmål om hva som skjer med fag som historie, samfunnsfag, naturfag og geografi, svarte hun:

Dette er eksempler på mindre fag som vi vurderer som nyttige hver for seg, men vi vil heller prioritere fag som er nyttige for alle å ha med seg. I det vi kaller et tilpasset, mer fremtidsrettet fag løfter vi frem demokrati-aspektet som et fag alle vil ha nytte av å få med seg. (Verdens Gang, 2021)

Dette skapte sterke reaksjoner blant lærere rundt omkring i landet, der flere viser til at det nye fremtidsrettede faget der elevene skal «lære om demokrati og likestilling og de skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst» slik Melby sier (Verdens Gang, 2021), er temaer som allerede finnes i samfunnsfagets kjerneelementer, sentrale verdier og kompetansemål.

Det vi kan trekke ut fra denne diskusjonen, er engasjementet rundt samfunnsfaget og dets relevans. I læreplanen LK20, blir samfunnsfaget beskrevet som et sentralt fag som skal hjelpe elevene med å utvikle seg til deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Her skal elevene få muligheten til å utforske egen identitet, lokalsamfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger (Udir, 2020). Kunnskapsministerens ønske om en reform kommer blant annet av et ønske om større fordypning og mer dybde innenfor fagene. Dette kan nok flere samfunnsfaglærere være enige i. En kan for eksempel argumentere for at det trengs å vie mer tid til begrepsforståelse i samfunnsfaget. Det er vanskelig å øve seg på ovennevnte ferdigheter, når man ikke innehar forståelsen rundt de ulike begrepene som «demokrati» og «identitet».

Begrepsforståelse er en viktig del av samfunnsfaget, og viktig for å nå målene skissert i «fagets relevans og sentrale verdier» ifølge Mathé (2015). De norske læreplanene er kjennetegnet av stor metodefrihet, og sier dermed lite om hvordan konkret læreren skal jobbe for å nå målene. Mathé argumenterer for at begrepslæring er en integrert del av faget, og er en del av verktøykassen lærere og elever har tilgjengelig i arbeid med utviklingen av sentrale verdier, slik de er beskrevet i fagets formål. Jeg legger denne forklaringen til grunn for fraværet av ordet «begrep» eller «fagomgrep» blant kompetansemålene i den nye læreplanen

i samfunnsfag. Mathé viser til at det er skolens ansvar å utvikle elevens forståelse av begrepene som tas i bruk, ettersom samfunnsfaget har som mål at elevene skal kunne se sammenhengen mellom disse begrepene, og samfunnet de er en del av (s. 69). Mange av de samfunnsfaglige begrepene blir brukt til å reflektere over og diskutere forholdet mellom individ og samfunn, og utvikle verdier og holdninger. Begrepsarbeid er ikke bare teoretisk kunnskap om noe, men et verktøy for å utvikle sentrale ferdigheter. Det blir dermed en viktig forutsetning for videre læring.

For flerspråklige elever kan begrepsforståelse være viktig for enda flere grunner. Ofte besitter denne elevgruppen andre kulturelle perspektiver som kan ha en innvirkning på forståelsen av begreper, avhengig av kontekst. Begreper kan altså ha forskjellige betydninger og forståelser for eleven avhengig av deres kulturelle bakgrunn og konteksten de befinner seg i. Man kan ha en helt annen forståelse av begrepet «demokrati» i Russland, enn det man kanskje har i Norge. Eleven kan oppleve dette som en fordel i arbeid med begreper, men det kan også være forvirrende for andre elever. Mine egne foreldre er født og oppvokst i Afghanistan, og tilhører en minoritetsgruppe som snakker usbekisk. Dette har ført til at jeg har blitt eksponert for flere språk i oppveksten, og jeg snakker i dag usbekisk, dari, norsk, engelsk og fransk. Jeg er takknemlig for at jeg ble møtt av lærere som så på min flerspråklighet som en ressurs under min skolegang, og som tilrettela for at klasserommet skulle være et trygt sted der det var rom for å bruke de språkene man kunne. Det har bidratt til at jeg har hatt mange positive erfaringer rundt min egen flerspråklighet, og lært ulike strategier for hvordan jeg kan bruke det som en ressurs. Det er viktig at læreren tilrettelegger for at klasserommet skal oppleves som en trygg arena der det er rom for å bruke språk som støtte i undervisningen, og der man kan være stolt av sin flerspråklighet.

1.2. Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å bidra med kunnskap om flerspråklige ressurser knyttet til begrepsforståelse i samfunnsfag, både fra et elev- og lærerperspektiv. Det er blitt gjort svært lite forskning på flerspråklige klasserom i Norge, og enda færre innenfor samfunnsfag undervisningen. Det kan argumenteres for at man ikke finner mer flerspråklige klasserom enn mottaksklasser, og av den grunn har jeg valgt å samle inn data fra et slikt klasserom med nyankomne elever. Jeg har undersøkt én lærer og et utvalg av elevers refleksjoner, forståelser og erfaringer rundt flerspråklighet og begrepsundervisning.

Forskningsspørsmålet jeg skal belyse er: «Hvordan bruker og reflekterer én lærer og et utvalg av elever rundt flerspråklighet som en ressurs i arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag?»

På grunn av den subjektive dimensjonen ved forskningsspørsmålet, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til studiet. Forskningsdesignet består først og fremst av forskergenererte aktiviteter, der jeg har utformet og gjennomført et undervisningsopplegg basert på transspråklig ideologi og pedagogikk. I etterkant av undervisningsøkten utførte jeg et semi-strukturert intervju med en lærer, samt et fokusgruppeintervju med fire utvalgte elever.

Det teoretiske rammeverket (kapittel 2) består hovedsakelig av ulike forståelser av flerspråklighet i opplæringen, ulike forestillinger om språk og kultursensitiv undervisning. Noen av teoriene har blitt anvendt på grunn av relevansen til oppgavens formål, mens andre har blitt inkludert på bakgrunn av funn fra analyse og datainnsamling.

1.3. Den norske konteksten

Verden i dag er kjennetegnet av bevegelser av mennesker til forskjellige kontinenter og land. De siste tiårene har det norske samfunnet blitt mer kjennetegnet av kulturelt og språklig mangfold, og av mennesker med bakgrunn fra alle verdensdeler. Mange av de som kommer til Norge er på flukt, enten det er fra krig eller økonomisk fattigdom, mens andre tilfeller er av religiøse eller politiske årsaker. Som følge av globalisering og flyktningkriser har en stadig større andel elever norsk som sitt andrespråk. Dette har resultert i en stadig økende grad av flerspråklige klasserom bestående av nyankomne elever. I Stortingsmelding 23 (2007–2008) nevnes flerspråklighet som en verdi både for den enkelte og for samfunnet. Det pekes på at det å utnytte flerspråkligheten i klasserommet kan bidra til å øke interessen for språk og til å skape forståelse og toleranse (Danbolt & Hugo, 2012, s. 83).

Den nye læreplanen som trådte i kraft fra 2020, vektlegger flerspråklighet i større grad enn tidligere læreplaner. I den overordnede delen av læreplanen, står det at:

Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet [...] I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig

som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet.
(Udir, 2020)

Ifølge Kunnskapsdepartementet kan en elev «regnes som nyankommen selv om han eller hun har bodd i Norge en stund før opplæringspliktig alder, eller dersom eleven kom sent i grunnskoleløpet og skal begynne i videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 3. Det er imidlertid viktig at begrepet 'nyankomme' ikke bør tidfestes konkret, men at det i seg selv innebærer en avgrensning i tid.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) var det 31 145 personer som søkte om beskyttelse i Norge i 2015. En tredjedel av alle som søkte beskyttelse var barn under 18 år. Alle disse nyankomne barna som er i grunnskolealder har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Som alle elever i norsk grunnskole, har også disse elevene rett til å få opplæring tilpasset sine behov (jf. § 1-3). Vi finner imidlertid store forskjeller når det kommer til nyankomne barn og unges rettigheter til opplæring knyttet til alder og deres rettslige status i landet. Barn og unge med lovlig opphold i landet har flere rettigheter til opplæring, enn barn av asylsøkere og enslige mindreårige asylsøkere (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 19).

Nyankomne elever er en mangfoldig gruppe som har med seg ulike erfaringer og varierende skolebakgrunn. Opplæringstilbudet for nyankomne elever kan organiseres på ulike måter. De kan enten få undervisning i egne innføringstilbud der de er i egne grupper, mottaksklasser eller skolen, ellers så kan de plasseres i en ordinær klasse med noen timer i uka til særskilt språkopplæring. Det er viktig at kommunen legger til rette for et opplæringstilbud der nyankomne elever får undervisningen tilpasset sine behov og rettigheter (NAFO, 2020).

Ifølge opplæringslovens § 2-8 har elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk rett til særskilt språkopplæring frem til de har tilegnet seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. I tillegg til særskilt norskopplæring, kan elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringslova 1998, § 2.8). Det er skoleeieren som har ansvaret for at skolene gir særskilt språkopplæring til de elevene som har behov for dette (NAFO, 2020).

Videre, er det flere elever som kommer sent til Norge på ungdomstrinnet, der noen av elevene har svært lite skolebakgrunn for hjemlandet. Opplæringsloven gir kommunene

muligheten til å gi elever et ekstra grunnskoleår etter individuell vurdering. Dette bidrar til å gi elevene mer tid til å utvikle norskferdigheter og fagkunnskap før de går over til den videregående opplæringen.

For å gi nyankomne elever en god start i Norge, er det viktig å tenke helhetlig og se på hele livssituasjonen til eleven. Skolen må sørge for et trygt og godt læringsmiljø der nyankomne elever får en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Videre, er det en fordel for disse elevene at deres morsmål og forkunnskaper trekkes inn (NAFO). I tillegg viser rapporter at det mangler en helhetlig oppfølging av nyankomne elever med lite skolebakgrunn, og deres møte med norsk skole. Dette er til hinder for mulighetene deres til å lykkes i den norske skolen og samfunnet generelt, og det er behov for mer forskning om denne gruppen med barn og unge. Dewilde og Kulbrandstad (2016, s. 29) påpeker viktigheten av å anerkjenne de nyankomnes potensial, og behovet for å ta dette på alvor i opplæringen og forskningen framover.

1.4. Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av fem kapitler med tilhørende underkapitler. I dette kapitlet har jeg redegjort for bakgrunnen for studien, og presentert problemstillingen og formålet med studien. Kapittel 2 består av teorikapitlet, samt tidligere forskning gjort på henholdsvis flerspråklighetsfeltet og begrepsforskning. Herunder vil ulike forståelser av flerspråklighet, slik som transspråking være sentralt, i tillegg til kultursensitiv undervisning og forestillinger om språk. Dette kapitlet danner det teoretiske grunnlaget for analysen. Kapittel 3 omhandler de metodologiske og forskningsetiske valgene bak forskningen. Her tar jeg for meg forskningsdesign, utvalg, datainnsamlingsmetoder, analyse av data og forskningens troverdighet og reliabilitet. Videre vil jeg presentere og drøfte empiriske funn i lys av den redegjorte teorien og forskningen i kapittel fire. Dette kapitlet er delt inn i tre hovedkategorier. Den første delen tar for seg teknologiske og menneskelige ressurser i det flerspråklige klasserom knyttet til begrepsundervisningen, den andre delen vil gå nærmere inn på de ulike forestillingene om språk som eksisterer i klasserommet, og til slutt vil den siste delen ta for seg lærerens kultursensitive tilnærming til undervisningen. Alle tre delene vil legge det innsamlede datamaterialet til grunn for analysen og diskusjonen, i form av intervjuer og observasjoner. Det femte og siste kapitlet består av en konklusjon, samt implikasjoner undersøkelsen har for samfunnsfaget.

2. Teori og tidligere forskning

Kapitlet er delt i to hoveddeler. I 2.1 introduserer jeg det teoretiske rammeverket som består av ulike flerspråklighetsteorier, og kultursensitiv undervisning. I 2.2 presenterer jeg tidligere forskning, først knyttet til bruken av flerspråklighet som ressurs i norske klasserom, og deretter begrepsforståelse i samfunnsfagdidaktikken og dets relevans til kultursensitiv undervisning.

2.1. Teori

2.1.1. Ulike forståelser av flerspråklighet i opplæringen – et historisk riss

Gjennom tidene har det vært ulike syn og meninger rundt hvordan tospråklige og flerspråklige elever lærer og bruker språk (García, 2009). Dette har hatt implikasjoner for undervisningen, og er således viktig å diskutere. En god lærer tar sikte på å kjenne sine elever og deres behov, slik at undervisningen kan tilpasses deretter. For å bedre forstå hvordan elevene forholder seg til egen flerspråklighet, er det derfor viktig å kjenne til ulike forståelser av flerspråklighet i opplæringen og tospråklige opplæringsmodeller.

En kjent definisjon av tospråklighet og tospråklig, lyder slik: «The practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals» (Weinreich, 1953, s. 5). En slik definisjon kan kalles funksjonell tospråklighet, og ifølge denne definisjonen vil det å være tospråklig innebære en veksling mellom bruken av to eller flere språk. Denne avgrensningen av tospråklighetsbegrepet gjør at det omfavner et bredt variasjonsspekter når det kommer til ferdighetsnivå og bruksomfang. Man kan være tospråklig på flere måter og i større eller mindre grad (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 34). Engen og Kulbrandstad mener likevel at funksjonell tospråklighet er vagt og vanskelig å operasjonalisere, men at kjernen i begrepet ligger i tre funksjoner: Språket tjener ulike kommunikative formål, det er et redskap for tenking og læring, og det gir en opplevelse av tilhørighet og identitet. For at de språkene en kan skal kunne fungere tilfredsstillende på alle disse områdene, må språkbrukeren ha tilstrekkelige ferdigheter i språkene (s. 48).

Ifølge Øzerk (2008) vil tilstrekkelige ferdigheter innenfor språkene innebære at «elevene skal kunne kommunisere både muntlig og skriftlig på sine to språk i den grad de har behov for det, og så godt at de kan mestre hverdagslivets utfordringer i familiekringene, på skolen, i sitt eget

språksamfunn, i lokalsamfunnet og i storsamfunnet som handlekraftige individer» (s. 112). Videre, er det viktig at denne formen for funksjonell tospråkligheten gir positive opplevelser for språkbrukeren slik at eleven får trygghet og glede ved bruk av språkene. På denne måten er det knyttet til den kulturelle, kunnskapsmessige, begrepsmessige og identitetsmessige utviklingen til individene (Øzerk, 2008; se også Dede & Jahiri, 2020, s. 30–31). I min oppgave vil det være relevant å bruke begrepet «flerspråklig», da mine informanter har tilknytning til flere enn to språk.

Fellesnevneren her er at man kan være tospråklig/flerspråklig og identifisere seg med flere språk samtidig, uten at språkbeherskelsen skal være like god på alle språkene man kan. Når man i dag snakker om flerspråklighet i skolen, er det ofte i sammenheng med at det bør være en ressurs i opplæringen. Dette synet har ikke alltid vært like utbredt. Tradisjonelt sett har man hatt et syn på tospråklighet som hemmende for språkopplæringen, der språkene man kan er en del av separate språksystemer (García & Li Wei, 2019, s. 31).

Denne teorien betrakter språklageret i hjernen som en ballong som gradvis pumpes opp. Dersom vi lærer to språk, er det som at vi har to ballonger i samme rom. Når den ene ballongen øker i volum, skjer det på bekostning av den andre ballongen, som fører til forvirring, frustrasjon og en følelse av å feile. På den andre siden har vi den enspråklige eleven som har én godt fylt ballong. Denne forestillingen har blitt kalt 'The Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism' av Cummins (1980), og er ganske utbredt blant lærere (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Denne forestillingen blir ofte tatt i bruk intuitivt, både av foreldre, lærere og politikere. Ifølge denne modellen opererer de to språkene separat, uten veksling, og med et begrenset 'rom' for språkene. Forskning viser derimot at det er feilaktig å anta at hjernen kun har et begrenset rom for språkferdigheter, slik at enspråklighet blir foretrukket (Baker, 2011, s. 164–165).

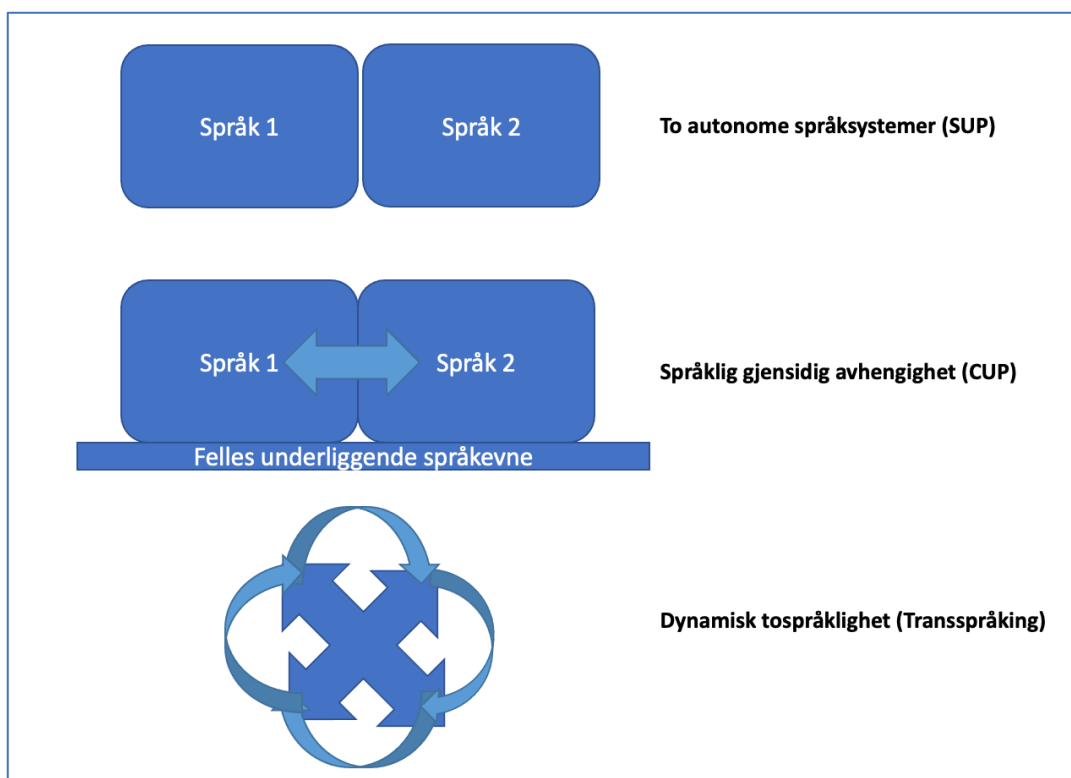
Tidlig i forskningen på tospråklighet foreslo Cummins (1979) at tospråkliges kunnskaper i to språk ikke blir lagret på separate steder i hjernen, og at kunnskapene heller ikke er uavhengig av hverandre. Teorien om 'The Common Underlying Proficiency Model' er en motsats til SUP, og tar utgangspunkt i tanken om en felles underliggende språkevrne (García & Li Wei, 2019, s. 30). Det kan forklares med et isfjell analogi, med to separate topper over vannflaten og en felles basis under.

Begge toppene, eller språkene, er synlig forskjellige i den utadrettede samtalen, men i hjernen har de én felles kilde. Begge språkene har dermed det samme operativsystemet som de fungerer ut fra, eller samme prosessor (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168). Det eksisterer en kognitiv gjensidig avhengighet som gjør det mulig å overføre språklig praksis, og dermed utøve flerspråklighet. Det vil si at det altså er mulig å overføre kognitivt-akademiske og lese- og skriverelaterte ferdigheter fra det ene til det andre språket (Cummins & McNeely, 1987, s. 80).

CUP kan oppsummeres gjennom seks kjennetegn:

1. Uavhengig av hvilket språk personen bruker, vil tankene som ledsager språkbruken komme fra den samme sentralmekanismen, altså den felles underliggende språkevnen. Når en person kan to eller flere språk, er disse integrert i samme tankekilde.
2. Tospråklighet og flerspråklighet er mulig fordi personer har kapasiteten til å lagre og operere på mange forskjellige språk.
3. Kunnskapstilegnelse og informasjonsbearbeiding kan skje på ett eller flere språk. Uansett hvor mange språk man bruker er det knyttet til den samme sentrale prosessoren. Dette gjør det mulig å bruke flere språk i undervisningssammenheng.
4. Det språket et barn bruker i klasserommet, må være godt nok utviklet til at det kan brukes til å håndtere de kognitive utfordringene klasserommet kan by på.
5. Tale, lytting, lesing og skriving på første- eller andrespråket bidrar til å utvikle hele det kognitive systemet. Men hvis barnet blir tvunget til å operere på et svakt utviklet andrespråk, vil ikke systemet fungere optimalt.
6. Dersom ett eller begge språkene ikke fungerer godt nok, vil det påvirke skoleprestasjoner og den kognitive funksjonen negativt (Cummins, 197; som oppsummert i Baker, 2001, s. 166)

Disse seks kjennetegnene viser hvordan teorien beveger seg i retning mot et mer dynamisk syn på tospråklighet, fremfor tospråklighet som noe parallelt slik SUP teorien tilsier (García & Li Wei, 2019, s. 30). Dette kommer særlig frem i punkt tre, der det understrekes at alle språk en behersker, er knyttet til den samme sentrale prosessoren. Dette muliggjør det å trekke veksler på flere språk under arbeid i undervisningen. Figuren under oppsummerer SUP og CUP modellene. Den viser at disse blir utfordret av transspråking som er en del av dynamisk tospråklighet, og som jeg vil gå nærmere inn på senere.

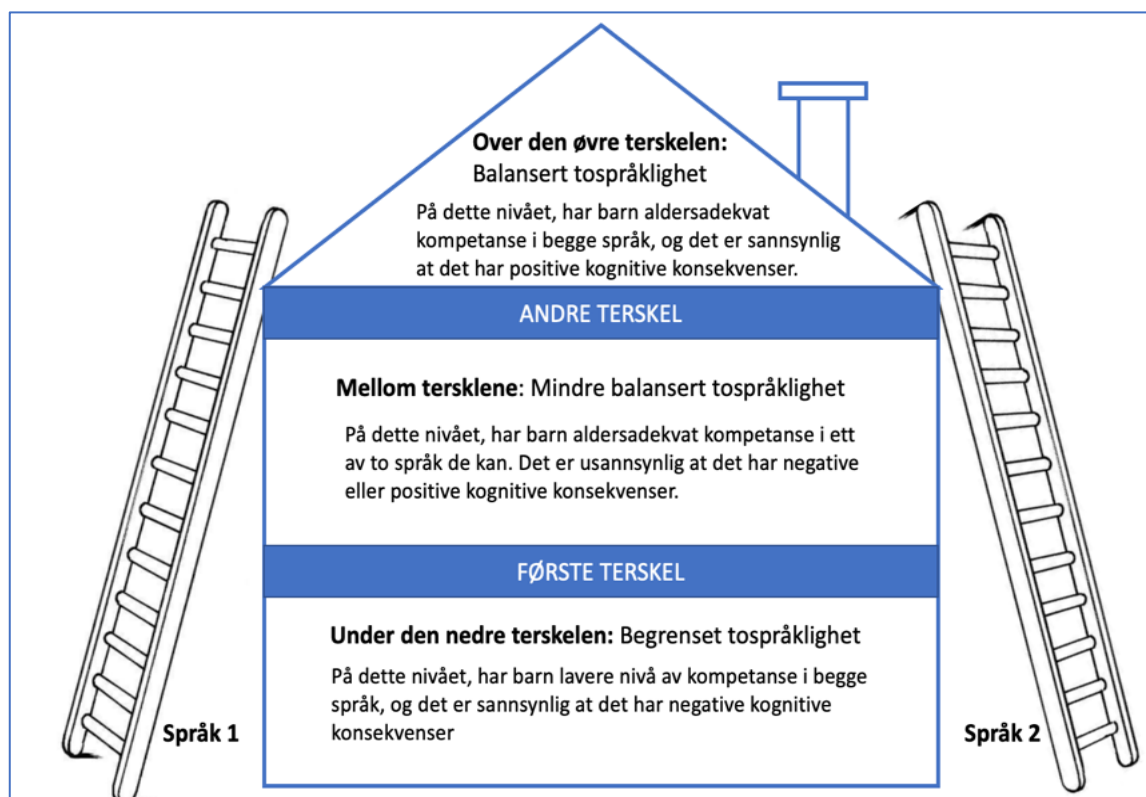


Figur 1: Oversikt over de ulike forståelsene og kognitive teoriene om tospråklighet og læreforutsetninger.

Til tross for at CUP-modellen kan forklare mange av de relativt motstridende funnene som har blitt gjort i tospråklighetsforskningen, kan den ikke forklare alle. Flere studier slik som Clarkson (1992), Bialystok (2001) og Cummins (2000) viser at jo nærmere barnet er en balansert tospråklighet, jo større er sannsynligheten for kognitive fordeler (Baker, 2001, s. 167). Toterskelteorien tar for seg tospråklighet og kognisjon i relasjon til en øvre og nedre terskel (Cummins, 1976; Toukamaa & Skutnabb-Kangas, 1977). Hver terskel markerer et språkbeherskelsesnivå som har kognitive konsekvenser for barnet. Den nedre terskelen representerer nivået et barn må nå for å unngå negative konsekvenser av sin tospråklighet. Den øvre terskelen representerer nivået et barn må nå for å høste fordeler. Denne teorien tar altså høyde for at det finnes både fordeler og ulemper ved å være tospråklig.

Ifølge teorien vil tospråklige barn som befinner seg **under** den nedre terskelen, ha utilstrekkelig kompetanse i begge sine språk, sammenlignet med de enspråklige barna i sin aldersgruppe. Dette vil ha negative kognitive konsekvenser for kunnskapstilegnelsen på skolen **Mellom** tersklene vil barna som har aldersadekvat kompetanse i kun ett av sine språk bli plassert. Dette har verken negative eller positive konsekvenser. Barna som blir plassert **over** den øvre terskelen har tilnærmet balansert tospråklighet, og har aldersadekvat

kompetanse i to eller flere språk slik at de høster positive fordeler ved sin tospråklighet, sammenliknet med enspråklige. Denne teorien kan illustreres i form av et hus (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169–170; se også Baker, 2001, s. 168).



Figur 2: Toterskelteorien illustrert i form av et hus med terskler.

Toterskelteorien har bred empirisk støtte, og har derfor stor betydning for hvordan vi forstår tospråklighet og flerspråklighet i skolen, og læringsutbyttet som skjer i undervisningssammenheng. Bialystok (1988) utførte undersøkelser knyttet til metaspråklig bevissthet blant barn i 6–7 års alderen. Hun fant at tospråklighetsnivået er avgjørende for effekten det vil ha for utdanningen. Toterskelsteorien handler ikke kun om kognisjon, men også om utdanning. Teorien kan videre forklare hvorfor minoritetsspråklige barn som har undervisning i andrespråket, noen ganger feiler i å utvikle tilstrekkelig kompetanse i deres andrespråk, og dermed mislykkes i å dra fordeler fra tospråklig undervisning. Deres lave språkkompetanse i andrespråket begrenser evnen til å håndtere pensumet. (Baker, 2001, s. 168–169).

Øzerk (2003) har gjort forskning på dette i Norge, og begrunner det at innvandrere mislykkes i skolefagene med at de har havnet **under** den nedre terskelen. Dette fører til at de får problemer med å klare seg faglig. På den andre siden, har vi morsmålsundervisning som lar

barna bruke et språk de behersker. Her viser det seg at innvandrerbarn klarer seg bedre, fordi de får lov til å operere på nivået **mellom** tersklene. Problemet med toterskelsteorien er likevel at det er vanskelig å ha en operasjonell definisjon på nivåene av språkbeherskelse slik at det passer med terskelnivåene. Faktorene slik som skolens akademiske krav og barnas kognitive evner vil påvirke hvilken terskel man havner på (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 170).

Som jeg skal gå nærmere inn på i neste delkapittel, fremsetter García (2009) en teori om tospråklighet som noe dynamisk, som kan minne om Cummins' teori om språklig gjensidig avhengighet (CUP). I motsetning til Cummins, går García ett steg videre og betrakter tospråklige personers språkpraksiser som komplekse og interrelaterte. Dynamisk tospråklighet går forbi tanken om at det finnes to gjensidig avhengige språk, slik Cummins så det, i stedet tar det utgangspunkt i ett språkssystem med trekk som oftest praktiseres i henhold til sosialt konstruerte og kontrollerte språk (se Figur 1). I en dynamisk språkopplæringsmodell vil hele elevens språklige repertoar bli sett på som en ressurs, uavhengig av hvor mye man kan av et språk (García, 2009, s. 53; García & Li Wei, 2019, s. 31). García kobler denne teorien opp mot transspråkingsteorier, som blir en viktig innfallsvinkel til analysearbeidet i denne oppgaven.

2.1.2. Transspråking som flerspråklig strategi

‘Transspråking’ – eller ‘translanguaging’ på engelsk – har blitt et populært begrep i internasjonal utdanningsforskning de siste årene. Begrepet beskriver språkpraksiser som forbigår språkbarrierer, og pedagogiske tilnærminger som bygger på slike praksiser. García og Li Wei (2019) beskriver det slik: «Transspråking er en tilnærming til bruken av språk, tospråklighet og utdanning av tospråklige som tar hensyn til deres språkpraksis – ikke som to autonome språkssystemer, slik tilfellet har vært tradisjonelt sett, men som ett felles språklig repertoar med trekk som samfunnet vårt hittil har definert som å tilhøre to atskilte språk» (s. 18).

Som begrep har transspråking sitt opphav fra et tospråklig klasserom der det ble snakket walisisk og engelsk, og er en oversettelse fra begrepet ‘trawsieithu’ – først brukt av Williams (2002) (se også Cenoz & Gorter, 2011, s. 341; Beiler, 2021, s. 108). Ifølge Williams innebærer transspråking i opplæringen bruken av ett språk for å forsterke det andre ved å styrke forståelsen og øke elevens aktivitet på begge språk (García & Li Wei,

2019, s. 79). Dette skjer i form av strategisk alternering av språk i undervisningen. García trekker ut begrepet fra en walisisk opplæringsammenheng og utvider det til hverdagsspråket. Hun beskriver transspråking som en prosess som involverer flere diskursive praksiser og som er normen i flerspråklige samfunn, der tospråklige engasjerer seg for å skape mening i deres tospråklige verdener (García, 2017, s. 16). Li Wei (2010) har også utvidet begrepet:

Translanguaging includes the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information and the representation of values, identities, and relationships (Li Wei, 2010; se også Cenoz & Gorter, 2011, s. 341).

Her blir særlig verdier, identitet og relasjoner blir løftet frem, noe som er sentralt i transspråking. Det er altså et søkelys på individets fulle språklige repertoar, der fokuset ikke er på koder som språk eller dialekter, men hvordan taleren trekker på hele sitt fulle lingvistiske repertoar for å skape mening og hvordan dette er knyttet til identitet (Beiler, 2021, s. 109).

Transspråking jobber mot ideen om at noen språk har høyere rang enn andre (García, 2017, s. 17). Et transspråkingsperspektiv på tospråklig opplæring innebærer at hele det språklige repertoaret til elevene blir anerkjent, ikke bare det ene eller det andre språket (García & Li Wei, 2019, s. 86). Tradisjonelt sett har det vært vanlig å nedprioritere morsmålet i opplæringen av et nytt språk, til fordel for majoritetsspråket i landet. Dersom man jobber for et enhetlig språkssystem, der tospråklige individer kan velge forskjellige egenskaper ut fra den kommunikative situasjonen de befinner seg i, bidrar transspråking til at man anerkjenner den naturlige dialogen der ingen av språkene er i en hierarkisk posisjon (García, 2017, s. 17). Transspråking er derfor ikke bare et effektivt verktøy for språkopplæringen, men også en avvisning av hegemoniske politiske og pedagogiske ideologier (Beiler, 2021, s. 109).

Collins og Cioè-Peña (2016) finner i sin studie at det har stor effekt å oppmuntre flerspråklige elever til å bruke transspråking i diskusjoner og gruppesamarbeid, da det viser seg at det øker deres motivasjon (s. 119). I case-studien deres der elever fikk muligheten til å jobbe sammen i flerspråklige grupper, hjalp elever på forskjellige nivåer hverandre med å forstå komplekse oppgaver. Dette førte til at elevene følte seg selvsikre når det gjaldt å delta i undervisningen og dele kunnskap med klassen ettersom de fikk lov til å bruke hele deres

språklige repertoar underveis (s. 136).

Videre vektlegger Collins og Cioè-Peña (2016) bruken av multimodale ressurser, der de hevder at transspråking kan brukes som et verktøy i å forstå komplekse tekster gjennom multimodale aktiviteter. Multimodale ressurser bidrar til å gi ulike inngangspunkter til undervisningen (s. 130). I denne studien fikk elevene en tekst på både førstespråket og andrespråket. På denne måten kunne de velge selv hvilken tekst de ville lese, eller om de ville støtte seg på den ene teksten mens de jobbet med den andre. Elevene forteller selv at dette tillot dem å lære seg nytt vokabular, å bli mer selvstendige, engasjere seg i gruppesamtalene og koble seg på undervisningen (s. 131). Forfatterne konkluderer med at undervisning med transspråking blant annet bør inkludere rom for språkfluiditet der det er hensiktsmessig, for å bedre forstå innhold og språk (s. 138).

Canagarajah (2013) skilte mellom «monolingual» og «translingual» tilnærming til kommunikasjon og literacy. En enspråklig forståelse hevder at et tekstutdrag kun skal være på ett språk, slik at det er lett tilgjengelig for den enspråklige leseren. På den andre siden, vil en transspråklig forståelse anta at kommunikasjon forbigår individuelle språk, og til og med ord i seg selv, slik at det involverer en bred variasjon av semiotiske ressurser som jobber sammen for å skape mening (s.1). Teknologisk utvikling har lagt til rette for kommunikasjon mellom mennesker fra ulike språkgrupper, og muliggjør det å blande språk med andre modaliteter slik som videoer og bilder i nettartikler. Det handler altså ikke kun om å krysse språklige grenser, men også mellom andre modaliteter som for eksempel språk og symboler (se også Beiler & Dewilde, 2020, s. 3).

Det finnes et flora av ulike transspråkingsmetoder i klasserommet, men det er viktig å ha i mente at det kan være lurt å ha en strategisk og planlagt tilnærming. Iversen (2020,s. 62) bruker begrepene 'spontaneous translanguaging' og 'pedagogical translanguaging' for å beskrive de komplekse språkpraksisene hos flerspråklige individer i flerspråklige kontekster. Han viser til Cenoz og Gorter (2017) sin definisjon på spontan transspråking, der de bruker begrepet for å vise til realiteten ved bruken av to eller flere språk i naturlige situasjoner, der grensene mellom språk er flytende og i konstant endring (Cenoz & Gorter, 2017, s. 904). På den andre siden, advarer García og Sylvan (2011) om at dersom lærere ikke virkelig forstår hvordan de kan bruke elevenes hjemme språkpraksiser for å forstå nye språkpraksiser, kan

det føre til at transspråkingen blir tilfeldig og meningsløs (García & Sylvan, 2011, s. 398). Dette utviser behovet for strategisk og planlagt implementering av transspråking i skolen, og blir referert til som pedagogisk transspråking (Iversen, 2020, s. 53).

Også Williams (2012) skiller mellom naturlig og offisiell transspråking. Naturlig transspråking beskriver det elevene gjør for å lære, men kan også omfatte lærerens bruk av transspråking som skal sikre at elevene har forstått emnet fullt ut. Det er tospråklige elevers fleksible mulighet til å ta kontroll over egen læring, og selv regulere egen språking, avhengig av konteksten de befinner seg i. Offisiell transspråking derimot, blir utført og organisert av læreren i interaksjon med elevene. Dette skjer når læreren ønsker å gi klassen en dypere forståelse av et emne, eller når de ønsker at elevene skal forklare ved bruk av hele sitt språklige repertoar for å vise full forståelse av et emneområde (Williams, 2012, s. 39; se også García & Li Wei, 2019, s. 95, 105).

Man kan dra paralleller fra det Williams (2012) beskriver som naturlig transspråking, til Lewis, Jones og Baker (2012) sitt begrep om 'elevstyrt transspråking'. De bygger videre på begrepet, og forklarer at det kan eksempelvis være situasjoner der tospråklige elever søker ny informasjon ved å lese eller snakke med andre, som innebærer at de kan språke og bruke meningsskapende ressurser som ikke finnes i klasserommet eller timen, og som læreren ikke nødvendigvis kjenner til. Slik læring vektlegger elevenes uavhengighet. Tilsvarende har Lewis et al. (2012) et begrep som kan minne om Williams (2012) begrep om offisiell transspråking, som de kaller for lærerstyrt transspråking. Dette er aktiviteter som læreren har planlagt og strukturert som en transformativ pedagogikk. Transspråkingen blir dermed en måte å differensiere opplæringen på for å sikre at alle elever blir kognitivt, sosialt og kreativt utfordret, samtidig som de får tilpasset språklig input og produserer egnet språklig output i meningsfulle interaksjoner (Lewis, Jones, & Baker, 2012, s. 665; se også García & Li Wei, 2019, s. 95, 105).

Det er flere fordeler ved bruken av transspråking i opplæringen. Baker (2011) diskuterer fire potensielle fordeler. For det første, kan transspråking fremme en dypere og fullere forståelse av et emne. Det er fullt mulig for elever å besvare et spørsmål uten å ha egentlig forstått det, fordi det mangler bearbeidelse av innholdet. Ved å lese og diskutere et tema på ett språk, forså å skrive om det på et annet språk gjør at stoffet bearbeides og fordøyes (s. 289). For det andre, kan transspråking hjelpe elever med å utvikle de muntlige og skriftlige kommunikasjon av det svakere språket. Det er naturlig at elever velger å gjøre oppgaver på

det språket de kan best, men transspråking muliggjør en utvikling av de akademiske språkferdighetene i begge språk, som fører til en 'fullere' tospråklighet. Den tredje fordelen går ut på at transspråking kan lette samarbeidet mellom hjem og skole. Dersom eleven får muligheten til å kommunisere med sine foresatte på sitt morsmål om skolearbeid, kan det føre til en dypere forståelse og læring. Det kan bidra til et bedre samarbeid mellom skole og hjem (se også Danbolt & Hugo, 2012). Den siste fordelen Baker diskuterer er hvordan transspråking kan bidra til å integrere de som allerede behersker språket med nybegynnere. Dersom en minoritetsspråklig elev samarbeider med en majoritetsspråklig elev, kan den minoritetsspråklige eleven utvikle sine ferdigheter i andrespråket samtidig som hen lærer innholdet i faget. Slik kan samarbeid mellom elever i mangfoldige klasserom fremme integrering og økt læring (s. 290).

Begrepet lærerstyrt transspråking er noe jeg kommer til å anvende under analyse og drøftingskapittelet. Det vil være relevant i forhold til ulike aktiviteter læreren planlegger og strukturerer for å differensiere undervisningen etter elevenes behov, mens elevstyrt transspråking blir relevant i forhold til elevenes spontane veksling mellom ulike språk.

2.1.3. Forestillinger om språk

Klasserom rundt omkring i verden blir i økende grad mangfoldige. Elever og lærere har dynamiske tilnærminger til språk, både i klasseromssituasjoner, men også i hverdagen. Det blir mer og mer utfordrende å ha et syn på språk som en del av separate systemer. Conteh, Copland og Creese (2014) hevder at forestillinger om mønsterpraksiser i språkundervisning og -læring er kjennetegnet av 'common sense'-oppfatninger. Disse utbredte oppfatningene er intuitivt attraktive men er ikke begrunnet i forskning, og bør derfor utfordres (Conteh et al., s. 159). De skisserer fem språkmyter, som de beskriver som «key assumptions about what counts as best practice in language teaching and learning»:

1. Språk bør holdes separat i klasserommet, ellers vil innlærere bli forvirret. Undervisningen bør kun skje på målspråket, og elevenes morsmål bør ikke brukes som en støtte.
2. Oversettelse mellom første- og andrespråket bør unngås i språkundervisningen og lese- og skriveopplæringen.
3. Den ideelle læreren er en morsmålsbruker.

4. Jo mer målspråket brukes i klasserommet, desto bedre blir resultatene.
5. Språkmangfold er et 'problem', og det beste er om elevene snakker målspråket hele tiden. (Conteh et al., 2014, s. 159–160; oversettelse fra Daugaard & Dewilde, 2017, s. 4).

Språkmytene fører til misoppfatninger i språkopplæringen, noe Conteh et al. (2014) forsøker å utfordre i sin studie der de analyserer tre case studier av lærere med fokus på språkressursene de bringer med seg inn i klasserommet. Cummins og Early (2011) viser til det de kaller 'maximum identity investment' som en viktig faktor for læringsprosessen og som innebærer et ressursyn på språk i opplæringen. Det fører til en anerkjennelse av de sterke båndene mellom undervisning, kultur og læring, og understreker viktigheten av å forstå de personlige og profesjonelle identitetene til elever og lærere som en del av opplæringsprosessen. I deres casestudie viser de hvordan identitetsforhandling og prestasjon er sentrale aspekter ved læringsprosessen for både elever og lærere. Funnene fra studien viser blant annet at myten om «den ideelle læreren som morsmålsbruker» er et umulig mål som ikke anerkjenner lærernes distinktive styrker og ekspertise. Videre er transspråking av betydning i at det fremmer bruken av elever og læreres fulle repertoar av språkressurser. For elever som er 'enspråklige' fremmer det i tillegg kunnskap om det flerkulturelle samfunnet de er medlemmer av. Disse funnene utfordrer de rådende mytene (Conteh et al., 2014, s. 176).

Daugaard og Dewilde (2017) undersøker språkmyter i en nordisk kontekst. De forstår myter om språk og språkundervisningen som 'naturaliserte forestillinger' hvor de på den ene siden kan fremstå som ureflekterte, samtidig som de i kraft av naturaliseringen er svært effektive (s. 4). I deres studie legger de til grunn en forståelse av språk som oppfinnelse, og språklærere som oppfinnere. Funnene fra analysen viser at i en tid hvor det strømmer inn flere nye språk i norske klasserom, er det særlig behov for flerspråklige lærere som kan fungere som frontkjempere og drivkrefter i nytenkningen om språk og språkundervisningen i skolen. Flerspråklige lærere, og andre lærere med oppfinnsomme flerspråklige praksiser bør gis det nødvendige rommet for å spille en nøkkelrolle i denne gjenoppfinnelsesprosessen (s. 16–17). Pennycook (2012) trekker paralleller mellom krydder og språk. På samme måte som vi deler krydder inn i separate beholdere som krukker, er utdanningssystemet i stor grad basert på en skarp oppdeling av språk, men akkurat som krydder, blander språk seg i praksis og fungerer i forskjellige kombinasjoner. På bakgrunn av dette, oppfordrer Pennycook (2012) til at vi nøye vurderer hvilke myter om språk vi reproducerer i skolens språkundervisning. «What myths

are we perpetuating about languages?» (s. 13). Daugaard og Dewilde (2017) viser til at flerspråklige lærere som oppfinnere tar livet av disse språkmytene (s. 16–17).

2.1.4. Kultursensitiv undervisning

‘Culturally responsive teaching’ eller ‘kultursensitiv undervisning’ er et begrep som blir brukt som en inngang til undervisning som bygger på minoritetslevers kulturelle kunnskap, tidligere erfaringer og referanserammer. Gay (2015, s. 49) mener at man bør skape et felleskap blant individer fra ulike kulturelle, sosiale og etniske bakgrunner. Ved å bruke kultursensitiv undervisning som en metode i opplæringen, skaper man effektive og relevante læringssituasjoner for alle. «Culturally responsive teaching is using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them» (Gay, 2015, s. 49). En slik undervisningsmetode egner seg derfor spesielt godt i flerkulturelle klasserom hvor man finner elever fra forskjellige land og kulturer, og som gjerne har med seg ulike kulturelle erfaringer hjemmefra.

I kultursensitiv undervisning spiller erfaringer en viktig rolle. Dersom læreren bruker aktuelle temaer som elevene har kjennskap til, blir det lettere å koble det til abstrakte begreper og ideer (Ryen, 2017, s. 56). En slik tilnærming er relatert til en forståelse av kultur og språk som sammenflettet (Gee, 1990). Det gjør det mulig å «skape best mulig korrespondanse mellom skolens og elevens begrepsverdener, for på den måten å bringe elevene gradvis inn i skolens begrepsverden» (Engen, 2014, s. 83). Også Solhaug (2006) skriver at «begrepsfestingen av samfunn og relasjoner bør ta utgangspunkt i eller forbindes med dagliglivet der elever tar aktivt del for eksempel å ta egne roller» (s. 230).

Dette er i tråd med det Gay (2015) sier om at opplæringen til minoritetslever bør «connect in-school learning to out-of-school living» (s. 49). For elever som nylig har kommet til Norge, vil deres hverdagskunnskaper ofte være formet av deres kulturelle og språklige bakgrunn. Et slikt resonnement som bygger på å koble hverdagskunnskaper til det faglige, vil bidra til både språklig og faglig utvikling hos eleven. Elevenes forforståelser og erfaringer blir koblet til den majoritetskulturelle verden ved å «gjøre elevenes tospråklige forforståelse relevant i relasjon til det norskspråklige lærestoffet» (Engen, 2014, s. 83).

Gay (2015) mener at utdanning må utstyre minoritets elever med verktøy som muliggjør det å bli funksjonelle deltakere i samfunnet, dersom de ønsker det. Slik undervisning vil ikke være effektiv dersom den ikke utgår fra elevenes egne minoritetsperspektiver (s. 31). Mye intellektuell evne ligger ubrukt hos minoritetsspråklige studenter, og dersom disse blir anerkjent og brukt i undervisningen, vil skoleprestasjonen øke radikalt. «Culturally responsive teaching is a means for unleashing the higher learning potentials of ethnically diverse students by simultaneously cultivating their academic and psychosocial abilities» (Gay, 2018, s. 21).

Kultursensitiv undervisning som inkluderer læringsmateriale om flere etniske grupper og bruker undervisningsmetoder som anerkjenner kulturelle forskjeller er nødvendig for å bygge harmoni og respekt mellom individer fra forskjellige bakgrunner (Banks, 2005; Banks & McGee Banks, 2010, s. 260). Det er viktig at lærerne aksepterer at det eksisterer flere kulturer i klasserommet, og ser viktigheten av rasemessig og flerkulturelt mangfold i undervisningen. Det innebærer å ha et syn på kulturelle forskjeller som ressurser, og bruke dem som nettopp det i klasserommet. Læreren skal skape et trygt læringsmiljø der individer fra forskjellige kulturer og de ulike kulturarvene blir verdsatt, ved å bruke den kulturelle kunnskapen fra etnisk mangfoldige kulturer, familier og samfunnet til å forme læreplanutviklingen, klassemiljø, undervisning og relasjoner til elevene. Denne kunnskapen kan videre brukes til å utfordre kulturelle stereotyper, fordommer, rasisme og andre former for diskriminering (Gay, 2015, s. 31).

Videre mener Gay (2015) at lærere bør kritisere egne holdninger og forhåndsoppfatninger om minoritets elever og vurdere hvordan deres oppfatninger kan påvirke undervisningen. Lærers undervisning er sterkt påvirket av deres tro og holdninger rundt elevmangfold. Positive holdninger om forskjeller i etnisitet, rase og kjønn genererer positive forventninger til mangfoldige elever, som har positive konsekvenser for elevenes innsats og læringsutbytte. Dermed vil negative holdninger blant lærere produsere negativ læringsatferd (s. 56).

Gay (2015) viser til at det er en del motstand til kultursensitiv undervisning som metode blant lærere. En utfordring som flere lærere trekker frem, er at denne formen for undervisning kan fremstå som rasistisk og diskriminerende fordi den synliggjør forskjeller. En annen utfordring er at lærere hevder at de ikke har tilstrekkelig kunnskap, «I would do if I knew how», men de viser ingen tegn til at de forsøker å skaffe seg kunnskap og ferdigheter innen feltet (s. 56).

Slike holdninger springer ut fra en ide om at det å snakke om forskjeller, spesielt dersom de er relatert til rase, er tabu belagt. En slik tankegang kommer ofte av mangel på erfaringer med mennesker fra forskjellige kulturer og etnisiteter, og en konseptuell forvirring mellom det å anerkjenne forskjeller og det å diskriminere elever med en annerledes hudfarge (s. 145). Lærere eller elever som unngår å snakke om tabubelagte temaer som rase, mister også muligheten til å dra nytte av mangfoldet av erfaringer og perspektiver blant skolens elever som en ressurs for opplæringen (Banks & McGee Banks, 2010, s. 275).

Horst (2006) bruker begrepet 'interkulturell læring' som en tilnærming til hvordan mennesker med forskjellig etnisk, kulturell og språklig bakgrunn kan komme overens og lære fra hverandre i en prosess med gjensidig forståelse. I en pedagogisk kontekst, vil interkulturell læring ofte beskrive prosessen rundt det å tilegne seg ny innsikt, kunnskap og perspektiver (s. 77). Skrefsrud (2018, s. 76) mener det er viktig å utfordre den innebygde devalueringen av identitet som elever med minoritetsbakgrunn kan oppleve. Konseptet interkulturell læring står i kontrast til en pedagogikk som mislykkes i å anerkjenne elevens kulturer og språk. Historisk sett, har vi sett i flere land, inkludert i Norge, at mangelen på kulturell anerkjennelse i utdanningssammenheng reflekterer samfunnets devaluering av språk og kultur som tilhører minoriteter (Cummins, 2001). Ifølge Nussbaum (1997) handler interkulturell læring blant annet om å tilegne seg visse ferdigheter, kunnskap og holdninger som kan være hjelpsomt for individ og samfunn i å bekjempe stereotyper og misforståelser, og i stedet etablere forståelse på tvers av etniske, religiøse og kulturelle forskjeller.

Skrefsrud (2018) legger denne forståelsen til grunn for mye av kritikken han retter mot ulike tilnærminger til interkulturell læring. Han viser til hvordan mye av den interkulturelle læringen bygger på den problematiske antakelsen om at kulturer kan beskrives og forstås ut ifra en egenskap som karakteriserer en spesifikk kultur. I undervisningssammenheng vil implikasjonene være at lærere og elever må skaffe dybdekunnskap om kulturelle egenskaper ved de ulike etniske gruppene som er representert i klasserommet (s. 78). Gay (2002) går også inn på en slik konvensjonell tilnærming i klasserommet: «intellectual thought of students from different ethnic groups is culturally encoded in that its expressive forms and substance are strongly influenced by cultural socialization» (s. 111). Skrefsrud (2018) kritiserer en slik tilnærming ettersom det kan føre til at elevene føler seg begrenset dersom prosessen ikke sørger for tilstrekkelig rom for dynamikken og kompleksiteten ved kulturelle identiteter. Det er vanskelig å identifisere kulturelle egenskaper og trekke klare grenser

mellom kulturer, ettersom kulturer blir formet og er i en konstant endringsprosess. Kulturer i dag er derfor sammensatte hybrider, og en konvensjonell tilnærming kan føre til at læreren setter elevene inn i strenge båser der det ikke er rom for hybride identiteter (s. 79).

Skrefsrud kritiserer en slik tilnærming ettersom det kan føre til at elevene føler seg begrenset dersom prosessen ikke sørger for tilstrekkelig rom for dynamikken og kompleksiteten ved kulturelle identiteter. Det er vanskelig å identifisere kulturelle egenskaper og trekke klare grenser mellom kulturer, ettersom kulturer blir formet og er i en konstant endringsprosess. Kulturer i dag er derfor sammensatte hybrider, og en konvensjonell tilnærming kan føre til at læreren setter elevene inn i strenge båser der det ikke er rom for hybride identiteter (s. 79).

Ifølge Nussbaum (1997) er individer sjeldent tilknyttet til en lokal gruppe, men heller kulturelt bundet til andre individer. På den ene siden minner Nussbaum oss på at individets kulturelle identitet er relatert til kollektive identiteter, slik som etnisitet, sosial bakgrunn, religion, seksuell orientering og kjønn. På den andre siden er kulturell identitet hybrid og i konstant endring. De aspektene ved egen identitet som man ønsker å understreke vil variere med den sosiale konteksten. Nussbaum understreker også at interkulturell læring handler om å involvere seg i en annen person, som vil si å forstå eller føle det den andre personen opplever og sette seg selv i den andres posisjon. Denne tilnærmingen til interkulturell læring skiller seg fra den konvensjonelle tilnærmingen (s. 80).

I amerikansk kontekst finner vi Moll et al. (1992) sin studie om 'funds of knowledge' (kunnskapsressurser) der man utnytter de kognitive og kulturelle ressursene som befinner seg i hjemmet til flerspråklige elever. Begrepet kunnskapsressurser blir definert slik i deres studie: «Historically accumulated and culturally developed bodies of knowledge and skills essential for household or individual functioning and well-being» (Moll et al., 1992, s. 133). Konseptet spiller på erfaringer hos individene, og hvordan dette er en del av kunnskap husholdningen besitter og har en påvirkning på medlemmene av husstanden. Det viser til hvordan elevene bringer med seg viktige og essensielle forkunnskaper og ferdigheter, formet av historiske og kulturelle aspekter fra deres hverdagsliv.

I casestudien til Moll et al. (1992, s. 135) utfører et utvalg av lærere intervjuer med foreldrene til elevene i deres egne hjem, og dataen som blir samlet inn blir i sin tur brukt til å supplere og forme undervisningen i klasserommet. Gjennom samtalene finner lærerne ut at flere av

elevene selger godteri utenom skoletiden for å tjene penger. Denne informasjonen brukte de som et utgangspunkt i utformingen av et undervisningsopplegg, og med hjelp fra læreren, fikk elevene muligheten til å jobbe med et tema de var interessert i. De brukte alle ressursene de hadde i arbeidet med temaet, inkludert ressurser hjemmefra. En av foreldrene hadde mye kunnskap om emnet, og fikk besøke klassen og ha en undervisningsøkt. Denne forelder ble dermed en kognitiv ressurs for elevene og læreren i dette klasserommet (s. 138). Læreren fungerer som en mellommann, og gir strategisk bistand som legger til rette for at elevene kan undersøke og jobbe (s. 139).

Studien til Moll et al. (1992) er et godt eksempel på hvordan man kan utvikle samarbeidet mellom skole og hjem, og bruke dette som en ressurs – også i begrepsundervisningen. Her tar man utgangspunkt i de kulturelle ressursene som finnes i elevenes hjem og miljø, og henter dem inn i undervisningen i tråd med det Gay (2015) sier om kultursensitiv undervisning. Slik undervisning bidrar til at læreren får kunnskap om elevenes kulturelle bakgrunn og referanserammer, og ved å bruke denne kunnskapen i undervisningen kan elevene oppleve det som en relevant og effektiv læringssituasjon.

I denne oppgaven vil begrepet kultursensitiv undervisning være relevant under diskusjonen av lærerens implementering av elevenes forkunnskaper og referanserammer i undervisningen. Her vil særlig utfordringene ved kultursensitiv undervisning og betydningen av å flette inn elevenes forkunnskaper for internalisering av begreper være av relevans for analyse og diskusjonskapitlet. Mitt bidrag til samfunnsfagdidaktikken blir å diskutere hvordan lærere kan knytte elevenes tidligere erfaringer til det å lære et nytt begrep.

2.2. Tidligere forskning

Som nevnt, plasserer jeg studien min innenfor samfunnsfagdidaktikk. Jeg trekker veksler på perspektiver fra både språk- og kulturfeltene (se teorikapitlet, 2.1.1–2.1.4). Det er derfor relevant å presentere tidligere forskning om flerspråklighet og norsk som andrespråk (2.2.1) og begrepsforståelse i samfunnsfagdidaktikk (2.2.2).

2.2.1. Tidligere forskning om flerspråklighet i norske klasserom

Studier av flerspråklighet i skolen er tradisjonelt blitt gjort innenfor norsk som andrespråksfeltet i Norge. Ryen (2010) gir en oversikt over forskning relatert til

språkopplæring for minoritetsspråklige barn og voksne i Norge, særlig innenfor klasseromsforskning. Flere av undersøkelsene viser at minoritetsspråklige barn gis færre muligheter til aktiv deltakelse i en opplærings situasjon enn barn som tilhører majoriteten, og at de dermed ikke har de samme mulighetene til språklig og faglig utvikling (s. 67). Golden et al. (2007) deler andrespråksforskningen i Norge i tre retninger: forskning om innlærerspråk, forskning om språk og kulturkontakt og didaktisk forskning. Jeg plasserer meg innenfor den didaktiske forskningen, nærmere bestemt klasseromsforskning. Det er også denne delen som er den minst omfattende av de tre nevnte forskningsretningene (s. 68)

Boka Sampedagogikk av Øzerk (2003) er basert på undersøkelser som hadde som hensikt å evaluere grunnskolereformen L97, og avdekke elevenes læringsutbytte av temaorganisert opplæring på 1.–4. årstrinn. Undersøkelsen viste at i alle årstrinn, klarte norskspråklige som gruppe seg bedre enn de minoritetsspråklige. Videre viste undersøkelsen at skolen ga gode læringsresultater når elevene behersket opplærings språket, men at skolen mislyktes overfor flere elever, særlig overfor minoritets elever som i større grad brukte morsmålet i hverdagen. Når undervisningen foregikk på et språk som elevene ennå ikke behersket, førte det til at de ikke lyktes i innlæring av lærestoffet. Dette svekket deres forutsetninger for utviklingen av både norskspråket og morsmålet (Øzerk, 2003, s. 175). Med utgangspunkt i dette, argumenterer Øzerk for revitaliseringen av en tospråklighetsmålsetning i skolesammenheng, og understreker at barnas førstespråk og norsk er gjensidig støttende og ikke konkurrerende redskaper i opplæringen (Ryen, 2010, s. 73–74).

Danbolt og Hugo (2012) har et stort fokus på foreldrenes påvirkning på barnas læring, og anser derfor et godt samarbeid mellom skole og hjem som et viktig utviklingsområde for skoler, særlig for elever med minoritetsbakgrunn. Deres prosjekt har gått ut på å utvikle arbeidsformer som inkluderer førstespråket til elever fra språklige minoriteter i den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (s. 83–84). Metoden som ble brukt til å fremme elevenes morsmål og synliggjøre flerspråkligheten i klassen, var å knytte bilder til norske ord i undervisningen. Foreldrene ble involvert i dette arbeidet ettersom de fikk i oppgave å hjelpe elevene med å oversette fra norsk til morsmål. Dette førte til at elevenes hjemmespråk fikk en plass i opplæringen, som virket positivt for elevene.

Danbolt og Hugos (2012) forskning skiller seg fra min studie i form av at det har blitt forsket på og samlet inn data fra yngre elever, men er likevel relevant når det kommer til funnene

som ble gjort med tanke på det å utnytte elevenes førstespråk som en ressurs i opplæringen. Studien tar også utgangspunkt i en flerspråklig elevgruppe og utforsker arbeid med begreper, i likhet med min studie. Danbolt og Hugo bruker ulikheter mellom språk som en innfallsvinkel for å rette elevenes oppmerksomhet mot språkets forside, og spiller på deres førstespråk som et verktøy i denne sammenhengen (s. 85). Deres tilnærming understreker viktigheten av å involvere barna i samtaler om språk på førstespråket, fordi det er med på å styrke den generelle språk- og begrepsutviklingen. De flerspråklige barna opplevde også en form for anerkjennelse for sin tospråklige språkkompetanse (s. 97–98).

I en studie gjennomført av Danbolt og Kulbrandstad (2008) som en del av Oslo kommunes prosjekt «Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig utdanning i praksis», undersøkes hvilke organiseringsformer og arbeidsmåter som kan gi best utbytte for minoritetsspråklige elever gjennom bruk av felles læreplan i norsk. I studien fokuseres det på et av prosjektene som ble gjennomført på 2. trinn, med fokus på utvikling av språklig bevissthet. Det viste seg at flere av elevene hadde for lite ordforråd og for lite kjennskap til lydstrukturen i norske ord til at de kunne få rett fokus i for eksempel rimordsoppgaver. Som en del av prosjektet, fikk elevene muligheten til å sammenlikne norsk med andre språk, og de fikk hjelp til å utnytte det de kunne fra før av. På denne måten fikk de bruke sine forkunnskaper i undervisningssammenheng. Forskerne konkluderer med at prosjektet illustrerer en interessant tilnærming til systematisk arbeid med språk og språklig bevissthet, samtidig som det gir gode muligheter til å trekke inn elevenes flerspråklige erfaringer. Dette er en arbeidsmåte det bør arbeides videre med i norskopplæring i språklig heterogene klasser (s. 161).

Alle undersøkelsene og studiene som har blitt nevnt så langt, har vært foretatt på grunnskolens barne- og mellomtrinn. Klasseromsforskning og studier av implementering av ulike pedagogiske løsninger for minoritetsbarnas opplæring er svært underutviklet. Det mangler studier omkring språkopplæring, særlig på ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring (Ryen, 2010, s. 88). Monsen (2015) konkluderer med at forskningen på norskopplæringen for voksne er spredt og usystematisk. Den bærer i stor grad preg av at forskerne er tett på feltet, og forsker på problemstillinger de opplever i egen praksis. Derfor eksisterer det flere masteroppgaver på dette feltet, men få fagfellesvurderte vitenskapelige arbeider. De to områdene det eksisterer en del forskning på, er grunnleggende lese- og skriveopplæring, det som ofte kalles alfabetisering. Her kommer det frem at det i praksis i

liten grad skilles mellom grunnleggende lese- og skriveopplæring og den øvrige norskopplæringen. Dessuten har forskerne funnet at deltakere med liten eller ingen skolebakgrunn ofte ikke finner undervisningen meningsfull og at deltakernes læringsutbytte er begrenset (s. 373).

Forskningsprosjektet «Alfabetiseringstilbudet for voksne fremmedspråklige» (Hvenekilde et al., 1996) er et eksempel på et bidrag til dette feltet. Undersøkelsen avdekket at det oppstod mange misforståelser i undervisningen fordi lærere og deltakere ikke hadde noe fellesspråk. Deltakere hadde også problemer med å forstå selve undervisningssituasjonen og målet med undervisningen. De tospråklige lærerne var ikke alltid tilgjengelige og kunne bidra med hjelp til å forstå. Lærere hadde ofte lite kunnskap om deltakernes forutsetninger og erfaringer, og i opplæringen var det som oftest få referanserammer til ting som foregikk utenfor klasserommet. Mange av deltakerne fikk derfor ikke muligheten til å utnytte sine forkunnskaper som de hadde fra livet utenfor klasserommet som en ressurs i undervisningen (Alver 1999; Hvenekilde et al. 1996; se også Ryen, 2010, s. 86–87)

Vi finner et stort forskningsbehov på flerspråklighetsfeltet i norske klasserom, noe som også påpekes i NOU 2010:7, s. 381: «Kunnskap om barns språkutvikling og læringsstrategier på ulike alderstrinn er nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet som gir alle barn gode utviklingsmuligheter». Det understrekes at det er en svakhet at det i Norge finnes for lite forskning rundt barns tilegnelse av flere språk (s. 88–89). Vi finner derimot flere studier utenfor Norge, slik som i Sverige og Danmark.

I Danmark finner vi forskningsprosjektet til Laursen (2010), gjort i samarbeid mellom flere universiteter og kommuner over flere år. Prosjektet, som heter «Tegn på sprog – tosprogede børn lærer å læse og skrive» har som mål å få innsikt i tospråklige barns møte med skriftspråket, og å finne pedagogiske muligheter for å trekke inn deres forutsetninger og behov i lese og skriveopplæringen. Tilegnelse av skriftspråk forstås som en betydningsskapende prosess, og det fokuseres både på barna selv og deres bruk og tolkning av skrift, både i den sosiale konteksten, men også i samspillet som oppstår rundt arbeid med skrift i klasserommet (s. 21; se også Ryen, 2010, s. 72). Prosjektet knyttet til internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid i literacy på et andrespråk.

I flere av studiene som blir referert i Ryen (2010) sin oversiktsartikkel, slik som Øzerk (2003), framheves betydningen av elevdeltakelse i andrespråksopplæring. Betydningen av samhandling blir også framhevet i en svensk klasseromsstudie av undervisning for voksne innvandrere (Lindberg, 1996; 2004). Forskerens data og observasjoner er basert på både lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktiviteter. Analysene viste at det var store forskjeller mellom ulike klasseromsaktiviteter både når det gjaldt tilrettelegging for at elevene kunne bruke morsmålet i undervisningen, og når det gjaldt hvilken språkbruk som forekommer. Et sentralt skille gikk mellom de lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktivitetene. En fordel med lærerstyrte aktiviteter er, ifølge Lindberg, at de gir rikelig innfødt innputt i form av lærerspråk. Likevel gir ikke de lærerstyrte aktivitetene noe særlig store muligheter for språklig variasjon på et mer funksjonelt plan. Det er imidlertid helt sentralt at det også fokuseres på deltakernes mulighet for egenproduksjon, og her trekker Lindberg fram ulike typer arbeid i smågrupper. Samhandling i smågrupper har mye til felles med språkbruk utenfor klasserommet og krever blant annet at deltakerne er aktive og tar initiativ. Av analysene framgikk det også at språkbruken ble mer variert, og at deltakerne tok større ansvar for egen språkinnlæring og språkbruk når de jobbet selvstendig. Det viste seg også at arbeid i smågrupper kan gi gode forutsetninger for språkutvikling både når det kommer til muntlige ferdigheter, men også språklig form og korrekthet (Lindberg, 1996, s. 186; se også Ryen, 2010, s. 87–88).

Når det gjelder samfunnsfagdidaktikken finnes det få studier som krysser flerspråklighetsfeltet. Vi finner likevel noen få undersøkelser fra samfunnsfaget, slik som en av de første studiene på tospråklig opplæring i Norge som ble gjennomført av Myklebust (1993). Hun gjorde observasjoner fra en skole i Oslo, hvor noen av skoletimene var avsatt til tospråklig urdu-norskundervisning. Myklebust gjorde observasjoner av den språklige tilretteleggingen av undervisningen på norsk og urdu, og resultatet fra observasjonene viser at undervisningen stort sett foregikk på norsk, mens den tospråklige læreren kun fungerte som en oversetter. I tillegg viser analyser av klasseromsdataene at elevenes morsmål ikke ble utnyttet i faglig sammenheng, og at elevene med norsk som andrespråk ikke deltok i muntlige situasjoner i like stor grad som de majoritetsspråklige elevene. På bakgrunn av observasjonene konkluderer Myklebust med at den tospråklige opplæringen ikke fungerte etter intensjonene. Morsmålet var fortrenget som undervisningsspråk. Elevene uttrykte seg ikke på morsmålet og ble bedt om å snakke norsk når de hadde muligheten til å få oppklaring på morsmålet.

I 2006 gjennomførte Myklebust (2006) en annen undersøkelse tilknyttet et større prosjekt om begynneropplæring av elever med norsk som andrespråk. Her finner vi tilsvarende funn. Myklebust viser at klassene som studeres har til felles at elevene møter en enspråklig skole som tar lite hensyn til at det finnes elever med norsk som andrespråk i klassene. Lærerne i studien hadde heller ikke spesiell faglig bakgrunn for andrespråksundervisning. Ifølge Myklebust ville det vært en fordel for elever som har et annet morsmål enn norsk dersom lærerne hadde brukt tid på å framstille fagstoffet muntlig på ulike måter. I tillegg viser undersøkelsen at det er lite samarbeid mellom den tospråklige læreren og de andre lærerne, men at lærerne forholdt seg positive til elevmangfoldet.

Roland (2020) tar for seg temaet flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen i sin masteroppgave. Hun undersøker hvordan et utvalg bestående av en samfunnsfaglærer og nyankomne elever på ungdomstrinnet opplever bruken av oversatte tekster om temaet demokrati og diktatur på en flerspråklig og flerkulturell skole i Oslo. Studien har tre viktige hovedfunn. For det første viser den at norsk som målspråk blir prioritert av lærerne i undervisningen og på skolen. Skolen har innført et tiltak om norsk i alle fag, som blant annet kommer til uttrykk ved at elevene blir eksplisitt bedt om å kun bruke norsk og ikke morsmålene sine i undervisningen. For det andre trekker læreren frem betydningen av trygge rom for språklæring og identitetsutvikling, som står i kontrast til skolens tiltak om målspråket. Han hevder at gode relasjoner og omgivelser der elevene føler seg trygge og akseptert, er forutsetninger for å kunne formidle målspråket og fagstoffet. For det tredje viser studien at deltakerne har delte opplevelser rundt bruken av oversatte tekster i samfunnsfagundervisningen. Alle deltakerne trekker veksler på to språk samtidig. Mens læreren var positiv overfor bruken av oversatte tekster, var elevene mer delte. Samlet sett ønsket ingen av elevene å fortsette med en slik undervisningsmetode. Roland begrunner denne motstanden i den sterke norskspråklige diskursen ved skolen (se også Hatvik, 2021; Sand, 2021). Implikasjonene funnene har for samfunnsfaget, består av et potensial for å bygge videre på de eksisterende transspråklige praksisene, som kan være fordelaktig for innlæringen av samfunnsfaglige begreper. Det forutsetter likevel at lærerne er bevisste på rådende språkideologier og normer som begrenser elevenes strategier og praksiser i klasserommet.

Som vi har sett i dette delkapittelet, er det behov for mer forskning på flerspråklighetsfeltet i norske klasserom. De få studiene som finnes fra før av befinner seg innenfor

norskdidaktikken og er ofte undersøkelser som er gjort blant yngre elever på småskoletrinnet. Det er behov for flere studier blant eldre elever, særlig innenfor samfunnsfagdidaktikken. Denne masteroppgaven vil derfor være et bidrag i denne sammenheng.

2.2.2. Begrepsforståelse i samfunnsfagdidaktikken og kultursensitiv undervisning

Det finnes flere studier som utforsker arbeid med begreper i opplæringen, men der hovedfokuset er på ferdigheter innenfor skriving og literacy slik som i Macphee og Whitecotton (2002), Paquette og Kaufman (2008) og Vaughn et al. (2010). Derimot mangler det forskning som går inn på undervisning med samfunnsfaglige begreper utover literacy feltet. Mathé (2015) finner at elever som sliter med å internalisere fagspråket og begrepene i samfunnsfag, også sliter med å lære og å uttrykke kunnskap i faget, noe som viser viktigheten av begrepsforståelse i faget særlig blant minoritets elever.

I norsk sammenheng er Mathé (2015) sin fagartikkel «*Begrepsforståelse i samfunnsfag – Hva vil vi med begrepene*» særlig relevant. Mathé (2015) skriver at arbeid med fagspråk er nært knyttet til og fremmer læring, samtidig som begrepsarbeid er et verktøy for å utvikle flere sentrale ferdigheter. Hun viser til forskning gjort av Brevik, Fosse og Rødnes (2014), som gjennomførte en studie om betydningen av å bruke fagbegreper i fag og om læring. I deres studie fokuserer de særlig på elevers bruk av fagterminologi i en norsk videregående skole, som viser at aktiv bruk av fagspråk fører til at elevene utvikler sin evne til resonnering og læring i ulike fag, også i samfunnsfag (Brevik, Fosse & Rødnes, 2014, s. 54).

Mathé (2015) viser også til mangel på kunnskap om norske læreres undervisning i og med de samfunnsfaglige begrepene, og hvordan elevene opplever og forstår denne undervisningen. Vi finner dermed et kunnskapshull som er viktig å forske mer på, og der jeg ønsker å bidra med kunnskap. Læreren spiller en viktig rolle i undervisningen om begrepsforståelse, ettersom elevene ikke bruker fagbegrepene som verktøy for forståelse og læring før læreren eksplisitt introduserer dem, slik Brevik et al. (2014) konkluderer i sin studie. Dette gir samtidig læreren en god mulighet til å bruke flerspråklighet som en ressurs i arbeidet, ved å relatere undervisningen til elevenes erfaringsbakgrunn og livsverden i tråd med kultursensitiv undervisning.

Samfunnsfaglærere er nødt til å ta et valg når det kommer til hvordan det skal jobbes med begrepsforståelse i klasserommet. Ifølge Solhaug (2006) er samfunnsfaget særlig egnet til å

implementere et ressursperspektiv både fordi flere av undervisningstemaene omhandler mangfold, kultur, språk og identitet, og fordi samfunnsfaglige begreper bør ses i relasjon til elevenes erfaringsbakgrunner og livsverden (s. 230). Det finnes flere forskjellige måter å gjøre dette på, og en mulig inngang til arbeidet med begreper i klasserommet kan vi se i Danbolt og Hugos (2012) studie. De bruker ulikheter mellom språk som et virkemiddel for å illustrere forskjeller i språkets forside. Språklig bevissthet blir definert som «evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en forside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene» (Kulbrandstad, 2003, s. 84). Danbolt og Hugo har et større fokus på ordenes forside og begrepsmessige avklaringer, noe som skiller seg fra min studie. Jeg er ikke bare opptatt av det språklige ved begreper, men også av det kultursensitive grunnet i samfunnsfagdidaktikk slik Solhaug skisserer (se også 2.1.3).

Innenfor Mi Lenga-prosjektet er det flere masteroppgaver innenfor samfunnsfagdidaktikk som har studert kultursensitiv undervisning for flerspråklige elever. Abuawad (2019) undersøker hvordan et utvalg lærere opplever, forstår og gjennomfører kultursensitiv undervisning på en vellykket måte, og hvordan deres elever opplever denne i tilknytning til temaet demokratisk deltakelse. Studien har fokus på lærerne og elevenes refleksjoner og opplevelser rundt disse temaene. Analysen viser at et kjerneelement ved den kultursensitive undervisningen er at den balanserer det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev. Anerkjennelsen og anvendelsen av elevenes kulturelle og språklige bakgrunn blir gjort på ulike måter, blant annet gjennom språkveksling og sammenligning av kulturer, hvor det tas utgangspunkt i elevenes kunnskapsressurser og erfaringer. Analysen viser derfor at læreren benytter seg av elevers morsmål som redskapsspråk. I den kultursensitive undervisningen blir en vesentlig forutsetning lærerens relasjon og kjennskap til elevene, deres familier og nærmiljø. For at en slik undervisning skal være vellykket trenger elevene å føle seg likeverdige og anerkjente, uavhengig av deres etniske, språklige og kulturelle bakgrunn. Et sentralt funn i studien er elevenes motivasjon og verdsetting av å bli eksponert for å kunne ta del i demokratiske prosesser. Det viser seg at dette øker deres trivsel og følelse av tilhørighet i skolens og samfunnets felleskap, samt deres motivasjon for videre demokratisk deltakelse.

I forhold til kultursensitiv undervisning, finner Sand (2021) i sin studie at lærerne jobber med kulturforskjeller ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev og ved å snakke om kulturforskjeller, og elevenes medbragte kulturelle ressurser i undervisning både på et individuelt- og gruppenivå. Under fjernundervisningen mistet de muligheten til å

kommunisere med elevene på den måten de var vant til, noe Sand tolker at påvirket deres form for kultursensitiv undervisning til en viss grad. Lærerne liker veldig godt å undervise samfunnsfag nettopp fordi det er så mange verdensanskuelser og kulturforskjeller som de kan snakke om, men under fjernundervisning ble kommunikasjonen basert på oppgaver og individuelt arbeid, og den kultursensitive undervisningen ble derfor ikke den samme. Hatvik (2021) konkluderer i sin masteroppgave med at flerkulturelle elever innehar kulturelle erfaringer og referanserammer om ulike samfunnsfaglige temaer, men det er ikke alle elever som trekker fram disse uoppfordret i hennes studie. Dette kan skyldes at deltakerne ikke opplevde det naturlig i intervjusituasjonen, i tillegg til at temaet i undervisningsaktiviteten som ble gjennomført kan oppleves som sensitivt. Det er derfor sentralt at lærere som følger elever over tid blir kjent med elevene, og legger til rette for å implementere kulturelle erfaringer som en form for et 'kulturelt stillas'.

Videre har Dede og Jahiri (2020) skrevet en masteroppgave om flerspråklige elevers arbeid med begreper i samfunnsfag. De undersøker hvordan man kan styrke begrepslæringen i samfunnsfag ved å ha et ressurs syn på flerspråklighet, både fra et elev- og lærerperspektiv, i likhet med min studie. Studien viser at elevene har ulike arbeidsmåter og anvender ressursene rundt seg slik som flerspråklige medelever og oversettelsesverktøy. Videre finner de at det er viktig å knytte begrepsundervisningen til elevenes egne erfaringer og forkunnskaper. Deres masteroppgave skiller seg imidlertid fra min når det kommer til utvalg. Min studie har samlet inn data fra et utvalg av elever i ungdomsskolealder og én norskspråklig lærer fra samme mottaksklasse, mens Dede og Jahiri (2020) har intervjuet flere tospråklige lærere og har rekruttert elever fra ordinære klasser på VGS.

3. Metode

I dette kapitlet presenterer jeg mitt forskningsdesign, og de ulike metodene jeg har anvendt for å belyse problemstillingen. Metodekapitlet er delt inn i hovedkapitler og underkapitler. Hovedkapitlene er som følger: Et kvalitativt forskningsdesign (3.1), Innsamling av data (3.2), Analyse av data (3.3), Forskningens troverdighet (3.4) og Forskningsetiske overveielser (3.5).

3.1. Et kvalitativt forskningsdesign

3.1.1. Et kvalitativt forskningsdesign med forskergenererte aktiviteter

Målet med denne studien var å undersøke hvordan en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever på ungdomstrinnet bruker og reflekterer rundt flerspråklighet som en ressurs i arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag. På bakgrunn av forskningsspørsmålets opplevelsesdimensjon, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen ved å bruke fokusgruppeintervju og semi-strukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Videre handler det om å få en dypere innsikt hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon og livsverden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 45–47) er kvalitativ forskningsmetode en produktiv tilnærming når målet er å undersøke opplevelsene, tankene, meningene og holdningene til deltakerne i en undersøkelse. Valget om en kvalitativ forskningsmetode ble også gjort av hensyn til studiens utvalg, som består av nyankomne ungdommer med begrensede norskkunnskaper. En kvalitativ tilnærming er ungdomsvennlig, ettersom det skaper flere muligheter for at de unges stemmer kan bli hørt (Dewilde, 2016, s. 5).

Jeg gjennomførte en undervisningsøkt for klassen som er inspirert av den danske longitudinell forskningsstudien *Tegn på Sprog* (2008–2018), ledet av Helle Pia Laursen, nærmere bestemt det hun kaller for «forskergenererte aktiviteter» (Laursen, 2019). Disse aktivitetene kjennetegnes ved at målet er å få innblikk i forskjellige aspekter ved barns meningsdannelse rundt skrijving. Det er fokus på å utforske forskjellige modaliteter i slike aktiviteter, slik som visuelle og verbale fremstillingsformer, samt forskjellige kombinasjoner av disse (s. 61). Barnas egne verbale og visuelle tekster kan fra et sosialsemiotisk perspektiv ses på som materielle uttrykk for deres forskjellige interesser. Den analytiske interessen ligger ikke bare i produktene som barna skaper, men også i det som blir sagt og gjort både underveis og i etterkant. Barns semiotiske relasjoner med skrijving og dets meningsunivers er knyttet til deres relasjoner med andre mennesker og deres samhandling med en semiotisert verden (s. 62). Forskningsstudien inspirerte meg til å utforske forskjellige modaliteter i undervisningsøkten, særlig når det kommer til ulike visuelle fremstillingsformer.

3.1.2. Utvalg og rekruttering

Patton (1990, s. 169) skriver at hensiktsmessig utvelgelse ligger i å velge informasjonsrike case, som bidrar til dybde i studien. Ifølge Tjora (2017, s. 130), er hovedregelen for utvalg i kvalitative studier at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Det finnes flere måter å velge ut deltakere til en studie på, hvor jeg valgte en kriteriebasert utvelgelse (Dalen, 2011, s. 47). Ut ifra forhåndsbestemte kriterier for rekruttering av informanter (som jeg kommer tilbake til), endte jeg opp med et utvalg bestående av én samfunnsfaglærer, og et utvalg nyankomne elever. Disse ble vurdert til å kunne gi tilstrekkelig informasjon for å belyse studiens problemstilling, samtidig som utvalget var passe stort nok til å kunne ha en dyptgående analyse innenfor prosjektets begrensede tidsramme.

Prosjektet ble gjennomført på en ungdomsskole i Oslo i oktober 2020. Denne skolen har et stort språklig og kulturelt mangfold, og har to mottaksklasser som består av nyankomne elever. Jeg valgte denne skolen på bakgrunn av det store mangfoldet av elever med ulike språklige og kulturelle bakgrunner. Valget av denne skolen var også relatert til mitt bekjentskap til en av lærerne ved denne skolen, som er kontaktlærer og samfunnsfaglærer ved en av mottaksklassene.

Utvalget mitt består av en samfunnsfaglærer med mangeårig yrkeserfaring, og fire elever med kort bortid i Norge. Jeg velger å gi samfunnsfaglæreren det fiktive navnet Line. Hun har lang erfaring med undervisning av elever som har kort botid i Norge, hovedsakelig i mottaksklasser. Av hensyn til transparens i og troverdigheten til min undersøkelse, vil jeg opplyse om at jeg kjenner samfunnsfaglæreren gjennom jobben min som lærervikar ved en skole. Vi har tidligere hatt lange samtaler om flerspråklighet i skolen, der jeg spurte om hun ville delta i min undersøkelse. På denne måten ble læreren rekruttert gjennom et bekvemmelighetsutvalg. Likevel ble ikke denne samfunnsfaglæreren valgt på bakgrunn av enkel tilgang til informanter, men fordi utvalget passet kriteriene jeg hadde lagt til grunn. Jeg ønsket å inkludere nyankomne elever da dette er en gruppe som vanligvis er flerspråklige og har et bredt språkrepertoar. Et annet kriterium var at læreren skulle ha bred erfaring med nyankomne elever, og åpen for nye erfaringer i arbeid med flerspråklige elever. Dette er kriterier som er viktige for å belyse undersøkelsen min, og som jeg fant hos Line.

Klassen til Line består av 13 elever i aldersgruppen 13–14 år, hvor det er stor variasjon i deres språklige, kulturelle og skolebakgrunner. Samfunnsfaglæreren beskrev klassen som utadvent med et godt klassemiljø, som ville være positivt for gjennomføringen av undervisningsøkten samt mine muligheter til å få rekruttert elever til å delta i intervjuer. Samtidig fortalte hun med at elevene hadde begrensede norskkunnskaper, men at de var pratsomme. På bakgrunn av denne informasjonen anså jeg det som produktivt å ha fokusgruppeintervjuer med elevene, der tanken er at elevene kan hjelpe hverandre under intervjuet, slik at det kunne komme frem mer informasjon og refleksjoner enn det ville gjort under individuelle intervjuer. I forkant av undervisningsøkten jeg hadde med elevene, informerte samfunnsfaglæreren om undersøkelsen min og at jeg ønsket å rekruttere informanter til intervju. Elevene fikk med seg informasjonsskriv og samtykkeskjema som de kunne skrive under på dersom de ønsket å delta i undervisningssekvensen og/eller intervjuet, noe alle svarte ja til. Intervjuene ble gjennomført i etterkant av undervisningsøkten jeg hadde med klassen, der jeg spurte mot slutten av økten om det var noen som ønsket å delta på intervjuet. Etersom elevene hadde begrensede norskkunnskaper på bakgrunn av deres korte botid i Norge, påvirket dette valget av informantene. Utvalget ble derfor et strategisk utvalg, der jeg sammen med læreren valgte ut fire elever som hadde gode nok norskkunnskaper til å kunne delta i samtalen under intervjuet.

Figuren nedenfor viser en oversikt over informantene i utvalget, botid og deres språklige bakgrunn.

Navn	Språklig bakgrunn	Botid
Line ♀	<u>Morsmål</u> : norsk <u>Andre språk</u> : engelsk, tysk, spansk	Født og oppvokst i Norge.
Hao ♂	<u>Morsmål</u> : vietnamesisk <u>Andre språk</u> : engelsk, norsk, koreansk	Bodd i Norge i ett år.
Hamid ♂	<u>Morsmål</u> : tigrinja <u>Andre språk</u> : arabisk, norsk, engelsk, amharisk	Bodd i Norge i ett år.
Mohamed ♂	<u>Morsmål</u> : kurdisk <u>Andre språk</u> : engelsk, norsk, arabisk	Bodd i Norge i fem år og åtte måneder.

Simon ♂	<u>Morsmål</u> : amharisk <u>Andre språk</u> : tigrinja, engelsk, norsk	Bodd i Norge i ti måneder.
---------	---	----------------------------

Figur 3: Oversikt prosjektdeltakere

Som figuren viser har de fire elevene i utvalget har fått de fiktive navnene Simon, Hamid, Mohamed og Hao. De har bodd i Norge alt fra ti måneder til ett år og har flere språk i deres repertoar. Hamid og Simon deler blant annet amharisk, og Hamid og Mohammed arabisk. Hao er alene om å snakke vietnamesisk.

3.1.3. Undervisningsopplegg med forskergenererte aktiviteter

Jeg gjennomførte forskergenererte aktiviteter for å bedre belyse problemstillingen min, der jeg prøvde ut forskjellige tilnæringer og metoder relatert til arbeid med begreper.

Bakgrunnen for valget av å gjennomføre en undervisningstime ble gjort nettopp med utgangspunkt i dette ønsket, da jeg anså dette som en god mulighet for å planlegge en variert time som muligens var nytt for elevene, samtidig som læreren kunne observere. Dette forskningsdesignet førte til gode refleksjoner over både min undervisning, men også lærerens egen undervisning med begreper.

I forkant av intervjuene hadde jeg en samtale med samfunnsfaglæreren, før jeg gjennomførte en undervisningsøkt som handlet om temaet krig og rettigheter. Jeg ønsket et møte med samfunnsfaglæreren før jeg startet å forme undervisningsopplegget, slik at jeg kunne få en oversikt over klassens arbeidsmetoder og generell informasjon om elevene. I utgangspunktet var tanken å observere klassen i forkant av undervisningsøkten, men dette lot seg ikke gjøre på grunn av sykdom og smittevern hensyn relatert til Covid-19. Undervisningsøkten varte i 90 minutter. Temaet krig og rettigheter ble valgt tilfeldig, men ble valgt på bakgrunn av lærerens ønske om å ha noe undervisning relatert til FN-dagen som var nært forestående på tidspunktet jeg skulle gjennomføre undervisningen. Samtidig var vi enige om at dette var et tema der det var mange viktige begreper vi kunne ta tak i. Under oppstarten av undervisningsøkten, presiserte jeg ovenfor elevene at de kunne trekke på hele sitt språkrepertoar når som helst under undervisningen.

Figuren nedenfor gir en oversikt over undervisningsopplegget.

Mål for timen: Vite hva FN er og kunne si noe om barns rettigheter.	
Aktiviteter i timen	Innhold i aktivitetene
Introduksjon og plan for timen	Timen startet med introdusering, der jeg presenterte meg selv og prosjektet og fortalte hva som skulle skje denne undervisningsøkten. Vi tok en navnerunde slik at jeg husket alle navnene.
Refleksjon og samtale rundt et bilde av en jordklode	Jeg startet timen ved å vise et bilde (se vedlegg 1) på smartboarden. Jeg ba elevene tenke i et par minutter på hva de tenkte når de så på bildet. Deretter snakket vi om det i plenum.
Mål for timen/forkunnskaper	Jeg introduserte målet for timen. Er det noen som kan noe om temaet fra før? Kanskje lært det på skolen tidligere?
Tekst om FN med fokus på begreper	Lese en kort tekst om FN i plenum (se vedlegg 2), deretter på egen hånd ved hjelp av funksjonen Engasjerende leser. ¹
Filmsnutt fra Redd Barna	Vi så et fire minutters klipp om barns rettigheter.
Tankekart	Jeg lagde et tankekart på tavla og spurte elevene: hva kan vi om FN og barns rettigheter hittil?
Begrepsark	Elevene fyller ut et begrepsark, der de skal oversette begrepene til morsmål (se vedlegg 3).
Mentimeter-oppgaver	Elevene besvarte disse oppgavene på Mentimeter: «Hvilken av disse er en rettighet?», «Hva er fred på ditt språk?» (se vedlegg 4).
Begrepsalias	Elevene ble delt inn i grupper på tre, og fikk utdelt åtte kort med illustrasjoner av et begrep, samt navnet på begrepet. De skulle mime eller forklare begrepet til sine medelever. Lov å se på begrepsarket som hjelp.
Utsjekk: Fortell meg noe du har lært på hvilket språk du vil.	Opgave på Mentimeter.

Figur 4: Oversikt over aktiviteter i undervisningsøkten og dets innhold.

¹ Funksjonen Engasjerende leser er en del av Office-pakken og brukes for å lese opp teksten. Den virker på mange språk, og kan også brukes for å oversette ord og tekst til ulike språk.

Som figuren viser, introduserte jeg flere typer aktiviteter der elevene fikk muligheten til å trekke inn og bygge på sitt større språklige repertoar (f.eks. Mentimeter-oppgavene) og tidligere erfaringer (f.eks. Tankekart). Et av hovedaktivitetene i undervisningsøkten var å lese en kort tekst på norsk om FN (se vedlegg 2), som jeg hadde satt sammen for elevene. Denne teksten inneholdt mange av de sentrale begrepene som vi jobbet mye med i denne undervisningsøkten, og jeg forsøkte å tilpasse den til elevenes nivå. Vi startet med å 'korlese' teksten, der jeg leste setninger høyt, og elevene leste etter meg. Deretter skulle elevene lese den en gang til, denne gangen hver for seg. Her brukte flere av elevene funksjonen 'Engasjerende leser' som et verktøy i lesingen, og som hjalp elevene med å oversette ord de ikke forstod.

En annen sentral aktivitet ved undervisningsøkten, var begrepsarket som elevene skulle fylle ut (se vedlegg 3). I forkant av undervisningsøkten, hadde jeg en kort samtale med læreren hvor jeg fikk en generell oversikt over klassens arbeidsmetoder. I denne sammenhengen, fortalte hun meg at hun ofte ber elevene fylle ut begrepsark der de kan fylle inn hva begrepene heter på deres morsmål. Dette inspirerte meg til å lage mitt eget begrepsark, som jeg kunne teste ut med elevene. Denne aktiviteten var derfor kjent for både elevene og læreren. Vi møtte likevel på noen tekniske utfordringer, slik som at noen elever ikke hadde tilgang til deres skriftspråk på tastaturet, eller at Google Oversetter ikke hadde gode forslag til oversetting av begreper. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysedelen (se 4.1).

Mot slutten av undervisningsøkten, skulle elevene spille Alias med illustrasjoner av begrepene. Elevene ble delt inn i tilfeldige grupper på tre og fire personer. Kortene inneholdt illustrasjoner av de samme begrepene fra begrepsarket, samt navnet på begrepet på norsk. Elevene skulle deretter forklare begrepet, uten å si hva begrepet heter til sine medelever. Denne aktiviteten var ikke kjent for elevene fra før av, men læreren hadde jobbet med det tidligere. Formålet med denne oppgaven var at elevene skulle jobbe med begreper på en ny måte som ikke var kjent for dem, samtidig som de fikk brukt sine muntlige ferdigheter i kombinasjon med visuelle hjelpemidler. Jeg var spesielt nysgjerrig på hvilke språk de ville trekke på under aktiviteten.

3.2. Datainnsamling

Min deltakende rolle i undervisningen førte til at jeg fikk tilgang til observasjoner som jeg fikk nytte for i analysedelen, men det semi-strukturerte intervjuet og fokusgruppeintervjuet er de primære datakildene mine. I dette kapitlet kommer jeg til å beskrive de ulike innsamlingsmetodene, samt forklare hvordan jeg har brukt disse i prosjektet. Til slutt vil jeg redegjøre for hvordan datamaterialet har blitt behandlet, samt transkripsjonsnøkkelen.

3.2.1. Deltakende observasjon

Min rolle som lærer i gjennomføringen av undervisningsøkten, innebærer at jeg var til stede under hele undervisningen. Denne rollen ga meg en gyllen mulighet til å kunne gå rundt og observere elevene gjennom hele timen, i tillegg til at jeg også deltok på noen av aktivitetene selv slik som Mentimeter-oppgavene. Denne muligheten førte til at jeg fikk samlet inn data og unike refleksjoner gjennom min deltakende observasjon.

Gold (1958) redegjør for ulike roller under observasjon, hvor en av disse er «deltakende observatør». Tjora (2017, s. 59) beskriver denne rollen som en åpen observatørrolle, hvor de observerte vet at deltakeren også er forsker. Tjora (2017) understreker at de ulike rollene som observatør innebærer at man blir «kastet inn i situasjonen slik den konstant utspiller seg i det miljøet man forsker i» (s. 61). Man har derfor aldri fullstendig kontroll over sin egen rolle, og hvordan den kan endre seg i løpet av den tiden man observerer. Denne utfordringen kan være særlig relevant i rollen som lærer, da det er mange faktorer som kan spille inn slik som hendelser i friminuttet, elever fra andre klasser som kommer inn, personlige hendelser hos elevene etc.

Min tilstedeværelse og deltakelse i undervisningsøkten gjorde at jeg fikk en nærhet til datainnsamlingen og datamaterialet mitt som jeg ikke ville fått hvis jeg ikke hadde vært der. Samtidig opplevde jeg det som en fordel at jeg fikk muligheten til å introdusere meg og fortelle om undersøkelsen min før jeg begynte undervisningsøkten, da jeg fikk muligheten til å bli kjent med elevene i forkant av intervjuene. Tjora (2017, s. 76) viser til viktigheten av å sørge for en tilstrekkelig grundig presentasjon av seg selv og hva man har tenkt å gjøre i forkant av datainnsamlingen, ettersom folk ikke er vant til å ha observatører «hengende

rundt». Dette fikk jeg da mulighet til som følge av min deltakende observatørrolle, og har bidratt til å styrke undersøkelsens legitimitet.

Min deltakende rolle gjorde at jeg kunne gå nærmere inn på de forskergenererte aktivitetene i undervisningsøkten, slik som gruppeaktiviteten med begrepsalias og begrepsarket, uten at elevene var spesielt oppmerksomme på min observatørrolle da jeg også var læreren deres. Samtidig passet jeg på å ikke stille spørsmål til elevene rundt deres opplevelser eller tanker rundt aktivitetene, da dette var en del av intervju spørsmålene jeg skulle stille i etterkant. En interessant observasjon jeg gjorde under aktiviteten med begrepsalias, er at flere av elevene brukte ulike språk fra sitt språkrepertoar under forklaringen av begrepene. Mange elever blandet engelsk og norsk under aktiviteten, mens for elever som satt i gruppe med andre elever som delte et fellesspråk, ble det en del bruk av morsmål som støtte. Dette er noe som ikke kom fram under intervjuet uoppfordret, og som derfor ville vært vanskelig å ta tak i dersom jeg ikke hadde observert dette. En annen sentral observasjon jeg gjorde og som blir viktig i analysedelen (se 4.1), var fra aktiviteten der elevene skulle lese en tekst om FN på egenhånd. Her så jeg at mange elever brukte funksjonen Engasjerende leser på Word til å oversette ord fra teksten. Dette verktøyet hadde elevene god kjennskap til, og noen av elevene visste ikke hva funksjonen het, men brukte det heller på automatikk. Det er derfor ikke sikkert heller dette hadde kommet fram under intervjuene.

Videre førte observasjonen til at jeg fikk samlet inn data gjennom feltnotater. Min kombinasjon av feltnotater og deltakelse i feltet fører til det som blir kalt «participating-to-write» (Emerson et al., 2011, s. 23). Jeg skrev ned feltnotatene i etterkant av den gjennomførte undervisningsøkten, der jeg reflekterte over sentrale hendelser og gjennomføringen av de forskergenererte aktivitetene. Feltnotatene består derfor av både tynne beskrivelser, som gjengir det jeg observerte, men også tykke beskrivelser som får frem fortolkninger av det som observeres (Fangen, 2010, s 212). Hovedvekten av feltnotatene som ble samlet inn, ble skrevet av læreren mens hun observerte min undervisning. Disse delte hun med meg muntlig under oppstarten av intervjuet. De ble derfor en del av transkripsjonen som ble analysert. Lærerens feltnotater om min undervisning bidro til unike refleksjoner, der hun både reflekterte over min undervisning, men også hennes egen undervisning med begreper i relasjon til min.

Det er altså flere fordeler ved å ha en deltakende observasjonsrolle, men det kan også gjøre det vanskelig å rendyrke en distansert rolle. Det kan blant annet være utfordrende å ta notater eller registrere data, noe som var tilfellet hos meg (Tjora, 2017, s. 66–67). Jeg hadde en blyant og notatbok klar ved lærerkateteret i tilfelle jeg observerte noe interessant som jeg ville huske, men fikk ikke muligheten til dette da jeg var så engasjert i lærerrollen at jeg til tider glemte min observatørrolle, med henblikk til innsamling av data. Dette kan påvirke studiens pålitelighet, ettersom forskerens engasjement i tematikken kan betraktes som støy i prosjektet ved at det påvirker resultatene (s. 235). Tjora (2017, s. 69) nevner også problemet med å påvirke eller bli påvirket. Det er kjent at observasjonsstudier kan bidra til en forskningseffekt, det vil si at de som blir observert handler annerledes når de vet at de blir observert enn det de ville gjort ellers (s. 71). Her kan min deltakende rolle som observatør ha vært en fordel, da det er en mulighet for at elevene hadde større fokus på min lærerrolle, heller enn min observatørrolle. Det er likevel mulig at også rollen som en ny lærer kan ha påvirket elevene på andre måter, ettersom jeg er et «fremmedelement» i klasseromssituasjonen (s. 70).

Her blir også min posisjonalt relevant, da jeg er en synlig minoritet ved at jeg bruker hijab og kan flere språk. Ifølge Warriner og Bigelow (2019, s. 89) kan det å være en «insider» i gruppen man studerer være en fordel, fordi man har fellestrekk med utvalget og blir lettere akseptert av deltakere. I denne mottaksklassen var det et par elever som brukte hijab, mens andre var arabisktalende. Mange kobler arabisk med islam, som også kan ha vært et moment som ga meg innpass i klassen. Min flerspråklighet kan også ha påvirket elevenes bruk av språk i undervisningen, i form av at elevene muligens kan ha oppfattet det som at det er 'greit' å trekke mer på morsmål enn de ellers ville gjort, siden jeg selv er flerspråklig. Tjora (2017, s. 73) trekker frem at påvirkninger kan skje begge veier, og også forskeren kan bli påvirket i en slags omvendt forskereffekt. Det er derfor viktig at jeg som forsker er bevisst på at disse effektene kan påvirke observasjonsstudienes pålitelighet.

3.2.2. Semi-strukturerte intervjuer

Semi-strukturerte intervjuer som forskningsmetode brukes når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Denne metoden er basert på et fenomenologisk perspektiv, der forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser og hvordan informanten reflekterer rundt disse opplevelsene. Disse forholdene er knyttet til informantenes

subjektivitet (Tjora, 2017, s. 114). Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv er man særlig ute etter å studere hvordan informantene skaper en forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av de erfaringer og opplevelser de har. På denne måten kan man bruke intervjuene til å forstå sammenhenger utover informantene som individer (s. 115). Som nevnt tidligere, var målet med undersøkelsen å undersøke hvordan en lærer og et utvalg nyankomne elever bruker og reflekterer rundt flerspråklighet som en ressurs i arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag. Forskningsspørsmålet inneholder en opplevelsesdimensjon, og fenomener knyttet til individers erfaringer og refleksjoner. Jeg valgte å ha et semi-strukturert intervju med læreren som en datainnsamlingsmetode, for å bedre kunne belyse disse dimensjonene.

Semi-strukturerte intervjuer er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres ved hjelp av en intervjuguide som tar for seg bestemte temaer med tilhørende spørsmål, og som skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46; Dalen, 2011, s. 26). Det ble utarbeidet en egen intervjuguide til læreren, og en annen til elevintervjuene (se neste delkapittel). Under struktureringen av intervjuguidene, sørget jeg for at spørsmålene var åpne, og ga rom for at informantene kunne reflektere over egne opplevelser og trekke inn det de selv mener er mest relevant. Jeg fulgte «traktprinsippet» slik Dalen (2011) beskriver, hvor jeg innledet med spørsmål som ligger i randsonen i forhold til de mer sentrale temaene som skulle belyses for å få informantene til å føle seg avslappet. Hos læreren handlet disse spørsmålene blant annet om språkbakgrunn, alder og lærerens yrkeserfaring med nyankomne elever. Deretter gikk spørsmålene inn på de mer sentrale temaene, slik som erfaringer med språkbruk i klasserommet og arbeidsmetoder knyttet til begrepsforståelse. Til slutt avsluttet jeg med spørsmål rundt generelle forhold (s. 26–27).

Jeg gjennomførte intervjuet med læreren i etterkant av at hun observerte meg under gjennomføringen av undervisningsøkten. Jeg opplevde læreren som svært engasjert og kreativ i sine refleksjoner rundt flerspråklighet som ressurs i klasserommet. Lærerens engasjement for temaet resulterte i lengre monologer, hvor det var viktig at jeg lyttet og lot læreren snakke. Ifølge Dalen (2011, s. 32) er det svært viktig i en intervjusituasjon å ha evnen til å lytte og vise genuin interesse for det informanten forteller. «Å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng» (s. 33). Lærerens engasjement førte imidlertid til at vi til tider sporet av temaet, som gjorde at jeg noen ganger måtte gripe inn for å føre samtalen tilbake til

spørsmålet. Intervjuet varte totalt i 79 minutter, der vi tok en pause halvveis ettersom læreren hadde inspeksjon. Gjennomføringen av intervjuet foregikk på skoletid. Det ville vært gunstig å ha intervjuet etter skoletid slik at vi ikke hadde tidspress med tanke på lærerens undervisningstider eller inspeksjonstider, men ettersom både jeg og læreren ønsket å ha undervisningsøkten ferskt i minne anså vi dette som den beste løsningen. Læreren hadde en lengre fritime i etterkant av undervisningsøkten jeg hadde, slik at hun ikke ble forsinket til neste undervisning og dette påvirket derfor ikke intervjuet.

3.2.3. Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper er en form for gruppeintervjuer, der man samler et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer eller fokus (Wilkinson, 2004, s. 177). Denne intervjuformen er effektiv med tanke på datainnsamlingen, ettersom man utvikler intervjudata fra flere informanter på en og samme tid, samtidig som forskeren kan styre interaksjonen inn på spesifikke forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2017, s. 123). Jeg valgte å ha fokusgruppeintervju med utvalget av elevene, ettersom denne intervjuformen kan virke mindre truende for deltakerne enn individuelle dybdeintervjuer når man skal diskutere erfaringer og opplevelser (Krueger & Casey, 2000). På bakgrunn av informantenes mangel på kjennskap til meg, samt begrensede språkferdigheter anså jeg fokusgrupper som en god måte for informantene å få tryggheten som følger med å sitte sammen i en gruppe, og som forhåpentligvis ville generere mer data enn individuelle dybdeintervjuer. I denne formen for intervju, får man også muligheten til å bruke interaksjon som anledning til å generere data, ved at informantene stimulerer hverandre. Denne fordelene merket jeg under intervjuet, ved at dersom noen elever ikke forstod spørsmålet jeg stilte, bidro de andre elevenes svar og formuleringer til at de forstod bedre. Fokusgrupper gir flere muligheter for å få fram mange aspekter av informantenes opplevelser av fenomener som de alle kjenner til (Tjora, 2017, s. 124).

De fire elevene som ble valgt til å være med i fokusgruppeintervjuet, ble valgt på bakgrunn av deres språklige ferdigheter i norsk med formål om å kunne generere mest mulig data under intervjuet. Disse elevene ble valgt i samråd med læreren. Ifølge Tjora (2017, s. 124) bør antall deltakere være høyt nok til at flere ulike meninger blir representert, men lavt nok til at deltakerne føler seg trygge. Grunnen til det lave antallet med deltakere ble gjort av hensyn til elevenes trygghet, da jeg var svært oppmerksom på ønsket om at elevene skulle være trygge på å kunne si noe i gruppa. Av hensyn til intervjuets tidsbegrensning anså jeg et utvalg på fire elever som hensiktsmessig for å få nok tid til at alle elevene skulle få uttrykt sine meninger.

Ifølge Krueger (1994) anses grupper med 3–4 deltakere som mini-fokusgrupper. Struktureringen av intervjuguiden for fokusgruppeintervjuet fulgte det samme traktprinsippet som jeg fulgte under det semi-strukturerte intervjuet. Jeg innledet med spørsmål om elevenes språkbakgrunn, skolebakgrunn og botid i Norge. Deretter gikk vi inn på sentrale temaer slik som bruken av morsmål i timene og deres refleksjoner rundt dette. Til slutt avsluttet vi med hva de har lært i dag.

Utfordringer ved fokusgruppeintervjuer kan være at situasjonen fort kan bli kaotisk ettersom det er flere deltakere som kan ha ulike meninger. I mitt fokusgruppeintervju var det heller en utfordring at informantene manglet språklige ferdigheter til å kunne svare utfyllende, som gjorde at jeg inntok en aktiv rolle i ordstyringen, ettersom jeg ofte måtte repetere spørsmål eller omformulere meg (se Abdulrahman (2020) og Hatvik (2021) for lignende erfaringer). Kvale og Brinkmann (2021, s. 165) understreker at intervjuforskeren er sitt eget forskningsredskap. Intervjuerens evne til å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr, og de ulike mulige betydningene som åpnes, er avgjørende. Dette krever kunnskap om og interesse for forskningstemaet, samt den menneskelige interaksjonen som oppstår under gjennomføringen av intervjuet. Det innebærer at forskeren må kjenne til forskjellige måter å spørre på, slik at fokuset kan være på intervjupersonen og intervjutemaet (s. 166). På bakgrunn av elevenes språkferdigheter i norsk på tidspunktet intervjuet ble gjennomført, måtte jeg omformulere og stykke opp flere av spørsmålene i intervjuguiden slik at elevene bedre kunne forstå hva jeg spurte om.

3.2.4. Databehandling

Intervjuene ble tatt opp gjennom en applikasjon utviklet av Universitetet i Oslo, kalt Nettskjema-diktafon. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og sendt videre til Nettskjema på Universitetet sine sider. Det er ikke mulig å lytte til opptakene via mobilen av sikkerhetshensyn (Universitetet i Oslo, 2017). Deltakerne ble informert om lydopptaket før oppstarten av hvert intervju.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 206) kan omfattende notater distrahere intervjusituasjonen, og avbryte flyten i samtalen. Jeg passet på å ikke ta omfattende notater under intervjuene, men kun noen få stikkord og utsagn som ville være nyttige til analysen. I etterkant av intervjuene, transkriberte jeg samtalene og passet på å anonymisere deltakerne i

alle dokumenter jeg opprettet på datamaskinen, samt håndskrevne notater. Transkripsjonene ble oppbevart etter universitetet og NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine retningslinjer for oppbevaring av intervjudata.

3.2.5. Transkripsjonsnøkkel

Transkripsjonsnøkkel gir forklaringer på de ulike tegnene og symbolene som har blitt brukt i utdragene fra transkripsjonene.

...	Pause
-	Ytring avbrutt
[]	Tilføyd ord som gir leseren kontekst og informasjon for å forstå innholdet i sitatet bedre.
[...]	Brukes for å symbolisere steder i utdraget hvor setninger har blitt klippet ut på bakgrunn av irrelevans.

3.3. Analyse av data

Etter å ha samlet inn data gjennom kvalitative forskningsmetoder, gjenstår arbeidet med organisering og analysering av notater og transkripsjoner. I denne delen vil jeg redegjøre for ulike fremgangsmåter og metodologiske valg jeg har tatt i arbeid med analyseringen av datamaterialet. Jeg vil også begrunne disse valgene.

Analysen tar utgangspunkt i mine primærdata fra feltnotater og intervjutranskripsjoner. Jeg startet med å gjennomgå all materialet, hvor jeg skrev analytiske notater rundt det jeg anså som sentrale momenter fra undervisningsøkten og ved hvert intervju. Disse notatene hjalp meg med å se mønstre og sammenhenger, slik at jeg kunne danne meg refleksjoner rundt hva som kunne være sentrale temaer i dataene mine. Etter hvert begynte jeg å jobbe systematisk med utgangspunkt i transkripsjonene og de analytiske notatene, der jeg fulgte det Tjora (2017, s. 18–19) beskriver som den stegvis-deduktive induktive metoden. I denne modellen jobber man i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Jeg begynte med å jobbe i en «oppadgående prosess», som er en induktiv tilnærming hvor jeg jobber fra data mot teori.

Det første steget i analysen og for den induktive tilnærmingen, er koding (se også figur 5 nedenfor). Målet med kodingen er å finne sentrale temaer i det empiriske materialet, å redusere mengden av materiale samt legge til rette for idegenerering på basis av detaljer i

empirien. Man kan argumentere for at de analytiske notatene var en form for koding av materialet, men jeg anså denne delen som mer av et slags forarbeid i forkant av kodingen. En induktiv empirinær koding bidrar til å redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som en forsker kan trekke med seg inn i analysen, og som jeg opplevde som fordelaktig med tanke på utfordringene jeg hadde med distansering i lys av min deltakende observatørrolle (Tjora, 2017, s. 197). Kodene jeg opprettet mens jeg gikk gjennom transkripsjonene og feltnotatene, er tett forankret i empirien i tråd med et induktivt premiss hvor man unngår premature konklusjoner. Jeg var bevisst på å unngå tolkning i denne fasen, og kun utvikle kodene fra dataen (s. 198).

Kodene jeg skrev ned ble brukt til å sortere empirien, slik at neste steg i dataanalysen var å gruppere kodene. Kodene ble gruppert tematisk, som bidro til at jeg fikk en god oversikt over ulike temaer i dataene. Disse kodegruppene dannet utgangspunktet for utviklingen av kategorier. Til tross for at jeg hadde en induktiv tilnærming i kodingsfasen, hadde jeg strukturert intervjuguidene etter kategorier som var relevante med tanke på problemstillingen og teori. Jeg leste gjennom og reviderte de ulike kodene og kategoriene flere ganger, for å best mulig kunne sikre konsistens. Til slutt valgte jeg de mest interessante kategoriene og temaene i lys av problemstillingen min, og presenterte og tolket de som analysens resultater og funn. Ved å ha forhåndsbestemte kategorier fra intervjuguiden samt nye kategorier som dukket opp underveis, har jeg kombinert deduksjon og induksjon og dermed hatt en abduktiv tilnærming (Dalen, 2011, s.99). Ettersom min empiri er hentet fra intervjuer med en lærer og elever, altså menneskers uforutsigbare verden, er det best å bruke en abduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 224).

Figuren nedenfor viser et eksempel på hvordan jeg dannet kategorier ut fra kodene, som til slutt resulterte i et hovedtema.

Tekstnære koder	Kategorier	Hovedtemaer
Line: «De må forstå hva det er, både med visuell støtte, og med det språklige, men det er jo mange av elevene som ikke har skriftspråk, som kan snakke arabisk men ikke skrive arabisk, så de kan ikke bare slå opp i en ordbok, da må det være på Lexin hvor de kan trykke og få det opplest, det kommer helt an på elevene.»	Visuell og språklig støtte Utfordringer ved digitale ressurser som støtte i undervisning med begreper.	Teknologiske og menneskelige ressurser
Hamid: «Hvis ... Når Line sier hvis ... skriv men vi kan ikke skrive da, vi må kopiere.»	Mangel på skriftspråket i tastaturet	

Figur 5: Utdrag fra analysearbeidet

Figur 5 er et eksempel på hvordan jeg brukte koder bestående av sitater fra intervjuutskriftsjoner, og deretter plasserte de som går innenfor samme tematikk i samme kolonne. Ut ifra disse kodene blir det dannet kategorier som trekker ut sentrale momenter ved kodene. Deretter blir disse kategoriene utgangspunktet for utviklingen av hovedtemaer, og danner grunnlaget for videre analyse og diskusjon i lys av redegjort teori og tidligere forskning.

3.4. Forskningens troverdighet

I dette delkapitlet vil jeg diskutere studiens troverdighet. En sentral del ved all forskning, er hvorvidt resultatene fortolkningene man har kommet fram til er gyldige i forhold til fenomenet som undersøkes. Av den grunn, er det viktig å være bevisst på hvordan undersøkelsen har blitt gjennomført, dens troverdighet, pålitelighet og eventuell overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 272).

3.4.1. Studiens validitet

I møte med informantene vil man alltid ha med seg sin egen forståelse av det som skal undersøkes. Forskerbias handler om forskerens forutinntatthet og oppfatninger om fenomenene som blir studert, og påvirkningen det kan ha på fremstillingen av datamaterialet og analysen (Maxwell, 2013, s. 122). Med min flerspråklige bakgrunn og min tilstedeværelse

som en synlig minoritet, er det viktig at jeg skiller mellom min forforståelse og forståelse av studien. Uten dette skillet vil validiteten til tolkningen svekkes (Hjardemaal, 2014, s. 193). Det er imidlertid viktig at jeg er bevisst min subjektivitet, for å kunne gi en så objektiv tolkning som mulig av datamaterialet (Postholm, 2010, s. 128).

Validitet blir definert som hvor nøyaktig beskrivelsen er i representasjonen av informantenes virkelighet. Ifølge Creswell og Miller (2000 s. 125) avhenger valget av validitetsprosedyrer av hvilken linse forskeren velger å bruke i valideringen av sin studie. En linse som kan brukes for å øke studiens validitet er gjennom deltakerne i studien. Det kvalitative paradigmet forutsetter at virkeligheten er sosialt konstruert etter informantenes livsverden. En måte for meg å utføre denne validitetsprosedyren, er å kontrollere hvor nøyaktig informantenes livsverden har blitt representert i analysen gjennom 'member checking' som handler om å ta dataene tilbake til deltakerne. Jeg gjorde dette ofte under intervjuene, der jeg repeterte det informantene sa, slik som dette: «så det du sier er ...», «har jeg forstått deg riktig at ...». Denne prosessen er spesielt viktig i en studie med ungdommer med kort botid.

En annen måte jeg involverte deltakerne i studien, var gjennom samarbeidet jeg hadde med læreren. I forkant av gjennomføringen av undervisningsøkten hadde vi en samtale hvor vi diskuterte rundt innholdet i undervisningsøkten, som blant annet resulterte i at jeg brukte begrepsarket som en aktivitet. I etterkant av undervisningsøkten fortalte hun om det hun hadde observert, og hennes refleksjoner rundt økten i intervjuet, og i så måte bidro med data til studien. Dette samarbeidet gjorde at læreren ble en medforsker til en viss grad, og gjorde det mulig å bygge inn et tydelig deltakerperspektiv.

Den tredje linsen er gjennom et eksternt perspektiv. Kritikere som ikke er tilknyttet studien, kan hjelpe til med å fastsette validiteten. For å styrke troverdigheten til undersøkelsen har veilederen min vært med på å vurdere analysearbeidet mitt, og har hatt muligheten til å komme med kritiske bemerkninger underveis. I tillegg har jeg deltatt på både analyse- og skriveseminarer i regi av Mi Lenga-prosjektet der også medstudenter deltok. Jeg presenterte også en tidlig analyse på et seminar der flere samfunnsfaglærere, samt forskere deltok. Tilbakemeldingene fra ulike parter er en form for ekstern validering (Creswell & Miller, 2000, s. 125).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) knyttes validitet til i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, det vil si «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (s. 276). Mine datainnsamlingsmetoder består som kjent av intervjuer og observasjon, hvor kombinasjonen av disse har ført til det som kalles metodetriangulering (Patton, 1999, s. 1193). Patton argumenterer for at studier som kun bruker en metode er mer sårbare for feilslutninger knyttet til den spesifikke metoden, enn studier som bruker flere metoder (s. 1192). Disse to metodene bidrar med ulike informasjonstyper, der intervjuet gir en hermeneutisk forståelse i form av innsikt i informantenes opplevelser og livsverdener, mens observasjonene gir en deskriptiv innsikt. Trianguleringen bidrar til å styrke validiteten ved forskeren søker etter konvergens mellom flere og forskjellige informasjonskilder (Tuft, 2011, s. 82). Svakheter ved den ene metoden vil veies opp for ved gjennom den andre metoden. Eksempelvis, fikk jeg ikke muligheten til å spørre for mye om det jeg observerte under min deltakende observatørrolle ettersom jeg var begrenset gjennom min rolle som lærer der jeg måtte gjennom et undervisningsopplegg. Samtidig var jeg bevisst over at dette var noe jeg kunne spørre om i etterkant under fokusgruppeintervjuet med elevene.

Forskerens refleksivitet handler om å reflektere over egen påvirkning på studiens funn, samt begrensninger ved studien. Det handler om å ha en gjennomgående kritisk og spørrende holdning til eget forskningsarbeid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Når disse refleksjonene blir redegjort for i studien, øker det troverdigheten (Tjora, 2017, s. 251). En begrensning ved min studie handler om ufullstendige svar under fokusgruppeintervjuet. Dette kan skyldes at mine intervju spørsmål ikke var godt nok tilpasset til elevgruppen eller generelt at ungdommene ikke forstod nok norsk, da jeg til tider ble møtt med taushet og jeg ofte måtte omformulere spørsmålene. Dersom undersøkelsen hadde strukket seg lengre over tid, hadde jeg rukket å bli bedre kjent med elevene og dermed hatt bedre kjennskap til elevenes språklige ferdigheter. Dette ville påvirket intervjuguiden min, som igjen ville ha økt sannsynligheten for at deltakerne kunne gi mer utfyllende og utdypende svar i intervjuet.

En annen refleksjon jeg har gjort meg, er i forhold til min maktøvelse i lys av forskerrollen. Forskere utøver makt ved å velge hvem som blir lyttet til, hvilke perspektiver som blir løftet frem og hva som blir kritisert. I forhold til min forskning med ungdommer, kan relasjonen mellom meg og elevene i utvalget oppleves som asymmetrisk, da man som voksen har mer makt enn barn. Det er derfor viktig at jeg har en refleksiv tilnærming til den eksisterende

forskjellen i makt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 52). Jeg har forsøkt å være bevisst på denne asymmetrien under fortolkningen av analysen og diskusjonsdelen, samtidig som jeg har forsøkt å få med alle deltakernes meninger slik at alle blir lyttet til. Jeg har også valgt å se på læreren som en medforsker, ettersom hun observerte gjennomføringen av undervisningsøkten og bidro med feltnotater. På denne måten blir kunnskap til gjennom samarbeid mellom forsker og andre forskningsdeltakere. Det er imidlertid viktig å påpeke at statusen som medforsker ikke fjerner det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og forskningsdeltakere, og at det fremdeles er forskeren som trekker konklusjonene (s. 52).

Dersom resultatene av datainnsamlingen vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre kontekster og situasjoner, med andre ord: er funnene generaliserbare? Innenfor intervjuforskningen er det vanlig å innvende at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 289). Kvale og Brinkmann argumenterer for at generalisering handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre relevante situasjoner (s. 290). Utvalget mitt representerer ikke alle nyankomne elever og lærere som underviser i mottaksklasser. Funnene kan likevel være generaliserbare, i form av at de kan si noe om generelle strukturer og tendenser hos liknende grupper og undersøkelser (Gobo, 2007, s. 423). For eksempel kan man se etter liknende tendenser i begrepsundervisninger i flerspråklige klasser med nyankomne elever (se f.eks. funnene i Dede og Jahiris (2020) masterprosjekt som også er knyttet til Mi Lenga).

3.4.2. Studiens reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Sentrale kriterier her er studiens pålitelighet, gyldighet og transparens. Tjora (2017, s. 235) argumenterer for at det innenfor all type forskning vil være forskere som har en form for engasjement i temaet det forskes på. Dette engasjementet kan betraktes som støy i prosjektet, ettersom det kan påvirke resultatene. Denne problematikken ble nevnt tidligere i 3.2.1, men kan likevel betraktes som en ressurs dersom man redegjør for egen posisjon og engasjement ved å forklare hvordan dette kan prege forskningsarbeidet. Denne refleksjonen kan styrke studiens pålitelighet. I mitt tilfelle har min kunnskap og erfaring med egen flerspråklighet kommet til nytte under analysearbeidet, da jeg opplever at mine språkkunnskaper kan ha hjulpet meg i å tolke informantenes utsagn der deres språklige ferdigheter ikke har strukket til.

Transparens handler om hvor godt valgene som har blitt tatt i undersøkelsen blir rapportert og formidlet. Målet er at leseren skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan vurdere dens kvalitet (Tjora, 2017, s. 248). I analysedelen ved denne oppgaven (se kapittel 4) har jeg gjennomgående valgt å hovedsakelig bruke utdrag fra intervjutranskripsjonene for å gi leseren mulighet til å komme tettere inn på empirien, i motsetning til å lese kun min egen tolkning. Videre har jeg etterstrebet nøye beskrivelser av alle stegene jeg har tatt i forskningsprosessen, samt forklart de ulike metodiske valgene og begrunnelsen bak disse i egne delkapitler.

3.5. Forskningsetiske overveielser

Ifølge Everett og Furseth (2012, s. 136) vil det alltid oppstå etiske implikasjoner når man forsker med mennesker. All forskning som blir gjort, hviler på tilliten mellom forskeren og den det forskes med. En del av forskerens profesjonalitet går ut på å ivareta hensynet til deltakerne og eventuelt andre (Tjora, 2017, s. 178). Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper er informert og fritt samtykke (Copland & Creese, 2015). I forkant av datainnsamlingen, utarbeidet jeg et samtykkeskjema i henhold til Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine etiske retningslinjer. Dette var utgangspunktet for informeringen av studien til deltakerne, samt deltakernes foreldre ettersom de er mindreårige. Alle deltakerne fikk informasjon om at prosjektet var godkjent, at lagrede opplysninger ville bli destruert ved avslutningen av prosjektet, at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen og at alle personopplysninger ville bli anonymisert. I tillegg fortalte læreren om studien min til elevene i forkant av undervisningsøkten, samtidig som jeg selv brukte tid i oppstarten av økten til å formidle informasjon om studien. Her fikk elevene muligheten til å stille meg spørsmål, slik som hvor lenge intervjuet ville vare og hvem som ville lese oppgaven.

Et annet sentralt forskningsetisk prinsipp går på anonymisering av deltakerne (Tjora, 2017, s. 177). Dette er særlig viktig i mitt tilfelle, da jeg nevner informasjon slik som deltakernes språkbakgrunn og botid i Norge. Nyankomne elever i Norge er en svært liten gruppe, og som kan være lett gjenkjennbare. Det er derfor en større sjanse for stigmatisering av denne gruppen (Dalen, 2011, s. 19). Det er viktig å reflektere over de etiske implikasjonene som oppstår som følge av dette, og hvordan jeg kan ivareta deres integritet. Jeg har derfor vært oppmerksom på hvordan elevene blir fremstilt i undersøkelsen slik at de ikke blir stilt i et

feilaktig lys som potensielt kan forårsake skade (Copland & Creese, 2015, s. 180). Videre har jeg gitt alle deltakerne fiktive navn i alle notater og dokumenter som har blitt opprettet. Dette er også av hensyn til bruken av utdrag som inneholder direkte sitater fra deltakerne. Disse innebærer en større fare for gjenkjenning, og det er derfor viktig at jeg bruker pseudonymer for å minimere risikoen for skade av deltakerne (Tjora, 2017, s. 177). Videre spurte jeg deltakerne på nytt om det var greit om jeg tok lydopptak av intervjuet før oppstart, til tross for at de allerede var informerte gjennom samtykkeskjemaet. Alle lydfile, transkripsjonene og feltnotatene ble behandlet konfidensielt, i tråd med de forskningsetiske retningslinjene.

4. Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg hvilke tanker og erfaringer en samfunnsfaglærer og et utvalg nyankomne elever i en mottaksklasse har rundt flerspråklighet som ressurs i arbeid med begreper i undervisningen. Analysen tar utgangspunkt i intervjuene som ble gjennomført samt observasjoner, og blir diskutert i lys av de teoretiske perspektivene som har blitt presentert i kapittel 2. Jeg har identifisert tre hovedtemaer i datamaterialet: 1) teknologiske og menneskelige ressurser i det flerspråklige klasserom knyttet til begrepsundervisning; 2) forestillinger om språk og 3) en kultursensitiv tilnærming. Kapitlet er strukturert etter disse hovedtemaene og til sammen bidrar til å belyse problemstillingen fra et lærer- og elevperspektiv.

4.1. Teknologiske og menneskelige ressurser

Som nevnt i metodekapitlet (se 3.1.3), utførte jeg et eget undervisningsopplegg med klassen. Dette opplegget dannet utgangspunkt for intervjuene med læreren og elevene som reflekterte over hva som var likt og hva som var annerledes sammenlignet med hvordan undervisningen pleier å være. Når det gjelder arbeidet med begreper, sier læreren Line følgende:

Utdrag 1: Intervju med Line

- Saleha: Skilte undervisningsopplegget mitt seg fra din undervisning?
- Line: Nei, det hadde vært litt mer roligere, mer fokus på begrepene, og ... vi hadde snakket i forkant og da, med det å ha digitale strategier, lesing ... men det er jo bare en time. Man

favner jo ikke alt på bare en time. Jeg hadde nok lagt inn litt mer sånn i forbindelse med begrepene ... Jeg hadde brukt en time bare på de begrepene, tenker jeg.

Utdraget viser at Line pleier å bruke god tid på begrepsforståelse, og at hun legger vekt på repetisjon og varierte metoder i arbeid med begreper. Dette tolker jeg som at hun ønsker å bruke mer tid i arbeid med begreper, noe som understrekes når hun sier at hun ville brukt en time på 'bare' begrepene. Videre i intervjuet går Line nærmere inn på hvordan hun konkret ville ha jobbet med begrepene, og hvordan hun har gjort det tidligere i sine egne timer.

Utdrag 2: Intervju med Line

- Line: Det var ganske likt det vi pleier å gjøre, egentlig. At vi liksom oversetter, slik som med begrepsarkene ... det er jo ganske likt, både det å bruke Mentimeter [en nettbasert tjeneste som gir deg muligheten til å lage aktiviteter i en interaktiv presentasjon] og Quizlet [et digitalt memoreringsverktøy]. Å tenke helhetlig, noe som makes sense. Det må gi mening det vi driver med. Så velger man ut begrepene ... også jobber vi med stavelser, uttale, illustreringsdiktat, jeg sier ordet så skal de illustrere det, kanskje verbene så skal de ha mimelek ...
- Saleha: Hvordan er det med tanke på språk, da?
- Line: Det har vi jo gjort først da, da har vi jo oversatt ordene til morsmål med de verktøyene vi har til det ...
- Saleha: Så det er startfasen?
- Line: Det er startfasen. For de må forstå hva det er, både med visuell støtte, og med det språklige, men det er jo mange av elevene som ikke har skriftspråk, som kan snakke arabisk men ikke skrive arabisk. Så de kan ikke bare slå opp i en ordbok. Da må det være på Lexin [nettbasert ordbok på norsk og forskjellige språk som er lagd spesielt for innlærere av norsk] hvor de kan trykke og få det opplest. Det kommer helt an på elevene.

Her løfter Line frem flere aspekter som hun legger vekt på i sin undervisning med begreper. Hun nevner ulike metoder og tilnærminger i arbeidet med begreper, og det virker som hun liker å jobbe praktisk med begrepene. Line fremhever særlig visuelle hjelpemidler slik som illustreringsdiktat og mimelek, og nevner flere ganger i intervjuet at jeg gjerne kunne brukt enda flere bilder for å illustrere. Hun sier: «du skulle kanskje funnet en video som var mer visuell [...] hadde liksom klasserommet vært med visuelt utstyrt som det burde ha vært, burde det vært en egen tegning illustrert 'hva er å tenke? Hva er å skrive?'». Collins og Cioè-Peña (2016) vektlegger bruken av multimodale ressurser i undervisningen, som de mener bidrar til å gi ulike inngangspunkter til undervisningen (s. 130). García & Li Wei (2019) beskriver lærerens bruk og utforming av klasseromsressurser for transspråking som en form

for transspråkingsstrategi, noe som innebærer blant annet tilgang til og produksjon av et flerspråklig multimodalt klasserommiljø. Det omfatter steder for lytting, samt muligheter til å ta til seg visuell informasjon teknologisk utviklede medier, flerspråklige ordvegger og vegger med beslektede ord (s. 134). Denne formen for transspråking der man tar utnytte av klasseroms ressursene er en strategi Line bruker ofte, noe hun også gir uttrykk for når hun sier at hun ønsker et mer visuelt utstyrt klasserom. Da jeg besøkte klasserommet deres, observerte jeg flere eksempler på multimodale uttrykk i klasserommet, slik som at ordet «velkommen» hang på døra på flere forskjellige språk, og da en elev i klassen hadde bursdag så sang vi bursdagssangen på flere språk og fikk lytte til ulike versjoner på YouTube.

Canagarajah (2013) bygger videre på teori om visuelle modaliteter, og trekker frem den teknologiske utviklingen på feltet som har gjort det mulig å blande språk med andre modaliteter, slik som videoer og bilder. Det handler ikke kun om å krysse de språklige grensene i transspråklig undervisning, men også mellom andre modaliteter som språk og symboler. Det virker som Line er opptatt av å arbeide med begreper fra ulike inngangspunkter for å sikre at elevene får en dypere forståelse for begrepene. Slik Canagarajah (2013) fremhever, gjør den teknologiske fremgangen det mulig å blande inn ulike modaliteter i undervisningen slik at digitale verktøy blir en form for en visuell modalitet. Dette ser vi Line utnytter, der hun bruker digitale verktøy slik at elevene kan få språklig støtte til å forstå begrepene.

I fokusgruppeintervjuet kommer det frem at elevene har god kjennskap til Lexin samt Google Oversetter:

Utdrag 3: Fokusgruppeintervju

- Saleha: Hva syntes dere om oppgaven? ... Var det rart å finne noe på sitt eget språk?
Hao: Vi gjør det med Lexin. Det er ikke vanskelig.
Saleha: Har dere brukt Lexin mye?
(alle): Ja.
Hamid: Hvis ... Når Line sier hvis ... skriv men vi kan ikke skrive da, vi må kopiere ...
Saleha: Forstod dere bedre? Av å skrive på eget språk?
Hao: Jo, jo, jo.

Fra utdrag 2 og 3 kommer det frem at elevene bruker digitale verktøy i arbeid med begreper, men at disse har begrenset kapasitet til at elevene skal få fullt utnytte av dem. Line forteller at noen av elevene ikke kan skrive på morsmålet, og at tradisjonelle ordbøker derfor ikke strekker til. Da er det fint å bruke Lexin, der det er mulig å få opplest ordet. Hamid bygger videre på det Line sier, når han forteller at «men vi kan ikke skrive da, vi må kopiere». Dersom de ikke klarer å skrive ordet er de nødt til å kopiere og lime det inn i stedet, noe som ikke ville vært mulig med en tradisjonell ordbok. Kommentaren til Hamid kan også være relatert til tastaturet på pc-en. Morsmålet hans er tigrinja, og ettersom det skrives med geez-skrift er det ikke tilgjengelig på tastaturet.

Disse tilfellene er eksempler på utfordringer knyttet til bruken av flere digitale verktøy, noe som også kom til syne da jeg gjennomførte undervisningsopplegget mitt. Under arbeidet med begrepsarket, der elevene fikk i oppgave å finne ut og skrive ned hva begrepet heter på deres morsmål, ble noen av elevene forvirret over forslagene som dukket opp på Google Oversetter. For andre så holdt ikke Lexin, da ikke alle ordene var å finnes i deres database. Line forteller videre om ulike digitale verktøy hun bruker, og utfordringer ved disse:

Utdrag 4: Intervju med Line

Line: Jeg viser jo til ressurser som for eksempel digitale ordbøker, Indifferent Languages, ehm ... omni.com ... som vi slår opp på tavla, bytter språk på wikipedia, tospråklig undervisningsopplegg på NAFO sine sider, morsmål.no ... jeg føler at jeg har mye kunnskap om det da, om hvor jeg kan finne det, hvilke verktøy som finnes da. Vi har også tidligere brukt – på Mentimeter kan man få inn mange ord og lage en «wordcloud», også kan man henge det opp, og nå har vi mange plakater rundt omkring i klasserommet [...] Utfordringen ligger jo i at det ikke fins ressurser på alle språk, du må liksom ha ekstremt god oversikt for å vite hvor du kan- Hvilke verktøy du kan bruke til de forskjellige språkene. Det kommer jo nye språk hele tiden. Det er dårlig på Lexin det er ikke alle ordene som er der ... Men det er absolutt en ressurs, det representeres et mangfold som vi kan være stolte av da.

Fra dette utdraget kan vi se at til tross for at Line har erfaring med og har tilgang til flere ulike digitale ressurser, ser hun likevel at de ikke alltid strekker til og har begrenset funksjonalitet. Det er ikke alle språkene som er representert på de ulike plattformene, og det kan være utfordrende å navigere seg på det teknologiske feltet som stadig er i utvikling og endring.

Jeg vil likevel argumentere for at Lines gode oversikt og eksperimentering med de ulike digitale ressursene som er tilgjengelige på feltet, har resultert i at også elevene har fått økt kjennskap og ferdigheter i å navigere seg blant ressursene som finnes på nettet. Line setter sammen ressurser etter elevenes individuelle behov, i tråd med strategisk transspråking. Dette kom tydelig frem under undervisningsøkten jeg gjennomførte, der elevene fant frem til de ulike nettsidene på egen hånd da de skulle jobbe med oversetting av begreper. Et særlig interessant moment, var da jeg ba elevene lese en tekst jeg hadde forberedt for dem om krig og rettigheter. Denne teksten ble sendt til elevene på Teams, som er en plattform de bruker aktivt. Flere av elevene satte umiddelbart i gang med å bruke funksjonen «engasjert leser» på Word, som kan både oversette enkeltord og hele teksten til morsmål, i tillegg til å lese opp på morsmålet for brukeren.

Dette kan igjen relateres til det Collins og Cioè-Peña (2016) finner i sine studier ved bruken av multimodale ressurser, der transspråking blir et verktøy i arbeidet med å forstå komplekse tekster gjennom multimodale aktiviteter. I deres casestudie fikk elevene i et tospråklig klasserom valget mellom å lese en tekst på førstespråket eller andrespråket. På denne måten kunne de velge selv hvilken tekst de ville lese, eller om de ville støtte seg på den ene teksten mens de jobbet med den andre. Dette ble også tilfellet for elevene i klassen jeg underviste for, da jeg i utgangspunktet kun hadde tenkt at de skulle lese teksten på norsk først, men at de likevel fikk tilgang til den på sine morsmål ved hjelp av «engasjert leser». Mens noen av elevene valgte å bruke funksjonen til å raskt finne ut av hva noen av enkelt ordene betydde, var det andre som valgte å oversette hele teksten med en gang. Andre der igjen, forsøkte å lese teksten på norsk først, for deretter å bruke «engasjert leser» som en støtte i form av å dobbeltsjekke om de forstod teksten korrekt.

Elevene i studien til Collins og Cioè-Peña (2016) forteller at muligheten til å velge mellom å lese tekster på førstespråket eller andrespråket tillot dem å lære seg nytt vokabular, å bli mer selvstendige, engasjere seg i gruppesamtalene og koble seg på undervisningen (s. 131). Forfatterne konkluderer med at undervisning med transspråking blant annet bør inkludere rom for språkfluiditet der det er hensiktsmessig, slik at man kan forstå innholdet og språket bedre (s. 138). Denne naturlige overgangen til å bruke «engasjert leser» eller andre oversettingsverktøy tilgjengelige digitalt, vitner både om at elevene er selvstendige i arbeid med oversettelse av begrepene, og om at det er rom for språkfluiditet i klasserommet, initiert av lærerens transspråkingspraksiser. Språkfluiditeten, eller den spontane vekslingen mellom

elevenes morsmål, kan komme av at elevene føler på en trygghet rundt det å veksle på ulike språk i undervisningen. Dette kan igjen være et resultat av lærerens transspråkingspraksiser i klasserommet.

Videre kan elevenes selvstendige bruk av digitale verktøy forstås som en form for strategi. Cenoz og Gorter (2017) bruker «spontan transspråking» som et begrep for å vise til realiteten ved bruken av to eller flere språk i naturlige situasjoner, der grensene mellom språk ofte er flytende og i konstant endring (s. 904). I slike situasjoner er det imidlertid viktig at læreren planlegger implementeringen av transspråking i skolen på en strategisk måte, såkalt pedagogisk transspråking (Iversen, 2020, s. 53). Line etterstreber nettopp dette, nemlig å vise elevene ulike måter å arbeide med begreper på slik at de kan danne varige strategier:

Utdrag 5: Intervju med Line

- Line: Det går også an ... Jeg har ikke brukt det så mye, men det har jeg tenkt til å gjøre, nå som vi har bedre digitale verktøy, er at når de får en tekst, sånn som vi delte på Teams, så kan de også hyperlinke ord til nettsider som forklarer ordet, ikke sant, for eksempel bærekraftig utvikling, også hyperlinke det ordet til nettsiden om bærekraftig utvikling på arabisk for eksempel. Eller ... til Lexin på tigrinja, fargen grønn ... det går også an. Det finnes et hav av muligheter. Også må all læring av begrepene være på en sånn måte at vi prøver å gjenta, at strukturen gjentas sånn at det forhåpentligvis kan bli en varig strategi for elevene for hvordan de tilnærmer seg ord når de ikke er i en innføringsklasse lenger.
- Saleha: Så det er en form for å skape strategier for elevene? Men også ... ?
- Line: Det er sosialt. Det er strategi, det er livsmestring.. Det er ikke bare å lære ett ord. Det er mange andre tanker som skal til og.

Utdrag 5 viser at Line forsøker å finne frem til nye tilnærminger og metoder i arbeid med begreper, der tanken er at elevene til slutt skal lære seg strategier som de tar med seg videre i opplæringen når de ikke er i en innføringsklasse lenger. Mathé (2015) skriver at arbeid med fagspråk er nært knyttet til og fremmer læring, samtidig som begrepsarbeid er et verktøy for å utvikle flere sentrale ferdigheter. Dette stemmer overens med det Line forklarer når hun sier at denne måten å jobbe med begreper på ikke bare handler om å skape strategier for elevene, men det er også en del av å utvikle sosiale ferdigheter og få til livsmestring. Line fremhever også andre digitale ressurser utenom digitale ordbøker og oversettere, slik som Quizlet live og Mentimeter der elevene kan sitte i grupper sammen og diskutere. Hun viser til viktigheten av at elevene «får den sosiale treninga sammen. De elsker jo det å sitte i

random grupper». Hun trekker også frem diskusjoner av begreper i smågrupper, som kan stimulere elevene slik at man får med enda flere i begrepsundervisningen. Lewis et al. (2012) bruker begrepet «lærerstyrt transspråking» om aktiviteter som læreren har planlagt og strukturert som en form for transformativ pedagogikk. Transspråkingen blir dermed en måte å differensiere opplæringen på for å sikre at alle elever blir kognitivt, sosialt og kreativt utfordret. Dette skjer samtidig som at elevene får tilpasset språklig input og produserer egnet språklig output (Lewis, Jones, & Baker, 2012. s. 665; se også García & Li Wei, 2019, s. 95, 105). Dette er noe også Line legger vekt på og som er mye av grunnen til at hun legger inn arbeidsmetoder som går på samarbeid, slik hun går inn på her:

Utdrag 6: Intervju med Line

Line: At de skal få muligheten til å dele noe innad i små grupper, eller med nærmeste partner først, før det går rundt i plenum. For hvis ikke så blir det de samme som snakker hele tiden, og tipper hva læreren tenker på. Det skal vi prøve å unngå [...] Men målet mitt er å få til samarbeidslæring, og tenkeoppgaver. Gjøre hjernen sliten for alle da.

Her kommer det frem at Line ønsker å få med seg flest mulig elever i undervisningen gjennom oppgaver som går på samarbeid. Hun argumenterer også for at slik samarbeidslæring gjør at elevene kan «hjelpes hverandre». Collins og Cioè-Peña (2016) finner i sin studie at det har stor effekt å oppmuntre flerspråklige elever til å bruke transspråking i diskusjoner og gruppesamarbeid, da det viser seg at det øker deres motivasjon (s. 119). I casestudien deres der elevene jobbet sammen i flerspråklige grupper, hjalp elever på forskjellige nivåer hverandre med å forstå komplekse oppgaver. Dette bidro til at elevene følte seg selvsikre når det gjaldt å delta i undervisningen og dele kunnskap med klassen ettersom de fikk lov til å bruke hele deres språklige repertoar gjennomgående (s. 136). Det er nettopp dette Line ønsker, at elevene både skal kunne fungere som støtte for hverandre samtidig som det bidrar til at de blir mer selvsikre og dermed deltar aktivt i begrepsundervisningen.

Vi kan se at de ulike tilnærmingene og metodene Line fremhever i arbeid med begreper i hennes timer, involverer bruken av morsmål og andre språkressurser tilgjengelig i klasserommet. Ifølge Williams innebærer transspråking i opplæringen bruken av ett språk for å forsterke det andre ved å styrke forståelsen og øke elevens aktivitet på begge språk (García & Li Wei, 2019, s. 79). Dette skjer i form av strategisk alternering av språk i undervisningen,

slik Line oppfordrer elevene til å gjøre. En av fordelene ved bruken av transspråking i opplæringen, slik Baker (2011) skisserer, er at transspråking kan fremme en dypere og fullere forståelse av et emne. Det er fullt mulig for elever å besvare et spørsmål uten å ha egentlig forstått det, fordi det mangler bearbeidelse av innholdet. Ved å lese og diskutere om et begrep på ett språk, og deretter skrive om det på et annet språk gjør at stoffet bearbeides og fordøyes (s. 289).

4.2. Forestillinger om å lære norsk

I denne kategorien kommer jeg til å gå nærmere inn på ulike forestillinger både læreren Line og elevene har om å lære norsk i opplæringen, og hvorvidt disse samsvarer eller bryter med de eksisterende språkmytene slik de er skissert av Conteh, Copland og Creese (2014). Videre vil funnene bli diskutert i lys av hvilke implikasjoner det kan ha for begrepsundervisningen.

Under fokusgruppeintervjuet med elevene, stilte jeg spørsmål om de foretrekker å samarbeide i gruppe eller arbeide alene:

Utdrag 7: Fokusgruppeintervju

- Saleha: Liker dere å jobbe alene eller sammen med andre?
Simon: Sammen.
Hao: Selvfølgelig alene.
Saleha: Hvorfor liker du å jobbe med andre, Simon?
Simon: Ehh ... Fordi ... Vi kan hjelpe ...
Hamid: Sammen.
Simon: Sammen ja.
Saleha: Hjelpe hverandre?
Hamid: Med andre ... og skole ... du kan hjelpe. Hvis jeg kan ikke, de hjelper meg. Hvis de kan ikke, jeg hjelper de.

I dette utdraget, svarer Simon og Hamid at de foretrekker å samarbeide med andre elever slik at de kan hjelpe hverandre. Ønsket om å samarbeide kan forstås i lys av deres språklige bakgrunn, da Simon og Hamid har språkene tigrinja og amharisk til felles. Under intervjuet dukket det opp flere tilfeller der de oversatte for hverandre dersom det var noe den andre ikke forstod, slik som i dette utdraget:

Utdrag 8: Fokusgruppeintervju

- Saleha: Pleier dere noen ganger å bruke de små tavlene for å skrive eller tegne? ... Hao du husker den tavla du brukte i timen? Whiteboard? Liker dere å tegne på den?
- Hao: Nei.
- Simon: Ja.
- Hamid: Jeg vil gjøre jeg liker ikke den.
- Saleha: Skjønnte du hva jeg mente, Simon?
- Simon: Eh-
- Hamid: (Forklarer på eritreisk til Simon)
- Simon: Liker ikke så mye. Hvis lærer, eller ja.
- Saleha: Men liker du å tegne på den?
- Simon: Nei nei.

Utdrag 7 og 8 tyder på at det er en lav terskel for å veksle mellom norsk og morsmål for Simon og Hamid, og at de ønsker å samarbeide om skolearbeid for å kunne bruke morsmål som støtte. En av de utbredte språkmytene ifølge Conteh et al. (2014) er at undervisningen kun bør skje på målspråket, og at elevenes morsmål ikke bør brukes som støtte (s. 159). Vi vet imidlertid at bruken av morsmål i opplæringen har vist seg å ha flere fordeler, blant annet blir det brukt som støtte for å komme videre med oppgavene ettersom det bidrar til å etablere en felles forståelse (García & Li Wei, 2019, s. 95).

Jeg spurte Line om hvorfor hun tilrettelegger for at elevene skal kunne bruke morsmål i begrepsundervisningen, hvorpå hun svarte at: «Det [morsmålet] blir brukt som en ressurs til å lære da. Fordi de må jo knytte de begrepene til sitt førstespråk. For å forstå det [begrepet]». Dette utsagnet har også sammenheng med det Line sa i utdrag 2, der hun forteller at det første de gjør i arbeid med begreper er å oversette ordene til morsmål, «for de må forstå hva det [ordet] er». Lines tilrettelegging for bruken av tilgjengelige språkressurser i klasserommet i arbeid med begreper, utfordrer dermed myten om at morsmålet ikke bør brukes som støtte.

Utdrag 9: Fokusgruppeintervju

- Saleha: Pleier dere å snakke morsmål i klasserommet? ... Snakker dere to sammen? (Ser på Simon og Hamid)
- Simon: Ja.
- Hamid: Vi er fire som kan snakke.
- Saleha: Pleier dere å snakke med hverandre i klasserommet, enten på amharisk eller tigrinja?

- Hao: De bare snakker.
- Hamid: Hvis det er vanskelig.
- Simon: Hvis vi vet ikke den hva betyr det, vi snakker.
- Saleha: Og læreren sier ikke nei til det?
- Simon: Nei nei.
- Hamid: Hvis han forstår ikke, vi hjelper han, begge tre, hvis vi forstår ikke, andre hjelper han.
- Hao: Jeg har ingen venner i Vietnam. Jeg må tenke i hodet.

Utdrag 9 viser at Hamid og Simon bruker morsmål i undervisningen «hvis det er vanskelig». Det virker som bruken av morsmål først og fremst er knyttet til en oppfatning av språkressurser som et verktøy i undervisningen. Morsmålet blir brukt som en støtte dersom det er noe de ikke forstår, gjennom å samarbeide med andre som har språkene til felles. Forskere beskriver praksisen der elever får lov til å støtte hverandre gjennom fellesspråk som en nyttig transspråkingspraksis i klasserom der læreren ikke har kunnskap om elevenes hjemmespråk (Iversen, 2020, s. 59). Forestillingen om at man bør holde språk adskilt i klasserommet og ikke bruke morsmålet som støtte i undervisningen, begrunnes med at innlærere vil bli forvirret. Utdrag 9 viser at Hamid og Simon opplever bruken av morsmål som støtte som en fordel, og noe de har utnyttet av. Dermed bryter dette med den nevnte språkmyten. På en annen side, kan vi se i det samme utdraget at Hao sier: «De bare snakker». I utdrag 7, forteller han at han foretrekker å jobbe alene. I dette utdraget utdyper han:

Utdrag 10: Fokusgruppeintervju

- Saleha: Nå har jeg et nytt spørsmål til dere. Hvis du kunne bestemt om det var lov å snakke morsmål i timen eller ikke, hva ville du bestemt? Ville du ha bestemt at man bare skal snakke norsk i timen, eller er det lov med morsmål?
- [...]
- Saleha: Hva syns du, Hao?
- Hao: Jeg liker ikke snakke andre språk, bare norsk.
- Saleha: Hvorfor det?
- Hao: Fordi.. vi snakker mye språk. Jeg høre og jeg blir gal.

På spørsmål om elevene ønsket å ha et klasserom der man bare skulle snakke norsk, eller om de fikk lov til å bruke morsmål, svarte alle utenom Hao at de ønsket å kunne bruke morsmålet i undervisningen. Hao begrunner det med at han syns de prater «mye språk», og gjør at han blir «gal». Det kan virke som om Hao synes det er forvirrende å høre forskjellige språk i timen. Læreren forteller også at Hao har lært seg norsk på ganske kort tid. Disse faktorene er

med på å styrke myten om at språk bør holdes adskilt. Samtidig, vet vi også at Hao er blant de få i klassen som ikke har noen å snakke på vietnamesisk med. Hans motsigelse mot bruken av morsmål i opplæringen kan være på grunn av at han ikke har fått opplevd å få bruke morsmål i samarbeid med andre elever, som en støtte. I utdrag 9, sier han: «Jeg har ingen venner i Vietnam. Jeg må tenke i hodet». Likevel uttrykker han misnøye rundt bruken av morsmål generelt i opplæringen, slik som når han sier «jeg liker ikke snakke andre språk, bare norsk». Misnøyen rundt bruk av morsmål i timen kom også til uttrykk i selvstendig arbeid som ikke krevde samarbeid, slik som da elevene jobbet med begrepsarket, noe han syntes var kjedelig. Jeg oppfordret likevel Hao til å prøve å gjøre oppgaven, noe han fikk til relativt raskt, og som tyder på at det ikke er ferdighetene i vietnamesisk som skaper misnøyen.

Videre, viser elevene til andre fordeler ved bruken av morsmål i neste utdrag:

Utdrag 11: Fokusgruppeintervju

- Saleha: Men synes dere det er bra å bruke morsmålet i klasserommet?
Hamid: Det hjelper oss også litt, vi glemte vårt språk.
Saleha: Hva mener du glemmer?
Hamid: Vi snakker sammen. Vi snakker norsk. Hvis vi er ute vi snakker litt norsk, litt tigrinja.
Saleha: For å ikke glemme?
Hamid: Ja.
Simon: Vi snakker hjemme tigrinja. Mamma, pappa og søsken.
Saleha: Da glemmer dere ikke. Hva synes du Mohamed? Er det bra å snakke eget språk i timen?
Mohamed: Bare norsk. Jeg vil lære norsk
Saleha: Skulle du ønske at noen snakket vietnamesisk i klassen, Hao?
Hao: Nei.
Saleha: Hvorfor ikke?
Hao: Fordi ... Jeg liker alene.
Saleha: Men tenk om du glemmer?
Hao: Nei jeg ikke glem. Fordi min pappa og mor snakker vietnamesisk hele dagen.

I dette utdraget ser vi at Hamid verdsetter bruken av morsmål i opplæringen, for det gjør at han ikke glemmer morsmålet. Han viser til at de også snakker tigrinja ute i friminuttet, sammen med de andre elevene fra andre klasser som deler fellesspråket. Engen og Kulbrandstad (2004) skriver om de ulike funksjonene ved funksjonell tospråklighet, der et av språkets kommunikative formål er å gi en opplevelse av tilhørighet og identitet (s. 48). Ifølge

Nussbaum (1997) er individer kulturelt bundet til andre individer. Det innebærer at individets kulturelle identitet er relatert til kollektive identiteter, slik som etnisitet, sosial bakgrunn, religion osv. Samtidig er den kulturelle identiteten hybrid og i konstant endring (s. 80). Minoritetsspråklige elever, særlig nyankomne elever, er i en særegen posisjon hvor de ofte står mellom flere ulike kulturer, og må ta stilling til hvilke aspekter ved egen identitet de ønsker å fremheve. Hamids ønske om å bruke morsmålet kan forstås i lys av hans kulturelle identitet. På den andre siden forteller Hao at det ikke gjør han noe om han ikke kan snakke morsmålet med noen i klassen, for han snakker vietnamesisk hjemme. Eksemplene viser at elevers morsmål kan ha ulik betydning for identiteten deres.

Mohamed sier i utdrag 11 at han ønsker å kun snakke norsk i klasserommet, fordi han vil lære norsk. Hao sier noe lignende, da jeg spør han om han prøver å snakke norsk i klasserommet: «Jeg prøver. Jeg snakker ikke engelsk». Hao snakker godt engelsk, og han refererer til bruken av engelsk som støtte i undervisningen dersom det er noe han ikke forstår. Det virker som både Mohamed og Hao tror at opplæringen må foregå så mye som mulig på norsk, for at de skal lære språket. Dette synet kan knyttes til myten om at «jo mer målspråket brukes i undervisningen, jo bedre blir resultatene» (Conteh et al., 2014, s. 159), som ikke bare finnes hos lærere, men også hos elever (se f.eks. Beiler, 2019). Vi ser imidlertid gjennom forskningen som er gjort på feltet, at det er flere fordeler ved å bruke ett språk for å forsterke det andre, også kalt transspråking. Det kan fremme en dypere og fullere forståelse av et emne, det kan utvikle de muntlige og skriftlige ferdighetene i det svakere språket, det letter samarbeidet mellom hjem og skole, og til slutt kan samarbeid mellom elever i transspråklige klasserom fremme integrering og økt læring (Baker, 2011, s. 290).

En annen grunn til at elever kan si at de foretrekker å bruke mest mulig skolespråket, er deres oppfatninger av hva læreren ønsker:

Utdrag 12: Fokusgruppeintervju

Saleha: Tror dere læreren liker at dere snakker morsmål i timen?

Simon: Hmmm ... nei

Hao: Bare norsk.

Saleha: Hvorfor det?

Hao: Fordi hun vet ikke mye ...

Saleha: Hun forstår ikke?

- Hao: Hun forstår ikke mye språk. Men engelsk, kanskje?
Saleha: Hva tenker du, Hamid? Tror du Line liker at du snakker på et annet språk?
Hamid: Vet ikke.

I dette utdraget kan det virke som elevene er usikre på om Line liker at de bruker morsmålet i undervisningen. Slik det fremgår av tidligere utdrag og Lines arbeidsmetoder, virker det som at hun lar elevene få bruke morsmålet som støtte eksempelvis i arbeid med begreper, men har ikke gitt eksplisitt uttrykk for om det er greit å bruke morsmål utenom dette. I en svensk klasseromsstudie av undervisning for voksne innvandrere, fant Lindberg (1996, s. 186) at det var store forskjeller når det kom til språklig variasjon mellom lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktiviteter. En fordel med lærerstyrte aktiviteter er, ifølge forfatteren, at de gir rikelig innfødt innputt i form av lærerspråk. Dette funnet støtter opp under myten om at man bør bruke målspråket så mye som mulig i klasserommet, ettersom de lærerstyrte aktivitetene ikke gir store muligheter for språklig variasjon på et funksjonelt plan. Line går også inn på utfordringen ved å prate for mye i intervjuet, der hun forteller at «man må egentlig ikke prate så mye. Det er vanskelig, jeg klarer det ikke jeg heller», samtidig som hun gir uttrykk for at hun er glad i å planlegge og styre undervisningen. Disse faktorene kombinert kan føre til mindre språklig variasjon i undervisningen, som kan bidra til at elevene føler på forvirring rundt hvorvidt det er greit å prate morsmål eller ikke. På den andre siden ser vi også i utdrag 6 at Line vektlegger arbeid i smågrupper, noe Lindberg (1996) fremhever da det viser seg at språkbruken er mer variert i disse aktivitetene. I tillegg tar deltakerne større ansvar for egen språkinnlæring og språkbruk når de jobber selvstendig (se også Ryen, 2010, s. 87–88). I utdrag 2 over, forteller Line at det første de gjør i arbeid med begreper er å oversette ordene til morsmål, «for de må forstå hva det er». Jeg spurte Line hva hun tror elevene får ut av å bruke språkene de kan i arbeid med begreper:

Utdrag 13: Intervju med Line

- Line: Jeg tror de føler at de kan være stolte to-språklig, eller tre-språklig, eller firespråklig ...
Saleha: Så du bruker språkene ... eller synliggjør språkene fordi kanskje hovedpoenget er at de skal være stolte over det og vise det litt fram og ...
Line: Jo, men også som en ressurs til å lære da. Fordi de må jo knytte de begrepene til sitt førstespråk da. For å forstå det. Sånn at det ikke bare blir syntetisk, at det skal bli integrert i hjernen deres.

Her ser vi at Line ønsker at elevene skal bruke morsmålet i opplæringen fordi hun vil at de skal kunne være stolte av språkene sine, men også fordi det er en ressurs i opplæringen. Ifølge Line er det viktig at elevene jobber med begrepene på morsmålet, slik at de skal «forstå det», og for at det skal bli «integrert i hjernen» til elevene. Lines forståelse for arbeid med begreper for minoritetsspråklige elever forutsetter altså at elevene må jobbe med begrepene på morsmål, for å få til en dypere og fullere forståelse i tråd med transspråklig teori. Av den grunn motsetter Line seg myten om at morsmål ikke bør brukes som støtte.

Lines forståelse av språk i opplæringen utfordrer myten om at «språkmangfold er et problem, og det beste er om elevene snakker målspråket hele tiden» (Conteh et al., 2014, s. 160). Tvert imot oppfordrer hun elevene til å være stolte av alle språkene de kan, og ønsker å synliggjøre språkmangfoldet i klasserommet og for alle sammen på skolen. Hun forteller om et årlig prosjekt hun har kalt «morsmålsdagen», der målet er å synliggjøre elevenes ulike språklige identiteter. Line viste meg fjorårets prosjekt, et «språktre» som illustrerte ulike språkfamilier og bestod av ord på ulike språk representert ved skolen. Det kommer klart frem at Line ser på språkmangfold som en ressurs, og noe å være stolt av i motsetning til et problem. Av den grunn ønsker hun også at elevene skal kunne bruke språkene de kan i opplæringen. Lines initiativ til «morsmålsdagen» og ulike måter å synliggjøre de språklige identitetene ved skolen, viser til kreativitet og nytenkning rundt språk i opplæringen. Daugaard og Dewilde (2017) finner i sin studie at i en tid hvor det er et stort språklig mangfold i norske klasserom, er det særlig behov for flerspråklige lærere som kan fungere som frontkjempere og drivkrefter i nytenkingen om språk og språkundervisningen i skolen. Forskerne viser til at flerspråklige lærere, og andre lærere med oppfinnsomme flerspråklige praksiser tar livet av disse språkmytene (s. 16–17). Utdragene med Line viser at lærere som ikke er flerspråklige i den forstand, også kan være kreative og skape nye praksiser med utgangspunkt i klassens språklige mangfold.

4.3. En kultursensitiv tilnærming

Under intervjuet med Line, understreket hun flere ganger viktigheten av sosiale relasjoner mellom læreren og eleven, i tilknytning til det å lære nye begreper. Hun sier: «når du får den relasjonelle biten, så blir det noe helt annet. For da kjenner du til bakgrunnen, det blir mye lettere å komme inn». Line knytter verdien av relasjoner til elevenes erfaringer, der relasjoner

er av betydning ettersom vi da skaffer oss kunnskap om elevenes livserfaringer, og kan henge begrepene på disse:

Utdrag 14: Intervju med Line

- Line: [...] og emosjonelt! Knytte det til følelser. Og det vil uansett være, selv om du lærer om Vietnamkrigen ... det må begynne i noe sånt, noe følelsesmessig.
- Saleha: Få elevene til å relatere seg litt til temaet, liksom?
- Line: Ja, og det er lettere når du kjenner elevene. Mange ganger da du snakket så tenkte jeg, ja men avtale! Husker dere da dere fylte ut avtaleskjema ... men det er sånn som du vet når du kjenner elevene, men når du ikke har noen referanser ... men hele tiden bygge på det kjente. Det heter jo liksom fra det kjente til det fjerne, eller fra det kjente til det ukjente ... Og man kunne jo også begynt i klassen, hva er det som er greit og ugreit?

Line ser en sammenheng mellom følelser og erfaringer, og mener at læring skjer når elevene kan relatere seg til stoffet som blir undervist. Hun ønsker at elevene skal «føle det på kroppen», og for at det skal kunne skje må læreren kjenne elevene og sette seg inn i deres personlige erfaringer. Hun drar paralleller mellom dette og teorien om å ta utgangspunkt i det nære, for å relatere seg til det fjerne (Koritzinsky, 2006). Line forteller at mens hun observerte undervisningen min, kom hun på flere erfaringer elevene hadde med ulike begreper jeg brukte i tilknytning til temaet krig og rettigheter. Likevel understreker hun at mange av valgene hun ville gjort annerledes, handler om at hun har en relasjon til elevene som jeg ikke har. I intervjuet med elevene, kommer vi også inn på dette aspektet:

Utdrag 15: Fokusgruppeintervju

- Saleha: Syntes dere det var en normal time? Eller var det annerledes enn hvordan det pleier å være med læreren deres?
- Simon: Kanskje
- Saleha: Hvordan da? ... Pleier læreren å gjøre andre ting enn det vi gjorde i dag?
- Hao: Hmm.... jo. Kanskje. I klassen vi går litt. Og snakker: hei hei, du har gjort bra
- Saleha: Er det Line som sier det?
- Hao: Line sier: ja det er bra, eller å du gjorde så flott.
- Saleha: Jeg sa ikke så mye sånt?
- Hamid: Jo du sa til meg det! Da vi spilte.
- Saleha: Kanskje Line klemmer dere mye?
- Hao: Ja.

I dette utdraget, kommer det frem at elevene synes Line klemmer mer, som underbygger Lines poeng om viktigheten av gode relasjoner med elevene. Mye av det Line sier om det hun ville gjort annerledes i sine timer, kommer av relasjonen hun har med elevene som jeg ikke har. Det kommer frem i dette utdraget, der Hao forteller at de kanskje går litt mer og snakker litt mer i klassene til Line, i tillegg til at Line ofte oppmuntrer elevene, noe som skilte seg fra min undervisningsøkt. Ved at Line observerte mitt undervisningsopplegg, fikk jeg derfor frem viktige refleksjoner hos Line om hva hun gjør annerledes, som jeg ellers kanskje ikke hadde fått. Dette er en styrke ved mitt forskningsdesign, særlig med tanke på lærerens relasjon til elevene.

Videre kommer hun med forslag til hvordan hun ville flettet inn elevenes tidligere erfaringer i arbeid med begrepene jeg brukte i undervisningen:

Utdrag 16: Intervju med Line

Line: Det tar liksom tid å liksom finne den dere følelsen ... Det er sikkert mange av dem som også har sikkert opplevd, eller kjenner noen som ikke har menneskerettigheter, eller opplever det. Hvordan var skolegangen i det landet de kommer fra, mange som har ... Mhmm ... For eksempel, elever som er fra Pakistan, som har hatt punjabi som morsmål, også har undervisning på urdu, eller de som har somali som morsmål, men går på koranskole der alt er på arabisk så forstår de ikke skolespråket sitt ... Ikke sant ... Da har de egentlig ikke den rettigheten til å snakke sitt språk [...] eller bare fokusert på hva er FN? Mer på disse kontrastene, vi kunne hatt begreper som rettferdig, urettferdig, fred, krig, spilt på disse kontrastene for å på en måte kjent på disse følelsene.

Vi ser at Line er opptatt av å flette inn elevenes forkunnskaper og livserfaringer i undervisning med begreper. Hun sier videre at «jeg tror det hadde engasjert enda mer hvis du hadde fått med følelsene». Det Line etterstreber er å aktivisere og engasjere elevene ved å knytte undervisningen til deres egne referanserammer. Denne strategien er en stor del av kultursensitiv undervisning, hvor erfaringer spiller en viktig rolle (Gay, 2015, s. 49). Når læreren bruker aktuelle temaer som elevene har kjennskap til, vil man kunne koble emnet til abstrakte begreper og ideer (Ryen, 2017, s. 56). Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i en forståelse av kultur og språk som sammenflettet (Gee, 1990). Lines ønske om å koble elevenes hverdagskunnskaper til det faglige, bidrar til både språklig og faglig utvikling hos eleven (Moll et al., 1992, s. 139). Ved å flette inn elevenes forforståelser og erfaringer i

undervisningen, gjør man elevenes tospråklige forkunnskaper relevante i relasjon til det norskspråklige lærestoffet (Engen, 2014, s. 83).

Line understreker ved flere anledninger at elevene har mange erfaringer som hun ikke kjenner seg igjen i, men at det likevel er viktig at læreren tar tak i disse erfaringene og bruker dem i undervisningssammenheng slik at elevene skal «kjenne det på kroppen». Hun sier: «og jeg har aldri opplevd krig, så jeg kan ikke sette meg inn i hva det er, men jeg kan sette meg inn i en personlig konflikt, en gang jeg har vært såret». Kultursensitiv undervisning vil ikke være effektiv dersom den ikke utgår fra elevenes egne minoritetsperspektiver (Gay, 2015, s. 31). Også Nussbaum (1997, s. 70) viser til at det å involvere seg i en annen person, som vil si å forstå eller føle det den andre personen opplever og sette seg selv i den andres posisjon er en del av interkulturell læring. Til tross for at Line ikke har de samme erfaringene og opplevelsene som elevene, forsøker hun å relatere seg til deres erfaringer så godt hun kan slik at hun kan bruke dette i undervisningen. En slik tilnærming bidrar også til å minske risikoen for at elevene føler seg fremmedgjort i skolen, fordi den innlemmer transspråking og kulturelle referanser som elevene fra språklige minoriteter kjenner igjen (García & Li Wei, 2019, s. 106).

Ettersom lærere og elever ofte ikke kommer fra samme etniske, kulturelle eller sosiale bakgrunn, kan kulturelle forskjeller medbringe utfordringer når det kommer til effektiv undervisning og læring. Lines ulike forsøk på å sette seg inn i elevenes referanserammer kan tolkes dithen at hun ser på det flerkulturelle mangfoldet i klasserommet som en ressurs, og noe som bør inkluderes i undervisningen for å skape relevans for elevene. Slike positive holdninger mot etnisk, rasemessig og kjønns mangfold viser seg å ha positiv effekt på elevenes læringsmotivasjon og resultater (Gay, 2013, s. 56). En måte man kan kompensere for de kulturelle forskjellene som eksisterer i klasserommet, er å skape broer på tvers av disse forskjellene (s. 67). Jeg argumenterer for at Lines ønske om å ta utgangspunkt i elevenes minoritetsperspektiver og referanserammer, samt inkludering av deres erfaringer i undervisningen er en kultursensitiv tilnærming som nettopp skaper broer – «du må ha fokus på de verdiene som forener oss».

I neste utdrag, forteller Line om hvordan hun har funnet frem til kunnskapen hun har om flerspråklige ressurser.

Utdrag 17: Intervju med Line

Line: Mye av det [kunnskap om flerspråklige ressurser] er jo selvært, siden – det er fire, fem år siden jeg begynte å jobbe i mottak – at jeg begynte å grave, og bli med på Facebook-grupper, og NAFO, og masse googling ... Også har jeg også holdt fellestider [innlegg på personalmøter] for de andre lærerne, om for eksempel ressursene som ligger på skolens nettside.

Line forteller at hun har vært interessert i og på utkikk etter kunnskap om flerspråklige ressurser, og hvordan hun kan undervise minoritetsspråklige elever på en måte som «gjør dem stolte over sin kulturelle identitet og være stolte to-språklig eller tre-språklig ...». Hun har funnet mange av ressursene på egenhånd via sosiale medier og ressursider på nettet. Ved at Line inkluderer læringsmateriale om flere etniske grupper og bruker undervisningsmetoder som anerkjenner kulturelle forskjeller, bidrar det til å skape harmoni og respekt mellom individer fra forskjellige bakgrunner (Banks, 2005; Banks & McGee Banks, 2010, s. 260). Videre ønsker hun å hjelpe andre lærere med å skaffe kunnskap om ulike flerspråklige ressurser i undervisningen, og har derfor brukt lærernes ukentlige fellestider til å holde foredrag for de andre lærerne om hvor de kan finne ressurser. Hun nevner også senere i intervjuet at initiativet til å ha ‘morsmålsdagen’ er et ledd i å spre kunnskap til skolens ansatte og elever.

Gay (2015, s. 56) viser til at det er en del motstand til kultursensitiv undervisning som metode blant lærere. En utfordring som flere lærere trekker frem, er at lærere hevder de ikke har tilstrekkelig kunnskap knyttet til undervisning med flerspråklige ressurser. Her kan Line gjøre en stor forskjell ved å dele kunnskapen hun har tilegnet seg med andre lærere på skolen. Dersom minoritetsspråklige elevers perspektiver blir anerkjent og brukt i undervisningen av flere lærere, vil det øke skoleprestasjonen (Gay, 2018, s. 21). Myklebust (2006) sin studie fra et norsk klasserom, finner at minoritetsspråklige elever møter en enspråklig skole som tar lite hensyn til at det finnes elever med norsk som andrespråk i klassene. Mange av lærerne har heller ikke faglig bakgrunn innenfor andrespråksundervisning, og trenger derfor veiledning. Vi finner også mangel på slik faglig bakgrunn hos samtlige av lærerne som underviser i mottaksklassene ved skolen Line jobber på. Heller ikke Line har utdanning innenfor andrespråksdidaktikk, og har derfor måttet tilegne seg dette på egenhånd og gjennom ulike kurs. Myklebust argumenterer for at lærerne bør fremstille fagstoffet muntlig på ulike måter, for at minoritetsspråklige elever skal dra utnytte av undervisningen. Som jeg har nevnt

tidligere, er Line opptatt av nettopp dette, nemlig å arbeide med begreper fra ulike innfallsvinkler, både visuelt, sosialt, emosjonelt og strategisk. Disse ulike tilnærmingene forsøker hun å videreformidle til lærerne på skolen (se også 4.1).

Mye av motstanden til kultursensitiv undervisning kommer av ideen om at det å snakke om kulturelle forskjeller er tabubelagt. Ofte kommer en slik tankegang av mangel på erfaringer med mennesker fra forskjellige kulturer og etnisiteter, og forvekslingen mellom det å anerkjenne forskjeller, og det å diskriminere elever. Dersom lærere og elever unngår å snakke om tabubelagte temaer, mister man muligheten til å utnytte mangfoldet av erfaringer og perspektiver blant de minoritetsspråklige elevene som en ressurs for opplæringen (Banks & McGee Banks, 2010, s. 275). Dersom man tør å prate om dette i undervisningen, får man også muligheten til å bruke mangfoldet av perspektiver som en ressurs for opplæringen.

Under intervjuet med Line, gikk vi inn på temaet for undervisningen jeg gjennomførte, som var 'krig og rettigheter'. Hun sier:

Utdrag 18: Intervju med Line

- Line: Det er jo et tema som engasjerer. Jeg tror det hadde engasjert enda mer hvis du hadde fått med følelsene.
- Saleha: Ja, jeg styrte litt unna det fordi jeg var usikker på hvordan det var i akkurat den klassen –
- Line: Ja, da må du ha litt sånn traumer, sånn da. Samtidig så skal det ikke være så ... Man skal ha relasjon først, også vet man på en måte, men vi må holde oss på rand med komfortsonen. Det er det jeg prøver med de elevene her hele tiden. På alle nivåer da, i alle aspekter i livet. At alle skal tegne komfortsonen, og randen, og vi skal holde oss i ytterkanten for da blir det større og større. Ehm ... Vi må tørre nye ting, og når vi har relasjon da, tørre å prate også om de vanskelige tingene. Også å tørre å si fra når vi ikke skal prate om det. For hvis du ikke kan gjøre det nå, i en trygg fin ... Jeg mener ikke du burde gjort det nå – men hvis man ikke kan gjøre det der, hvor kan du gjøre det da? Får du den samme basen? Nå er den trygge basen, nå kan vi tørre å snakke om de tingene.

Her er Line inne på det Banks og McGee Banks (2010) sier om viktigheten av å snakke om tabubelagte emner. Hun sier det er viktig å snakke om vanskelige temaer i undervisningen, spesielt i klasserommet som er en trygg og fin arena hvor elevene kan gi uttrykk for sine egne meninger og perspektiver. Line aksepterer at det eksisterer flere kulturer i klasserommet, og ser viktigheten av det flerkulturelle mangfoldet i undervisningen. Hun trekker også på dette

som en ressurs i undervisningen, som bidrar til å skape et trygt læringsmiljø der elevene kan uttrykke seg fritt og lære fra hverandre, i tråd med kultursensitiv undervisning. Dersom jeg hadde forsøkt å trekke mer på elevenes erfaringer med temaet, til tross for at jeg opplevde det som tabubelagt, kunne det ha åpnet opp for en mer kultursensitiv tilnærming til begrepsundervisningen som tilrettelegger for en mer relevant læringssituasjon for elevene. Dette ville ha bidratt til å styrke både den faglige og språklige utviklingen hos elevene, ettersom enda flere elever potensielt ville ha nådd en dypere og fullere forståelse for begrepet. For å unngå dette, er det viktig at lærere, inkludert meg selv, kritiserer egne holdninger og forhåndsoppfatninger om minoritetselever og vurderer hvordan egne oppfatninger kan påvirke undervisningen (Gay, 2015, s. 55). Samtidig viser Dewildes (2021, under utgivelse) studie med tilsvarende elevgruppe at elever noen ganger selv velger å la være å trekke inn bestemte minoritetserfaringer som potensielt er tabubelagte eller som de tror læreren ikke vil synes er relevante. Lærere bør være spesielt oppmerksomme på disse erfaringene, og det er mulig at det er lettere for lærere som har bygd en relasjon med elevene å oppdage og oppfordre elever til å dele slike erfaringer, enn det er for meg som ikke var kjent med elevene fra før.

Jeg spurte Line hvordan hun utnyttet sin egen flerspråklighet i klasserommet.

Utdrag 19: Intervju med Line

- Saleha: Tror du dine språkferdigheter kan ha vært en ressurs i klasseromsammenheng?
- Line: Ja det er klart, jeg har jo ... måttet snakke om utrolig tøffe temaer på spansk med elever med kjempe psykiske problemer, når det ikke er andre ressurser da. Å kjenne til den følelsen av å ikke forstå, og bli sliten ... Jeg skulle gjerne kunnet enda flere språk.
- Saleha: Hvordan tror du at du får utnyttet dette i klasserommet, tenker du?
- Line: Det handler om en sånn forståelse da. For liksom ... For språk og hva det krever, og ... Mine egne erfaringer, på hvordan jeg lærte begreper. Og ... det gjelder jo norsk og. Fra ungdomsskolen da jeg hadde kjempe lyst til å bli lærer. I samfunnsfag da vi snakket om en flåte, sånn andre verdenskrig og flåte ... Da gikk jeg sikkert i åttende klasse, eller niende eller noe sånt. Også sier hun [læreren] nei, den flåta! Og jeg satt og tenkte, for den eneste referansen jeg hadde av en flåte var Kon Tiki. Så jeg tenkte flåte ... Jeg kom ikke videre. Det stoppet på begrepet da. Og det var jo først senere ... Det sitter veldig i meg da, hadde hun [læreren] bare vist at en flåte er mange skip som kjører sammen. Her er et bilde av det. Det er flåte, det er begrepet. Og det kan også være Kon Tiki-flåten. Jeg trenger å repetere det litt da.

Fra dette utdraget, kan vi se at Line tar utgangspunkt i flere av sine egne erfaringer, både når hun underviser om begreper, og når det kommer til å ha en forståelse for at det kan være vanskelig å arbeide med begreper når man er en minoritetsspråklig elev. Hun skulle ønske at læreren kunne vist et bilde av en flåte, og hatt mer repetisjon av begrepene. Disse erfaringene er noe hun har tatt med seg videre i sin egen undervisning, der hun i flere utdrag fremmer visuelle hjelpemidler i arbeid med begreper. Line vet av erfaring at det kan være slitsomt å ikke forstå det som blir sagt, og hun sier at hun «skulle gjerne kunnet enda flere språk», slik at hun kunne kommunisert bedre med sine elever på deres språk. Et poeng Gay (2015, s. 49) fremmer i forbindelse med kultursensitiv undervisning, er å møte minoritetsspråklige elever der de er, ved å ta utgangspunkt i deres egne kulturelle referanserammer og forkunnskaper for å gjøre læringssituasjoner mer effektive og relevante for elevene. Vi ser at Line ønsker å møte elevene der de er, og vil utnytte sine flerspråklige ressurser for å nå dette målet. Her møtes flerspråklig didaktikk og kultursensitiv undervisning.

Videre, forteller Line om at bruken av elevenes morsmål i undervisningen har flere funksjoner, også i kultursensitiv forstand:

Utdrag 20: Intervju med Line

Line: Det handler om identitet og da. Man merker at mange av elevene som kommer er identitetsløse. De vet ikke hvem de er, hvor de har vært, hvor de bor, de har på en måte- ... Jeg opplever det som at mange er- De er bare brikker i eget liv på en måte. Det er noe med det å gi dem stolthet og da må de også ha en sånn- Hva heter det norske ordet ... awareness, at- ... De derre språkboblene, koffertene de har oppi hodet, for at de skal bli bedre, og at de skal bli nye strategier for å lære nye språk i igjen, så må det inn da. Ideelt sett, burde de kunne forklare det på morsmål når de kommer hjem ... Ja. Så tenker at det handler mye om identitet. Det å eie sin egen kunnskap. Se på det som en ressurs.

Lines ønske om at elevene skal være stolte over egen identitet, blir også koblet til evnen til å lære begreper. Hun ønsker at elevene skal bruke språkene de kan i arbeid med begreper, og til og med kunne forklare begrepene på morsmål når de kommer hjem. Her er Line inne på å bruke ressurser som finnes i elevenes hjem og miljø, og hente disse inn i undervisningen. Studien til Moll et al. (1992) skriver om nettopp det de kaller «funds of knowledge» eller kunnskapsreserver som en ressurs i form av samarbeid mellom skole og hjem. Men for at det skal kunne skje, mener Line at det er viktig at elevene er stolte over sin språklige identitet og «eier sin egen kunnskap». De må oppleve at det å være flerspråklig er en ressurs. Videre

understreker hun at det ikke bare handler om språklig identitet: «det handler om kulturell identitet og. Hvis man ikke er stolt av sin flerkulturelle bakgrunn, og ikke tar det med seg, eier man sitt eget liv da?». Ifølge Gay (2018, s. 21) ligger mye av minoritetsspråklige elevers intellektuelle evnene ubrukt, og dersom disse blir anerkjent og brukt i undervisningen, vil skoleprestasjonen kunne øke radikalt. Line mener at også elevene må anerkjenne sin egen intellektuelle evne, og veien til dette starter med å gjøre dem bevisste eller at de skal ha en «awareness» rundt sine egne ressurser.

5. Avslutning

Formålet med denne studien har vært å bidra med kunnskap om flerspråklige ressurser knyttet til begrepsforståelse i samfunnsfag, både fra et elev- og lærerperspektiv. Klasserom rundt omkring i Norge blir i økende grad kjennetegnet av flerspråklighet, og det er viktig å ha en pedagogikk som utnytter flerspråkligheten som en ressurs i undervisningen. Dette er særlig relevant i begrepsundervisningen, der språk kan være en ressurs i arbeid med begrepsforståelse gjennom samarbeid med andre elever på morsmål, eller oversettelse av begreper. På denne måten kan språk være en ressurs som styrker begrepsforståelsen, og som dermed kan fremme en dypere og fullere forståelse av temaet i undervisningen.

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming for å besvare studiens forskningsspørsmål.

Undervisningsøkten bestod av ulike forskergenererte aktiviteter, og var også utgangspunktet for etterfølgende semi-strukturerte intervjuer med et utvalg av nyankomne elever, samt et semi-strukturert intervju med læreren. Analysen ble gjort ut fra det innsamlede datamaterialet, som har blitt fortolket og diskutert i lys av redegjort teori og tidligere forskning om ulike forståelser av flerspråklighet i opplæringen, forestillinger om språk, kultursensitiv teori og tidligere forskning innenfor begrepsundervisning.

Et av de mest sentrale hovedfunnene i studien er at det blir brukt ulike teknologiske og menneskelige ressurser i det flerspråklige klasserommet i arbeid med begrepsforståelse. Dette er både menneskelige ressurser i form av samarbeid med andre elever som deler samme morsmål, slik at man kan hjelpe hverandre i å forklare og oversette begreper. De teknologiske ressursene består hovedsakelig av digitale verktøy, i form av digitale ordbøker og oversettere. Den digitale ordboka Lexin blir trukket frem flere ganger i løpet av intervjuet med både

læreren og fokusgruppeintervjuet med elevene. Disse blir aktivt brukt av elevene. Det viser seg likevel at det er noen utfordringer knyttet til flere av de digitale verktøyene.

Utfordringene består av det ikke alltid er tilgang til elevenes skriftspråk på tastaturet, og at ulike oversettere slik som Google Oversetter ikke har gode nok forslag som kan virke forvirrende på elevene. Videre er det flere ordbøker som har dårlig representasjon over ulike språk. Slike utfordringer fører til begrenset kapasitet til at elevene skal få fullt utnytte av dem.

Lærerens gode kjennskap til og eksperimentering med de ulike digitale ressursene som finnes på feltet har likevel ført til at elevene har fått økt kjennskap og ferdigheter i å navigere seg på det teknologiske feltet som stadig er i utvikling. Dette resulterte i at elevene fant frem til ulike nettsider og valgte digitale verktøy i arbeid med begreper på egen hånd, slik som funksjonen Engasjert leser på Word. Mathé (2015) viser til at det er skolens ansvar å utvikle elevens forståelse av begrepene som tas i bruk. Samfunnsfaget har som mål at elevene skal kunne se sammenhengen mellom ulike begreper, og samfunnet de er en del av. Læreren jobber nettopp med dette gjennom strategisk transspråking, der hun setter sammen ressurser etter elevenes individuelle behov. På denne måten danner elevene varige strategier, som også er lærerens mål i arbeid med begrepsforståelse.

Et annet sentralt funn er knyttet til de ulike forestillingene som finnes i klasserommet om språk i opplæringen. Disse forestillingene påvirker læringen som skjer i klasserommet, og dermed forutsetningene for arbeid med begrepsforståelse. Elevene har ikke eksplisitt oppfattet at læreren er positiv til bruken av morsmål i klasserommet. Dette kan påvirke når og hvordan elevene velger å bruke morsmål i klasserommet, der elevene kan føle på forvirring rundt hvorvidt det er greit eller ikke. Den nye læreplanen som trådte i kraft fra 2020, vektlegger flerspråklighet i større grad enn tidligere læreplaner. I den overordnede delen av læreplanen, står det at opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere samtidig som de utvikler sin språklige identitet. Elevene må få muligheten til å bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk bidrar til å gi elevene tilhørighet og kulturell bevissthet (Udir, 2020). Mens noen av elevene oppgir at de ønsker å kun snakke norsk i klasserommet slik at de kan lære seg norsk, er det andre elever som verdsetter bruken av morsmål i opplæringen ettersom det gjør at de ikke glemmer morsmålet. På denne måten verdsetter elevene bruken av morsmål i klasserommet, ettersom det er en del av deres identitet som de ønsker å holde på. Dette er et syn læreren gir uttrykk for å dele, der hun ønsker at elevene skal bruke morsmål i opplæringen som en del av å være stolte av språkene

sine. Ved at morsmål blir brukt som en ressurs i begrepsforståelsen, understreker det morsmålets verdi i klasserommet som bidrar til at elevene kan være stolte. Et slikt ressursperspektiv utfordrer myten om at morsmål ikke bør brukes som støtte i opplæringen.

Det siste hovedfunnet er knyttet til lærerens kultursensitive tilnærming til begrepsundervisningen. Læreren legger stor vekt på forkunnskaper og erfaringer hos elevene, og bruker disse som en inngang til arbeidet med begreper. I denne sammenhengen er det viktig at læreren har en relasjon til elevene, slik at man har kunnskap om deres bakgrunn og erfaringer. Denne tilnærmingen er relatert til tanken om at læringen skjer når elevene kan relatere seg til stoffet som blir undervist. I læreplanen LK20 står det at samfunnsfaget skal hjelpe elevene med å utvikle seg til deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Elevene skal få muligheten til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet de lever i og ulike nasjonale og globale problemstillinger (Udir, 2020). Læreren ønsker å engasjere og aktivisere elevene ved å knytte undervisningen til deres egne referanserammer. Ved å flette inn elevenes forkunnskaper og erfaringer bidrar læreren til en anerkjenning av elevenes tospråklige forkunnskaper, og gjør disse relevante i forhold til lærestoffet.

Læreren ønsker videre å hjelpe andre lærere på skolen til å tilegne seg kunnskap om undervisning med flerspråklige ressurser, slik at flere minoritetsspråklige elevers perspektiver blir anerkjent og brukt i undervisning. Dette kan ha en positiv effekt på elevenes skoleprestasjoner. Det viser seg at det er en mangel på faglig bakgrunn innenfor andrespråksundervisning blant lærerne som underviser nyankomne elever på skolen, og det er derfor behov for slik veiledning som læreren bidrar med. Læreren ønsker å arbeide med begreper fra ulike innfallsvinkler, både visuelt, sosialt, emosjonelt og strategisk. Disse ulike tilnærmingene forsøker hun å videreformidle til andre lærere på skolen, slik at flerspråklige elever kan dra større utnytte av undervisningen.

Ved å anerkjenne det flerkulturelle mangfoldet i undervisningen, bidrar læreren til å skape en trygg arena for elevene, hvor de kan gi uttrykk for sine egne meninger og perspektiver. Det bidrar til at klasserommet blir et sted hvor det er rom for å snakke om vanskelige, ofte tabubelagte temaer. Ofte kan lærere kvie seg for å snakke om vanskelige erfaringer nyankomne elever har gjennom sin bakgrunn, men det er likevel viktig å bruke dette i undervisningssammenheng da det kan være nyttig for elevene. lærerens anerkjenning av elevenes flerspråklighet og kulturelle identitet muliggjør det å trekke på enda flere erfaringer

hos elevene, som igjen bidrar til å styrke den faglige og språklige utviklingen hos elevene. Å knytte erfaringer til begreper kan derfor bidra til at elevene når en dypere og fullere forståelse for temaet. Det er imidlertid essensielt at læreren har en kultursensitiv tilnærming til undervisningen slik at man tilrettelegger for at man kan trekke på elevenes forkunnskaper og erfaringer.

Disse funnene har implikasjoner for samfunnsfagundervisningen i mottaksklasser. Lærerens gode kjennskap til og eksperimentering med ulike visuelle, tekniske og menneskelige ressurser vil både utvikle varige strategier for elevene og også sikre ulike inngangspunkter til arbeid med begrepsforståelse slik at flere elever potensielt utvikler en dypere og fullere forståelse for begrepet. Videre er det viktig at læreren har en kultursensitiv tilnærming til undervisningen. En slik tilnærming anerkjenner elevenes språklige og kulturelle identitet slik at elevene får muligheten til å utnytte sine språkressurser. Lærerens anerkjennelse av elevenes flerspråklighet bidrar til at elevene kan være stolte av språkene de kan, som igjen tilrettelegger for at elevene kan bruke dem som en ressurs i arbeid med begreper. Funnene viser at elever har nytte av å samarbeide på morsmål i arbeid med begreper, og at læreren derfor bør tillatte dette. Det er også viktig at læreren er eksplisitt i formidlingen av denne tillatelsen, da elever har ulike forestillinger om bruken av morsmål i opplæringen. Dersom læreren viser at det er tillatt og oppmuntrer elevene til å trekke på sine språkressurser, vil potensielt flere elever trekke på sin flerspråklighet i arbeid med begrepsforståelse.

Mye av forskningen som har blitt gjort innenfor det didaktiske flerspråklighetsfeltet i Norge er innenfor grunnskolens barne- og mellomtrinn. Klasseromsforskning og studier av implementering av ulike flerspråklige og kultursensitive tilnærminger for minoritetsspråklige elever i opplæringen er svært underutviklet, og særlig innenfor samfunnsfagdidaktikk. Det vil være hensiktsmessig å fokusere på ulike undervisningsmetoder og deltakernes læringsutbytte knyttet til disse. Det vil også være relevant å prøve ut de ulike flerspråklige og kultursensitive tilnærmingene som har blitt omtalt i denne oppgaven på andre elevgrupper. Dette kan eksempelvis være elever som er født i Norge, med foreldre som har innvandret. Denne gruppen vil kanskje ikke ha like gode språkferdigheter i foreldrenes morsmål, men det kan likevel være en identitetsmarkør som fører til andre typer erfaringer. I denne sammenhengen vil det være spennende å se på flerspråklige læreres arbeid med disse tilnærmingene, da de potensielt kan hjelpe elever til å kommunisere mer komplekse tanker og dermed bringe inn elevenes erfaringer.

Litteraturliste

- Abdulrahman, S. K. (2020). *Flerspråklighet og identitetstekster – En studie av flyktningers bruk av sine flerspråklige ressurser i kreativ skriving* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-84910>
- Abuawad, R. (2019). *Kultursensitiv undervisning: En studie om å anerkjenne og anvende elevers kulturelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73343>
- Alver, V. R. (1999). Voksne minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. I J. E. Hagen, & K. Tenfjord. *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5. utg). *Multilingual Matters*.
- Banks, C. (2005). Improving Multicultural Education: Lessons from the intergroup education movement. *Teachers College Press*.
- Banks, J. A., & McGee Banks, C. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Beiler, I. R. (2019). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly* 54(1), s. 5-29.
<https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R. (2021). Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua* 2021; 40(1), s. 107–138.
- Beiler, I. R., & Dewilde, J. (2020). Translation as translingual writing practice in English as an additional language. *Modern Language Journal*.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, s. 560–567.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts. *Modern Language Journal*, 3, s. 339–343.
- Clarkson, P. (1992). Language and mathematics: A comparison of bilingual and monolingual students of mathematics. *Educational studies in mathematics* 23, s. 417–429.
- Collins, B., & Cioè Peña, M. (2016). Declaring freedom: Translanguaging in the social studies classroom to understand complex texts. I O. García, & T. Kleyn,

- Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (s. 118–139). Routledge.
- Conteh, J., Copland, F., & Creese, A. (2014). Multilingual teachers' resources in three different contexts: Empowering learning. I J. Conteh, & G. Meier, *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges* (s. 158–178). Multilingual matters.
- Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Sage.
- Creswell, J. D., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), s. 124–130.
- Cummins, J. (1976). The Influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, No. 9, s. 1–43.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters. *Working Papers On Bilingualism*, 19, s. 121–129.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. I J. Alatis, *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980*. University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum nr. 19*.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The collaboration of power in multilingual matters*. Trentham Books.
- Cummins, J., & McNeely, S. (1987). Language development, academic learning, and empowering minority students. I K. Tikunoff, *Bilingual Education and Bilingual Special Education: A Guide for Administrators*. College Hill.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M., & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring. Didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Oplandske bokforlag.
- Daugaard, L. M., & Dewilde, J. (2017). Flerspråklige lærere som opfindere – i danske og norske skoler. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 12 (1), s. 6–22.

- Dede, U., & Jahiri, B. (2020). «Du bygger hus med taket først». *En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag*. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-86932>
- Dewilde, J. (2016). 'Tell me how I can get to know you': Negotiating research strategies with late arrivals in Norwegian schools in field conversations. *SAGE Research Methods Cases*. <https://doi.org/10.4135/9781473970632>
- Dewilde, J. (2021, under utgivelse). Negotiating minority language resources, practices and experiences in Norwegian writing instruction for migrant students. I A. Norlund-Shaswar, & J. Rosén, *Literacies in the age of mobility – Literacy practices of adult and adolescent migrants*. Palgrave Macmillan.
- Dewilde, J., & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand – nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 11 (2), s. 13–33.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversitet? I A. Tolo, & K. Westrheim, *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforl.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stø kurs – å lage en god analyse. I E. L. Everett, & I. Furseth, *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (ss. 145–161). Universitetsforlaget.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in Pluralities. *Modern Language Journal*, 95(iii), s. 385–400.
- Gay, G. (2002). Preparing for cultural responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 52(2).
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourses*. Falmer Press.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Gobo, G. (2007). Sampling, representativeness and generalizability. I C. Seale, G. Gobo, F. J. Gubrium, & D. Silverman, *Qualitative Research Practice*. Sage.

- Golden, A., Kulbrandstad, L. I., & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksutvikling – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. I *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning. 1–2007* (s. 5–41). Fagbokforlaget.
- Hatvik, K. (2021). *Flerspråklighet som ressurs i lesing i samfunnsfagundervisning: Arbeid med oversatte tekster* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. Kleven, & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179–202). Fagbokforlaget.
- Horst, C. (2006). *Interkulturel pædagogik*. Kroghs Forlag.
- Hvenekilde, A., Lahaug, V., Bergander, E., & Midttun, K. (1996). *Alfa og Omega. Om alfabetiseringsundervisning for voksne fra språklige minoriteter*. Novus Forlag.
- Iversen, J. Y. (2020). Pre-service teachers' translanguaging during field placement in multilingual, mainstream classrooms in Norway. *Language and Education, 34*:1, s. 51–65.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap*. Universitetsforlaget.
- Krueger, R. (1994). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Krueger, R., & Casey, M. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research (3. utg)*. Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog: Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation, 18*(7), s. 655–670.
- Lindberg, I. (1996). *Språka saman. Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg, *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 461–499). Studentlitteratur.
- MacPhee, D., & Whitecotton, E. (2011). Bringing the “social” back to social studies: literacy strategies as tools for understanding history. *The Social Studies (102)*:6, s. 263–267.

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice, Volume XXXI, Number 2*, s. 132–141.
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA norsk som andrespråk, 30 (1–2)*, s. 373–392.
- Myklebust, R. (1993). Undervisning på to språk: En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo – med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og O-fag. *NOA Norsk som andrespråk; No. 17 1993*.
- NAFO. (2020). *Nyankomne 6–16*. <https://nafo.oslomet.no/grunnskole/nyankomne-6-16/>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Paquette, K., & Kaufman, C. (2008). Merging civic and literacy skills. *The Social Studies 99 (4)*, s. 187–190.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research, 34(5)*, s. 1189–1208.
- Pennycook, A. (2012). What might translingual education look like? *Babel, 47*, s. 5–13.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Roland, V. (2020). *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: Arbeid med oversatte tekster* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/79839>
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA: norsk som andrespråk, 2010 (2)*, s. 67–97.
- Ryen, E. (2017). Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere, Nr. 2*, s. 52–56.
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedreskole-2-2017.pdf>
- Sand, J. (2021). *Samfunnsfagslæreres refleksjoner rundt fjernundervisning for ungdommer med kort botid i koronapandemien* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Skrefsrud, T.-A. (2018, September). Intercultural learning in diverse schools: obstacles, opportunities, and outlooks. *Problemy Wczesnej Edukacji 42(3)*, s. 75–85.

- Skutnabb-Kangas, T., & Toukamaa, P. (1977). *Mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. The Finnish National Commission for UNESCO.
- Solhaug, T. (2006). Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag. I A. T. (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (ss. 227–244). Universitetsforlaget.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research* 4(3), s. 251–274.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen, & A.-M. Sellerberg. *Mange ulike metoder* (s. 72–99). Gyldendal Akademisk.
- Udir. (2020). *Identitet og kulturelt mangfold*. Overordnet del: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Udir. (2020, August 1). *Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fagrelevans og sentrale verdier: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Universitetet i Oslo. (2017). Nettskjema-diktafon-appen: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Oslo. (2019, Desember 6). *Mi Lengua*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/milenga/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mai 25). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hva ligger i begrepet minoritetsspråklig?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Vaughn, S., Martinez, L., Linan-Thompson, S., Reutebuch, C., Carlson, C., & Franci, D. (2009). Enhancing social studies vocabulary and comprehension for seventh-grade English language learners: Findings from two experimental studies. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(4), s. 297–324.
- Verdens Gang. (2021, Mars 28). *VG*. Guri Melby (V) beklager videregående-utspill: – Kom HELT FEIL UT!: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Vqva0p/guri-melby-v-beklager-videregaaende-utspill-kom-helt-feil-ut>
- Warriner, D. S., & Bigelow, M. (2019). *Critical reflections on research methods: Power and equity in complex multilingual contexts*. Multilingual Matters.

- Weinreich, U. (1953). Languages in contact. Problems and findings. *Publications of the Linguistic Circle of New York. Number 1.*
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. I D. Silverman, *Qualitative Research: Theory, Method, and Practice* (s. 177–199). Sage.
- Williams, C. (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the process of reaching the threshold.* The Welsh Language Board.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk.* Opplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I T. Sand. *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (s. 103–129). Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg 1: Bilde av jordkloden brukt i undervisningsøkten



Bilde hentet fra www.dreamstime.com

Vedlegg 2: Fagtekst om FN-dagen til bruk i undervisningen

FN-dagen

FN står for Forente Nasjoner. Å være forent betyr å stå sammen. FN er et samarbeid mellom flere land. FN ble startet etter andre verdenskrig, og man ble enige om at det aldri skulle skje igjen. FNs viktigste oppgave er å sikre fred i verden. Vi feirer FN dagen den 24. oktober hvert år, for å minnes alt FN har fått til.

Noe av det første landene i FN gjorde var å skrive ned hva alle mennesker trenger for å ha det bra. De var spesielt opptatt av at alle barn skal ha det bra, så de lagde en avtale som sier hva alle barn har rett til. Den heter FNs barnekonvensjon. Barnekonvensjon betyr det samme som barnas rettigheter. En rettighet er noe alle sammen har, uansett alder, kjønn, religion eller nasjonalitet (hvor du kommer fra). Nesten alle land i verden er enige om at dette er en god lov.

Den sier at alle barn skal ha et sted å bo, og mat å spise. Alle barn skal ha lov til å gå på skole, og få hjelp hvis de er syke. Det er også viktig at barn skal få lov til å si hva de synes og bli hørt i saker som handler om dem. Det er ikke alle barn som har det så bra.

Vedlegg 3: Et utfylt begrepsark på litauisk og engelsk med illustrasjoner.

Begrep	Illustrasjon	Morsmål
Fred		Taika -Peace
Menneskerettighet		Zmoniu teises -Human rights
Forene		Susivienyti -Unite
Krig		Karas - War
Avtale		Sandoris -Deal
Oppgave		Uzduotis -Task
Sult		Alkis -Hunger
Trygghet		Saugumas -Sefety
Utrygghet		Nesaugumas - Insecurity

Vedlegg 4: Skjermdump fra Mentimeter oppgave med elevenes svar.

Hva er "fred" på ditt språk?

nabad

solh
taika
yy
sự thanh bình

سلام

ناشتی

selam

ሰላም

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til læreren

Vil du delta i forskningsprosjektet «Flerspråklighet som ressurs i arbeid med begrepslære i samfunnsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra med ny kunnskap om flerspråklige ressurser knyttet til begrepslære i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i tilknytning til Mi Lenga-prosjektet. Mi Lenga er et forsknings- og utviklingsprosjekt som skal styrke flerspråklighet i opplæring. Det som kjennetegner mange av masterprosjektene under Mi Lenga, er utforskning av aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet i fag.

I denne oppgaven ønsker jeg å bidra med ny kunnskap om flerspråklige ressurser knyttet til begrepslære i samfunnsfag, ved å forske på ulike flerspråklige strategier som kan og blir brukt i undervisningen tilknyttet til faget. Problemstillingen for denne oppgaven er: «Hvordan kan flerspråklighet brukes som en ressurs i arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag»?

Taushetsplikt

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Det er viktig å være oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Det er viktig å være varsom med å bruke eksempler under intervjuet, og både studenten og læreren har et felles ansvar for disse punktene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Min veileder og ansvarlig for Mi-Lenga prosjektet er Joke Dewilde.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å følge en mottaksklasse på ungdomsskole/videregående nivå av hensyn til oppgavens formål. Ettersom jeg ønsker å forske på flerspråklige ressurser, vil det mest sannsynlig være et større omfang av slike ressurser i en mottaksklasse som kan bidra til å belyse problemstillingen. Det er kun din klasse som blir spurt om å delta i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bidra til å gjennomføre en forskergenerert aktivitet i form av undervisning med fokus på flerspråklighet som en ressurs. Du vil bli spurt om å delta på et intervju, for å snakke rundt undervisningen som ble gjennomført. Under dette intervjuet vil jeg ta lydopptak og føre notater, slik at jeg bedre kan huske det som har blitt sagt og bruke det i oppgaven min.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min veileder Joke Dewilde som vil ha tilgang til dataene. Jeg vil beskytte deres personopplysninger ved å lagre data på en passord beskyttet enhet, samt oppbevare det adskilt fra øvrige data. Du vil ikke gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2021. Alt av personopplysninger og opptak vil anonymiseres og slettes fra alle enheter ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no, 4818640.
- Student Saleha Ayoubi, salehaayoubi@outlook.com, 95996212.
- Personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde

Saleha Ayoubi

(Forsker/veileder)

(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Flerspråklighet som ressurs i arbeid med begrepslære i samfunnsfag*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskergenerert aktivitet
- å delta i intervju
- at det gjøres lydopptak fra intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Flerspråklighet som ressurs i arbeid med begrepslære i samfunnsfag»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra med ny kunnskap om flerspråklige ressurser knyttet til begrepslære i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i tilknytning til Mi Lenga-prosjektet. Mi Lenga er et forsknings- og utviklingsprosjekt som skal styrke flerspråklighet i opplæring. Det som kjennetegner mange av masterprosjektene under Mi Lenga, er utforsking av aktuelle problemstillinger rundt flerspråklighet i fag.

I denne oppgaven ønsker jeg å bidra med ny kunnskap om flerspråklige ressurser knyttet til begrepslære i samfunnsfag, ved å forske på ulike flerspråklige strategier som kan og blir brukt i undervisningen tilknyttet til faget. Problemstillingen for denne oppgaven er: «Hvordan kan flerspråklighet brukes som en ressurs i arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Min veileder og ansvarlig for Mi-Lenga prosjektet er Joke Dewilde.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å følge en mottaksklasse på ungdomsskole/videregående nivå av hensyn til oppgavens formål. Ettersom jeg ønsker å forske på flerspråklige ressurser, vil det mest sannsynlig være et større omfang av slike ressurser i en mottaksklasse som kan bidra til å belyse problemstillingen. Det er kun din klasse som blir spurt om å delta i dette prosjektet, og gjennomføringen av prosjektet er avklart med ledelsen ved skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil være en del av et undervisningsopplegg med fokus på flerspråklighet som en ressurs. Dette vil gjøres i samarbeid med læreren i klassen, og her vil forskeren delta som observatør. Det vil ikke bli tatt lydopptak under denne delen, og forskeren vil kun ta deskriptive notater av hva som skjer i undervisningen og sitater/fraser som blir sagt av elever. Notatene vil ikke inneholde personopplysninger eller beskrivelser av elevene.

Som elev vil du også bli spurt om å være med på et intervju sammen med tre andre medelever, for å snakke om deres tanker og meninger rundt undervisningsopplegget dere deltok i. Under dette intervjuet vil jeg ta lydopptak og notater, slik at jeg bedre kan huske det som har blitt sagt og bruke det i oppgaven min. Under intervjuet kan det hende at du blir spurt om sensitive personopplysninger, i form av rasemessig eller etnisk opprinnelse. Dersom du ikke ønsker å svare på dette er det også greit.

Dersom foreldre dine ønsker det, kan de kontakte meg på forhånd for å se på intervjuguiden eller undervisningsopplegget.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, og det vil ikke påvirke ditt forhold til læreren eller skolen. Dersom foreldrene dine har samtykket til at du kan delta, men du selv ikke ønsker dette kan du når som helst si nei til å delta i prosjektet.

For de som ikke ønsker å delta, vil det være et alternativt undervisningsopplegg med læreren.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min veileder Joke Dewilde som vil ha tilgang til dataene. Jeg vil beskytte deres personopplysninger ved å lagre data på en passord beskyttet enhet, samt oppbevare det adskilt fra øvrige data. Du vil ikke gjenkjennes i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Juni 2021. Alt av personopplysninger og opptak vil anonymiseres og slettes fra alle enheter ved prosjektslutt. Dette innebærer at all informasjon jeg har av eleven, enten det er lydopptak, koding, notater, navn etc. vil slettes helt fra enhetene mine så fort jeg er ferdig med oppgaven.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Joke Dewilde, joke.dewilde@ils.uio.no, 481 86 402, eller Saleha Ayoubi, salehaa@student.uv.uio.no.
- Personvernombud: Roger Markgraf-Bye, personvernombud@uio.no

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

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

Med vennlig hilsen

Joke Dewilde

Saleha Ayoubi

Forsker/veileder

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Flerspråklighet som ressurs i arbeid med begrepslære i samfunnsfag*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i et undervisningsopplegg
- delta i intervju
- at det gjøres lydopptak fra intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker (elev), dato)

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Intervjuguide læreren

Før oppstart: Husk å minne læreren på taushetsplikten, særlig i forhold til bruk av eksempler og identifiserende bakgrunnsopplysninger.

Intervjuguide (lærer)

Undervisningsøkten

1. Hva er dine tanker rundt undervisningsøkten som ble gjennomført?
2. Var det noen bemerkelsesverdige hendelser du ønsker å trekke fram?
3. Skilte undervisningsopplegget mitt seg ut fra din vanlige undervisning?
4. Var det noe du ville gjort annerledes? Hvis ja, hva da?
5. Var det noe som fungerte/ikke fungerte spesielt bra i undervisningen?

Bakgrunn

6. Kan du fortelle litt om din egen språkbakgrunn?
 - Hvilke språk kan du?
 - Hvilket forhold har du til språk?
7. Hvor lenge har du jobbet med elever som har kort botid i Norge?
 - Hva slags yrkeserfaring har du?

Flerspråklighet i klasserommet

8. Kan du fortelle litt om klassen?
9. Tror du dine språkferdigheter kan ha vært en ressurs i klasseroms sammenheng?
10. Hva slags forhold har du til flerspråklighet som ressurs i klasserommet?
 - Tilrettelegger du for det på noen måte?
11. Hvilke tanker har du rundt elevenes flerspråklighet?
12. Har du noen fremtredende eksempler på elevenes bruk av flerspråklighet som ressurs/strategi i klasserommet?
13. Hva er dine tanker rundt bruken av morsmål i klasserommet?
14. Hvis elevene får lov til å bruke morsmål i klasserommet, i hvilke sammenhenger blir det brukt?

Arbeid med begreper i klasserommet

15. Hvordan pleier du å jobbe med begrepslære med dine elever?
16. Bruker du hjelpemidler i arbeid med begrepsforståelse i undervisningen?
17. Pleier elevene å hjelpe hverandre i arbeid med begreper?
 - På hvilken måte?

Vedlegg 8: Intervjuguide fokusgruppe

Før oppstart: Husk å informere elevene om at det er viktig at de ikke navngir læreren deres, eller gir andre identifiserende opplysninger om vedkommende.

Intervjuguide fokusgruppe

Bakgrunn

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor mange språk kan du?
3. Hvor lenge har du bodd i Norge?
4. Hva syntes du om timen i dag?
 - Var det annerledes?

Flerspråklighet i klasserommet

5. Får du lov til å snakke andre språk i klasserommet?
 - Pleier du å gjøre det?
6. Liker du å snakke norsk i klasserommet?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
7. Lærer du bedre av å bruke morsmålet ditt i timene?
8. Hva tror du læreren tenker om å bruke flere språk i undervisningen?
9. I ditt ideelle klasserom, hva slags regler ville du hatt når det kommer til å bruke ulike språk i undervisningssammenheng? Hvorfor?
10. Fikk du brukt morsmålet/andre språk mer eller mindre (sammenlignet med «vanlig» undervisning)?
11. Lærte du noe nytt i dag?

Arbeid med begreper/arbeidsmetoder

12. Hvordan var det å oversette til ditt språk i timen i dag?
13. Hva synes du om å jobbe med begrepsark, slik vi gjorde i dag?
14. Hvordan liker du å jobbe med begreper i timene?
15. Liker du å jobbe selvstendig eller samarbeide med andre?
 - Hvorfor det?
16. Pleier du å samarbeide med andre når du jobber med begreper? Eller jobber du alene?