

# Flerspråklighet i mangfoldige klasserom

En kvalitativ studie av minoritetsspråklige elevers opplevelser av en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag

**Guri Kristine Sel Tveito**

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



# **Flerspråklighet i mangfoldige klasserom**

En kvalitativ studie av minoritetsspråklige elevers opplevelser av en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag

© Guri Kristine Sel Tveito 2022

Flerspråklighet i mangfoldige klasserom: en kvalitativ studie av minoritetsspråklige elevers opplevelser av en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag.

Guri Kristine Sel Tveito

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammenheng

Med en økende kompleksitet i det kulturelle mangfoldet i Norge, øker også kompleksiteten av det språklige mangfoldet av elever i norske skoler. Den majoritetsspråklige og enspråklige normen i undervisning i norske skoler risikerer å overskygge de språklige ressursene minoritetsspråklige elever besitter. Dette kan forstås som uheldig, ettersom forskning viser at en flerspråklig pedagogikk er læringsfremmende både faglig og sosialt for minoritetsspråklige elever (García & Wei, 2019). Ettersom samfunnsfaget har et særskilt ansvar av å utvikle elevenes demokratiske medborgerskap, bør samfunnsfagslæreren tilrettelegge for at alle elever på tvers av klasserommets mangfold, får like muligheter til å utvikle et robust fagspråk som gjør elevene i stand til å delta i, og påvirke samfunnet de lever i. En slik kobling mellom flerspråklighet og fagbegrepsundervisning i samfunnsfag er lite forsket på, noe som fremmer forskningens formål av å bidra til å tette et kunnskapshull i forskningsfeltet. I denne oppgaven undersøker jeg derfor problemstillingen som følger: *Hvordan opplever minoritetsspråklige elever en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, og hvilke implikasjoner har dette for samfunnsfagslærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom?*

Oppgaven bygger på et kvalitativt forskningsdesign hvor jeg utviklet en fagbegrepsundervisning i samfunnsfag med transspråklige læringsaktiviteter, som ble gjennomført i to ulike klasser. Datamaterialet består derfor av observasjonsdata fra disse undervisningsøktene, samt intervjudata fra fem elevintervjuer av minoritetsspråklige elever som deltok i den flerspråklige fagbegrepsundervisningen.

Funnene i forskningen viser at elevene opplevde den flerspråklige fagbegrepsundervisningen som en ressurs i fagbegrepslæringen, og elevene som brukte morsmålet sitt opplevde dette som en støtte. Elevene opplevde derimot også ulike utfordringer knyttet til den flerspråklige undervisningen, som blant annet bestod i utfordringen av å bruke morsmålet, samt at det var for liten tid og for dårlige læringsressurser for å støtte elevenes fagbegrepslæring optimalt. Et annet sentralt funn er at elevene opplevde anerkjennelse og inkludering ved at deres språklige bakgrunner ble trukket frem som noe positivt og som en ressurs både for egen, og klassefelleskapets læring. Implikasjonene av funnene peker på at samfunnsfagslæreren bør tilpasse undervisningen til det språklige mangfoldet av elever gjennom en flerspråklig pedagogikk. Dette for å støtte elevmangfoldets utvikling av demokratiske medborgerskap, og for å legge til rette for elevenes læring gjennom en inkluderende og likeverdig opplæring.



## Forord

Da var fem lange år ved UiO ved veis ende.

Det har vært fem år fylt med læringsglede, vennskap, selvutvikling, latterkramper og lange kvelder (og netter) foran pc-skjermen. Det har også vært krevende perioder, men alltid har jeg nådd lyset i enden av tunnelen.

Først ønsker jeg å takke veilederen min Eline Wiese, som har vært en stor støtte og en enorm ressurs i løpet av masterprosjektet.

Tusen takk til min uvurderlige samboer Frederik som har vært den mest fantastiske støttespilleren gjennom alle fem årene. Takk for alle middager du har laget, for alle energidrikkene du har kjøpt, og for all oppmuntring og kjærighet du har vist meg.

Jeg vil også takke familien og vennene mine, som har vært med på alle oppturer og nedturer, som har stilt opp og hatt troa på meg hele veien.

Til mine beste lektorvenninner, Mari og Victoria, tusen millioner ganger takk for disse fem årene sammen med dere. Dere er mine største inspirasjoner i livet, og elevene som får dere som lærere blir verdens heldigste elever.

Avslutningsvis vil jeg takke samfunnsfaglæreren som ønsket å delta i forskningsprosjektet mitt, og til elevene som lot seg intervju. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave!

Blindern, september 2022

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	9
<b>1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven</b> .....	10
<b>1.2 Formål og problemstilling</b> .....	12
<b>1.3 Oppgavens oppbygning</b> .....	13
<b>2 Teori</b> .....	14
<b>2.1 Begrepslæring i samfunnsfag</b> .....	15
2.1.1 <i>Samfunnsfagets formål</i> .....	16
2.1.2 <i>Fagbegrepslæring i samfunnsfag</i> .....	17
<b>2.2 Undervisning i flerspråklige klasserom</b> .....	19
2.2.1 <i>Flerspråklig pedagogikk</i> .....	20
2.2.2 <i>Pedagogisk transspråking</i> .....	21
2.2.3 <i>Klasseledelse</i> .....	23
2.2.4 <i>Kultursensitiv undervisning</i> .....	25
2.2.5 <i>Tilpasset opplæring og differensiering</i> .....	27
<b>3. Metode</b> .....	29
<b>3.1 Et kvalitativt forskningsdesign</b> .....	29
3.1.2 <i>Utvalg og rekruttering</i> .....	31
3.1.3 <i>Utviklingen av undervisningopplegget</i> .....	34
<b>3.2 Innsamling av data</b> .....	35
3.2.1 <i>Observasjon</i> .....	35
3.2.2 <i>Semi-strukturerte intervjuer</i> .....	37
<b>3.3 Analyse av datamaterialet</b> .....	39
3.3.1 <i>Transkripsjon, koding og kategorisering</i> .....	39
<b>3.4 Undersøkelsens troverdighet</b> .....	41
3.4.1 <i>Reliabilitet</i> .....	41
3.4.2 <i>Validitet</i> .....	42
<b>3.5 Forskningsetiske hensyn</b> .....	44
<b>4 Analyse av funn</b> .....	47
<b>4.1 Gjennomføringen av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen</b> .....	48
4.1.2 <i>Elevenes opplevelser av undervisningen</i> .....	50
<b>4.2 Transspråking som utfordring og ressurs i elevenes fagbegrepslæring</b> .....	52
4.2.1 <i>Transspråkings utfordringer for elevenes fagbegrepslæring</i> .....	52
4.2.2 <i>Utfordringer ved bruk av morsmålet</i> .....	53
4.2.3 <i>Transspråking som ressurs for elevenes fagbegrepslæring</i> .....	54

4.2.3	<i>Organisatoriske betingelser for flerspråklig fagbegrepslæring</i>	57
<b>4.3</b>	<b>Anerkjennelse og inkludering i et mangfoldig klasserom</b>	58
4.3.1	<i>Opplevelsen av anerkjennelse og inkludering</i>	59
4.3.2	<i>Flerspråklig undervisning som noe positivt for hele klassefellesskapet</i>	62
<b>5</b>	<b>Oppsummerende diskusjon</b>	65
5.1	<b>Flerspråklig pedagogikk som tilpasset opplæring i mangfoldige klasserom</b>	65
5.2	<b>Flerspråklig pedagogikk for elevenes fagbegrepslæring</b>	65
5.2	<b>Flerspråklig undervisning for likeverdig opplæring</b>	68
5.3	<b>Flerspråklig pedagogikk for utvikling av elevmangfoldets demokratiske medborgerskap</b>	70
<b>6.</b>	<b>Avslutning</b>	74
6.1	<b>Oppsummering av hovedfunn</b>	74
6.2	<b>Didaktiske implikasjoner og veien videre</b>	75



# 1 Innledning

Dagens samfunn består av et økende kulturelt mangfold av mennesker, og i takt med denne utviklingen øker også det språklige og kulturelle mangfoldet i norske klasserom landet over (Aasen, 2012, s. 12; Bjarnø et al., 2017, s. 18; Kulbrandstad, 2008, s. 342; Lunde & Aamodt, 2017, s. 11; Selj, 2019). En slik utvikling følger med seg både berikelser og utfordringer som skoler og lærere har et særskilt ansvar for å møte og håndtere på en måte som fremmer læring, fellesskap og inkludering på tvers av mangfoldet. Samfunnsfaget spiller en spesielt viktig rolle her, ettersom fagets oppdrag består i å utvikle elevenes «aktiv(e) medborgarskap, bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Mangfold fremstilles som en verdi for elevenes utvikling av demokratisk medborgarskap, noe som fordrer at mangfoldet anerkjennes og betraktes som ressurser heller enn utfordringer for elevenes læring og utvikling. For å kunne lykkes med samfunnsfagets oppdrag, må samfunnsfaglæreren derfor legge til rette for en inkluderende undervisning på tvers av ulikhetene mangfoldet gir, hvor elevenes individuelle identiteter og bakgrunner verdsettes og dyrkes.

I den norske grunnskolen er det registrert over 150 ulike språk, samt at flere Oslo-skoler består av en større andel minoritetsspråklige<sup>1</sup> elever enn majoritetsspråklige elever (Kulbrandstad, 2008, s. 342; Rogge Pran & Sørensen Holst, 2015, s. 4). Dette betyr at mange elever har et annet morsmål enn norsk, og hvor norsk er andre-, tredje, eller til og med fjerdespråket elevene snakker. Dette kan betraktes som en utfordring ettersom det stiller strengere krav til inkluderende undervisning, samtidig som forskning viser at lærere opplever at flere minoritetsspråklige elever strever med begrepsforståelse på norsk (Rogge Pran & Sørensen Holst, 2015, s. 3). Samfunnsfaglige begreper derimot er utfordrende å forstå og beherske for enhver elev, uavhengig av språklig bakgrunn, på grunn av mange fagbegrepers abstrakte kvalitet (Mathé, 2015). Dette kan ha konsekvenser for elevenes utvikling av demokratiske medborgarskap, ettersom deltagelse og påvirkning på ulike arenaer i livet og samfunnet krever et godt utviklet fagspråk (Koritzinsky, 2020; Solhaug, 2006).

---

<sup>1</sup> «Minoritetsspråklig» defineres som elever som har et annet morsmål enn norsk, slik det også defineres i grunnopplæringen (Selj, 2019, s. 16). Dette begrepet blir kritisert for å implisere at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har manglende språkkompetanse i norsk, og flere velger derfor å bruke «flerspråklig» i stedet for, for å tydeliggjøre gruppens heterogene sammensetning (Palm & Stokke, 2015). I denne oppgaven tar jeg avstand fra en slik forståelse av «minoritetsspråklig», men velger fortsatt å bruke begrepet vekselvis med «flerspråklig», for å fremme deres mangfoldige stemmer i den majoritetsspråklige og enspråklige undervisningsnormen i norsk skole.

Forskning viser at minoritetsspråklige elever lærer fagstoff bedre dersom de får mulighet til å bruke morsmålene sine, eller andre språk i repertoaret sitt i læringsarbeidet (Cenoz, 2017, s. 194; García & Wei, 2019). Derfor kan dette også tenkes å være fordelaktig for elevenes fagbegrepslæring, og ved å legge til rette for at alle elever kan bruke sine språklige bakgrunner som en ressurs i læringsarbeidet, kan læreren skape likere muligheter for elevene til å utvikle og beherske et rikt fagspråk. Samfunnsfaglæreren kan komme et skritt nærmere å lykkes med fagets formål, men dette krever en interesse for, og vilje til tilrettelegging for en flerspråklig pedagogikk hvor elevene får bruke og spille på de språkene de har tilgjengelig.

Dette belyses i overordnet del av læreplanverket, hvor flerspråklighet fremmes som en ressurs i skolen og samfunnet, og viktigheten av det språklige mangfoldet i klasserom for elevenes identitetsutvikling, kulturelle bevissthet og tilhørighet vektlegges. Dette ressursynet på flerspråklighet og kulturelt mangfold skal være en sentral drivkraft i skolens arbeid for en likeverdig utdanning hvor «kvar elev kan vareta og utvikle identiteten sin i ein inkluderande og mangfaldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Forskning viser derimot at lærere mener en flerspråklig undervisningstilnærming bør begrenses og en enspråklig undervisningstilnærming bør fremmes, og begrunner dette i at bruk av andre språk enn norsk kan skape sosiale barrierer for minoritetsspråklige elevers deltagelse i fellesskapet (Rogge Pran & Sørensen Holst, 2015, s. 33-34). Minoritetsspråklige elevers morsmål blir oversatt i undervisning, til tross for all forskning som støtter bruken av morsmål og elevenes språklige ressurser for deres faglige, språklige og sosiale læring (Burner & Carlsen, 2017; Cummins, 2000; García & Wei, 2019; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Ressurssynet på flerspråklighet kan forstås som manglende på det laveste strukturnivået i skolen, noe som kan ha konsekvenser for minoritetsspråklige elevers læring og identitetsutvikling.

## **1.1 Tema og bakgrunn for oppgaven**

En samtale med en minoritetsspråklig elev jeg underviste i praksis vekket interessen min for temaet flerspråklighet i samfunnsfagundervisning. Eleven uttrykte takknemlighet for muligheten de fikk til å bruke morsmålet sitt i en undervisningsøkt, og fortalte at dette var første gangen hennes kulturelle og språklige bakgrunn hadde blitt trukket frem som noe positivt i klasserommet. Hun skammet seg over at fødelandet hennes alltid ble brukt som eksempel på krig og elendighet i undervisning, så hun var glad for endelig å oppleve at hennes språklige og kulturelle bakgrunn heller ble verdsatt som noe positivt i læringsmiljøet. Basert på denne samtalen undersøkte jeg fenomenet ytterligere i FoU-oppgaven, hvor jeg undersøkte

minoritetsspråklige elevers opplevelser av en differensiert fagbegrepsundervisning i samfunnsfag. Resultatene viste at en flerspråklig tilnærming koblet elevenes livsverden til fagbegrepene ved at de brukte morsmålet sitt, og fagbegrepsundervisningen opplevdes derfor som lærerik. Den kulturelle kontekstualiseringen ord og språk forstås gjennom var hjelpsom i møte med begrepene, og elevene opplevde å få en bedre forståelse av dem gjennom de flerspråklige læringsaktivitetene. I tillegg bidro den flerspråklige differensieringen til at elevene følte seg mer inkludert i fellesskapet ettersom deres kulturelle bakgrunner og identiteter ble verdsatt på lik linje som de majoritetsspråklige elevene opplever daglig.

Disse resultatene stemmer overens med flerspråklig litteratur og forskning, som argumenterer for læringsfordelene minoritetsspråklige elever har av undervisning som fremmer og skaper rom for deres morsmål og andre språk (Baker, 2011; Cummins, 2000; García, 2009).

Eksisterende forskning peker også på viktigheten av å knytte minoritetsspråklige elevers livsverdener til undervisningen, ved at læreren underviser gjennom klassens språklige og kulturelle mangfold (Gay, 2013). Et slikt utgangspunkt kan skape større motivasjon og ønske blant minoritetsspråklige elever om å delta i klasseromssamtaler, samt i utviklingen av andrespråket (Palm & Stokke, 2015). Denne forskningen knytter seg derimot ikke til flerspråklighet i samfunnsfag spesifikt, noe som ikke er særlig overraskende ettersom det samfunnsfagsdidaktiske forskningsfeltet er ganske lite.

Flerspråklighet i undervisning er heller ikke forsket mye på i Norge, og den forskningen som eksisterer er knyttet opp mot språkfag og språkopplæring innen lesing og skriving (Burner & Carlsen, 2017, 2019; Dewilde, 2016, 2017; Dewilde & Skrefsrud, 2016; Krulatz & Iversen, 2019; Palm, 2021). Flerspråklighet er lite forsket på i tilknytning til fagundervisning, men i løpet av de siste årene er det kommet mer forskning på feltet i form av masteroppgaver som undersøker flerspråklighet i samfunnsfagundervisning (Abuawad, 2019; Randers-Pehrson, 2019; Roland, 2020), og noen som knytter det spesifikt til fagbegrepslæring i samfunnsfag (Ali, 2021; Dede & Jahiri, 2020; Jafari, 2019). Det er derimot behov for enda mer forskning på feltet, og spesielt forskning som tar et elevperspektiv ettersom mye forskning på flerspråklig undervisning i norsk skole tar lærerperspektiv (Dahl & Krulatz, 2016; Hegna & Speitz, 2020). Det uttrykkes også et sterkt behov for forskning spesifikt på «implementering av ulike pedagogiske løsninger for minoritetsbarns skolegang» og fortrinnsvis mer forskning på flerspråklighet i undervisning på ungdomstrinn og videregående trinn (NOU 2010: 7, s. 58).

Tidligere arbeid med tematikken gjennom lektorutdanningen min dannet grunnlaget for iveren etter å forske videre på temaet i denne samfunnsfagdidaktiske masteroppgaven. Som tidligere nevnt vil elevenes erfaringer og bakgrunner forme hvordan de møter fagstoff, og dette påvirker også hvordan elevene møter og forstår fagbegreper (Bezember & Kroon, 2008). I et mangfoldig klasserom vil elevene derfor møte fagbegreper på ulike måter, og det kan derfor være interessant å forske på flerspråklighet og fagbegrepsundervisning i sammenheng. I den samfunnsfaglige konteksten mener jeg dette er viktig, nettopp fordi elevenes forståelse og anvendelse av samfunnsfaglige begreper er sentralt for utviklingen av deres demokratiske medborgerskap ettersom språk gir innpass i, og evne til å delta på ulike samfunnsarenaer (Blikstad-Balas, 2016; Koritzinsky, 2020; Mathé, 2015; Solhaug, 2006).

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med masteroppgaven min er derfor å bidra med forskning på det lite undersøkte feltet av flerspråklighet i samfunnsfagundervisning fra et elevperspektiv. Problemstillingen min lyder derfor som følger:

*Hvordan opplever minoritetsspråklige elever en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, og hvilke implikasjoner har dette for samfunnsfagslærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom?*

Denne problemstillingen skaper muligheter for å innhente informasjon om minoritetsspråklige elevers subjektive opplevelser, og gir innsikt i deres refleksjoner rundt bruken av flerspråklige undervisningstilnærminger i samfunnsfag. Målet er å få innblikk i elevenes opplevelser og analysere disse for å kunne diskutere implikasjonene opplevelsene deres har for samfunnsfagslæreres undervisningspraksis i mangfoldige klasserom. Denne forskningen tar utgangspunkt i et flerspråklig undervisningsopplegg på fagbegreper jeg som forsker har utviklet, og brukes kun som et verktøy for å kunne undersøke elevenes opplevelser av flerspråklig fagbegrepsundervisning. Det kan derimot også være til inspirasjon for andre samfunnsfagslærere som underviser i flerspråklige klasserom.

Problemstillingen undersøkes i denne masteroppgaven på grunnlag av et kvalitativt forskningsdesign, hvor jeg utviklet en flerspråklig fagbegrepsundervisning som ble gjennomført i to tiendeklasser av en samfunnsfagslærer som deltok i forskningsprosjektet. I etterkant av undervisningsøktene utførte jeg fem semistrukturerte intervjuer av fem minoritetsspråklige elever om deres opplevelser av den flerspråklige

fagbegrepsundervisningen. Disse intervjuene, sammen med observasjonsnotatene jeg tok som ikke-deltagende observatør av undervisningen, utgjør til sammen datamaterialet for forskningen min som skal bidra til å svare på problemstillingen.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

I denne oppgaven vil jeg i neste kapittel først redegjøre for, og diskutere relevante teoretiske bidrag som forskningen min bygger på. I kapittel tre presenterer jeg forskningsdesignet for masterprosjektet, samt kritisk vurderer de metodiske valgene jeg har tatt før, under og etter forskningsprosessen. Her drøfter jeg også forskningens validitet og reliabilitet, samt reflekterer rundt de forskningsetiske hensynene som stilles til meg som forsker. I kapittel fire presenteres, analyseres og diskuteres funnene fra intervju- og observasjonsdataene i lys av teori. Deretter vil jeg i kapittel fem løfte analysen ved å drøfte implikasjonene funnene har for samfunnsfagslærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom. I det sjette og avsluttende kapittelet oppsummeres funnene fra analysen, og jeg drøfter implikasjonene forskningen min har for praksisfeltet, og kommer med anbefalinger til videre forskning.

## 2 Teori

Det raskt økende kulturelle og språklige mangfoldet av mennesker i samfunnet betegnes av Steven Vertovec (2007) gjennom begrepet «super-diversity» (oversettelse: supermangfold). Det store språklige og kulturelle mangfoldet blant oss beriker samfunnet på mange måter, men det skaper også utfordringer på ulike nivåer i samfunnet. På et institusjonelt nivå, argumenterer Vertovec eksempelvis for at politikerne ikke har evnet å møte det språklige mangfoldet på måter som gagnar minoritetsspråklige mennesker i møte med ulike institusjoner i samfunnet – inkludert skolen (2007, s. 1032-1033).

Et samfunn som Norge kan også betegnes som et supermangfold, hvor det i Osloskolen finnes over 120 ulike språk blant elevene (Rogge Pran & Sørensen Holst, 2015, s. 4). Et såpass stort språklig mangfold stiller strengere krav til undervisningen, slik Vertovec påpeker, ettersom flere hensyn må tas for at elever med minoritetsspråklig bakgrunn skal oppleve opplæringen som inkluderende og likeverdig. Forskning viser at flerspråklige undervisningstilnærminger er fordelaktig for minoritetsspråklige elevers læring og identitetsutvikling (Cummins, 2000; García & Wei, 2019; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Samfunnsfaget spiller en sentral rolle her ettersom faget skal «bidra til identitetsutviklinga til den enkelte og forståing av dei forskjellige fellesskapa vi menneske inngår i. Det inneber òg å inkludere majoritets- og minoritetsperspektiv (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019). En slik flerspråklig pedagogikk hvor minoritetsspråklige elever får bruke morsmålene sine, og andre språk, som ressurs i fagarbeidet kan virke positivt inn på inkluderende, likeverdig og læringsfremmende opplæring i mangfoldige klasserom.

Til tross for dette råder den enspråklige normen i undervisningen, selv om minimalt med forskning støtter en slik undervisningstilnærming for elever med minoritetsspråklige bakgrunner (Cummins, 2000; Cummins, 2008, s. 65). Den enspråklige normen risikerer også å fremme en «imagined sameness» i skolen, hvor forskjellene blant elevene undertrykkes og overskygges, og likhet fremmes som likeverd (Gullestad, 2002, s. 47). Dette kan ha konsekvenser for elevenes rett på inkluderende og likeverdig opplæring i supermangfoldige klasserom, ettersom elevenes identiteter og bakgrunner risikerer ikke å bli anerkjent når likhet fremmes som et ideal. Det å anerkjenne ulikhetene og se hele eleven, i stedet for å fokusere på likhet, er en sentral strategi for å gi elevene likeverdig opplæring hvor elevene får utfolde sine identiteter (Brock-Utne, 2021).

Videre innebærer samfunnsfagets demokratiserende funksjon å ruste alle elever til å engasjere seg og delta i samfunnet og prosessene som opprettholder demokratiet (Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s. 139). Et godt utviklet fagspråk hvor elevene evner å forstå og anvende fagbegreper, er et viktig fundament for nettopp dette (Koritzinsky, 2020; Mathé, 2015; Solhaug, 2006). I språklig mangfoldige klasserom, kan det som nevnt være fordelaktig for minoritetsspråklige elever å bruke sine morsmål i undervisningen, og i dette tilfelle i fagbegrepslæringen. På bakgrunn av dette, knyttes flerspråklighetens fordeler i mangfoldige klasserom til inkluderende og likeverdig opplæring, og i samfunnsfag spesifikt knyttes det til minoritetsspråklige elevers fagbegrepslæring og implikasjonene dette kan ha for utviklingen av deres demokratiske medborgerskap.

I dette kapittelet vil jeg derfor legge frem og diskutere sentrale teoretiske bidrag som knytter supermangfoldets realitet, utfordringer og ressurser til fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, ved innledningsvis å redegjøre for og aktualisere fagbegrepslæring i samfunnsfag og hvilken funksjon og verdi det har for samfunnsfagets formål. Deretter vil jeg diskutere ulike teoretiske bidrag innenfor undervisning i flerspråklige klasserom, ved å belyse flerspråklig pedagogikk og dens sentralitet i mangfoldige klasserom, hvordan dette har en sammenheng med kultursensitiv undervisning og kravene som stilles til lærere i mangfoldige klasserom. Til slutt vil jeg definere prinsippet om tilpasset opplæring og diskutere hvordan navigere dette i supermangfoldet som preger klasserom i dag. Dette kapittelet og de teoretiske bidragene som diskuteres her vil brukes både i analysen og diskusjonen av funnene i forskningen.

## **2.1 Begrepslæring i samfunnsfag**

Fagbegreper i samfunnsfag kan forstås som «det analytiske verktøyet som binder den komplekse kunnskapen om samfunn sammen» (Solhaug, 2006, s. 237). Utviklingen og beherskelsen av et samfunnsfaglig fagspråk gir elevene verktøy til å kunne delta i diskusjoner, kritisk vurdere og tenke rundt samfunnsfaglige problemstillinger og engasjere seg i samfunnet de er en del av (Solhaug, 2006). Det er enighet om at fagbegreper bør undervises «fra det nære, til det fjerne» ved å ta utgangspunkt i elevenes livsverdener; deres identiteter, erfaringer og førforståelser for lettere å bevege elvenes forståelse fra det konkrete til det mer abstrakte (Blikstad-Balas, 2016; Mathé, 2015; Solhaug, 2006, s. 230). Dette er fordi språk ikke er nøytralt, det formes og betinges basert på de kulturelle, historiske, sosiale og politiske kontekstene vi og språket befinner oss i (Dewilde, 2016, s. 68). Dette betyr at elevene møter fagbegreper med ulike førforståelser og i et supermangfoldig klasserom betyr dette at

fagbegrepsundervisningen bør legge opp til at elevene får trekke på sine kulturelle og språklige bakgrunner slik at alle elever får muligheter til å utvikle et robust fagspråk.

### 2.1.1 Samfunnsfagets formål

Jeg innledet denne oppgaven med å redegjøre for samfunnsfagets formål, som overordnet handler om å utstyre elevene med kunnskap, ferdigheter og holdninger til å delta i, og videreutvikle, det demokratiske samfunnet de lever i (Børhaug, 2014, s. 229; Fjeldstad & Mikkelsen, 2008, s. 137; Molina-Girón, 2016; Stray, 2012, s. 17). Samfunnsfaget kan forstås som skolens hovedpulsåre for utvikling av elevers demokratiske medborgerskap, samtidig som det i Kunnskapsløftet 2020 er blitt et tverrfaglig tema som skal gjennomsyre alle skolens fag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Undervisning for demokratisk medborgerskap i samfunnsfag skal ta utgangspunkt i opplæring *om*, *for*, og *gjennom* demokratisk deltagelse (Stray, 2012). Opplæring *om* demokratisk deltagelse knyttes til utvikling av elevenes intellektuelle kompetanse (kunnskap), opplæring *for* demokratisk deltagelse knyttes til utvikling av verdi- og holdningskompetanse (verdier og holdninger), mens opplæring *gjennom* demokratisk deltagelse handler om utviklingen av elevenes handlingskompetanse (deltagelsesferdigheter) (Stray, 2012, s. 21).

Det argumenteres for at undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse er mangelfull, og undervisning *om* og *for* demokratisk deltagelse vektlegges i overkant mye (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Samfunnsfaglærere skaper derfor for få læringsmuligheter for elevene til å utvikle «praktiske ferdigheter og kompetanser som setter dem i stand til å delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig» (Stray, 2012, s. 23). Konsekvensene av dette er et syn på demokratisk medborgerskap som noe elevene skal oppnå i fremtiden, heller enn å lære elevene hvordan de kan delta og påvirke som samfunnsborgere nå (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Dette støttes av Gert Biesta som kritiserer ideen om «utdanning til demokratisk medborgerskap» på grunn av dens statiske kvalitet, som noe idealisert som elevene må oppnå (2011). Han argumenterer for en subjektiverende undervisningstilnærming *gjennom* demokrati hvor opplæringen må, slik som Sætra og Stray (2019, s. 31) også fremmer, gi elevene erfaringer med deltagelse i demokratiske prosesser slik at de utvikler en tilpasningsdyktig handlingskompetanse som utvikler seg i takt med demokratiet (Biesta, 2009, s. 40). Samfunnsfagets demokratiserende funksjon fordrer på denne måten undervisning som ruster elevene til å engasjere seg og delta i det konstant utviklende samfunnet og demokratiet, heller enn å styre dem inn i en reproduserende politisk orden.



For å utvikle et slikt aktivt demokratisk medborgerskap, må elevene utvikle evnen til kritisk tenkning, utforskende ferdigheter og kommunikasjonsferdigheter, samt politisk relaterte ferdigheter som for eksempel evnen til å utarbeide og analysere argumenter (Enslin, Pendlebury & Tijattas, 2001; s. 116 Molina-Girón, 2016, s. 144). En forutsetning for dette er å forstå og bruke fagbegreper ettersom «elevene trenger et godt utviklet begrepsapparat for å kunne tilegne seg kunnskapsmålene, utvikle ferdighetene, og holdningsmålene (i faget)» (Kortizinsky, 2020, s. 259). Fagbegreper og utviklingen av et fagspråk i samfunnsfag kan derfor forstås som et verktøy i utvikling av elevenes intellektuelle kompetanse, verdi- og holdningskompetanse, og handlingskompetanse som sammenlagt utgjør grunnmuren for utdanning til demokratisk medborgerskap. Derimot vektlegges ikke fagbegreper eksplisitt i samfunnsfagets læreplaner, til tross for at det implisitt er sentralt for samfunnsfagets formål.

### 2.1.2 Fagbegrepslæring i samfunnsfag

Fagbegreper i samfunnsfag kan oppleves som utfordrende å beherske for elever på bakgrunn av det unyanserte omfanget av fagbegreper, samt av samfunnsfaglige begreperes abstrakte art. Det store mangfoldet av begreper i samfunnsfag kjennetegnes av det Nora Hesby Mathé kaller en «dobbelthet» hvor faget på den ene siden oppfattes som teoretisk og på den andre siden oppfattes som å være dannende (2015, s. 69). Fagbegreper kjennetegnes av *innholdsord* som er ord som representerer et meningsinnhold og informasjon, som for eksempel *identitet*. Innholdsord deles inn i *abstrakte* og *konkrete* begreper, hvor *abstrakte* begreper «representerer prosesser, institusjoner og konstruksjoner – heller enn objekter, personer eller steder» (Mathé, 2015, s. 70). *Identitet* som tidligere nevnt er et slikt abstrakt begrep, som kan oppleves som uhandgripelige og komplekse for elevene kontra et konkret begrep som *valgurne*. Samfunnsfaglige begreper kan derfor være utfordrende å lære og ikke minst anvende, noe som påvirker elevenes evne til å tilegne seg og uttrykke faglig kunnskap (Mathé, 2015, s. 68).

En annen utfordring utover det tekniske rundt fagbegreper, er at elever møter fagbegreper med førforståelser som ikke nødvendigvis samsvarer med betydningen fagbegrepene har i den samfunnsfaglige konteksten (Mathé, 2015, s. 70). Elevenes identiteter, kulturelle og sosiale bakgrunn former deres oppfatninger og forståelse av ord, begreper og samfunnet rundt seg, noe elevene tar med seg inn i undervisningen (Bezemer & Kroon, 2008). Mathé anerkjenner denne utfordringen og fremmer viktigheten av å utnytte forkunnskapene og erfaringene elevene har av meningsinnholdet i begrepene, og gi elevene muligheten til å knytte sine livsverdener og sine erfaringer til begrepene (2015, s. 70). En tilnærming hvor elevene får

reflektere over sine førforståelser av faginnholdet kan derfor være nyttig for elevenes læring og engasjement (Furberg & Silseth, 2021). Dette kan hjelpe elevene å bevege kunnskapen fra det nære og konkrete, til det fjerne og mer abstrakte, ved å ta utgangspunkt i seg selv, sine forkunnskaper og sin bakgrunn. Slik opprettes kognitive broer hos elevene i møtet mellom sine livsverdener og det faglige stoffet, og er en god støtte i arbeidet med abstrakte begreper i samfunnsfag (Mathé, 2015, s. 71).

Fagbegreper utgjør sammen med andre språklige og grammatiske funksjoner det akademiske språket som elevene forventes å mestre og beherske for faglig måloppnåelse (Cummins, 2001, s. 541). Denne rent faglige verdsettingen av fagbegreper og fagspråk fremmer kun betydningen et slikt språk og ordforråd har for faglig mestring og vurderingssituasjoner. Begrepslæring handler derimot om mer enn kun pugging og læring av begreper for å briljere i ulike skolefag. I en samfunnsfaglig kontekst handler det også om å lære å *anvende* og *internalisere* begrepene for å kunne utvikle andre sentrale ferdigheter, samt verdier og holdninger, en som samfunnsborger trenger for å kunne delta i samfunnet (Mathé, 2015, s. 68). Jim Cummins (2001) fremmer et rammeverk for læring av fagspråk som vektlegger denne anvendelsesdimensjonen ved fagbegrepslæring som Mathé belyser. Rammeverket består av tre sentrale komponenter av fagspråkundervisning som er: *meaning*, *language* og *use* (Cummins, 2001, s. 540). Den siste komponenten *use* (oversatt: anvendelse), vektlegger viktigheten av å tilrettelegge undervisningen for muligheter til å anvende fagspråket aktivt og i autentiske situasjoner for å utvikle elevenes handlingskompetanse og deres intellektuelle identiteter (Cummins, 2001, s. 544). Hvis ikke elevene får slike muligheter, som å diskutere problemstillinger eller skrive debattinnlegg med bruk av fagbegreper, vil fagspråket sannsynligvis forbli passivt og inneholde lite dybde. Lærere må derfor fremme betydningen av fagbegreper, heller enn å bagatellisere deres betydning når elevene opplever det som utfordrende å beherske (Blikstad-Balas, 2016, s. 99). Lærere gjør elevene en bjørnetjeneste dersom de ikke skaper læringssituasjoner hvor de får øve seg på å bruke fagspråket.

Som både Mathé (2015) og Cummins (2001) illustrerer, krever fagbegrepslæring ikke bare sosialkognitive undervisningstilnærminger, men for å oppfylle anvendelsesdimensjonen ved fagbegrepslæring må sosiale interaksjoner være et middel for læringen. En sosiokulturell undervisningstilnærming kan derfor forstås som fordelaktig for elevenes fagbegrepslæring, ettersom en slik læringsteori forstår læring som noe som skjer i samspill med andre mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 73). Gjennom samhandlingen med andre anses språket som det sentrale middelet og verktøyet for læring og mestring (Ottesen, 2017, s. 114).

På denne måten kan det være hensiktsmessig at læreren fremmer læringsaktiviteter hvor elevene bruker språket, fagbegrepene, i samspill med både medelever og læreren. Ved å legge undervisningen i elevenes «nærmeste utviklingssone» Legge undervisningen til elevenes nærmeste utviklingssone, krever at undervisningen ligger i området mellom det elevene behøver støtte til å mestre, og det elevene selv mestrer (Ottesen, 2017, s. 115). På denne måten lærer og mestrer elevene gjennom språket som medierende middel i den sosiale konteksten av undervisning, og elevene får testet ut, prøvd, feilet og prøve igjen å anvende fagspråket.

Avslutningsvis i dette delkapittelet, begrenser ikke fagbegrepslæring i samfunnsfag seg til et verktøy for elevenes faglige mestring og måloppnåelse. Den omfatter mulighetene et faglig sterkt ordforråd skaper for elevenes deltagelse på ulike arenaer, gjennom å forstå, analysere og påvirke i viktige samtaler og diskusjoner som former deres hverdag og liv (Cummins, 2001, s. 544; Bezemer & Kroon 2008; Koritzinsky, 2020; Solhaug, 2006).

Fagbegrepslæringens relevans i samfunnsfag strekker seg derfor utenfor klasserommets grenser, og inn i prosessen av elevenes utvikling av demokratisk medborgerskap. Selv om forståelse og anvendelse av fagbegreper i skolen bidrar positivt til elevers faglige læring, bidrar det også til elevenes utvikling av demokratisk medborgerskap. Den demokratiserende fordelen et robust fagspråk kan gi elevene gjennom medvirkning og deltagelse, kan også styrke elevenes følelse av å høre til og bli inkludert – både innenfor og utenfor klasserommet (Stray, 2012, s. 29). I et mangfoldig samfunn er dette spesielt viktig og i samfunnsfaget skal derfor elevene ikke bare lære å leve og delta i et demokratisk samfunn, men lære å leve og delta i et supermangfoldig demokratisk samfunn (Sætra, 2020, s. 345; Molina-Girón, 2016, s. 143). Undervisning i mangfoldige klasserom må derfor tilpasses slik at alle elever anerkjennes og får muligheter til å utvikle et fagspråk som åpner dører for deltagelse og påvirkning. Det neste delkapittelet vil derfor gå nærmere inn på teoretiske bidrag knyttet til undervisning i flerspråklige og mangfoldige klasserom, og muligheter og utfordringer lærere kan møte på når de underviser i samfunnsfag.

## **2.2 Undervisning i flerspråklige klasserom**

Til tross for at Norge lenge har vært preget av å være et flerkulturelt samfunn (Kortzinsky, 2020, s. 135) og det språklige og kulturelle mangfoldet i norske klasserom øker landet rundt, har den majoritetsspråklige og enspråklige normen i undervisningen bestått. Forskning viser derimot at tospråklig og flerspråklig opplæring har store språklige, faglige og sosiale

læringsfordeler for elevene (Baker 2006; Cummins, 2000; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 52; Engen & Kulbrandstad, 2004; Bakken, 2007; García & Wei, 2019). Dessuten viser forskning at majoritetsspråklige og enspråklige elever også har nytte av å delta i undervisning som bygger på flerspråklig pedagogikk, ettersom det bidrar til utviklingen av flerkulturell forståelse og respekt for ulikhet (French & Armitage, 2020, s. 109; Palm & Stokke, 2015). Den enspråklige normen norsk skole og opplæring holder fast ved er, i takt med det økende språklige mangfoldet og forskningen på feltet, en utdatert norm som ikke anerkjenner minoritetsspråklige elevers identiteter i undervisningen eller fremmer deres språklige bakgrunner som ressurser i læringsarbeidet.

Opprettholdelsen av en slik majoritetsspråklig maktstruktur i skolen kan bidra til å undertrykke minoriteter når majoritetens bakgrunner, erfaringer og evner alltid fremmes og tas som utgangspunkt i undervisningen (Dewilde & Skrefsrud, 2016; Aasen, 2012, s. 23). Flerspråklighet blir ansett som et problem som må løses, heller enn som en berikende ressurs for elevenes læring – minoritetsspråklige, så vel som majoritetsspråklige. Dette, og den enspråklige normen som også er iboende i flere andre lands skolesystemer, må ifølge French & Armitage (2020) utfordres gjennom klasseromsundervisning. Arbeidet *for* en flerspråklig pedagogikk og *mot* den rådende enspråklige pedagogikken må starte hos lærerne for å forsøke å endre og påvirke systemet nedenfra og opp. Lærere er nødt til å skape rom og tilrettelegge for en flerspråklig pedagogikk for å formidle til elevene at deres flerspråklige identiteter er en fordel og ressurs i læringsarbeidet, heller enn en utfordring som må skygges over (García et al., 2017, s. 118). Det finnes mange måter å skape større rom for språklig og kulturelt mangfold i undervisningen, og i dette delkapittelet vil jeg belyse sentral teori for undervisning i flerspråklige, mangfoldige klasserom.

### 2.2.1 Flerspråklig pedagogikk

En flerspråklig pedagogikk kan være en måte å bryte med den majoritetsspråklige maktstrukturen, og skape et inkluderende læringsfellesskap hvor «ulike kunnskaper, erfaringer og bakgrunner gis status og synliggjøres på positive måter» (Lunde & Aamodt, 2017, s. 28). Språket er en identitetsmarkør som tydeliggjør kulturelle forskjeller mellom mennesker, noe som påvirker hvordan en oppfatter seg selv og andre, og hvorvidt man føler tilhørighet på ulike arenaer (Aasen, 2012, s. 28-29). For minoritetsspråklige elever kan derfor en flerspråklig pedagogikk anerkjenne deres identiteter og skape rom for dem i undervisningen ettersom den fremmer elevenes språklige repertoarer som en ressurs heller enn ulempe i læringsarbeidet (García & Wei, 2019; Burr, 2018). Disse sosiale fordelene ved å

tilrettelegge for flerspråklighet i undervisningen ledsages også av fordelene det har for elevenes læring, ettersom mange læringsmuligheter går tapt dersom en overser og fremmer ressursene flerspråklighet bringer med seg (Bezemer & Kroon, 2008, s. 232). Dette diskuteres nærmere under neste delkapittel 2.2.2.

Ifølge Michael Clyne betyr begrepet «flerspråklighet» (oversatt fra engelsk «multilingualism») at en bruker, eller har språkkompetanse, i flere enn ett språk (2007, s. 301). Tidligere definisjoner av begrepet understreket viktigheten av jevnt gode språkkunnskaper i hvert språk, og/eller at en hadde lært språkene samtidig (Haugen, 1973, i Clyne, 2007, s. 301). Disse kravene om kompetansenivå i språkene en behersker og bruker er en urealistisk og statisk måte å definere flerspråklighet på fordi det er utfordrende å måle, og fordi språk ikke handler om nivå og kompetanse, men om kommunikasjon, kultur og identitet (Bjarnø et al., 2017, s. 67). Flerspråklighet innebærer dynamiske, kognitive interaksjoner mellom språkene en bruker som gjør personer i stand til å overføre evner og kunnskaper fra det ene til det andre språket (Benson, 2017, s. 102 i French & Armitage, (2020), s. 93). Basert på disse ulike forståelsene av begrepet, kan flerspråklighet derfor forstås som en ferdighet, en identitetsmarkør og en læringsstrategi.

Ulike strategier for å støtte læreres utøvelse av en flerspråklig pedagogikk kan blant annet innebære (Heugh et al., 2019, s. 29): Å bygge lærer- og elevbevissthet rundt språk representert i klasserommet og hvordan språkene kan støtte læring; Elevenes refleksjoner rundt deres forkunnskaper og hvordan det kan kobles til ny læring/læringsmål; Meningsfull transspråking; og Differensiere måten morsmål og engelsk brukes for å lære både faglig innhold og språk. Den tredje strategien – *meningsfull transspråking* – er en spesifikk flerspråklig læringsstrategi elevene kan bruke som ressurs i undervisningen.

### 2.2.2 Pedagogisk transspråking

Et sentralt begrep innenfor flerspråklig pedagogisk forskning er «transspråking» (oversatt fra engelsk «translanguaging»). Dette er et relativt ferskt begrep som i utgangspunktet er basert på tospråklighet og kan defineres som en systematisk veksling mellom to språk som støtte i læringsarbeidet (Lewis et al, 2012a, s. 643). Dette kan eksempelvis bestå av å tilegne seg læringsstoff på ett språk, og så prosessere læringsstoffet til et produkt gjennom et annet språk. Transspråking kan derfor forstås som en meningsskapingssprosess hvor tospråklige elever utvikler forståelse og kunnskap gjennom bruken av to språk (Baker, 2011, s. 288). En slik forståelse av transspråking kritiseres av nyere forskning for å være for snever når det kun blir

forstått som et verktøy og en støtte i tospråklige elevers læring frem til de mestrer språket og faginnholdet uten transspråkingen (Cenoz & Gorter, 2017, s. 904). Transspråking må forstås i en større pedagogisk sammenheng, som en «powerful mechanism to construct understandings, to include others, and to mediate understandings across language groups» (García, 2009, s. 307-308). Det forstås fortsatt som en læringsstrategi for tospråklige elever, men også som en inkluderende pedagogikk hvor flerspråklige elever får bruke sitt språkrepertoar som en ressurs.

Cenoz & Gorter (2017, s. 903-904) skiller mellom *pedagogisk transspråking* og *spontan transspråking*, hvor førstnevnte innebærer en *intensjonalitet* – at læreren pedagogisk og didaktisk planlegger for transspråking i undervisningen, mens sistnevnte innebærer flerspråklige elevers flytende og diskursive tospråklighet i og utenfor klasserommet. Det er pedagogisk transspråking som er av betydning for denne oppgaven ettersom det er en slik pedagogikk forskningsdesignet mitt er bygd på. Pedagogisk transspråking handler derfor om måten læreren tilrettelegger for elevenes flerspråklighet i undervisningen, gjennom både bestemte læringsstrategier for overføring og veksling mellom to språk, men også gjennom anerkjennelsen av elevenes bakgrunner i undervisningen (Lewis et al., 2013, s. 110; Duarte, 2018; García, 2009).

García, Johnson & Seltzer (2017, s 50), har gjennom sin forskning på feltet utviklet fire sentrale komponenter for pedagogisk transspråking, som innebærer at læreren:

- 1) støtter elever i møte med og i forståelsen av, komplekst innhold og tekster
- 2) skaper muligheter for at elevene utvikler lingvistiske læringsstrategier for akademiske kontekster
- 3) skaper rom for elevenes tospråklighet og deres tankemåter
- 4) støtter elevenes sosioemosjonelle utvikling og tospråklige identiteter

Ved å oppfylle disse komponentene vil læreren utøve en transspråklig pedagogisk holdning som både støtter elevenes faglige, men også sosiale og emosjonelle utvikling. De to første komponentene har et svært faglig fokus, og måten læreren kan oppfylle disse to første komponentene kan være gjennom det Cummins kaller «cross-language transfer», som er overføringer frem og tilbake mellom språkene elevene har til rådighet (2008, s. 68). Ved å la elevene lese og diskutere faginnhold på ett språk, for så å skrive om det på et annet språk, prosesseres og fordøyes faginnholdet av elevene på en helt annen og mer læringsfremmende måte enn den ikke blir brukt (Lewis et al., 2012a, s. 645). På denne måten oppnår elevene en

dypere og mer helhetlig forståelse for faginnholdet som støtter deres faglige progresjon, samtidig som den gjensidige avhengigheten i bruken av språkene er sentral for flerspråklige elevers utvikling av et godt fagspråk. Dette støttes av Baker, som i sin forskning utreder fire fordeler ved transspråklig pedagogikk for flerspråklige elever, hvor den første fordelen nettopp understreker at transspråking kan «promote a deeper and fuller understanding of the subject matter» (Baker, 2011, s. 259).

De to siste komponentene fra García et al. (2017) sin forskning, tar for seg det sosiale og emosjonelle aspektet ved transspråklig pedagogikk som også må oppfylles for at flerspråklige elever skal oppleve anerkjennelse for den de er og deres identitet. Språk har en grensefunksjon som skaper muligheter for både inkludering og ekskludering i ulike grupper, og i et flerspråklig klasserom vil det språklige mangfoldet sette grenser for tilhørighet basert på styrken av identifikasjon med språkene (Tabouret-Keller, 2017, s. 320). En transspråklig pedagogisk holdning og tilrettelegging i et klasserom med flerspråklige elever kan derfor forstås som en måte å bryte disse språklige grensefunksjonene på, og skaper et mer inkluderende læringsfellesskap.

I stedet for å presse elevene inn i en majoritetsspråklig tilnærming til alt lærestoff i skolen, har elevene godt av pedagogisk transspråking hvor de lærer at de er forskjellige, de har ulike måter å tenke og forstå lærestoffet på, og de lærer viktigheten av å skape rom for at hvert enkelt individ kan få utøve sin identitet og bli anerkjent for den de er, uansett bakgrunn (Burr, 2018, s. 80-81). En slik metaspråklig bevissthet hvor elevene får bruke, utforske og lære om de ulike språkene som preger det mangfoldige klassefellesskapet, bidrar til elevenes forståelse av minoritetsperspektiver i samfunnet og i klasserommet, i tillegg til at det fremmer flerspråklige elevers identitetsutvikling (Cenoz & Gorter, 2017, s. 909). Utfordringen er å tilrettelegge for pedagogisk transspråking på en bærekraftig måte, som forankrer transspråkingen i minoritetsspråklige elevers livsverdener, samtidig som elevenes perspektiver på hvilke behov de har for slik undervisning tas i betraktning (Cenoz & Gorter, 2017, s. 910).

### *2.2.3 Klasseledelse*

Basert på diskusjonen av hva flerspråklig pedagogikk innebærer og hvilken betydning pedagogisk transspråking har for flerspråklige elevers læring og trivsel i skolen, er det tydelig at en slik pedagogikk krever mye av læreren som klasseleder i et flerspråklig klasserom. Dersom man ser Heugh et al. (2019), Baker (2011) og García et al. (2017) sin forskning i et metaperspektiv, oppdager man at flerspråklig og transspråklig pedagogikk ikke innebærer

stort mer enn grunnleggende klasseledelseskompetanser. Læreren behøver *ikke* å være flerspråklig selv, eller beherske språkene elevene tar med seg inn i undervisningen (Dewilde & Igland, 2015; García & Wei, 2019, s. 17-18), men det krever en interesse i å spille mangfoldet av elevene i klassen gode med de ressursene, erfaringene og kunnskapene de har i ryggsekken sin.

Klasseledelse er en praktisk ferdighet som innebærer «alt lærer gjør for å skape et miljø som støtter og legger til rette for elevers faglige og psykososiale læring» (Midthassel, 2019, s. 117). Det er tre sentrale kompetanser klasseledelse består av: relasjonskompetanse, regjelledelse og didaktisk kompetanse (Midthassel, 2019, s. 118). Relasjonskompetanse handler om evnen og ansvaret læreren har for å skape trygge og støttende relasjoner til enhver elev, mens regjelledelse handler om evnen til å skape strukturell orden ved å lage, tydeliggjøre og overholde regler for ro og orden i klasserommet, og den siste handler om evnen til å tilrettelegge for læring i det respektive faget og de fagdidaktiske valgene læreren tar for å støtte elevenes faglige læring (Midthassel, 2019, s. 118, 125,). Dette er kompetanser som læreren utvikler og videreutvikler gjennom sin karriere som klasseleder, og kan forstås som viktige grunnsteiner for å kunne utøve og tilrettelegge for flerspråklig pedagogikk i et mangfoldig klasserom. Det handler om å bruke relasjonskompetansen sin til å se hver enkelt elev, lære deres bakgrunner, interesser, erfaringer å kjenne og koble det til den didaktiske kompetansen i utviklingen av fagundervisning. Ved å knytte sammen de ulike klasseledelseskompetansene, har læreren et godt utgangspunkt for å utøve flerspråklig og transspråklig pedagogikk ifølge strategiene García et al.t. (2017) fremmer.

For å spesifisere klasseledelseskompetansene ytterligere og belyse dem i et mer praktisk perspektiv kan Kristi Klette sine svar på hva god undervisning er, relateres til hver av de tre kompetansene Midthassel trekker frem. Læreren må gi elevene *emosjonell-, organisatorisk- og undervisningsrettet støtte* i sitt læringsarbeid for å innfri kravene til god undervisning (Klette, 2013). Den emosjonelle støtten inngår i lærerens relasjonskompetanse, den organisatoriske støtten inngår i lærerens regjelledelse, og den undervisningsrettede støtten inngår i lærerens didaktiske kompetanse og handler om de faglige beslutningene læreren tar for elevenes læring som å «gi elevene relevante kognitive utfordringer der de er i læringskurven» (Klette, 2013, s. 190). I et flerspråklig klasserom er disse tre type støttene som klasseleder sentrale bidragsyttere for evnen til å tilrettelegge for flerspråklig pedagogikk og pedagogisk transspråking, slik at elevene opplever mestring og læring.



#### 2.2.4 Kultursensitiv undervisning

Forskningen jeg har presentert og diskutert i de foregående delkapitlene om flerspråklig pedagogikk og pedagogisk transspråking deler et felles budskap om hvor viktig det er å anerkjenne og bruke minoritetsspråklige elevers identiteter, og ressursene og evnene de besitter til å gagne læringsarbeidet deres i skolen. Dette budskapet kan sammenlignes med verdiene og formålet med kultursensitiv undervisning, som innebærer å undervise *om, for* og *gjennom* klassens kulturelle mangfold av elever (Gay, 2013, s. 51).

Kultursensitiv undervisning handler om å «bruke den kulturelle kunnskapen, erfaringene og referanserammene til etnisk mangfoldige elever, for å gjøre læringen mer relevant og effektiv for dem» (*egen oversettelse fra engelsk*, Gay, 2013, s. 49-50). Elevenes livsverdener skal kobles på undervisningen og deres ulike kulturelle bakgrunner skal fremmes og verdsettes som ressurser i undervisningen. Et slikt positivt perspektiv på de særegne ferdighetene og egenskapene minoritetsspråklige og -kulturelle elever besitter, har en positiv påvirkning på innsatsen de legger inn i læringsarbeidet, samt på deres læringsutbytte (Gay, 2013, s. 56; Engen, 2014). En kultursensitiv undervisningstilnærming er derfor av betydning for elevenes faglige prestasjoner og motivasjon.

Ikke bare er det faglige fordeler som følger med kultursensitiv undervisning, men anerkjennelsen slik undervisning gir, øker minoritetsspråklige elevers mestringstro og derav også selvverd (Gay, 2013, s. 50-51). Selvverd og selvoppfatning skapes på bakgrunn av erfaringer, og knyttes til mestringsforventning og troen på seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 21, 97). Dersom læreren klarer å skape undervisning i mangfoldige klasserom som bygger oppunder og anerkjenner minoritetsspråklige elevers bakgrunner som ressurser, kan det oppleves som inkluderende, og påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling positivt.

Språklig og kulturell ulikhet kan forstås som en «bright boundary» - en tydelig grense – som skiller minoritetsgrupper fra majoritetsgrupper i samfunnet, og som stenger for minoritetsgruppers innpass med mindre de assimilerer til majoritetsgruppen (Abla & Nee, 2014, s. 726). De betydelige ulikhetene mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever som kan skape en slik «bright boundary», kan gjennom kultursensitiv undervisning bli mer uklare og mindre betydelige ettersom de får innpass i fellesskapet til tross for ulikhetene ved at de får dra nytte av sine språklige og kulturelle bakgrunner på lik linje med de majoritetsspråklige elevene.

En kritikk mot kultursensitiv undervisning ligger derimot i faren for stigmatisering av minoritetskulturelle elever. Fremhevingen av kulturelle egenskaper ved disse elevene som skiller dem fra majoritetselevne, selv med positiv intensjon, kan skape grobunn for andregjøring (Eriksen, 2020, s. 6). Spesielt i en norsk kontekst hvor hovedandelen elever har majoritetsbakgrunn og elevene med minoritetsbakgrunn utgjør minoriteten, må læreren passe på ikke å gjøre elevene til «representanter» for sin kulturelle bakgrunn (Røthing, 2017, s. 114). Dette kalles «ascribed representation», og innebærer å redusere individer med minoritetsbakgrunn til symboler på eller talspersoner for sin kultur, etnisitet eller religion, og overser dem som unike individer uavhengig av sin bakgrunn (Nadim, 2019, s. 243). Et slikt utfall av kultursensitiv undervisning kan potensielt oppleves verre for minoritetsspråklige elever enn fordelene kultursensitiv undervisning bringer med seg.

På en annen side, argumenterer Geneva Gay for at en kultursensitiv undervisningstilnærming er så betydningsfull for minoritetskulturelle elever at læreren oppfordres til heller fasilitere for slik undervisning og feile – enn ikke å ikke gjøre det (2013, s. 56-57). Et verktøy som kan hjelpe læreren til å unngå et slikt utfall som nevnt over, ligger først og fremst i gode relasjoner til elevene, men også en transparent og kritisk metasamtale om egen posisjonaltet og undervisningstilnærming med elevene (Gay, 2013, s. 52). Ved å åpne for en diskusjon i klasserommet om hvordan og hvorfor undervise for, til og gjennom klassens kulturelle mangfold, gis elevene en stemme og medvirkning i læringsarbeidet, samt et metaperspektiv på egen læring som kan redusere sjansene for andregjøring.

En kultursensitiv undervisningstilnærming kan i likhet med pedagogisk transspråking ses som en kilde til å utfordre majoritetens diskurs og den majoritetsspråklige og enspråklige normen i skolen. Dersom lærere skygger unna en kultursensitiv undervisningstilnærming som i sin natur utfordrer majoritetsdiskurser og -perspektiver, vil minoritetskulturelle elever tilpasse seg majoriteten for å få innpass, og de majoritetskulturelle elevene vil ikke tilegne seg et perspektivmangfold de har fordeler av (Gay, 2013, s. 57; Eriksen, 2020, s. 2). En strukturell konsekvens av dette er at den majoritetsspråklige og enspråklige normen i skolen fortsetter å råde til tross for et økende kulturelt og språklig mangfold i klasserommene. Kultursensitiv undervisning og flerspråklig og transspråklig pedagogikk kan være sentrale strategier i undervisningen for nettopp å utfordre dette fenomenet, som French og Armitage (2020) kaller «the monolingual monolith», noe García & Wei (2014, s. 69) også argumenterer for. De historiske og maktstrukturelle faktorene fra den amerikanske konteksten som kultursensitiv undervisning springer ut av kan ikke direkte oversettes til den norske konteksten, men den

majoritetsspråklige normen norsk skole bygger på må likeledes utfordres for å kunne gi alle elever en likeverdig opplæring.

### *2.2.5 Tilpasset opplæring og differensiering*

Både flerspråklig pedagogikk og kultursensitiv undervisning kan overordnet forstås som verktøy for å tilpasse opplæringen til det språklige og kulturelle mangfoldet av elever i klasserommet. Tilpasset opplæring er et prinsipp som innebærer at opplæringen «skal tilpassast evnene og foresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Dette er et overordnet, lovfestet prinsipp som stiller krav til læreres profesjonsutøvelse ved at de må tilrettelegge undervisningen på måter som gir elevene økt læringsutbytte. Det omfatter derimot ikke at hver enkelt elev har krav på individuell tilrettelegging, men tilretteleggingen skal utføres som del av den ordinære undervisningen i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, u.å.; Fosse, 2014, s. 421). Gjennom tilpasset opplæring må derfor læreren balansere hensynet til enkeltelevens læring med hensynet til klassefelleskapets læring (Haug & Mausethagen, 2019, s. 29). Dette kan være en krevende, men særdeles viktig balansegang for læreren å håndtere ettersom det danner grunnlaget for å gi alle elever en likeverdig opplæring (Lund, 2017, s. 30). Prinsippet om tilpasset opplæring knyttes på denne måten sammen med prinsippet om inkluderende og likeverdig opplæring.

Det følger ikke med noen oppskrift på hvordan læreren i praksis skal arbeide for det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring i skolen. Læreren er derfor nødt til å operasjonalisere tilpassingen i praksis, gjennom noe som kalles «differensiering». Differensiering er tiltakene og strategiene læreren bruker for å tilrettelegge undervisningen for å fremme elevenes læring, og innebærer blant annet «varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Undervisningsdifferensiering handler om å tilrettelegge for ulikhetene og mangfoldet blant elevene på tvers av fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 203). Grunntanken kan derfor forstås som «ulikhet for likeverd» heller enn «likhet for likeverd», ettersom det ikke handler om å ta utgangspunkt i likhet for alle, men heller ulikhet. I supermangfoldige klasserom betyr dette at læreren må tilrettelegge undervisningen på måter som inkluderer elevenes språklige og kulturelle identiteter og bakgrunner i læringsfellesskapet (Lund, 2017, s. 32).

Det argumenteres for at «skolen fortsatt står overfor en utfordring når det gjelder å utforme flerspråklig pedagogikk som tar tilstrekkelig hensyn til de minoritetsspråklige elevenes språklige og kulturelle forutsetninger» (Engen, 2014, s. 58). Et sentralt verktøy for

differensiering i språklig mangfoldige klasserom er å la elevene bruke morsmålet sitt i undervisningen, ettersom det påvirker minoritetsspråklige elever kognitive ressurser positivt og anerkjennelsen kan også gi økt motivasjon for læringsarbeidet (Engen, 2014, s. 77). Spesifikt kan læreren differensiere undervisningen i supermangfoldet gjennom *arbeidsmåter*, hvor elevene kan bruke to språk i fagopplæringen ved å veksle mellom morsmål og norsk (Engen, 2014, s. 84). En annen strategi er å differensiere gjennom *læringsinnhold*, ved å bruke ulike innholdsmomenter fra ulike kulturer som elevene arbeider med (Engen, 2014, s. 83). En annen sentral bemerkning når det gjelder differensiering i supermangfoldet, er at differensieringen omfatter alle elevene – majoritetsspråklige, så vel som minoritetsspråklige – slik at hele klassen utvikler forståelse for både utfordringene og ressursene supermangfoldet bringer med seg (Engen, 2014, s. 83-84).

### 3. Metode

Målet for forskningen i dette masterprosjektet er å undersøke hvordan minoritetsspråklige elever opplever en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag. For å undersøke dette valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign, ettersom er slikt forskningsdesign skaper rammer og muligheter for å kunne undersøke et fenomen gjennom tilgang til informanternes erfaringer, opplevelser og tanker, og innebærer vanligvis en empirisk tilnærming til feltet og dataene (Tjora, 2018, s. 12). Jeg utviklet et flerspråklig undervisningsopplegg rundt fagbegreper i samfunnsfag, og samarbeidet med en samfunnsfaglærer som gjennomførte undervisningen i to tiendeklasser. Jeg observerte undervisningsøktene, og i etterkant intervjuet jeg fem minoritetsspråklige elever som deltok i en av undervisningsøktene. Datagrunnlaget mitt består derfor av fem semi-strukturerte elevintervjuer, supplert av observasjonsnotater fra begge undervisningsøktene.

I dette kapittelet vil jeg ta dere med på reisen jeg som forsker har gjennomført for å kunne svare på studiens problemstilling. Jeg vil derfor i de neste delkapitlene beskrive, begrunne og reflektere rundt de metodiske valgene jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen for å gi et tydelig innblikk i vurderinger jeg som forsker har håndtert. Først vil jeg gjøre rede for forskningsdesignet og valget av kvalitative metoder, samt forberedelsene utført i forkant av datainnsamlingen som innebærer utvalg og rekruttering, og utviklingen av undervisningsopplegget (3.1). Deretter vil jeg beskrive og reflektere rundt gjennomføringen av datainnsamlingsprosessen (3.2), før jeg legger frem analysearbeidet av datamaterialet samlet (3.3). Avslutningsvis vil jeg kritisk vurdere forskningens kvalitet (3.4), ved å granske undersøkelsens validitet, reliabilitet og overførbarhet, samt reflektere rundt forskningsetiske hensyn som er sentrale for forskningen min og ikke minst min rolle som forsker.

#### 3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Valget av type forskningsdesign avhenger av hva slags mål forskeren har for prosjektet, hva slags kunnskap forskeren sikter på å etablere, og dermed hvordan forskeren mener det er hensiktsmessig å forske på fenomenet (Silverman, 2011, s. 42). Et godt planlagt forskningsdesign sentrerer rundt problemstillingen for forskningen, og forskeren må derfor velge metode og definere et utvalg som muliggjør innsamlingen av dataen en trenger for å kunne besvare problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 26; Silverman, 2011, s. 45; Saldaña, 2016, s. 2). Ettersom problemstillingen min innebærer en undersøkelse av en gruppe menneskers *opplevelser*, valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign. Et kvalitativt

forskningsdesign søker dybde og rik data om færre mennesker og dermed et mindre utvalg, noe som skaper gode muligheter for å undersøke minoritetsspråklige elevers opplevelsesdimensjoner og få dypere innsikt i og forståelse for erfaringene til en mindre gruppe mennesker (Patton, 2014, s. 257; Larsen, 2017a, s. 27; Amaroso & Ragin, 2019, s. 111).

Målet for forskningen min knyttes dermed til informantenes livsverden, hvor hensikten er å få «dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 15).

For å oppnå en slik innsikt for å besvare forskningsprosjektets problemstilling, består det kvalitative forskningsdesignet mitt av utvikling og gjennomføring av en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, og observasjon og intervju som metoder for å samle den hensiktsmessige dataen om elevenes opplevelser av den nevnte undervisningen.

Utviklingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget i en samfunnsfagsklasse var en sentral del av forskningsdesignet ettersom problemstillingen min krever at elevene faktisk hadde deltatt i en flerspråklig fagbegrepsundervisning. Det kvalitative forskningsdesignet mitt består derfor av en forberedende del, og observasjon og intervju som kvalitative metoder for å undersøke minoritetsspråklige elevers opplevelser av og perspektiver på en flerspråklig fagbegrepsundervisning.

Observasjon som metode brukes når forskeren behøver kunnskap om en gruppe menneskers handlinger og interaksjoner i en gitt kontekst (Dalen, 2011, s. 31-32; Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Observasjonsdataene i min forskning fungerer som et supplement til intervjudataene, ettersom jeg behøver innblikk i hva elevene og læreren gjorde i undervisningen, hvordan læringsaktivitetene ble utført og hvordan/om elevene reagerte på den flerspråklige tilnærmingen i undervisningen. Det jeg observerte kunne jeg dermed spille på og trekke inn i de semi-strukturerte intervjuene av elevene i etterkant, for å nyansere og få dypere innblikk i elevenes opplevelser av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen. Jeg valgte kvalitative intervjuer for å samle hoveddelen av dataene til forskningen, ettersom det er den mest hensiktsmessige metoden for å «forstå verden fra interviewpersonens synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Gjennom intervjuer med elevene ville jeg derfor få tilgang til elevenes betraktninger om, og erfaringer av, den flerspråklige undervisningen. Intervjuene var semi-strukturerte ettersom det tillater meg som forsker å stille oppfølgings spørsmål til ytringer som er relevante og interessante for forskningen. Jeg vil utdype og reflektere mer rundt disse metodiske valgene under delkapittel 3.2.

Denne kombinasjonen av observasjon og intervju i forskningsdesignet mitt kan forstås som en metodetriangulering, som muliggjør undersøkelse av problemstillingen fra ulike vinkler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). En slik metodetriangulering er fordelaktig i undersøkelsen av praksisnære kontekster, og bidrar til å styrke gyldigheten til studiens funn (Krumsvik, 2019 s. 153). Etersom observasjonen brukes som supplement til intervjudataene, kan jeg analysere og nyansere funnene fra flere vinkler, og jeg kan også sammenligne elevenes opplevelser av undervisningen med hendelsene jeg observerte fra undervisningen. Kombinasjonen av to ulike datainnsamlingsmetoder har derimot sine ulemper, i form av større mengde data og derav en mer tidkrevende analyseprosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32; Silverman, 2011, s. 45;). Observasjonsdataene i studien min baserer seg kun på to undervisningsøkter som begge varte i 45 minutter, noe som gjorde analyseprosessen overkommelig med tanke på datamengden og tiden jeg hadde til rådighet. Jeg vurderer derfor ikke metodetrianguleringen som en ulempe i forskningsdesignet mitt, men heller som en styrke.

Kunnskapsutviklingen som dette forskningsprosjektet og det kvalitative forskningsdesignet legger til grunn, har en vitenskapsteoretisk forankring innenfor sosialkonstruktivismen. Innenfor sosialkonstruktivismen forstås kunnskap som etablert gjennom språk og interaksjon med den kulturelle og sosiale konteksten fenomenet befinner seg i (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201; Hjordemaal, 2014, s. 206). Etersom jeg forsker på elevenes opplevelsesdimensjon og deres subjektive erfaringer og betraktninger av undervisningen de har deltatt i, konstrueres kunnskapen gjennom deres sosiale prosesser og interaksjoner i fagbegrepsundervisningen. Som forsker, vil jeg skape mening gjennom fortolkninger av elevenes refleksjoner og uttrykte opplevelser i intervjuene, og av elevenes og lærerens handlinger fra observasjonen av undervisningen. Mine fortolkninger av dataene vil derfor spille en aktiv rolle i, og bidra til konstruksjonen av forskningens kunnskapsutvikling (Creswell & Miller, 2000, s. 126).

### *3.1.2 Utvalg og rekruttering*

For å kunne gjennomføre forskningen som det kvalitative designet mitt legger til grunn, måtte jeg først definere et utvalg for datainnsamlingen. Utvalget innebærer valget av enhetene forskeren skal samle data om, og i kvalitativ forskning må et slikt utvalg gjøres strategisk med sentrale kriterier til grunn for å kunne innhente dataene som trengs for å belyse problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38; Kvale & Brinkmann, 2015; Patton, 2014, s. 254; Silverman, 2011, s. 28). Dette kalles «purposeful selection», eller «egnete utvalg», og innebærer å velge informanter basert på bestemte kriterier av hvem forskeren mener best kan

bidra til kunnskapsutviklingen forskningen har som mål (Krumsvik, 2019, s. 158; Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Kriterier for å definere hvem som havner innenfor og utenfor utvalget må tydeliggjøres og det er gjennom en slik forhåndsvurdering at utvalget avgrenses og forskeren lettere kan komme i kontakt med informanter som passer utvalget.

Mitt utvalg er basert på en slik kriterieutvelging, hvor jeg satt opp kriterier som utvalget var nødt til å bestå av. Det mest sentrale kriteriet for utvalget mitt var at informantene måtte være elever med minoritetsspråklig bakgrunn, og derav flerspråklige. Et annet kriterium var at elevene måtte delta i den flerspråklige fagbegrepsundervisningen som var planlagt. Utover dette begrenset utvalget mitt seg gjennom et tilgjengelighetsutvalg basert på min tilgang til feltet, og derav tilgang til rekruttering av potensielle informanter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Jeg tok kontakt med veilederen min fra praksis som er samfunnsfagslærer ved en ungdomsskole på Østlandet og spurte om han var interessert i å delta i forskningsprosjektet mitt med sine samfunnsfagsklasser, gitt at noen elever passet hovedkriteriet mitt om minoritetsspråklig bakgrunn og at de var villige til å delta i et intervju. Han hadde ikke mulighet til å delta i prosjektet, men henviste meg videre til en annen samfunnsfagslærer på 10. trinn ved samme skole som takket ja til å delta. Praksisveilederen min fungerte derfor som en «portvakt», som er en nøkkelperson i ens nettverk som kan gi tilgang til den dataen forskeren er ute etter (Everett & Furseth, 2012a, s. 134; Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Dette var et hensiktsmessig valg basert på tiden og ressursene jeg hadde til rådighet i forskningsprosjektet (Everett & Furseth, 2012a, s. 134; Patton, 2014, s. 256), ettersom det sparte meg for mange mailer, telefoner, potensielle avslag og avventing av svar fra ulike skoler. Det avgrenset også utvalget mitt ytterligere til tiendeklasseelever, og selv om denne avgrensningen var ute av min kontroll, hadde det ingen betydning for dataene jeg skulle samle ettersom de viktigste utvalgskriteriene var møtt.

Til slutt var jeg nødt til å ta en vurdering på antall informanter basert på mengden data forskningsprosjektet mitt krever for en tilfredsstillende analyse, ettersom kvalitativ forskning etterstreber dybde heller enn bredde (Silverman, 2011, s. 46; Krumsvik, 2019, s. 159). I utgangspunktet begrenset jeg utvalget til fire informanter nettopp på grunn av forskningsdesignets kvalitative tilnærming om å kunne si mye om noe lite, heller enn lite om mye (Dalen, 2011, s. 35; Larsen, 2017a, s. 27). Etter videre vurdering visste jeg at jeg var avhengig av at elevene var til stede i fagbegrepsundervisningen, og valgte derfor å sette utvalget til fem informanter for å sikre at et eventuelt fravær ikke ville påvirke



datainnsamlingen min i stor grad, og at det samtidig ikke ble for mye dersom det ikke skulle oppstå fravær.

Til slutt, basert på prosessen med kriterieutvalg, tilgangen til informanter og mengden data, satt jeg igjen med et utvalg til slutt bestående av fem minoritetsspråklige elever på 10. trinn, som alle måtte delta i den flerspråklige fagbegrepsundervisningen. En styrke ved at utvalget til slutt bestod av tiendeklasseelever er at jeg har erfaring med å intervjuer elever i samme aldersgruppe gjennom FoU-oppgaven. En annen styrke er at tiendeklasseelever har mer erfaring med fagbegrepslæring og undervisning i samfunnsfag generelt enn det for eksempel åttendeklassinger har. De har dermed flere opplevelser og referanser å bygge svarene sine på under intervjuet, noe som kan gi rikere og dypere beskrivelser og refleksjoner i datamaterialet. Utvalgsprosessen min bidrar derfor til en viss kvalitet i datamaterialet fra intervjuene som gir «tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse» (Dalen, 2011, s. 45). Denne prosessen skapte derfor muligheter til å utvikle kunnskapen som forskningen min har som mål.

Praksisveilederen min hadde fungert som en portvakt som ga meg tilgangen til dataene jeg som forsker var ute etter (Dalen, 2011, s. 32), men selve *rekrutteringen* av de fem informantene til intervjuene gjenstod. Samfunnsfaglæreren som sa ja til å delta i forskningsprosjektet mitt hadde rundt 7-8 elever fordelt på to parallellklasser som passet utvalgskriteriene mine. Helt sentralt for denne rekrutteringen var bevisstheten og kunnskapen om at minoritetsspråklige elever betegnes som en sårbar gruppe, som står i fare for stigmatisering fordi de tilhører en minoritet (Dalen, 2011, s. 19). Rekrutteringen av de fem minoritetsspråklige informantene måtte derfor gjøres på en varsom og diskret måte, for å unngå en stigmatiserende rekrutteringstilnærming og negative opplevelser tilknyttet forskningen.

Jeg diskuterte derfor rekrutteringsprosessen sammen med samfunnsfaglæreren som kjenner elevene best, og vi kom frem til løsningen om at læreren skulle snakke med de aktuelle elevene privat om forskningsprosjektet og spørre om de kunne tenke seg å delta som informanter til et intervju i etterkant av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen. Vi kom også frem til at læreren måtte være oppriktig og ærlig med elevene om at det nettopp er deres bakgrunn som minoritetsspråklige (som er den viktigste indikatoren for utvalget) som gjorde at de ble spurt om å delta i intervjuene. Dersom elevene ønsket å delta ville de få informasjonsskriv og samtykkeskjema som de skulle lese og signere, og levere tilbake til læreren innen dagen fagbegrepsundervisningen og intervjuene var planlagt.

Denne rekrutteringsprosessen fungerte svært godt ved at læreren kontaktet de aktuelle minoritetsspråklige elevene fra begge parallellklasser, og fikk tak i hele sju elever som ønsket å delta i intervju. Alle sju elever fikk informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som de selv skrev under på dersom de var fylt 16 år, og som foreldrene signerte dersom de var under 16 år. Jeg trengte kun fem informanter, men valget av disse fem skjedde ikke før datainnsamlingsdagen. Samfunnsfaglæreren sendte de elevene som hadde mulighet å forlate undervisningsøkten etter fagbegrepsundervisningen, og derfor ble utvalget av fem informanter av de sju som meldte seg helt tilfeldig. Det resulterte i at jeg intervjuet tre informanter fra «klasse A» og to informanter fra «klasse B».

En ulempe ved at læreren rekrutterte informantene var at jeg ikke kunne garantere at læreren utførte rekrutteringen slik vi hadde planlagt, og jeg kan heller ikke garantere at lærerens relasjon til elevene ikke påvirket hvilke fem av de sju elevene som til slutt ble valgt som informanter. Derimot var denne samfunnsfaglæreren en svært tillitsfull og dyktig lærer som selv bidro med forslagene til rekrutteringsprosessen, og jeg har derfor tro på at han utførte rekrutteringen i henhold til planen. I tillegg hadde nok ikke hele sju elever meldt seg frivillig til intervju dersom ikke rekrutteringsprosessen ble utført som planlagt. En styrke ved å rekruttere elevene gjennom en lærer de har hatt en relasjon til de siste tre årene på ungdomsskolen, er at faren for stigmatisering kan tenkes å være lavere enn om jeg som forsker og en helt ukjent person utførte rekrutteringen. Rekrutteringsprosessen blottla heller ikke elevene foran andre elever i klassen, og de minoritetsspråklige elevene som ble spurt om å delta i intervju fikk ta et selvstendig valg uten andre elevers potensielle innblanding eller kommentarer.

### *3.1.3 Utviklingen av undervisningsopplegget*

En del av forberedelsene til datainnsamlingen var å utvikle det flerspråklige undervisningsopplegget rundt fagbegreper. Undervisningsoppleggets intensjon i forskningsdesignet var å gi de minoritetsspråklige elevene opplevelsen av å delta i en fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, hvor de fikk muligheten til å bruke sine flerspråklige bakgrunner. Det var derfor en viktig komponent i forskningsdesignet for å sikre innsamlingen av nødvendig data for å kunne undersøke studiens problemstilling.

I møtet med samfunnsfaglæreren fikk jeg informasjon om temaet de holdt på med i samfunnsfag, som var ekstremisme, og jeg fikk en liste over aktuelle fagbegreper som lærerne ønsket at elevene skulle jobbe med. På bakgrunn av denne informasjonen utviklet jeg et undervisningsopplegg med transspråklige læringsaktiviteter hvor elevene fikk mulighet til å

bruke flere språk i arbeidet med fagbegrepene (Vedlegg 3). Alle elever, uansett språklig bakgrunn, utførte de samme læringsaktivitetene og skulle bruke to språk i fagbegrepsarbeidet. På denne måten var de minoritetsspråklige informantene del av undervisningen på lik linje med resten av klassen, og det var ingenting som skilte dem fra resten. Jeg beskriver gjennomføringen av undervisningsøktene i kapittel 4.1.

## 3.2 Innsamling av data

Jeg brukte én dag på datainnsamlingen, og oversikten over dagen så slik ut:

08:40 – 09:25	Observasjon av undervisning i klasse A
09:35 – 11:45	Tre intervjuer etter undervisning i klasse A
12:30 – 13:15	Observasjon av undervisning i klasse B
13:20 – 14:30	To intervjuer etter undervisning i klasse B

I etterkant av hvert intervju noterte jeg meg tanker rundt innholdet av det informanten fortalte, men også refleksjoner rundt egen rolle som forsker og hvordan selve intervjuet gikk. Helt på slutten av dagen etter all innsamlingen skrev jeg notater av grove trekk og sammenhenger jeg allerede begynte å se konturene av i datamaterialet. Dette ble brukt senere i analysen av datamaterialet, men danner også grunnlaget for refleksjonene mine gjennom de neste delkapitlene.

### 3.2.1 Observasjon

Som del av forskningsdesignet og derav datainnsamlingen, observerte jeg begge fagbegrepsundervisningene som læreren jeg samarbeidet med gjennomførte i klasse A og B. Observasjon som metode er nyttig for å samle informasjon om menneskers handlinger og hvordan de opptrer i ulike situasjoner (Dalen, 2011, s. 31-32; Gleiss & Sæther, 2021, s. 101; Bjørndal, 2017, s. 17). Hensikten med observasjonen var todelt for mitt forskningsprosjekt: få innblikk i gjennomføringen av undervisningen slik at jeg kunne spille på dette og trekke ulike hendelser og observasjoner inn i elevintervjuene i etterkant av undervisningen, og for å supplere og sammenligne observasjonsdataene til elevenes fortellinger om hvordan de opplevde undervisningen. Observasjonsdataene brukes som tidligere nevnt som en metodetriangulering til intervjudataene. Fordelene ved metodetriangulering er at forskeren

kan styrke reliabiliteten til funnene og få tilgang på flere innfallsvinkler på problemstillingen, mens ulempen er større mengde data forskeren må analysere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). I forskningen min veide fordelene tyngre enn ulempen, og jeg kunne i elevintervjuene stille spørsmål basert på observasjoner fra undervisningen.

Jeg brukte en semi-strukturert form for observasjon, hvor jeg i forkant skrev ned noen punkter på hva som kunne være nyttig å observere. En semi-strukturert observasjon er hensiktsmessig når tilnærmingen er utforskende ettersom den lar forskeren være fleksibel i større grad, og ettersom den ikke har tydelige, avgrensede mål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 104; Larsen, 2017b, s. 106). Et av stikkordene jeg i forkant av observasjonen tenkte ville være nyttig å observere var for eksempel elevenes reaksjon på bruken av flere språk i arbeidet med fagbegrepsskjemaet. Hva ville elevene si til det? Kom de til å stille spørsmål ved det i det hele tatt? Videre tok jeg en ikke-deltagende rolle som observatør i undervisningsøktene, og plasserte meg helt bakerst i klasserommet. Jeg var kun tilskuer av undervisningen og samhandlet ikke med noen av elevene, noe som definerer en ikke-deltagende observasjon (Larsen, 2017b, s. 105). Dette gjorde jeg for ikke å påvirke den vanlige tilstanden i undervisningen eller elevenes atferd, for å sikre større validitet til observasjonsdataene. Jeg evnet å holde den ikke-deltagende rollen ved at jeg ikke kommuniserte med elevene under undervisningsøkten, verken gjennom kroppsspråk eller samtale. Dette var ganske enkelt ettersom elevene ikke stilte meg spørsmål eller kikket særlig min vei. Derimot måtte læreren adressere tilstedeværelsen min, og elevene så at jeg satt bakerst og fulgte med på undervisningen. Dette kan ha påvirket elevenes atferd, men samfunnsfagslæreren sa at elevene var så vant til observasjon av undervisning både til forskning og praksisutvikling, så han mente det ikke ville påvirke gjennomføringen av undervisningen i veldig stor grad.

Under observasjon har vi med oss kunnskap og forforståelser som vil påvirke måten observasjonene tolkes (Larsen, 2017b, s. 104). Beskrivelsene av det som observeres må derfor skilles fra fortolkningen og meningen observatøren tillegger det som observeres. Derimot er ikke skillet mellom beskrivelsene av handlingene og fortolkningene tydelig, ettersom forskerens forforståelser farger beskrivelsene og vi mennesker automatisk søker mening i våre observasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105; Larsen, 2017b, s. 104). Mine tidligere erfaringer med flerspråklig undervisning, og teorien jeg hadde lest for å utvikle undervisningsopplegget farger derfor observasjonsdataene i forskningen. Jeg forsøkte derimot å skille tydelig på beskrivelse og tolkning for å styrke validiteten til observasjonsdataene, men dette var svært utfordrende. Jeg skrev for eksempel under beskrivelse at «Elevene er

konsentrerte i arbeidet med fagbegrepsskjemaet», men oppdaget at dette var en direkte fortolkning heller enn en beskrivelse og endret det derfor til det observerbare som var at «det er stille når elevene jobber med begrepsskjemaet og alle på alle skjermene jeg ser fyller elevene ut skjemaet» og tolket der derfor som at elevene jobbet konsentrert.

Jeg fikk gjennom observasjonene innblikk i det som foregikk i den flerspråklige fagbegrupsundervisningen, og kunne peke på hendelsene i de etterfølgende intervjuene, og supplere interessante funn og bemerkninger fra observasjonen til funnene i intervjuene i analyseprosessen.

### *3.2.2 Semi-strukturerte intervjuer*

Etter observasjonene av fagbegrupsundervisningene i klasse A og B, utførte jeg fem semi-strukturerte intervjuer av fem minoritetsspråklige elever som hadde deltatt i undervisningen og som samtykket til intervjudeltagelse. Et kvalitativt forskningsintervju egner seg godt som metode for å få innsikt i informantenes subjektive fortellinger om bestemte opplevelser og erfaringer, samt deres tanker og følelser knyttet til disse opplevelsene (Dalen, 2011, s. 13; Kvale & Brinkmann, 2015). Etersom jeg i forskningen min har som mål å utvikle kunnskap om minoritetsspråklige elevers opplevelser av en flerspråklig fagbegrupsundervisning, egnet kvalitative intervjuer seg best som metode.

Jeg valgte semi-strukturerte intervjuer som metode, ettersom den skaper rom for å følge opp på interessante fortellinger og erfaringer som informantene uttrykker ved å stille oppfølgingsspørsmål og gå inn på temaer som er utenfor intervjuguidens rammer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Larsen, 2017a, s. 29; Larsen, 2017b, s. 99; Dalen, 2011, s. 26). Denne intervjumetoden kjennetegnes av en større fleksibilitet i gjennomføringen av intervjuene, og jeg fikk mulighet til å spørre informantene om interessante bemerkninger underveis, og stille oppfølgingsspørsmål som ga en dypere innsikt i informantenes opplevelser. Den semi-strukturerte intervjutilnærmingen gjorde det også mulig for meg å trekke inn observasjonene mine fra undervisningen og knytte intervjuene enda tettere på elevenes opplevelser av den flerspråklige fagbegrupsundervisningen.

Intervju som metode er derfor fordelaktig ved at den kan gi «rike beskrivelser» i datamaterialet dersom forskeren evner å skape en relasjon til informanten hvor hen får tilgang til informantens «backstage» (Everett & Furseth, 2012b, s. 148; Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). I intervjuet med «Yaran» lyktes jeg derimot ikke like godt med dette som i de andre fire intervjuene, og datamaterialet fra dette intervjuet ble derfor litt tynt. Jeg forsøkte å stille

oppfølgingsspørsmål slik som i de foregående intervjuene, men det var utfordrende å komme i dybden på hans opplevelser ettersom jeg oppfattet han som litt mer reservert enn de andre informantene. I rollen som forsker evnet jeg ikke å skape en relasjon til «Yaran» hvor han åpnet seg og delte rikt av sine opplevelser på lik linje som de andre fire informantene.

Jeg utviklet intervjuguiden på forhånd, men under selve gjennomføringen av intervjuet hadde jeg som forsker friheten til å endre på rekkefølgen av spørsmålene og justere hvordan spørsmålene stilles (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Under utformingen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen min og undervisningsopplegget jeg hadde laget, og utformet guiden i henhold til «traktprinsippet». Dette innebærer å bygge opp guiden med innledende spørsmål av den mer generelle sorten, for så å spesifisere spørsmålene til de viktigste temaene, for avslutningsvis å åpne opp for mer generelle spørsmål igjen (Dalen, 2011, s. 27). Jeg valgte derfor å dele intervjuguiden min i tre deler, hvor den første delen bestod av mer generelle åpningsspørsmål knyttet til temaene flerspråklighet og fagbegrepslæring, og deres erfaringer med det i samfunnsfagundervisning. I del to spisset jeg spørsmålene spesifikt til elevenes opplevelser og refleksjoner rundt den flerspråklige fagbegrepsundervisningen de hadde deltatt i. Til slutt avrundet jeg med et åpent spørsmål om hvorvidt elevene hadde andre tanker eller refleksjoner de ønsket å dele med meg angående temaene vi hadde vært innom.

For å kvalitetssikre både utforming, innhold og gjennomføring av intervjusituasjonen, piloterte jeg intervjuguiden på to ungdommer jeg kjenner som er samme alder som utvalget mitt. Pilotintervjuer bidrar til å sikre både intervjuvaliditet og intervjureliabilitet, ettersom jeg får testet hele seansen fra start til slutt – med briefing og debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015). Som følge av piloteringen endret jeg ordlyden på et par spørsmål ettersom testinformantene slet med å forstå dem. Dette kan skape barrierer og usikkerhet hos informantene og kan svekke reliabiliteten til dataene ettersom elevene ikke klarer å svare på spørsmålene på en tilfredsstillende måte (Krumsvik, 2019, s. 167). Et eksempel på en endring var spørsmålet «Opplever du at samfunnsfagundervisningen er tilpasset deg og ditt nivå?», som jeg operasjonaliserte og endret til: «Opplever du at du får læringsoppgaver som passer ditt nivå i samfunnsfag?». En begrensning i piloteringsarbeidet var at jeg kun fikk testet ut del 1 og 3 av intervjuguiden, ettersom del 2 (og den mest avgjørende delen) baserer seg på det flerspråklige undervisningsopplegget. Samtidig, brukte jeg erfaringene fra testingen av del 1 og 3 til å endre og utvikle del 2. Piloteringen ga meg muligheten til å teste og kritisk vurdere utformingen og innholdet i intervjuguiden, samtidig som jeg som forsker fikk øvet meg som

intervjuer, noe som kan bidra til å veie opp for min begrensede erfaring som forsker og intervjuer (Patton, 1999, s. 1200).

### **3.3 Analyse av datamaterialet**

Etter innsamlingen av observasjonsdataene og intervjudataene, kunne jeg ta fatt på analysen av datamaterialet som innebærer «alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet» (Fangen, 2004, s. 208). Jeg begynte derfor å bearbeide datamaterialet gjennom transkribering av lydopptaket fra intervjuene, koding av transkripsjonen og observasjonsnotatene, samt kategorisering av funnene. Jeg brukte en tematisk analysetilnærming hvor jeg identifiserte mønstre og fellestrekk i det empiriske datamaterialet som til slutt dannet temaene for funnene til studien. En slik tematisk analyse baserer seg ofte på en abduktiv analysemetode hvor forskeren veksler mellom en induktiv og deduktiv analysetilnærming (Dalen, 2011, s. 99; Gleiss & Sæther, 2021, s. 171; Tjora, 2018, s. 14). Jeg hadde en abduktiv tematisk analysetilnærming hvor jeg kodet intervjudataene innledningsvis uten et teoretisk rammeverk som styrte eller definerte kodingen, men som gjennom kodingsprosessen ble påvirket av teori og forskningslitteratur jeg leste underveis. Denne analysemetoden er svært hensiktsmessig for det kvalitative forskningsdesignet mitt ettersom empirien har opphav i en sosialt konstruert kontekst som det er utfordrende å forutse resultatet av (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg valgte derfor en empirinær koding og kategorisering av intervjudataene. Videre skal jeg redegjøre for, og reflektere rundt, mine vurderinger gjennom analysens ulike steg: transkribering, koding og kategorisering, for å kunne si noe om funnene i forskningsdataene.

#### *3.3.1 Transkripsjon, koding og kategorisering*

Det første skrittet etter innsamlingen av datamaterialet var å systematisere materialet for å skape en oversikt. En oversikt over dataene er viktig for å kunne vurdere om dataene en har samlet er brukbare for å kunne besvare problemstillingen, samt for å kvalitetssikre validiteten og reliabiliteten til svarene jeg utleder (Everett & Furseth, 2012b, s. 145). Måten jeg gjorde dette på var først og fremst å transkribere de fem lydopptakene av elevintervjuene, slik at jeg kunne begynne kodingen, komprimeringen og kategoriseringen av intervjudataene.

Transkribering av intervjudata innebærer å omgjøre lydopptaket av intervjuet til skrift, slik at forskeren har en skriftlig versjon av datamateriale som er lettere å kode og analysere (Dalen, 2011; Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Jeg lyttet derfor hvert lydopptak samtidig som jeg skrev ut hvert ord informanten eller jeg uttalte. Jeg valgte ikke å ta med fyllord som «Ehh» og

«Øhm» ettersom disse ikke er av betydning for innholdet av elevenes fortellinger og kan virke forstyrrende, samt fremme informantene på en fordømmende måte på grunn av den muntlige kvaliteten av fortellingene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98-99). Jeg valgte derimot å skrive det svært tett opptil uttalen deres og inkludere ungdommelige fraser som «liksom» og «på en måte», slik at det for leseren oppleves autentisk å lese analysekapittelet og det kan styrke troverdigheten til sitatene. For å sikre elevenes anonymitet brukte jeg [morsmål] i stedet for å skrive navnet på deres faktiske morsmål i transkripsjonen, og dermed også i analysekapittelet.

Etter transkriberingen kodet og kategoriserte jeg det skriftlige datamaterialet. Disse stegene utgjør selve kjernen og innholdet av analysearbeidet, hvor datamaterialet reduseres og merkes med koder og senere større kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174; Postholm & Jacobsen, 2011, s. 104). Koding innebærer å systematisere det forskeren legger merke til i gjennomgangen av det transkriberte datamaterialet ved å markere deler av materialet med beskrivelser om hva det egentlig handler om (Dalen, 2011, s. 62; Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Etter dette sammenlignes kodingen og forskeren leter etter større kategorier å sortere kodene innunder, for å kunne forstå innholdet i lys av teori (Dalen, 2011, s. 62). Gjennom kodings- og kategoriseringsprosessen jobber forskeren derfor fra data og mot teori (Tjora, 2018, s. 15).

Jeg utførte en empirinær koding hvor jeg markerte deler av det transkriberte datamaterialet med svært bokstavelige beskrivelser innledningsvis. Etter en slik rå-koding sammenlignet jeg kodene på tvers av intervjuene, og fant interessante likheter og mønstre i datamaterialet. Notatene mine etter undervisningsøktene og hvert enkelt intervju fra datainnsamlingsdagen med refleksjoner og mønstre jeg begynte å se konturer av, sammenlignet jeg med kodene i datamaterialet. Jeg gikk deretter tilbake og videreutviklet kodene ved å slå sammen koder fra rå-kodingen, og så sorterte jeg dem innunder overordnede kategorier som jeg utviklet ved hjelp av teori. Til slutt, hadde jeg utviklet to overordnede temaer for analysekapittelet: Transspråking som utfordring og ressurs i elevenes fagbegrepslæring, og Anerkjennelse og inkludering i et mangfoldig klasserom.



Tabell 1: eksempel på kodingsprosessen

Utdrag fra intervju	Empirinær kode	Kategorisering
<i>Det var på en måte lærerikt for da får jeg litt mer kunnskap da. Jeg lærer jo sånne ord jeg ikke pleier å si i hverdagen da, fordi jeg pleier å snakke mye hver-, sånn hverdag. Og beskrivelsen på [morsmål] er veldig rar da, sånn at jeg må på en måte ha norsk forståelse og [morsmål] forståelse som er litt forskjellig. Så, jeg tenker litt annerledes på det på norsk og [morsmål] da, så det hjelper å bruke begge på en måte.</i>	Lærerikt å bruke morsmål og norsk  Lærte nye fagbegreper  Skiller mellom hverdagsspråk og fagspråk  Ulike forståelser av begreper på morsmål og norsk  Bruke morsmål og norsk = hjelpsomt, en støtte	Transspråking som ressurs/støtte i fagbegrepslæring

En slik prosess hvor forskeren går tilbake til datamaterialet og kodene, og vurderer, justerer og videreutvikler kodene flere ganger bidrar til å styrke analysens validitet (Rapley, 2016, s. 341; Patton, 1999, s. 1205). Forskeren koder gjennom en linse av egne førforståelser, teoretisk kunnskap og interesser, noe som vil påvirke hva forskeren trekker frem som interessant og ikke i datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 112; Saldaña, 2016). Kodene og funnene i datamaterialet vil variere basert på forskeren som analyserer og tolker dataene, noe som gjør transparens i analyseprosessen og forskningsprosessen generelt svært viktig for å styrke forskningens reliabilitet. Min tidligere forskning på lignende tematikk i FoU-oppgaven kan ha farget analyseprosessen min og hva jeg har ansett som relevant og interessant. Samtidig har jeg forsøkt å løsrive meg fra dette.

### 3.4 Undersøkelsens troverdighet

I denne delen av metodekapittelet vil jeg reflektere rundt ulike aspekter ved forskningens troverdighet og kvalitet ved å granske og vurdere forskningsstudiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

#### 3.4.1 Reliabilitet

Forskningsprosjektets troverdighet avhenger av min evne som forsker til å reflektere over valgene jeg har tatt i hvert steg av forskningsprosessen, samt min evne til å kritisk vurdere styrker og begrensninger ved undersøkelsen. Dette handler om reliabiliteten til forskningen, nemlig forskningens pålitelighet og dermed hvorvidt leseren kan stole på datamaterialet og

forskningsprosessen jeg beskriver, begrunner og reflekterer rundt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201; Kvale & Brinkmann, 2015). Fra et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk syn, er noe av det mest sentrale ved forskningens reliabilitet å være klar over at min posisjonaltet og subjektivitet som forsker alltid vil påvirke prosessen samt fortolkningene og resultatene i datamaterialet. Det vil aldri fremkomme en objektiv sannhet, så min evne til å reflektere rundt forskningsprosessen; rundt styrker og svakheter, og rundt utfordringer og løsninger på problemer, er sentralt for å styrke reliabiliteten i forskningen min (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). En slik transparent holdning til forskningsprosessen min er viktig for forskningens reliabilitet ettersom det muliggjør leserens vurdering av valgene jeg har tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I dette metodekapittelet har jeg derfor gjort rede for og begrunnet valgene jeg har tatt i forskningsprosessen, samt reflektert rundt styrkene og svakhetene ved forskningen for å styrke reliabiliteten til forskningen.

Noe forskeren må være klar over, er at ens forutinntattheter lett kan styre forskeren i en bestemt retning, og en kan risikere å ikke se viktige konklusjoner og resultater i forskningsarbeidet. Slike «researcher effects» kan svekke reliabiliteten til kvalitativ forskning ettersom funnene kan påvirkes av forskerens antagelser (Patton, 1999). I mitt forskningsprosjekt har jeg gått inn med et syn på flerspråklighet som noe positivt og som en ressurs, basert på erfaringer fra tidligere forskning på samme tema. Dette kan skape forutinntattheter som risikerer å farge funnene i datamaterialet mitt og svekke forskningens reliabilitet. Derimot har jeg vært åpen for å se noe annet i datamaterialet mitt og har ikke manipulert eller lett etter funn som støtter det jeg tidligere har forsket på. En slik bevissthet og åpenhet i forskningsprosessen og i møte med datamaterialet, kan virke positivt inn på forskningens reliabilitet.

Videre kan en konkret måte å sikre reliabilitet i kvalitativ forskning med intervju som metode, være å transkribere en del av intervjuopptaket samtidig som noen andre gjør det samme og deretter sammenligne transkripsjonene (Krumsvik, 2019, s. 172; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). På denne måten kan forskeren vurdere egen transkripsjon og hvor godt den samsvarer med lydopptaket eller ei, og derav reflektere over hvorvidt datamaterialet er til å stole på eller ikke. Dette var ikke et tiltak jeg sikret i egen forskning, noe som kan være med å svekke forskningens reliabilitet.

### *3.4.2 Validitet*

Forskningsprosjektets validitet handler om graden av gyldighet og «kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Validiteten til forskningen avhenger derfor av forskerens evne til å vurdere styrker og begrensninger ved forskningsdesignet, samt avhenger det av forskningsdesignets helhet og hvorvidt det henger godt sammen. Den grundige redegjørelsen og vurderingen av utvalgs- og rekrutteringsprosessen i dette kapittelet kan derfor forstås å styrke forskningens validitet. Grundige refleksjoner og begrunnelser for utvalget som funnene i forskningen bygger på, gjør det lettere for leseren å vurdere gyldigheten til funnene som presenteres (Dalen, 2011, s. 45).

Gjennom piloteringen av intervjuguiden fikk jeg testet intervju spørsmålene på to ungdommer på samme alder som utvalget i forskningen. Piloteringen resulterte i omformuleringer av spørsmål ungdommene opplevde som utfordrende å forstå, samt endringer i rekkefølge av spørsmål for å bedre flyten i intervjusituasjonen. En slik test kan sikre tydelige intervju spørsmål som informantene forstår og evner å besvare på en tilfredsstillende måte, noe som styrker validiteten til datamaterialet (Krumsvik, 2019, s. 171). Dersom elevene ikke forstår hva de svarer på, kan ikke svarene på spørsmålene forstås som gyldige. I datainnsamlingen min opplevde jeg ikke dette som et problem, nok fordi jeg fikk gjennomført en slik pilotering som styrker validiteten og kvaliteten til forskningen min.

Fra en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk forståelse av kunnskapsetablering, vil jeg som forsker ikke kunne etablere en «sannferdig kunnskap om virkeligheten», ettersom kunnskapen jeg utvikler gjennom forskningen belager seg på fortolkninger av elevenes opplevelser og fortellinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Heller fortolker jeg informantenes sannhet og realitet gjennom mine subjektive forkunnskaper og erfaringer. Forskeren må derfor redegjøre for grunnlaget for egne fortolkninger, ved å reflektere over egen posisjonalitet i forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206; Kvale & Brinkmann, 2015). Slik kan forskeren styrke validiteten til resultatene i forskningen, noe jeg har gjort gjennom metodekapittelet og innledningen av oppgaven.

En helt sentral måte jeg sikrer forskningens validitet på i denne studien, er gjennom metodetrianguleringen av intervju og observasjon. En slik metode hvor forskeren sammenligner observasjonsdata med intervjudata er en strategi for å styrke forskningens validitet (Patton, 1999, s. 1195). Gjennom et slikt metodevalg kan forskeren sikre gyldighet ved å trekke på konsekvente mønstre på tvers av datamaterialene fra ulike metoder. Dersom forskeren i tillegg trekker frem «deviant cases» eller «motstemmer» i mønstrene og funnene, vil validiteten styrkes ytterligere (Patton, 1999, s. 1191; Rapley, 2016). Dette har jeg forsøkt å gjøre i analysen av funnene, og resultatet av dette kan vurderes i neste kapittel av oppgaven; Analyse av funn.

I kvalitativ forskning vil ikke generalisering av funn være mulig, ettersom slike forskningsundersøkelser ofte innebærer et lite utvalg som ikke er representative for en hel befolkning eller gruppe (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Forskningen min tar utgangspunkt i fem elevers subjektive opplevelser av en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, noe som tydeliggjør at studiens forskningsprosess og funn ikke vil kunne repliseres eller generaliseres. funnene vil ikke kunne generaliseres. Det er derimot ikke poenget med kunnskapen forskningsstudien min sikter på å utvikle. Studiens gjennomføring og forskningsprosess vil ikke kunne repliseres, men dette er heller ikke poenget med kunnskapen forskningsstudien min sikter på å utvikle.

### **3.5 Forskningsetiske hensyn**

Forskeren har et stort ansvar av å overholde forskningsetiske forpliktelser overfor informanter og andre deltagere i forskningen, andre forskere og samfunnet (Dalen, 2011, s. 100; Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Det er spesielt tre sentrale forskningsetiske prinsipper som fremmes gjennom NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora), og disse er: informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

Alle forskere som skal samle og behandle personopplysninger må sende inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata for å få godkjent den planlagte håndteringen og behandlingen av personopplysningene (Dalen, 2011, s. 100; Krumsvik, 2019, s. 158). Jeg fylte ut et meldeskjema med forskningsprosjektets detaljer som jeg fikk godkjent (Vedlegg 4), samt utviklet et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Vedlegg 3). Dette sikrer det første forskningsetiske prinsippet om informert samtykke, som krever at forskningsdeltagerne blir mer enn tilstrekkelig informert om betydningen og forholdene rundt egen deltagelse i forskningsprosjektet og hvordan personopplysningene vil behandles (Dalen, 2011, s. 100). Forskningsdeltakeren må helt frivillig takke ja til deltagelse i forskningen, og samtykket må være dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Dette sørget jeg for ved å skrive det eksplisitt i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, på en måte som elevene ville forstå. For å forsikre meg om at informert og frivillig samtykke ble formidlet til informantene, gjennomgikk jeg informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet i innledningen til intervjuene og tydeliggjorde at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet.

Ettersom forskningsprosjektet mitt innebærer et utvalg av informanter mellom 15 og 16 år som har minoritetsspråklige bakgrunn, kreves det mer å innfri det forskningsetiske prinsippet om informert samtykke. Innsamling og behandling av barns personopplysninger krever vanligvis ikke foreldrenes samtykke dersom barnet er 15 år eller eldre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Derimot fordrer utvalget mitt innhenting av sensitiv informasjon, eller særskilte kategorier av personopplysninger, som blant annet innebærer opplysninger om etnisitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Selv om forskningen min ikke hadde noen intensjon om å samle data om elevenes etnisiteter, kunne jeg ikke – med tanke på den flerspråklige tematikken i intervjuet – sikre at elevene ikke ville nevne morsmålet sitt. Slik sensitiv informasjon krever innhenting av informert samtykke fra foreldrene til informantene frem til de fyller 16 år (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45), og ettersom flere av informantene ikke var fylt 16 år måtte jeg sende inn NSD-søknad for å behandle røde data. Behandlingstiden var lenger enn vanlig på slike søknader, og jeg måtte vente en god stund før jeg kunne begynne å samle dataene for forskningen.

Det forskningsetiske prinsippet om konfidensialitet og anonymitet krever at forskeren ikke utgir personlig informasjon om forskningsdeltakerne, og i praksis må forskeren sørge for begrenset tilgang til datamaterialet og anonymisering av informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). For å sikre dette i forskningen min, brukte jeg UiO sin Diktafon-app for lydopptakene av intervjuene som krypterte lydfile og lagret dem på beskyttet server kun jeg hadde tilgang til. Jeg transkriberte intervjuene i de påfølgende dagene etter datainnsamlingen, og slettet deretter de krypterte lydfile så jeg kun satt igjen med anonymiserte transkripsjoner av intervjuene. På denne måten ivaretok jeg personvernet til informantene, og sikret en trygg håndtering av datamaterialet. Dette presiserte jeg for informantene i innledningen til intervjuet, for å forsikre dem om at dataene ville lagres trygt og langt utenfor andre menneskers rekkevidde. Jeg sikret informantenes anonymitet ved å gi dem fiktive navn under datainnsamlingen, som jeg bruker i oppgaven også. Ettersom full konfidensialitet ikke er mulig siden funn og sitater fra intervjuene brukes i analysekapittelet, måtte sikre det så langt som mulig ved å gjøre endringer i informantenes utsagn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45, 99). Under transkripsjonen brukte jeg [morsmål] der elevene uttalte navnet på morsmålet sitt.

Det siste forskningsetiske prinsippet fremmer viktigheten av at deltagerne skal unngå negative konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Det er sentralt at forskningens kunnskapsutvikling og fordelene ved å delta i forskningsprosjektet er større enn risikoen av å utføre den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I mitt forskningsprosjekt var dette spesielt

viktig ettersom utvalget mitt var en gruppe elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Ettersom elevene ble spurt om å delta i forskningen på bakgrunn av deres minoritetsbakgrunn, var det fare for en opplevelse av stigmatisering i rekrutterings- og datainnsamlingsprosessen. For å unngå dette spurte samfunnsfagslæreren potensielle informanter hvorvidt de kunne være interessert i å delta i forskningen min, basert på en undervisning hele klassen skulle delta i. Læreren presiserte at de ble spurt på grunn av deres minoritetsspråklige bakgrunn og fortalte om prosjektet til de som var interessert. På datainnsamlingsdagen, etter undervisningsøktene, ble elevene sendt til meg på et grupperom én etter én, noe elevene uttrykte at fungerte fint.

### **Oppsummering av metodekapittel**

I dette kapittelet har jeg redegjort for, begrunnet og reflektert rundt metodiske valg jeg har tatt gjennom forskningsprosessen. Innledningsvis beskrev jeg det kvalitative forskningsdesignet og gjorde rede for utvalgs- og rekrutteringsprosessen, samt utviklingen av undervisningsopplegget. Deretter gikk jeg inn på datainnsamlingen og metodevalget av observasjon av undervisning og semi-strukturerte intervjuer av fem minoritetsspråklige elever i etterkant. Analyseprosessen ble beskrevet og fremstilt før jeg reflekterte rundt undersøkelsens troverdighet gjennom en vurdering av forskningens reliabilitet og validitet. Helt til slutt drøftet jeg hvordan jeg som forsker gjennom forskningsprosessen har sikret å overholde de forskningsetiske forpliktelsene jeg har overfor forskningsdeltagerne og samfunnet for øvrig.

## 4 Analyse av funn

I kapittel to og tre har jeg presentert det teoretiske grunnlaget for forskningen og den metodiske forskningsprosessen jeg har gjennomført for å komme frem til funnene jeg skal presentere og analysere i dette kapittelet. I dette kapittelet vil jeg analysere hovedfunnene fra de fem elevintervjuene og observasjonsdataene med en empirinær tilnærming, og trekker på teori fra kapittel to for å belyse og diskutere funnene underveis. Dette gjør jeg for å kunne svare på forskningens problemstilling som lyder:

*Hvordan opplever minoritetsspråklige elever en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, og hvilke implikasjoner har dette for samfunnsfagslærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom?*

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg redegjøre for gjennomføringen av fagbegrepsundervisningen i klasse A og B, og beskrive hovedfunn knyttet til observasjonsdataene fra disse undervisningstimene. Deretter vil jeg gi et overblikk over hovedfunnene fra de fem elevintervjuene jeg utførte i etterkant av undervisningsøktene. Etterfulgt av dette kommer hoveddelen av kapittelet som innebærer selve analysen av elevenes opplevelser av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen, som deler seg i to kapitler; *Transspråking som utfordring og ressurs for elevenes fagbegrepslæring* og *Anerkjennelse og inkludering i et mangfoldig klasserom*. Nedenfor presenterer jeg de fem minoritetsspråklige elevene, undervisningstimene de deltok i, hvilke språk de valgte å bruke i den flerspråklige fagbegrepsundervisningen, samt deres språkbruk på ulike arenaer i livet. Dette er for å gi en visuell oversikt over informantene før jeg presenterer funnene.

Tabell 1: Presentasjon av elevene

Navn	Klasse	Språkbruk i den flerspråklige fagbegrepsundervisningen	Språkbruk på ulike arenaer
<b>Liane</b>	A	Morsmål og norsk	<b>Hjemme:</b> morsmål <b>Skolen/venner:</b> norsk / norsk + morsmål
<b>Tara</b>	A	Morsmål og norsk	<b>Hjemme:</b> morsmål <b>Skolen/venner:</b> norsk / norsk + morsmål
<b>Amina</b>	A	Morsmål og norsk	<b>Hjemme:</b> morsmål, andrespråk, norsk <b>Skolen/venner:</b> norsk / norsk + andrespråk
<b>Embla</b>	B	Engelsk og norsk	<b>Hjemme:</b> morsmål og norsk <b>Skolen/venner:</b> norsk / norsk
<b>Yaran</b>	B	Engelsk og norsk	<b>Hjemme:</b> morsmål <b>Skolen/venner:</b> norsk / norsk

#### 4.1 Gjennomføringen av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen

Den flerspråklige fagbegrepsundervisningen ble gjennomført av den ene samfunnsfaglæreren jeg samarbeidet med, både i klasse A og klasse B. Undervisningsopplegget var likt for begge klasser, og innledningsvis adresserte læreren min tilstedeværelse som observatør til et forskningsprosjekt og at elevene skulle overse meg. Læreren introduserte timen kort med en tydeliggjøring av målet for timen som lød: «*Bli bedre kjent med begreper knyttet til temaet ekstremisme*». Deretter la læreren frem planen for timen og modellerte det transspråklige fagbegrepsskjemaet elevene først skulle jobbe individuelt med. Han presiserte at skjemaet skulle fylles ut på norsk og et annet valgfritt språk, og elevene som hadde et annet morsmål enn norsk ble oppfordret til å bruke dette dersom de kunne det. Deretter forklarte han at disse fagbegrepsskjemaene skulle deles og sammenlignes i grupper etter det individuelle arbeidet, og at de avslutningsvis ville gjennomgå et par begreper på tavla i plenum og høre hvordan elevene brukte ulike språk i begrepsskjemaene og hvordan de opplevde undervisningen (Vedlegg 1).

Læreren utførte fagbegrepsundervisningen forholdsvis likt i klasse A og B. Derimot observerte jeg en sentral forskjell under modelleringen og aktualiseringen av det flerspråklige fagbegrepsskjemaet. Under modelleringen av fagbegrepsskjemaet i klasse A, spurte flere elever umiddelbart om hvorfor de måtte bruke et annet språk i tillegg til norsk. Læreren stilte



spørsmålet tilbake i plenum: «*Har dere noen ideer om hvorfor dere skal bruke flere språk i arbeidet med fagbegreper i dag?*». Det var stille noen sekunder før én elev rakk opp hånden og svarte «*fordi det er bra å kunne dem (begrepene) på flere språk*». Læreren svarer «*og hvorfor kan det være bra?*». Det ble stille noen sekunder igjen, før en annen elev rakk opp hånda og svarte «*fordi kanskje man skjønner det litt forskjellig liksom på norsk og et annet språk, så man får tenkt på flere måter på begrepene?*». Læreren bekrefter elevens svar, og forklarer at det kan være nyttig å bruke flere språk i begrepslæringen fordi man knytter ulike forståelser og perspektiver av begrepet sammen, og at ved å veksle mellom språkene kan man få en bedre forståelse av begrepet. I klasse B derimot, stilte ikke elevene spørsmål om hvorfor de skulle bruke flere språk, og læreren stilte heller ikke spørsmålet til elevene. Den flerspråklige tilnærmingen til fagbegrepslæringen og formålet ved det ble altså ikke et tema i klasse B slik som i klasse A.

Et annet funn i observasjonsdataene på tvers av klasse A og B var at det oppstod utfordringer i oversettelsesarbeidet under utfyllingen av fagbegrepsskjemaet, ettersom de digitale ressursene ikke fungerte helt optimalt. Mellom tre og fem elever i begge klasser spurte læreren om hjelp, hvor noen elever ikke fant språket de ønsket å bruke Lexin, og noen opplevde at oversettelsene ikke ble riktig oversatt når de prøvde å bruke Google Translate. Én elev hevet stemmen og sa «*Det funker ikke på språket jeg har valgt!*», samtidig som han trykket hardt flere ganger på iPaden. Utfordringene knyttet til det organisatoriske i undervisningen og ressursene elevene fikk til rådighet var tydelig i begge klasser.

Under den nevnte individuelle oppgaven jobbet alle elevene med begrepsskjemaet på iPadene sine (så vidt jeg kunne se fra min plass bakerst i klasserommet) og gjennomførte læringsaktiviteten slik de ble bedt om. Elevene jobbet ganske stille under denne delen av undervisningsopplegget (bortsett fra den uttrykte frustrasjonen rundt ressursene som nevnt ovenfor) og sammen med arbeidsinnsatsen tolker jeg dette som at konsentrasjonen var god i begge klasser. Da elevene ble delt i grupper, begynte elevene i begge klasser straks å spørre hverandre hvilket språk de hadde valgt, før de fikk instruksjoner på gruppeaktiviteten. Under gruppeaktiviteten delte elevene begrepsskjemaene sine til resten av gruppa og fortalte hvilket begrep de hadde valgt, hvilket språk de hadde valgt og hvordan de hadde fylt ut begrepsskjemaet. Elevene lyttet til hverandre og så etter likheter og ulikheter i skjemaene deres. Da læreren avbrøt gruppeaktiviteten for å gjennomgå et begrep i plenum, spurte elevene om de kunne få mer tid til å snakke sammen i grupper. Dette skjedde både i klasse A og klasse B. Tiden ble litt knapp, og elevene uttrykte et ønske om å jobbe videre i grupper.

Læreren tillot dette og begrunnet det med i klasse A at *«dere er så godt i gang og jobber så bra. Dere får fem minutter til så tar vi en kjapp oppsummering»*. I klasse B spurte en elev om *«Kan vi jobbe mer med dette neste gang? Vi fikk så dårlig tid»*. Læreren svarte at de kunne fortsette å jobbe med begrepsskjemaet om de syntes det var hjelpsomt. Hele denne delen av observasjonsdataen tolker jeg som at elevene i begge klasser var svært engasjerte i den flerspråklige fagbegrepsundervisningen og likte undervisningen, ettersom de jobbet konsentrert under den individuelle oppgaven, de ønsket mer tid til å sammenligne og snakke om begrepsskjemaene i grupper, og en elev ønsket også å jobbe videre med begrepsskjemaet i neste time.

Læreren fikk ikke tid i verken klasse A eller B til den avsluttende plenumssamtalen og gjennomgåelse av begreper på tavla i helklasse som planlagt, men de fikk beskjed om at de skulle ta det opp igjen neste time. Læreren avsluttet begge undervisningsøktene med spørsmålet *«Syns dere det var ålreit å jobbe med fagbegreper på denne måten her?»*. I begge klasser svarte flere elever «ja» i plenum, og i klasse B rakk også en elev opp hånda og fortalte at *«Ja det var veldig greit, men kanskje vi ikke alltid må bruke flere språk da for det tar litt tid»*.

#### *4.1.2 Elevenes opplevelser av undervisningen*

De fem elevene jeg intervjuet i etterkant uttrykte alle at de hadde en positiv opplevelse av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen, men av flere av ulike grunner. Først og fremst opplevde alle fem elever at transspråkingen, bruken av to språk i fagbegrepsarbeidet, var en ressurs og en støtte i fagbegrepslæringen. Amina og Tara opplevde at bruken av morsmål og norsk i undervisningen bidro til bedre forståelse av det faglige innholdet, og at det fungerte som et verktøy for begrepsforståelsen å lese og skrive på begge språkene. Selv om jentene, og Liane, også opplevde det som utfordrende å bruke morsmålet i fagbegrepsarbeidet, så opplevde de det som en god utfordring som de klarte å mestre.

Yaran og Embla som ikke brukte morsmålet, opplevde som sagt også at den flerspråklige undervisningen var en ressurs i fagbegrepsarbeidet, men begrunnet det med at bruken av engelsk og norsk bidro til repetisjon av fagbegrepene som igjen førte til at de husket fagbegrepene bedre. De opplevde det som nyttig for fagbegreps-husking, heller enn fagbegreps-læring. I tillegg begrunnes de den faglige nytten av å mestre fagbegrepene på engelsk, og flerspråkligheten oppleves derfor som et bidrag til faglig prestasjon i både samfunnsfag og engelsk.

Alle elevene forteller at derimot at det var mangel på tilstrekkelig tid til å gjennomføre både det individuelle fagbegrepsskjemaet, og delingen og sammenligningen i gruppene i etterkant. Elevene uttrykker derfor et ønske om mer tid til å jobbe flerspråklig i fagbegrepsundervisningen. I likhet med det jeg observerte i timene, uttrykte også alle elevene et behov for bedre oversettelsesverktøy og flerspråklige ressurser i begrepsarbeidet for at det skulle oppleves som nyttigere. Tid og ressurser er derfor to nøkkelord for å styrke læringsutbyttet av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen, ifølge elevenes opplevelser.

Amina, Liane og Tara uttrykker at de ikke ønsker å skille seg ut fra de andre elevene i klassen, og derfor tar de ikke med hele sin identitet inn i skolen og klasserommet. Liane forteller at hun føler hun har to ulike liv hjemme og på skolen, hvor hun føler seg mest som seg selv hjemme, og mindre som seg selv på skolen. Elevene uttrykker at de ønsker å være som «alle andre», men opplevde at den flerspråklige fagbegrepsundervisningen ga dem mulighet til å bruke større deler av sin identitet på en måte som ikke skilte dem ut på en negativ måte – men heller en positiv måte. Dette har de ikke fått mulighet til tidligere, og opplevde derfor glede av å bli sett og anerkjent gjennom den flerspråklige fagbegrepsundervisningen. For Embla og Yaran som brukte engelsk i undervisningen, var ikke dette av like stor betydning. Derimot uttrykker Embla en positiv holdning til flerspråklig undervisning på vegne av sine flerspråklige medelever som ønsker å bruke sine morsmål. Den flerspråklige undervisningen gjorde at flere av de minoritetsspråklige elevene følte seg sett, og de opplevde det som positivt å kunne spille mer på sine språklige bakgrunner i undervisningen og vise frem en større del av deres identitet.

Videre, ønsker elevene å bruke flerspråklighet i samfunnsfagundervisning fremover, og begrunner det blant annet i at det ligger mye læring i deling av kulturer og språk – spesielt for majoritetsspråklige elever. Elevene opplever mangel på slik undervisning, og forankrer derfor ønsket om å bruke flerspråklighet i samfunnsfag fremover i fordelen det har for utviklingen av kulturell forståelse og respekt for ulikhet blant alle elevene i klassen. Derimot ønsker elevene flerspråklighet som en *valgfri* måte å jobbe med fagstoffet i samfunnsfag på, heller enn et krav. Amina og Tara understreker dette med å bruke morsmål som en valgfri ressurs i samfunnsfagundervisningen for de som vil, men at bruken av flere språk i undervisningen ikke bør være en standard fordi flesteparten av elevene i klassen er majoritetsspråklige. Fremover ønsker de derfor selv å bestemme hvorvidt de ønsker å bruke flerspråklighet i samfunnsfagundervisningen.

Oppsummert opplevde elevene den flerspråklige fagbegrepsundervisningen som en ressurs for fagbegrepslæringen, men at de behøver mer tid og bedre ressurser for å få et bedre læringsutbytte. Elevene opplevde den flerspråklige undervisningstilnærmingen som positiv ettersom den anerkjente deres språklige bakgrunner og identiteter, og opplevdes som inkluderende i det mangfoldige klasserommet. Elevene uttrykker et ønske om å bruke flerspråklighet som noe valgfritt i samfunnsfagundervisningen fremover.

## **4.2 Transspråking som utfordring og ressurs i elevenes fagbegrepslæring**

På tvers av de fem kvalitative intervjuene og observasjonsmaterialet fra undervisningen, oppdaget jeg tidlig et tydelig mønster på at alle fem elever opplevde de transspråklige læringsaktivitetene som både *utfordrende* og som *ressurs* for begrepslæringen. I oppsummeringsnotatene mine etter intervjuene fra datainnsamlingsdagen (kap 3), er disse begrepene uthevet under «overordnede mønstre». Disse opplevelsene vil jeg gå nærmere inn på og analysere i de neste underkapitlene, samt dedikeres et underkapittel også til elevenes betingelser for flerspråklig fagbegrepsundervisning i fremtiden.

### *4.2.1 Transspråkingens utfordringer for elevenes fagbegrepslæring*

Da jeg stilte spørsmålet om hvilke utfordringer elevene møtte i fagbegrepsundervisningen, uttrykte alle elevene unisont at fagbegreper i samfunnsfag er utfordrende å forstå, og lære. Dette er en utfordring uavhengig av undervisningens flerspråklige tilnærming, men det er et sentralt overordnet funn jeg vil analysere innledningsvis. Yaran forteller at «*samfunnsfag er jo litt sånn opp og ned med ord.. Noen er lette, men mange er vanskelige da*». I likhet sier Embla at «*det kan være litt forvirrende med fagbegreper og sånn. Og hva man skal bruke det om, og når og sånn*». Begge elevene uttrykker eksplisitt og implisitt at samfunnsfaglige begreper er utfordrende å forstå, noe som stemmer med teorien om begrepslæring i samfunnsfag av Mathé (2015). Fagbegreper kan være abstrakte eller konkrete, og det er de abstrakte begrepene som for mange elever kan være vanskelige å forstå (Mathé, 2015, s. 70), og spesielt gjelder dette for minoritetsspråklige elever som lærer begrepene på andrespråket sitt (Aasen, 2012, s. 143). Dette kommer til syne i Tara sitt intervju når hun beskriver hvordan hun «*prøvde begrepet radikalisering, men det var veldig mye inni det sånn, det var mye informasjon rundt på det*». Jeg tolker dette som at det var strevsomt for Tara å presisere en forklaring på begrepet på grunn av dens abstrakte kvalitet.

I siste del av Embla sitt sitat «*Og hva man skal bruke det om, og når og sånn*», uttrykker hun derimot en annen type utfordring ved fagbegreper i samfunnsfag, nemlig utfordringen knyttet til *anvendelsen* av fagbegreper. Hun uttrykker en usikkerhet rundt hvilke situasjoner det passer – eller er riktig – å bruke fagbegrepene hun lærer i samfunnsfag. Dette er bekymringsverdig ettersom evnen til å anvende fagbegreper er det overordnede formålet bak begrepslæring i samfunnsfag (Mathé, 2015). Formålet er ikke å ha en kognitiv ordbank med fagbegreper elevene kan forklare på rams. Formålet er at elevene internaliserer begrepene slik at de har språket og muligheten til å forstå, vurdere og delta i samfunnet de lever i (Mathé, 2015, s. 68; Cummins 2001). Utfordringene elevene opplever i fagbegrepsundervisningen er derfor ikke kun knyttet til det tekniske ved fagbegrepenes natur og innhold, men enda viktigere knyttet til *anvendelsen* av dem.

#### 4.2.2 *Utfordringer ved bruk av morsmålet*

De tre elevene som brukte morsmålet sitt i fagbegrepsundervisningen, uttrykker alle en utfordring direkte knyttet til den transspråklige tilnærmingen i fagbegrepsundervisningen. De opplevde det som en utfordring å bruke transspråking for å lære og definere fagbegrepene på morsmålet sitt ettersom de ikke har utviklet et akademisk språk i morsmålet, kun et hverdagspråk. Liane forteller at «*det var jo litt gøy å prøve liksom med morsmålet mitt da, men også litt siden det er samfunnsfagbegreper som ikke ofte brukes i hverdagen da, så ble det jo kanskje vanskelig å oversette ting.*» Hun skiller samfunnsfagbegrepene fra hverdagsord, og jeg tolker det som at hun i sitt morsmål bruker et mer hverdagslig språk i forhold til det mer akademiske språket fagbegrepene krever. Det samme gjør Tara når hun sier at «*Jeg skrev på [morsmål], så jeg syns det var litt vanskelig når jeg ikke kan begrepene der. Men jeg klarte det til slutt, så det gikk bra.*» Dette gjelder Amina også, ettersom hun argumenterer for at hun er sterk i morsmålet sitt, men at

*«Såne fagbegreper.. Jeg kan på en måte the basics i [morsmål] og ha lange samtaler om alt mulig, men når det kommer til fagbegreper, det har jeg ikke lært meg enda med tanke på at jeg aldri på en måte har gått på skole med det språket, så det kan bli litt sånn vanskelig noen ganger. Men det gikk jo greit da.»*

Liane, Amina og Tara skiller alle hverdagspråk fra akademisk språk, og kategoriserer fagbegreper i et akademisk språk som de ikke behersker på morsmålet sitt. Dette er en utfordring som Cummins (2000) peker på, med rot i at minoritetsspråklige elever ofte kun behersker et hverdagspråk på morsmålet. Dette være grunnen til at det oppleves som

utfordrende for elevene som valgte morsmålet sitt i fagbegrepsundervisningen.

#### 4.2.3 Transspråking som ressurs for elevenes fagbegrepslæring

Til tross for utfordringene elevene opplevde ved den transspråklige fagbegrepsundervisningen, opplevde alle elevene dette også som en ressurs i begrepslæringen - men på ulike måter og av ulike grunner. De forteller om hvordan de brukte to språk for å oversette, lese, skrive og bruke begrepene i læringsarbeidet og at dette var fordelaktig for forståelsen av begrepene. Yaran forteller at han «*søkte opp og.. jeg fant ut hva det ordet betyr, og så skrev det på et annet språk. Jeg likte det*». Slike transspråklige prosesser er lærerike for elevenes faglige utvikling, og bidrar til at de forstår faginnholdet bedre (Cummins, 2008; Lewis et al., 2012; Heugh et al., 2019). Funnene i dette delkapittelet deler seg tydelig mellom elevene som valgte engelsk (Embla og Yaran), og elevene som valgte morsmålet sitt (Liane, Tara og Amina).

Som tidligere drøftet, opplevde Liane, Tara og Amina transspråkingen som utfordrende på grunn av manglende akademisk språk i morsmålene sine (4.2.2), men på en annen side forteller jentene at den flerspråklige undervisningen likevel bidro til å utvide ordforrådet deres på morsmålet. På spørsmålet om hva som var lærerikt med å bruke et annet språk/morsmålet i fagbegrepsundervisningen svarer Tara at

*«Det var på en måte lærerikt for da får jeg litt mer kunnskap da. Jeg lærer jo sånne ord jeg ikke pleier å si i hverdagen da, fordi jeg pleier å snakke mye hver-, sånn hverdag. Og beskrivelsen på [morsmål]er veldig rar da, sånn at jeg må på en måte ha norsk forståelse og [morsmål] forståelse som er litt forskjellig. Så, jeg tenker litt annerledes på det på norsk og [morsmål] da, så det hjelper å bruke begge på en måte.».*

Hun opplevde økt kunnskap om begrepene når hun fikk bruke to språk i fagbegrepsundervisningen, og hun utviklet også ordforrådet og det akademiske språket på morsmålet sitt. I tillegg påpeker hun at de ulike forståelsene av begrepene i de respektive språkene hun brukte bidro til en bedre forståelse av begrepene. Tara fikk bruke sin livsverden i møte med fagstoffet, noe som kan ha en positiv påvirkning på elevenes begrepsutvikling (Blikstad-Balas, 2016; Mathé, 2015). Transspråkingen gjør at elevene leser om og forstår begreper og ord i to helt ulike kontekster betinget av de kulturelle og sosiale rammene de

deltar i (Dewilde, 2016, s. 68; Bezemer & Kroon, 2008). Dette er også et funn i observasjonen, hvor klasse A snakket om formålet ved å bruke flerspråklighet i fagbegrepsundervisningen, og en elev svarer: «*fordi kanskje man skjønner det litt forskjellig liksom på norsk og et annet språk, så man får tenkt på flere måter på begrepene?*». Den kulturelle dimensjonen Tara har gjennom morsmålet, kan forstås som en støtte for dypere og bedre forståelse av fagbegrepet, noe som også støttes i observasjonsdataene. Dette er en av de viktigste fordelene ved transspråking; at det kan støtte flerspråklige elever i å forstå faginnholdet med en større faglig dybde (Baker, 2011).

Amina opplevde også den flerspråklige undervisningstilnærmingen som lærerik fordi

*«da lærer jeg på mitt språk, samtidig som jeg lærer det på norsk. Og så på en måte kan jeg forstå litt i på en måte begge språk, skjønner du? Det blir sånn norsk.. fordi noen ganger så er det en komplisert definisjon på norsk, mens det er enkelt på et annet språk. Så det blir på en måte litt enklere, synes jeg da.»*

Amina bruker transspråkingen som en støtte i eget læringsarbeid, ved at hun anerkjenner utfordringen det er å forstå samfunnsfaglige begreper (som diskutert i 4.2.1), og deretter bruker et annet språk (morsmålet) som et verktøy til å forstå begrepet bedre. Man kan derfor forstå transspråkingen som en type «scaffold» for både Tara og Amina, hvor språkene brukes om hverandre som en støtte i læringen av det faglige innholdet, altså begrepene (Burr, 2018, s. 80).

Denne tosidige opplevelsen av transspråking som utfordring og støtte for elevenes mestring av fagbegreper, kan tyde på at elevene befant seg i sin «nærmeste utviklingssone» i den flerspråklige begrepsundervisningen. Dette er den mest fordelaktige sonen å legge undervisningen for elevenes læring, og betegnes som sonen mellom det elevene behersker på egenhånd, og det elevene behøver hjelp til å mestre (Ottesen, 2017, s. 115; Lunde & Aamodt, 2017, s. 32). Basert på sitatene til Tara og Amina under 4.2.1, kan det tolkes som de var i sin «nærmeste utviklingssone» ettersom de syntes fagbegrepsundervisningen var utfordrende, men at de opplevde mestring og læring. Jeg tolker det som at Liane likeledes befant seg i den «nærmeste utviklingssonen» ettersom hun forteller at «*Det er jo sånn at vi lærer nye ting, så det må jo være litt vanskelig. Og så det med fagbegreper, så er det litt vanskelig å finne hva de helt betyr da, men jeg fikk det faktisk til*». Hun er selv klar over at læring innebærer prosessen av å bli utfordret, men i den grad at hun forstår og får det til med visse

støttefunksjoner. Transspråking kan slik sett brukes i begrepsundervisning som en type «undervisningsrettet støtte», hvor elevene får nødvendige kognitive utfordringer som bidrar positivt til elevenes læring (Klette, 2013). Samtidig bidrar transspråking til å utvide elevenes nærmeste utviklingssone, ettersom de bruker språkene som støtte om hverandre (García & Wei, 2019, s. 95). Så selv om Tara, Amina og Liane opplevde det som utfordrende å bruke morsmålet sitt i fagbegrepsundervisningen, opplevde de muligheten til å bruke eget morsmål i undervisningen som støtte, og derav en ressurs, i fagbegrepslæringen.

Yaran og Embla sine refleksjoner og fortellinger om hvordan de transspråklige læringsaktivitetene skiller seg fra Liane, Tara og Amina sine. Embla responderte innledningsvis på spørsmålet om hvorvidt hun opplevde den flerspråklige undervisningen som hjelpsom for begrepslæringen, at den ikke var særlig hjelpsom sammenlignet med en enspråklig tilnærming. Derimot utdyper hun etter hvert at *«det var bra å på en måte lage setninger på et annet språk som begrepet måtte være i, for å kunne bruke det senere da, og så man skjønnte at man skjønnte det.»* De kognitive prosessene som transspråkingen innebærer, påvirker begrepslæringen til Embla, men enda mer interessant er det at hun reflekterer rundt nytteverdien av å bruke flerspråklighet. Embla presiserer at transspråkingen var en ressurs i den forstand at hun vil ha nytte av det senere – og dette var også begrunnelsen hennes for hvorfor hun valgte engelsk som «det andre språket», og ikke morsmålet sitt: *«Jeg tror ikke jeg ville fått skrevet så mye, og heller ikke få brukt det senere. Fordi vi har jo engelsk som et fag, så å kunne litt fagbegreper i det er litt bedre».* Hun vurderte seg frem til at nytteverdien av å lære og kunne fagbegrepet på engelsk er større enn å lære det på sitt eget morsmål. Jeg tolker dette som Embla opplevde transspråkingen som en ressurs for faglig prestasjon, ikke bare i samfunnsfag, men også engelsk, samtidig som hun ikke forstår nytten av fagbegreper for eget liv utover klasserommets og fagets grenser.

Yaran har en lignende holdning når han forteller om hvordan han brukte engelsk i begrepsarbeidet, og hvorvidt det var hjelpsomt: *«Jeg oversatt setningen bare helt likt til engelsk. Men det gjør kanskje at man får pugga det (begrepet) litt mere? (...) Det er jo bra for å huske det bedre og kanskje kan jeg bruke de ordene i engelskoppgave eller noe også».* Han knytter verdien i, og formålet ved, fagbegrepslæring til å prestere i vurderingssituasjoner og til å huske det. Transspråkingen opplevdes derfor både for Embla og Yaran som en ressurs for fagbegreps-«husking», heller enn fagbegreps-«læring», ved at de ikke ser verdien av fagbegrepslæring forbi det å «kunne» og «huske» begreper for å prestere på skolen. Det virker ikke til at de har forståelse for formålet ved å beherske og anvende fagbegreper, at det er en



sentral demokratisk ferdighet som gir muligheter til deltagelse i samfunnet de lever i (Koritzinsky, 2020; Mathé, 2015). Anvendelsesdimensjonen av fagbegreper, det å evne å bruke fagbegrepene i samtaler, diskusjoner, i tekster for å utvikle elevenes handlingskompetanse er poenget med fagspråk (Cummins, 2001).

I tilknytning til dette, er et interessant funn fra observasjonen at læreren i klasse A aktualiserte formålet ved en flerspråklig fagbegrepsundervisning i oppstarten av undervisningen. Dette gjorde han derimot ikke i undervisningen i klasse B, som er klassen Yaran og Embla deltok i. Samfunnsfaglæreren la opp til en metaspråklig samtale om flerspråklighet og bruken av dette i fagbegrepsundervisningen i den ene, og ikke den andre klassen. En strategi hvor læreren skaper en bevisstgjøring blant lærere og elever av språkene representert i klassen, og hvordan språkene kan støtte læringen er en sentralt for flerspråklig pedagogikk (Heugh et al., 2019, s. 29). Dette funnet kan tenkes å ha hatt en påvirkning å Embla og Yarans syn på flerspråklig fagbegrepslæring som kun et redskap for repetisjon, ikke for forbedret forståelse og anvendelse.

#### *4.2.3 Organisatoriske betingelser for flerspråklig fagbegrepslæring*

Basert på opplevelsene av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen kom elevene med refleksjoner rundt betingelser for hvordan den transspråkingen kunne vært mer nyttig for begrepslæringen. Et tydelig mønster var at elevene opplevde et behov for mer *tid* til å jobbe med fagbegreper i samfunnsfag generelt, og spesielt når de arbeider flerspråklig. Som Embla presist oppsummerer: *«Det var jo et bra opplegg for å lære fagbegreper, vi trenger jo flere timer hvor det ikke bare blir slengt masse fagbegreper rundt og så ikke forklart det og jobbet ordentlig med det og sånn»*. Liane forteller også at *«Fremover kunne det jo vært fint med litt mer tid, for det var litt vanskelig å finne og bruke ressursene og oversette og rekke å gjøre alt»*.

Et annet kritisk punkt for at elevene som brukte morsmålet sitt opplever nytte av å jobbe flerspråklig i samfunnsfag i fremtiden er tilgjengeligheten og kvaliteten av flerspråklige læringsressurser. Et eksempel på manglende kvalitet på en av læringsressursene de fikk til disposisjon er når Tara *«skrev på morsmål, så de ordene jeg ikke forstod måtte jeg søke på, og da kom det opp den andre versjonen av morsmålet mitt. Så den siden hadde ikke begge versjoner av morsmålet mitt, så det var flaks at jeg kan begge to»*. Amina forteller også at

*«Jeg prøvde jo først å bruke den derre.. linken læreren hadde lagt inn, men når jeg prøvde å oversette på den så ble det bare oversatt til engelsk i stedet for på [morsmål] Så jeg måtte bruke google translate, men den er ikke alltid riktig så jeg måtte på en måte gjør litt om på setningen og sånt og finne ut av hvordan jeg egentlig skulle skrive det».*

Det er tydelig at de flerspråklige ressursene som finnes på nett ikke er helt adekvate for slik transspråklig fagbegrupsundervisning elevene deltok i. Det krever at elevene er svært sterke i sine morsmål/et annet språk for at de skal kunne løse problemene som oppstår med læringsressurser som ikke fungerer eller ikke er helt til å stole på. Observasjonsnotatene mine underbygger også dette funnet, ettersom jeg observerte flere elever i begge klasser spørre læreren om hjelp med læringsressursene. En elev ropte også ut at *«Det funker ikke på språket jeg har valgt!»* mens han trykket hardt mange ganger på iPaden han brukte. En annen elev sa til en medelev at *«Språket mitt finnes ikke her jo»*, etterfulgt av at hun satt stille uten å foreta seg noe på iPaden i ca 5-10 minutter. Dårlig fungerende flerspråklige læringsressurser er altså roten til frustrasjon for flere elever når de arbeider flerspråklig, og det hindrer elevene i utførelsen av de transspråklige læringsaktivitetene. En ukritisk bruk av Google Translate som verktøy i flerspråklig undervisning kan resultere i feilaktige oversettelser ettersom kvaliteten spriker fra et språk til et annet (Burner & Carlsen, 2017). Det er et stort behov for flerspråklige ressurser elevene kan støtte seg på og bruke aktivt, dersom transspråkingen skal oppleves som en større ressurs i fagbegrupslæringen i samfunnsfag i fremtiden.

### **4.3 Anerkjennelse og inkludering i et mangfoldig klasserom**

Det andre overordnede temaet av elevenes opplevelser av den flerspråklige fagbegrupsundervisningen går mindre på det faglige, og mer på det sosiale. Elevenes positive opplevelser av muligheten til å bruke morsmålet sitt i undervisningen knyttet seg til følelsen av å bli anerkjent for den de er, av å føle seg inkludert i læringsfellesskapet, og av at deres identiteter er en ressurs i undervisningen for både seg selv og sine medelever. Elevene uttrykker også at de ønsker å jobbe flerspråklig i samfunnsfag fremover, men foreslår at det kan være valgfritt.

#### 4.3.1 Opplevelsen av anerkjennelse og inkludering

Alle elevene utenom Embla uttrykker at det å ha et annet morsmål enn norsk og en annen kulturell bakgrunn er del av deres identitet. Yaran forteller eksempelvis at *«Det på en måte viser hvem jeg er. Det viser hvilken kultur jeg tilhører»*. Tara forteller også at *«Jeg bare, det er på en måte, det er bare meg da.. eller jeg føler meg mer komfortabel sånn»*. Det som videre er interessant er at Liane, Tara og Amina uttrykker at de føler seg mest som seg selv hjemme, mens på skolen ønsker de bare å være som alle andre. Jentene holder tilbake sin minoritetsspråklige bakgrunn på skolen og tilpasser identiteten sin til de ulike arenaene i livet for ikke å skille seg ut. Dette er tydelig når Liane forteller at: *««Det føles litt ut som at jeg kanskje har to liv hvis du skjønner. Den ene er jeg kanskje mer meg selv, mens i den andre er jeg kanskje litt mer sånn skjult og redd for å vise hvem jeg er»*. I likhet med dette forteller Amina at *«Kulturen min for meg er veldig viktig. Men jeg er ikke sånn som gjør det, viser det fram, fordi jeg prøver på en måte å passe inn i litt miljøet på selve skolen. Jeg vil ikke ha så mye sånn.. oppmerksomhet. Så jeg på en måte skjuler litt sånne ting av og til»*.

De tar et aktivt og bevisst valg om å tilpasse seg majoriteten og legger derfor igjen deler av identiteten sin hjemme. Et slikt opplevd press til tilpassing og nedtoning av egen identitet for å føle tilhørighet i majoriteten, kan være et resultat av at minoritetsspråklige elever deltar i majoritetsspråklige miljøer mesteparten av dagen (Aasen, 2012, s. 47). Språket kan forstås å fungere som en «bright boundary» mellom minoritets- og majoritetsgrupper, hvor minoritetsgruppen må ty til assimilering for å få innpass i majoritetsgruppa (Alba & Nee, 2017, s. 726). Elevenes grad av identifikasjon med minoritets- og majoritetsspråket påvirker dermed mulighetene for inklusjon og eksklusjon i majoritetsgruppa på grunn av grensefunksjonen språk har (Tabouret-Keller, 2017; Selj, 2019, s. 15). Dette kan være grunnen til at Liane, Tara og Amina demper sin grad av identifikasjon med minoritetsspråket og øker graden av identifikasjon med majoritetsspråket på skolen for å få innpass i majoritetsgruppen og unngå eksklusjon.

Det kan tolkes som elevene opplever en manglende anerkjennelse av den de er; deres identitet og livsverden. Dette gjelder Embla og Yaran også, ettersom verken de eller Liane, Tara og Amina har opplevd å få muligheten til å bruke morsmålet sitt eller andre deler av sin språklige identitet i samfunnsfagundervisning tidligere. En slik mangel på anerkjennelse kan sende et signal om at en minoritetsspråklig bakgrunn er mindreverdig i et majoritetstungt klasserom, og at de språklige og kulturelle ressursene elevene besitter anses som utfordringer og mangler, heller enn som ressurser (Aasen, 2012, s. 147; Bjelland, 2005, s. 321). Manglende

anerkjennelse kan skade elevenes selvverd, ettersom selvverd og selvoppfatning skapes på bakgrunn av erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 21, 97; Selj, 2019, s. 15). Når elevene ikke har fått erfaring av å bruke sine språklige bakgrunner i undervisning, og ikke mottatt anerkjennelse for den delen av deres identitet, kan det resultere i lavere selvverd. I dette tilfelle kan det tenkes at Liane, Tara og Amina til en viss grad skjuler den minoritetsspråklige identiteten sin også på grunn av manglende anerkjennelse, og derav lavt selvverd. På en annen side, viser forskning at etniske minoriteter er del av mange ulike tilhørigheter, og at de flyter mellom de ulike kulturelle fellesskapene hverdagen deres består av (Bjarnø et al., 2017, s. 27). Dette kan tolkes å være tilfellet for Embla og Yaran, som ikke uttrykker noen bevisst skilnad mellom, eller demping/skjuling av den minoritetsspråklige bakgrunnen sin.

Til gjengjeld, forteller fire av fem elever at det følte godt å få *muligheten* til å bruke morsmålet sitt i fagbegrepsundervisningen. På spørsmål om hva hun føler rundt det å få muligheten til å bruke morsmålet sitt i undervisningen, svarer Tara at: *«Jeg ble veldig glad, fordi jeg fikk bruke det og jeg pleier ikke å få bruke det på skolen egentlig så.. det følte bra»*. Liane forteller også at hun ble stolt da læreren i undervisningen kommenterte at det skriftlige morsmålet hennes var kult, og at flere medelever også uttrykte lignende kommentarer. Denne hendelsen støttes av observasjonsnotatene, hvor læreren kikker over skulderen til en elev og uttrykker «Det ser veldig kult ut!». Eleven smiler og sier «tak», og blir rød i kinnene mens hun fortsetter å skrive. En medelev spør deretter om hun også kan se, og uttrykker «Oi, hvordan klarer du å skrive sånn? Det var skikkelig fint». Denne eleven var Liane, og både læreren og medeleven roste henne og ga positive tilbakemeldinger på morsmålet hennes, samt viste medeleven interesse og nysgjerrighet for bakgrunnen hennes.

En slik opplevelse av bekreftelse, av å bli sett og anerkjent av medelever og læreren, er sentralt for elevers utvikling av et positivt selvbylde, og kan bidra til å styrke selvfølelsen og selvverdet deres (Lunde & Aamodt, 2017, s. 31). Ettersom språket er del av menneskers identitet, kan en anerkjennelse av minoritetsspråklige elevers språklige bakgrunn være viktig for identitetsutviklingen deres, opplevelsen av tilhørighet i skolen og dermed også for læringen deres (Bjelland, 2005, s. 320; Lunde & Aamodt, 2017, s. 138; Selj, 2019, s. 15). Selv om Embla ikke valgte å bruke morsmålet sitt i undervisningen, uttrykker hun også glede over muligheten til å bruke morsmål i undervisningen, men på medelevenes vegne: *«Jeg synes det er veldig positivt om noen føler veldig nærhet til det landet de kommer fra og morsmålet sitt. Jeg tror det fleste andre også synes det er gøy å høre om og vite om og sånn»*. Hun

underbygger den anerkjennende kvaliteten en flerspråklig samfunnsfagundervisning kan ha for minoritetsspråklige elever.

Amina opplever det samme som de andre informantene, men forteller også at «*Det var en fin måte å vise at jeg egentlig ikke er helt norsk på, å jobbe sånn her. Det var på en måte ikke sånn tydelig eller annerledes, men mer naturlig at jeg kan bruke det*». Jeg tolker det som at Amina satt pris på at den flerspråklige fagbegrepsundervisningen anerkjente hennes minoritetsspråklige bakgrunn og identitet på en implisitt måte ved at det var del av helheten heller enn at elevene med minoritetsspråklige bakgrunn ble pekt ut foran klassen. Det er risikoen ved å anerkjenne og peke på ulikhetene i mangfoldet av elever; at elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan oppleve å bli redusert til talspersoner for sin kultur og sitt språk (Nadim, 2019, s. 243). En slik stigmatisering opplevde ikke Amina i fagbegrepsundervisningen, men heller opplevde hun at delen av identiteten som hun aktivt har skjult på skolen endelig fikk en positiv plass i klasserommet. En positiv holdning til klassens språklige mangfold kan gi anerkjennelse og bekreftelse på ressursene det innebærer å være flerspråklig og flerkulturell (García, 2009; Selj, 2019, s. 16). Det kan derfor forstås som at den pedagogiske transspråkingen i fagbegrepsundervisningen opplevdes som en inkluderende mekanisme hvor elevenes språklige identiteter ble anerkjent som ressurser i læringsarbeidet som var lik for hele klassen.

Dette er kjernen av pedagogisk transspråking; at det er en inkluderende pedagogikk i supermangfoldige klasserom som bidrar til å støtte minoritetsspråklige elevers faglige læring, men også elevenes sosioemosjonelle utvikling (García et al., 2017). Flerspråklig pedagogikk kan skape et mer inkluderende læringsfellesskap hvor språket som «bright boundary» myknes til en «blurred boundary» og de språklige grensefunksjonene brytes ned. Elevene behøver ikke aktivt å tilpasse seg majoriteten for å oppleve inkludering og tilhørighet i klassefellesskapet gjennom en slik pedagogikk, noe som skinner gjennom fortellingene deres om gleden over å få muligheten til å bruke deres språklige identiteter i læringsarbeidet. Yaran var derimot den eneste eleven som ikke reflekterte rundt den flerspråklige fagbegrepsundervisningen i tilknytning til sin identitet, men knyttet det heller til læringsmulighetene som ligger i delingen av kunnskap om ulike språk og kulturer i klasserommet.

#### 4.3.2 Flerspråklig undervisning som noe positivt for hele klassefelleskapet

På spørsmålet om han opplevde det som positivt eller negativt å kunne arbeide flerspråklig i samfunnsfag, svarer Yaran at han opplevde den flerspråklige fagbegrepsundervisningen som positiv ettersom den skapte muligheter for klassen til å snakke om og dele kunnskap om ulike språk og kulturer. Han sier at *«Du lærer jo av andre kulturer og sånn, så det er bra å gjøre det sånn her. Vi har jo ikke hatt så mye om kulturer og språk, og da hjelper det jo kanskje de andre til å skjønne litt mer om ja.. andre kulturer»*. Referansen til «de andre», tolker jeg som at han mener de majoritetsspråklige elevene i klassen. En undervisning som belyser og skaper rom for språkene som preger klasserommets mangfold, kan føre til en større forståelse hos majoritetselvene for minoritetsperspektiver i klassen og samfunnet for øvrig (Cenoz & Gorter, 2017). Som Yaran understreker, vurderer han den flerspråklige fagbegrepsundervisningen som positiv nettopp fordi slik undervisning kan gi elevene (spesielt majoritetsspråklige elever) bedre forståelse for det mangfoldige fellesskapet de er del av, i klassen, skolen og samfunnet.

I likhet med dette forteller Tara når hun svarer på spørsmålet om hvordan hun ville likt å bruke flerspråklighet fremover i samfunnsfag at *«Vi kan ha om forskjellige språk og sånt, innenfor samfunn. Noe mer sånt kunne vært bra, for hele klassen tror jeg»*. Amina forteller også om tankene hun har rundt å jobbe flerspråklig i samfunnsfag fremover: *«Det vil jo ha en positiv påvirkning på meg og de rundt meg tror jeg. At jeg blir litt mer sånn tilknyttet min bakgrunn og sånn, og i tillegg at de andre rundt meg vet og lærer på en måte mer om kulturen min og andre sin»*. Likeledes reflekterer Embla rundt fordelene ved flerspråklig undervisning og forteller at: *«Jeg tror at det å vise språkene til de i klassen og at de kan bruke det og vise det fram kan skape mer sånn kulturell forståelse kanskje»*. Tara, Amina og Embla sine refleksjoner retter seg også mot medelevenes potensielle nytteverdi av å lære mer om deres kulturelle bakgrunner og språk, og at flerspråklig undervisning dermed kan gagne hele klassefelleskapet – ikke bare elevene med minoritetsspråklig bakgrunn. Dette er fordelene ved flerspråklig samfunnsfagundervisning; at det ikke kun er viktig for å anerkjenne og inkludere minoritetsspråklige elever i undervisningen, men at det også er fordelaktig for majoritetsspråklige elevers utvikling av flerkulturell forståelse og respekt for at individer er ulike (Burr, 2018; Palm & Stokke, 2015, s. 84). Liane utdyper dette ved å trekke på konsekvensene et enerådende majoritetsperspektiv kan ha:

*«Jeg tror det er positivt å jobbe flerspråklig fordi vi har jo ikke fått vite veldig mye om andre språk og kulturer føler jeg da. Og så mye av det vi vet kommer fra nyheter og*

*sosiale medier, og da kommer det jo fram litt negativt da, noen ganger. Det kan hende at noen får fordommer mot hverandre om bakgrunn og språk.. så ja, det hjelper kanskje med sånn her ting, så man blir liksom, man skjønner hverandre i hvert fall mer».*

Det kan forstås som at Liane mener en flerspråklig pedagogikk kan tilføre nyansering av, og andre perspektiver på, fremstillingen av ulike kulturer. En undervisningstilnærming som utfordrer majoritetsperspektiver og -fremstillinger kan være fordelaktig for majoritetsspråklige elevers forståelse av minoritetsperspektiver, og utvikle et kritisk blikk på egne og andres verdier og holdninger (Eriksen, 2020; Gay, 2013). Liane påpeker dette ved å ha et kritisk blikk på samfunnets og undervisningens majoritetsdiskurs, og fremmer måten en flerspråklig undervisningstilnærming kan bidra til (majoritets)elevenes forståelse for de mangfoldige fellesskapene de deltar i. Absolutt alle elevene reflekterer rundt betydningen en flerspråklig undervisningstilnærming i samfunnsfag kan ha for utvikling av kunnskap om ulike kulturer og språk, og om utvikling av viktige holdninger og verdier hos mennesker i et mangfoldig klasserom og samfunn.

Helt avslutningsvis vil jeg trekke frem samtlige elevers ønske om å bruke flerspråklighet som noe valgfritt i samfunnsfagundervisningen fremover, heller enn noe de *må* bruke. Som analysert i de siste to delkapitlene, opplever de minoritetsspråklige elevene den flerspråklige fagbegrepsundervisningen som en ressurs og støtte i fagbegrepslæringen, og som en anerkjennende og inkluderende undervisningstilnærming i det mangfoldige klassefellesskapet. Samtidig, forteller elevene at de fremover i samfunnsfagundervisning ikke ønsker en vane av en flerspråklig samfunnsfagundervisning for alle elevene. Dette begrunner de blant annet med at *«Det blir litt vanskelig å blande inn flere språk i vanlig undervisning når det er flere som ikke har samme språk og noen som ikke kan andre språk da. Så det er bedre om det er sånn «dere som har og vil bruke det kan bruke det, og dere som ikke vil trenger ikke»»* (Tara).

Amina begrunner det også i medlidenhet for medelever med svake språkkompetanser i andre språk enn norsk: *«Jeg føler sånn, av og til kan det være bra å gjøre det. Men ikke hele tida, fordi jeg vet at det er et par i klassen vår som sliter litt med å forstå andre språk. Til og med engelsk, så det blir på en måte litt for vanskelig hvis man skal gjøre det veldig ofte»*. Yaran forteller at han i utgangspunktet ikke har behov for å bruke flerspråklighet mer fremover for egen del, men sier at *«Jeg synes det er en god ting egentlig at man kan velge å bruke språkene for å lære bedre, men at man kan velge da»*. Embla uttrykker også at hun setter pris på en

valgfrihet rundt det «*At man kan velge å skrive på sitt eget språk om man vil hadde vært bra. Jeg valgte jo ikke det nå da, men jeg kunne valgt det kanskje en annen gang*».

Elevene ønsker flerspråklighet og bruken av morsmål som ressurs i fagbegrepslæring og samfunnsfagundervisning generelt som noe valgfritt, og som en måte å differensiere undervisningen på for elever med ulike språklige bakgrunner. Med en slik differensiering i supermangfoldige klasserom kan læreren legge til rette for undervisning som inkluderer elevenes ulike språklige bakgrunner (Lund, 2017). Ved å la elevene bruke morsmålene sine i undervisningen som et eget valg, er en sentral måte å differensiere undervisningen på i språklig mangfoldige klasserom og øke elevenes motivasjon for læring (Engen, 2014, s. 58).



## 5 Oppsummerende diskusjon

I forrige kapittel analyserte og diskuterte jeg funnene knyttet til den første delen av problemstillingen som lyder: *Hvordan opplever minoritetsspråklige elever en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag?* I dette kapittelet vil jeg løfte noen av disse funnene gjennom en oppsummerende diskusjon, for å kunne besvare siste del av problemstillingen som lyder: *(og) hvilke implikasjoner har dette for samfunnsfaglærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom?* Jeg vil drøfte implikasjonene av elevenes opplevelser av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen ved å benytte teori fra kapittel 2.

### 5.1 Flerspråklig pedagogikk som tilpasset opplæring i mangfoldige klasserom

En flerspråklig pedagogisk tilnærming kan forstås som en måte samfunnsfaglæreren kan tilpasse og differensiere undervisningen på, til det språklige mangfoldet av elevene i klassen. I mangfoldige klasserom må læreren tilpasse undervisningen slik at elevenes språklige og kulturelle identiteter får plass, samtidig som hensynet til enkeltelevens læring balanseres med hensynet til klassefelleskapets læring som helhet (Lund, 2017, s. 32; Haug & Mausestagen, 2019, s. 29). Læreren må ta utgangspunkt i ulikhetene blant elevene og tilrettelegge for mangfoldet på tvers av fellesskapet, for å kunne gi alle elever en likeverdig opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 203). Dette er kjernen av flerspråklig pedagogikk, som nettopp tar utgangspunkt i elevenes språklige mangfold og skaper rom for elevene til å bruke sine språklige identiteter og bakgrunner som ressurser i fagundervisningen (Burr, 2018; García & Wei, 2019; Lunde & Aamodt, 2017). Som funnene viser, opplevde elevene den flerspråklige undervisningen som en ressurs, og utfordring, for fagbegrepslæringen, og de opplevde også anerkjennelse og inkludering i klassefelleskapet. Ved å få mulighet til å bruke morsmålene i undervisningen, ble dette en type differensiering av arbeidsmåter, noe elevene ønsker mer av fremover, men at det skal være noe valgfritt. Implikasjonene av dette for samfunnsfaglærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom, er at læreren lett kan differensiere undervisningen til det språklige mangfoldet ved skape læringsmuligheter hvor de får bruke morsmålene sine og andre språk som et alternativ dersom de selv ønsker det.

### 5.2 Flerspråklig pedagogikk for elevenes fagbegrepslæring

Alle fem elevene opplevde transspråkingen som en ressurs og støtte i fagbegrepslæringen. Dette stemmer overens med forskning som viser flerspråklig opplæring er fordelaktig for

minoritetsspråklige elevers læring i skolen (Baker, 2006; Bakken 2007; Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; García, 2009; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011; Williams et al., 2009). En slik undervisning hvor samfunnsfaglæreren underviser gjennom elevenes mangfoldige bakgrunner gjennom pedagogisk transspråking kan forstås som en kultursensitiv undervisningstilnærming slik som Gay (2013) fremmer. Som redegjort for i teorien kan en kultursensitiv undervisning påvirke minoritetsspråklige elevers læringsutbytte positivt ved at elevene får bruke sine språklige og kulturelle bakgrunner som ressurser i undervisningen (Gay, 2013). I et språklig mangfoldig klasserom kan det derfor ut fra teorien og funnene være hensiktsmessig at samfunnsfaglæreren legger til rette for pedagogisk transspråking hvor minoritetsspråklige elever kan bruke, overføre og veksle mellom morsmålet sitt og norsk. Læreren kan støtte minoritetsspråklige elevers læring av faginnhold, gjennom transspråklige læringsaktiviteter hvor elevene kan støtte seg på morsmålet eller andre språk i læringsarbeidet (García et al., 2017, s. 50). Dette støttes av Heugh et al. (2019) som fremmer meningsfull transspråking som en sentral strategi læreren kan bruke i møte med språklig mangfoldig klasserom.

Ved å tilpasse undervisningen til det språklige mangfoldet gjennom pedagogisk transspråking, kan samfunnsfaglæreren forankre undervisningen og læringsstoffet i elevenes livsverden. Som belyst i teorikapittelet, er en slik forankring hvor samfunnsfaglæreren underviser «fra det nære, til det fjerne» viktig for elevenes fagbegrepslæring og utviklingen av et robust fagspråk (Blikstad-Balas, 2016; Mathé, 2015; Solhaug, 2006). Spesielt for minoritetsspråklige elever vil det være læringsfremmende å forankre undervisningen i elevenes flerspråklige bakgrunner, og de vil tilegne seg nytt fagstoff og vokabular lettere (Palm & Stokke, 2015; Selj, 2019, s. 39). Amina og Tara som brukte morsmålet sitt i fagbegrepsundervisningen opplevde nettopp dette, at de fikk en bedre forståelse for fagbegrepene når de fikk lese, skrive og bruke morsmål og norsk i sammenheng. Dette stemmer med forskningen på feltet som argumenterer for at flerspråklige elever kan utvikle dypere og bedre forståelse for faginnhold dersom læreren tilrettelegger for pedagogisk transspråking i undervisningen (Baker, 2011; Cenoz & Gorter, 2017; Cummins, 2008; García, 2009; Lewis et al., 2012a).

Det er spesielt viktig i mangfoldige klasserom, ettersom menneskers kulturelle og sosiale bakgrunner og kontekster farger måten mennesker forstår og møter ord, begreper og fenomener på (Bezemer & Kroon, 2008; Dewilde, 2016). Dette kan bety at minoritetsspråklige elever møter fagstoffet og begrepene med en annen førforståelse enn majoritetsspråklige elever, noe som er viktig å ta i betraktning i undervisning i mangfoldige

klasserom for å unngå misforståelser. Dette fremmer Heugh et al. (2019) som en av strategiene som støtter læreres utøvelse av en flerspråklig pedagogikk, å tilrettelegge for: elevenes refleksjoner rundt deres forkunnskaper og hvordan det kan kobles til ny læring. Ut fra elevenes opplevelser av fagbegrupsundervisningen, kan samfunnsfagslæreren bruke pedagogisk transspråking som en strategi for å undervise gjennom elevenes livsverden i et språklig mangfoldig klasserom. På denne måten kan samfunnsfagslæreren tilrettelegge for fagbegrups læring gjennom elevenes språklige bakgrunner i et mangfoldig klasserom.

Amina, Tara og Liane opplevde derimot også at det var utfordrende å bruke morsmålene sine i fagbegrupsundervisningen ettersom de ikke har et utviklet fagspråk på morsmålene. Til tross for utfordringen, opplevde de likevel transspråkingen som en støtte i fagbegrups læringen og de opplevde mestring. For å kunne tilrettelegge for undervisning som støtter elevenes læring må læreren ha gode klasseledelsesevner som innebærer relasjonskompetanse, regjeldelse og didaktisk kompetanse (Midthassel, 2019). Samfunnsfagslæreren må derfor kjenne elevene godt og bruke denne informasjonen til å planlegge for transspråking med tydelige rammer og et faglig innhold og nivå som muliggjør at elevene befinner seg i sin nærmeste utviklingszone. Dette krever en undervisningsmessig støtte, hvor læreren evner å gi elevene passende utfordringer der de befinner seg i læringskurven (Klette, 2013, s. 190). Pedagogisk transspråking kan være en slik undervisningsmessig støtte for flerspråklige elevers læring, spesielt ettersom transspråking kan bidra til å utvikle elevenes nærmeste utviklingszone når morsmål eller annet språk brukes som støtte til å mestre det faglige innholdet (García & Wei, 2019). Basert på funnene fra både elevene som valgte morsmål og elevene som valgte engelsk, kan derfor samfunnsfagslæreren i språklig mangfoldige klasserom bruke pedagogisk transspråking som en undervisningsmessig støtte i elevenes læring. Slik kan samfunnsfagslæreren utfordre elevene kognitivt, samtidig som de opplever mestring på egenhånd med støtte i den transspråklige læringsstrategien.

Et unisont funn på tvers av alle elevenes opplevelser av fagbegrupsundervisningen, og observasjonene av undervisningsøktene, var at elevene hadde for lite tid og læringsressursene de fikk tilgang på fungerte ikke optimalt som støtte i den flerspråklige fagbegrupsundervisningen. En implikasjon av dette kan være at samfunnsfagslæreren må evne å tilpasse undervisningen gjennom god organisatorisk og undervisningsmessig støtte hvor tidsbruk og læringsressurser planlegges, men tilpasses spontant i undervisningen etter elevenes behov (Klette, 2013, s. 189-190). For at det språklige mangfoldet av elever skal oppleve en flerspråklig fagbegrupsundervisning som en ressurs og støtte i læringsarbeidet, må

samfunnsfaglæreren bruke sin didaktiske kompetanse til å sette av nok tid, og finne passende flerspråklige læringsressurser elevene kan støtte seg på.

## **5.2 Flerspråklig undervisning for likeverdig opplæring**

En flerspråklig tilpassing av undervisningen i språklig mangfoldige klasserom kan forstås som fordelaktig for minoritetsspråklige elevers fagbegrepslæring, men også for en inkluderende og likeverdig opplæring. Dette innebærer å tilpasse undervisningen med utgangspunkt i elevenes ulikheter, noe som i et supermangfoldig klasserom kan innebærer å tilpasse undervisningen til elevenes ulike språklige og kulturelle bakgrunner (Lund, 2017). Dette forstås som en pedagogisk differensiering hvor læreren i supermangfoldige klasserom bruker flerspråklig pedagogikk for å tilpasse undervisningen til elevenes ulike språklige og kulturelle bakgrunner (Engen, 2014). Samfunnsfaglæreren kan slik skape rom for elevmangfoldets språklige identiteter og bakgrunner, slik at de anerkjennes som noe verdifullt både i undervisningen og i klassefellesskapet, noe som er viktig for å skape inkluderende undervisning og et fellesskap på tvers av ulikhetene klasserommet består av (Molina-Girón, 2016).

Et av de mest sentrale funnene i forskningen er at elevene opplevde glede av å få muligheten til å bruke morsmålene sine og andre språk i fagbegrepsundervisningen. Dette forankret seg blant annet i en opplevelse av å bli sett og anerkjent, og at de språklige og kulturelle identitetene deres som skiller seg fra majoriteten, ble fremmet som en positiv ressurs. Dette stemmer overens med teori, som fremmer viktigheten av at læreren tilpasser undervisningen til mangfoldet i klassen gjennom en flerspråklig pedagogikk som anerkjenner elevenes språklige bakgrunner og fremmer dem som ressurser i læringsarbeidet på skolen (Engen, 2014, s 77; García et al., 2016, s. 118). I likhet med dette fremmer García et al. (2017) to viktige komponenter ved lærerens pedagogiske transspråking som innebærer at læreren må: skape rom for elevenes tospråklighet og deres tankemåter, og støtte elevenes sosioemosjonelle utvikling og tospråklige identiteter. Dersom samfunnsfaglæreren legger til rette for pedagogisk transspråking i undervisningen, kan det skape en mer inkluderende undervisning hvor grensene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever kan viskes ut.

Elevene forteller at de aldri har fått muligheten til å bruke sine språklige identiteter i samfunnsfagundervisning tidligere, og Liane, Tara og Amina har bevisst dempet og skjult disse for å passe inn i majoritetskulturen i klassen. Dette underbygger konsekvensene av den majoritetsspråklige maktstrukturen i skolen hvor undervisningen alltid tar utgangspunkt i majoriteten, og minoritetselevenenes bakgrunner fremmes sjeldent (Dewilde & Skrefsrud, 2016;

Sickinghe, 2015). Språket som en identitetsmarkør skaper på denne måten grensedragninger mellom minoritets- og majoritetsgrupper, hvor minoritetsgruppen risikerer å måtte assimilere seg for å få tilgang til majoritetsgruppen (Aasen, 2012; Alba & Nee, 2014, s. 723).

Assimileringen innebærer at minoritetsspråklige må legge fra seg kulturelle egenskaper som språket, for å bli inkludert blant de majoritetsspråklige (Alba & Nee, 2014, s. 726). Det er nettopp dette funnene mine viser, at tre elever la fra seg sine språklige og kulturelle identiteter hjemme for å passe inn og føle tilhørighet i klassen. Dersom samfunnsfagslæreren derimot tilrettelegger for en undervisning gjennom elevenes språklige og kulturelle bakgrunner ved å bruke pedagogisk transspråking, kan læreren skape en mer inkluderende undervisningspraksis i mangfoldige klasserom hvor elever som Liane, Tara og Amina slipper å legge igjen deler av identitetene sine hjemme.

Den majoritetsspråklige og enspråklige normen i norsk skole kan derfor forstås som å skape det Gullestad (2002) kaller en «imagined sameness», hvor ulikhetene overskygges og likhet fremmes som likeverd. Med en flerspråklig pedagogikk i mangfoldige klasserom, kan derimot samfunnsfagslæreren utfordre det French og Armitage (2020) kaller den «enspråklige monolitten», som er den majoritetsspråklige normen som hverken er læringsfremmende eller inkluderende for minoritetsspråklige elever (Cummins, 2000; Cummins, 2008). Funnene viser at elevene opplevde den flerspråklige undervisningen som positiv også fordi den omfattet alle elevene og hele klassen, og observasjonsdataene viste at begge klassene var engasjerte og konsentrerte i den flerspråklige fagbegrepsundervisningen. En tilpassing til supermangfoldet som omfatter de majoritetsspråklige så vel som de minoritetsspråklige, kan både bidra til å utfordre den enspråklige monolitten, men også utvikle klassens forståelse for hvilke utfordringer og ressurser det mangfoldige klassefelleskapet består av (Engen, 2014, s. 83-84). Dette er en av strategiene Heugh et al. (2019) fremmer for læreres utøvelse av en flerspråklig pedagogikk; nemlig å bygge lærer- og elevbevissthet rundt språk representert i klasserommet og hvordan språkene kan støtte læring.

På en annen side, påpeker García og Wei (2019, s. 65) at flerspråklig pedagogikk i opplæringen ikke er ment å erstatte den majoritetsspråklige undervisningstilnærmingen, men heller bidra i utviklingen av undervisningspraksiser i mangfoldige klasserom. Det kan virke utfordrende for enspråklige samfunnsfagslærere å anvende en flerspråklig pedagogikk i undervisningen, men samfunnsfagslæreren behøver ikke selv å være flerspråklig for å kunne tilpasse undervisningen til klassens språklige mangfold (Dewilde & Igland, 2015; French & Armitage, 2020; García & Wei, 2019, s. 126). Fra et kultursensitivt undervisningsperspektiv,

er det viktigste derimot at læreren tør å kaste seg ut i det og undervise for, om og gjennom elevenes språklige og kulturelle bakgrunner ettersom det øker minoritetsspråklige elevers mestringstro og selvverd (Gay, 2013). Helt grunnleggende krever dette at samfunnsfagslæreren skaper en oversikt over klasserommets språklige mangfold og lærer elevene sine godt å kjenne (García & Wei, 2019, s. 135). Altså trenger læreren god relasjonskompetanse hvor læreren viser interesse for elevene og deres bakgrunner (Midthassel, 2019, s. 118-119). Samfunnsfagslæreren kan bruke informasjonen hen tilegner seg gjennom gode relasjoner til elevene, til å skape transspråklige læringsaktiviteter hvor elevene for eksempel leser om et tema på morsmålet sitt, og deretter skriver et referat på norsk. På denne måten behøver ikke samfunnsfagslæreren å kunne minoritetsspråklige elevers morsmål eller annet språk, men minoritetsspråklige elever får likevel de faglige og sosiale fordelene av en flerspråklig pedagogikk.

En kritikk til dette er risikoen for at elevene opplever undervisning som tar utgangspunkt i deres språklige og kulturelle bakgrunner som stigmatiserende. Ved å fremme egenskaper ved en minoritetsgruppe som skiller dem fra majoritetsgruppen kan oppleves som andregjørende (Eriksen, 2020). For ungdommer i skolen, er det viktig å være del av majoritetskulturen og bli anerkjent som alle andre elever ettersom det motsatte, å bli behandlet ulikt eller skille seg ut i mengden kan påvirke elevenes selvbilde negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 233). Som forskningen viser, opplevde ikke elevene den flerspråklige fagbegrepsundervisningen som stigmatiserende, men Amina forteller at hun opplevde det som positivt at de flerspråklige læringsaktivitetene var noe alle elevene måtte delta i, slik at hun det føltes naturlig å bruke sin språklige bakgrunn selv. Elevene med minoritetsspråklige bakgrunn ble ikke skilt ut fra resten av klassen, og alle deltok de transspråklige læringsaktivitetene som helklasse, noe forskning viser at kan redusere sjansen for opplevelser av andregjøring (García & Wei, 2019, s. 104). Det kan derfor være fordelaktig for samfunnsfagslæreren å tilpasse undervisningen til det mangfoldige klasserommet gjennom en flerspråklig pedagogikk som hele klassen deltar i.

### **5.3 Flerspråklig pedagogikk for utvikling av elevmangfoldets demokratiske medborgerskap**

Samfunnsfagslæreren har en svært viktig oppgave av å utvikle undervisningspraksis som fremmer og inkluderer klassefelleskapets mangfold, ettersom dette skaper større muligheter for at minoritetsspråklige elever kan utvikle handlingskompetanse uten å assimilere eller tilpasse seg majoriteten (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 177). En kan derfor argumentere for

at samfunnsfagslærere gjennom en flerspråklig pedagogikk sender viktige signaler til elevene om at alle elevers språklige og kulturelle bakgrunner og identiteter er verdifulle i klassefelleskapet og for elevenes læring (Aasen, 2012; Bjarnø et al., 2017; Gay, 2013; García & Wei, 2019). Et slikt signal fra læreren kan bidra til å utvikle demokratiske verdier som fremmes i samfunnsfagets formål, hvorpå faget skal bidra til utviklingen av elevenes forståelse av seg selv og det flerkulturelle samfunnet de lever i (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Undervisning for elevenes demokratiske medborgerskap innebærer undervisning *om, for og gjennom* demokratisk deltagelse, slik at elevene utvikler de kunnskapene, holdningene og ferdighetene som trengs for å delta i og påvirke det demokratiske samfunnet de lever i (Biesta, 2009; Børhaug, 2014; Fjelstad & Mikkelsen, 2008; Stray, 2012;). Et godt utviklet fagspråk i samfunnsfag kan gi elevene muligheter til å utvikle sine demokratiske medborgerskap, ettersom det gir dem et språklig verktøy til å utvikle de *kunnskaper, verdier og holdninger*, samt *deltagelsesferdigheter* som utgjør grunnpilarene i demokratisk medborgerskap (Koritzinsky, 2020, s. 259; Stray, 2012).

Som tidligere diskutert opplevde de fleste elevene at de fikk bedre forståelse for fagbegrepene gjennom den flerspråklige fagbegrepsundervisningen de deltok i. Undervisningen la til rette for undervisning *om og for* demokratisk deltagelse, noe som spiller positivt inn på utviklingen av elevenes demokratiske medborgerskap. Derimot uttrykker flere av elevene en generell utfordring knyttet til anvendelse av samfunnsfaglige begreper. Dette var også tydelig når Embla og Yaran oppfatter fagbegreper som viktig for faglig oppnåelse i skolen og ikke til livene deres utenfor. Denne utfordringen av å bruke og anvende fagbegreper kan ha røtter i den generelle mangelen på undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse i norsk skole (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Samfunnsfagslærere skaper for få læringsmuligheter for å utvikle praktiske ferdigheter og kompetanser som gjør elevene i stand til å delta i og påvirke samfunnet de lever i (Stray, 2012).

Samfunnsfagslæreren bør derfor utvikle undervisningspraksiser hvor elevene får flere muligheter til å *anvende* fagbegrepene, slik at elevene lettere internaliserer dem og kan bruke dem til å forstå og delta i samfunnet (Mathé, 2015). I språklig mangfoldige klasserom må minoritetsspråklige elever få mulighet til å øve på å anvende fagbegrepene i samspill med andre, gjennom for eksempel dialog eller diskusjon, slik at «de mestrer en forståelse og anvendelse av faginnholdet på best mulig måte» (Selj, 2017, s. 40). Dette gjelder derimot for

alle elever, og en slik anvendelsesdimensjon er en av komponentene i Cummins' (2001) rammeverk for fagspråkundervisning, hvor han belyser lærerens ansvar av å utvikle undervisningspraksis hvor elevene får bruke fagspråket aktivt i tilnærmet autentiske situasjoner som debatter eller diskusjoner.

En slik sosiokulturell undervisningstilnærming hvor elevene lærer å anvende fagspråket gjennom sosiale interaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 73; Ottesen, 2017), får alle elever mulighet til å beherske og internalisere et fagspråk som igjen vil bidra til utviklingen av elevenes handlingskompetanse (Biesta, 2009; Sætra & Stray, 2019). Dialogisk arbeid gjennom fagdialog kan være et eksempel på dette, hvor alle elever får mulighet til å prøve ut fagrelatert språk i en utviklende samtale for å videreutvikle elevene fagforståelse (Selj, 2019, s. 40). Dersom samfunnsfagslæreren utvikler en undervisningspraksis som skaper slike muligheter for alle elever, kan det bidra til elevenes forståelse av og anvendelse av fagbegreper og dermed bidra i utviklingen av deres demokratiske medborgerskap. Samfunnsfagslærere skaper for få læringsmuligheter hvor elevene får utvikle praktiske ferdigheter som fremmer evne til deltagelse i demokratiske prosesser (Stray, 2012, s. 23). Funnene av at elevene opplever utfordringer knyttet til anvendelse av fagbegreper og fagspråk, understreker derfor at samfunnsfagslæreren bør legge til rette for sosiokulturelle læringsaktiviteter hvor elevene får muligheter til å anvende fagbegrepene i samspill med medelever.

Et avsluttende hovedfunn er måten de minoritetsspråklige elevene fremhever fordelene «de andre», i betydning de majoritetsspråklige elevene, vil kunne ha av fremtidig flerspråklig undervisning. Elevene understreker hvor viktig en flerspråklig samfunnsfagundervisning kan være for utviklingen av klassens kulturelle forståelse. Flerkulturell forståelse vil i undervisningspraksis ofte innebære en motarbeiding av generaliseringer og stigmatiseringer, og utfordre det ensidige majoritetsperspektivet på ulike etniske grupper (Bjarnø et al., 2017, s. 23). Dette funnet støttes i teori, som nettopp understreker majoritetsspråklige elevers fordel av deltagelse i flerspråklig undervisning; at det bidrar til utviklingen av flerkulturell forståelse og respekt for ulikhet (French & Armitage, 2020; Palm & Stokke, 2015).

En flerspråklig undervisningstilnærming i samfunnsfag kan derfor virke som en ressurs, ikke bare for minoritetsspråklige elever, men også for klassefelleskapet som helhet. Ved å tilrettelegge for en slik undervisningspraksis, kan samfunnsfagslæreren bidra til utviklingen av elevenes verdi- og holdningskompetanse, som er en av grunnpilarene i demokratisk



medborgerskap (Stray, 2012, s. 21). Verdi- og holdningskompetanseskaper gjennom opplæring for demokratisk deltagelse, hvor elevene tilegner seg ferdigheter og verdier som evne til «kritisk å reflektere over egne handlinger og holdninger, sin egen samtid og den politiske kulturen de er en del av» (Stray, 2012, s. 22). Dette kan sammenlignes med Molina-Girón (2016) sitt begrep «kritisk multikulturelt medborgerskap», hvor hun argumenterer for at læreren må skape større rom for samhold gjennom respekt for ulikhet, for at elevene i mangfoldige klasserom skal evne å utvikle slikt medborgerskap. Det er slike verdi- og holdningskompetanser de minoritetsspråklige elevene ønsker å videreutvikle i klassefellesskapet, spesielt blant de majoritetsspråklige elevene. Ved å påpeke fordelene av å jobbe mer flerspråklig fremover for majoritetsspråklige elever, impliserer elevene at slik verdi- og holdningskompetanse ikke er på plass blant medelevene. Derfor kan det være en ressurs, ikke bare for minoritetsspråklige elevers medborgerskapsutvikling, men også for klassefellesskapet som helhet at samfunnsfaglæreren åpner for mer flerspråklig undervisning. Det argumenteres for at en forberedelse for medborgerskap ikke burde innebære opplæring gjennom ett dominant språk, men heller bidra til å utvikle alle elevers flerspråklige ferdigheter for deltagelse i et flerkulturelt samfunn (Benson, 2013, s. 284-286). Gjennom en åpen holdning til bruken og videreutviklingen av de språklige ressursene mangfoldige klasserom består av, kan samfunnsfaglæreren ta skrittene fra en rigid majoritetsspråklig norm, til et ressurs-syn på flerspråklighet for utviklingen av alle elevers demokratiske medborgerskap.

## 6. Avslutning

Formålet med forskningen i denne masteroppgaven har vært å bidra med kunnskap på et lite utforsket felt av flerspråklighet og fagbegrepslæring i samfunnsfag. Jeg gjorde dette ved å ta et elevperspektiv, var nysgjerrig på hvilke opplevelser og tanker minoritetsspråklige elever gjør seg av en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag. For å undersøke dette har jeg tatt utgangspunkt i denne problemstillingen i forskningsprosessen:

*Hvordan opplever minoritetsspråklige elever en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, og hvilke implikasjoner har dette for samfunnsfaglærerens undervisningspraksis i mangfoldige klasserom?*

Jeg gjennomførte et kvalitativt forskningsopplegg hvor jeg utviklet en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag, som ble gjennomført av en samfunnsfagslærer i to ulike tiendeklasser. Hensikten med undervisningsopplegget var å sikre at de minoritetsspråklige elevene fikk mulighet til å bruke morsmålene sine i fagbegrepsundervisningen, slik at jeg kunne få innblikk i deres opplevelser av slik undervisning. Jeg observerte begge undervisningstimene, og utførte elevintervjuer av fem minoritetsspråklige elever i etterkant av hver time, hvor jeg kunne trekke på hendelser og eksempler fra undervisningen de deltok i. Slik fikk jeg tilgang på elevenes opplevelser av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen. Datamaterialet mitt bestod derfor av intervjudata, supplert med observasjonsdata fra undervisningsøktene.

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Et av hovedfunnene i forskningen er at alle fem minoritetsspråklige elever hadde en positiv opplevelse av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen, og de opplevde flerspråkligheten som både en ressurs og utfordring for fagbegrepslæringen. De tre elevene som brukte morsmålet sitt i undervisningen, opplevde dette som en støtte og ressurs ettersom transspråkingen bidro til en bedre forståelse av fagbegrepene. Elevene som valgte engelsk opplevde også transspråkingen som en ressurs, men i begrenset grad og tilknyttet repetisjonsfordelene ved transspråking, heller enn tilknyttet forståelse for begrepene. Et annet tydelig funn fra både intervjudataene og observasjonsdataene, er at elevene opplevde utfordringer i form av mangel på tilstrekkelig tid til begrepsarbeidet. I tillegg opplevdes de flerspråklige læringsressursene som lite adekvate og støttende i det flerspråklige fagbegrepsarbeidet.

Et annet hovedfunn er at elevene opplevde på ulike måter en anerkjennelse av deres språklige identiteter gjennom undervisningen og derav også en følelse av inkludering. Tara, Liane og Amina opplevde gleden av å få mulighet til å bruke sine bortgjemte språklige identiteter som ressurser og som noe positivt i undervisningen. For Yaran og Embla var ikke dette av like stor betydning, men de reflekterer rundt den anerkjennende fordel en flerspråklig undervisning kan ha for minoritetsspråklige elever som har sterkere tilknytning til disse identitetene. Et annet viktig funn er at elevene uttrykker at en flerspråklig undervisning som denne ikke bare kan være en ressurs for minoritetsspråklige elever, men en ressurs for hele klassefelleskapet. Dette knyttes til læringen som ligger i deling av kultur og språk, og den kulturelle forståelsen elevmangfoldet kan utvikle dersom det skapes rom for dette i samfunnsfagundervisningen.

## **6.2 Didaktiske implikasjoner og veien videre**

Funnene i denne forskningen viser at en flerspråklig undervisningstilnærming til fagbegreper i samfunnsfag, kan ha fordeler for minoritetsspråklige elever både faglig og sosialt. Dette stemmer godt overens med forskning på flerspråklig pedagogikk og pedagogisk transspråking i flerspråklige klasserom. Samfunnsfaglærere i mangfoldige klasserom oppfordres derfor til å tilpasse og differensiere for det språklige mangfoldet i klasserommet med flerspråklig pedagogikk som verktøy. Som diskutert behøver ikke samfunnsfaglærere selv være flerspråklige, men det at læreren fremmer elevenes minoritetsspråklige bakgrunner som en ressurs, heller enn noe som skal overses, kan bety mye for elevenes opplevde selvverd og anerkjennelse.

En slik tilpasning til supermangfoldet vil jeg argumentere for er høyst viktig i mangfoldige klasserom. Som French & Armitage (2020) argumenterer for, starter arbeidet om å utfordre den rigide enspråklige og majoritetsspråklige normen i undervisning hos lærerne. Målet vil ikke være en flerspråklig norm til alle tider i samfunnsfagundervisningen, som vi så i funnene, var ikke dette noe de minoritetsspråklige elevene heller ønsket. Derimot vil målet være en utvikling av den enspråklige normen slik at undervisningen utvikler seg i takt med det økende kulturelle og språklige mangfoldet i klasserommet og verden utenfor.

Elevenes opplevelser av den flerspråklige fagbegrepsundervisningen viser fordelene slik samfunnsfagundervisning kan ha for hele klassefelleskapet. En slik undervisningstilnærming i mangfoldige klasserom kan støtte samfunnsfaglærere i deres oppdrag av å utvikle elevenes demokratiske medborgerskap, både gjennom verdien av mangfold, men også gjennom et

sterkt fagspråk. Som funnene viser kan transspråklige fagbegrepsaktiviteter i samfunnsfag støtte minoritetsspråklige elevers fagbegrepsforståelse, noe som kan virke positivt inn på beherskelsen av et fagspråk som igjen kan gi dem muligheter for deltagelse og påvirkning på ulike arenaer av livet.

Fremover, påpeker elevene at de ønsker å flerspråklighet som noe valgfritt fremover heller enn noe alle må gjøre. Flerspråklighet og transspråking kan derfor brukes av samfunnsfagslæreren som differensieringsmetode i undervisningen i mangfoldige klasserom, slik at elevene selv kan vurdere hvorvidt de ønsker det som en støtte i læringsarbeidet eller ikke. Det må derimot settes av rikelig med tid til slike transspråklige læringsaktiviteter for at elevene skal oppleve faglig nytte av det. En flerspråklig samfunnsfagundervisning krever i bunn og grunn «kun» grunnleggende klasseledelseskompetanse, altså en miks av god relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse og regjeldelse, for å kunne skape en likeverdig opplæring på tvers av ulikhetene det mangfoldige klasserommet består av.

Ettersom det finnes lite forskning på flerspråklighet i samfunnsfagundervisning, er det fortsatt et stort behov for mer forskning på temaet. Det kunne vært nyttig med mer forskning på flerspråklige læringsressurser generelt, og på bruken av disse i samfunnsfagundervisningen. I tillegg kunne det vært interessant med mer forskning på samfunnsfagslæreres holdninger til flerspråklig undervisning i samfunnsfag.

## Litteraturliste

Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk : en innføring* (Rev. utg., p. 177). Oplandske bokforlag.

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.

Alba, R. & Nee, V. (2014), "Ch. 83: Assimilation Theory for an Era of Unprecedented Diversity". I D. B. Grusky (Red.), *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. (4. utg, s. 721- 728). Westview Press.

Ali, S.A. (2021). *En flerspråklig og kultursensitiv tilnærming til arbeid med begrepsforståelse i samfunnsfag*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Amoroso, L. M. & Ragin, C. C. (2019). *Constructing Social Research* (3.utg.). Sage Publications.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed., Vol. 54, pp. XII, 492). Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Multilingual Matters.

Bakken. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever : en kunnskapsoversikt* (Vol. 10/07, p. 99). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Benson, C. (2013). Towards Adopting a Multilingual Habitus in Educational Development. In *Language Issues in Comparative Education* (s. 283–299). Sense Publishers.

[https://doi.org/10.1007/978-94-6209-218-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-218-1_16)

Bezemer, J. & Kroon, S. (2008). Teachers Practical Knowledge, Standard Language and Multicultural Classrooms. I *Encyclopedia of Language and Education* (3. utg. s -236).

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>

Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141–153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>

Bjarnø, V., Nergård, M. E., & Aarsæther, F. (2017). *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom* (2. utg., p. 239). Gyldendal akademisk.

Bjelland. (2005). Tospråklig opplæring – inkludering eller ekskludering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 315–326. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-07>

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis.* (s. 33-64). Gyldendal Akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen.* Universitetsforlaget.

Brock-Utne. (2021). En sosialpedagogs tanker om undervisningsspråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 82–92. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-08>

Burner, T. & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I K. Kverndokken, N. Askeland & H.H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisningen – ulike perspektiver på undervisning* (s. 193-208). Fagbokforlaget.

Burr, E. C. (2018). Challenging the monolingual habitus of international school classrooms. *The International Schools Journal*, 37(2), 77–84.

Børhaug, K. (2014). Samfunnskunnskap i skulen. I T. Aarre, J. Christophersen & K. Børhaug (Red.), *Introduksjon til samfunnskunnskap: Fagstoff og didaktikk*. (s- 14-35). Det Norske Samlaget.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>

Cenoz, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 193–198.  
<https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>

Clyne, M. (2017). Chapter 18: Multilingualism. I F. Coulmas (Red.), *The Handbook of Sociolinguistics*. (s. 301 – 314). Blackwell Publishers.

Creswell, J. D., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34(3), 537–548.  
<https://doi.org/10.2307/3587742>

Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 5, s 65-75).

Dahl, A. & Krulatz, A. (2016). Engelsk som tredjespråk: Har lærere kompetanse til å støtte flerspråklig? *Acta didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2397>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Dede, U. & Jahiri, B. (2020). «Du bygger hus med taket først»: En kvalitativ studie om bruk av flerspråklighet for begrepslæring i samfunnsfag. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Dewilde, J. (2016). «Det er bare i hjertet mitt.» Portrett av en transspråklig ungdom som diktskriver. *Scandinavian Studies in Language (SSL)*, ISSN 1904-7843, 7(2), 46–62.

Dewilde, J. (2017). Translation and translingual remixing: A young person developing as a writer. *International Journal of Bilingualism*, ISSN 1367-0069, 23(5), 942–953. <https://doi.org/10.1177/1367006917740975>

Dewilde, J. & Igland, M.-A. (2015). "No problem, janem" En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I *Skriving på norsk som andrespråk: vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109–126). Cappelen Damm akademisk.

Dewilde, J. & Skrefsrud, T-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream. How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school, *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1032-1042. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>

Duarte, J. (2018). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232–247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>

Engen T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I A. Tolo & K. Westrheim (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s. 56-95). Fagbokforlaget.

Engen, L. A. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg., s. -307). Gyldendal akademisk.

Enslin, P., Pendlebury, S., & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 115–130. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00213>



Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom - the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and education*, 1–20.

<https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>

Everett, E. & Furseth, I. (2012a). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I I. Furseth (Red.), *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg., s. 127–144). Universitetsforlaget.

Everett, E. & Furseth, I. (2012b). Kunsten å holde stø kurs - å lage en god analyse. I I. Furseth (Red.), *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2. utg., s. 145–161). Universitetsforlaget.

Fjelstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforbereidelse. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget.

Fosse, B.O. (2014). Tilpasset opplæring, som begrep og virksomhet. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: En grunnbok*. (s. 420-436). Cappelen Damm akademisk.

French, M. & Armitage, J. (2020). Eroding the monolingual monolith. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 91–114. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.302>

Furberg, A. & Silseth, K. (2022). Invoking student resources in whole-class conversations in science education: A sociocultural perspective. *The Journal of the Learning Sciences*, 31(2), 278–316. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1954521>

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. I A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Red.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. (s. 128-145). SAGE Publications.

García, O, Johnson, S. I., Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.

Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <https://doi.org/10.1111/curi.12002>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Gullestad, M. (2002). Invisible Fences: Egalitarianism, Nationalism and Racism. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(1), 45–63. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00098>

Haug, P., & Mausestagen, S. (2019). Kapittel 1: Å være lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Lærer i skolen 5-10: Lærerearbeid og læringsmiljø* (1. utg., s. 17–46). Cappelen Damm akademisk.

Hegna, J. & Speitz, H. (2020). PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), 18–29. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03>

Heugh, K., French, M., Armitage, J, Taylor-Leech, K., Billinghamurst, N., & Ollerhead, S. (2019). *Using multilingual approaches: moving from theory to practice. A resource book of strategies, activities and projects for the classroom*. (s 1-145). TeachingEnglish, British Council.

Hjardemaal, F. (2014). Kap. 8 Vitenskapsteori. I T. Kleven, K. Tveit & Hjardemaal F. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179–216). Fagbokforlaget.

Jafari, H. (2019). *Minoritetsspråklige elevers begrepsforståelse: En analyse av lærernes arbeid med å støtte elevers begrepsforståelse i undervisning i samfunnsfag*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 173-201). Fagbokforlaget.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Krulatz, A. & Iversen, J. (2020). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>

Krumsvik, R. J. (2019). Kap 7: Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-181). Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, L. I. (2008). Å tøtsje framtida: Om å være norsklærer i en flerspråklig og flerkulturell skole. I A. Næss og T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 340-360). Vallset: Oplandske bokforlag.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) – Fagrelevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., s.- 344). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s.- 381). Gyldendal akademisk.

Larsen, A. K. (2017a). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Fagbokforlaget.

Larsen, A. K. (2017b). Fase 3: Innsamling av data. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 97-109). Fagbokforlaget.

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>

Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2013). 100 Bilingual Lessons: Distributing Two languages in Classrooms. I C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Red.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*. Multilingual Matters.

Lund, A.B. (2017). Mangfold i skolen – en ressurs. I A.B, Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. (s. 29-47). Gyldendal akademisk.

Lunde, M. & Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (p. 159). Fagbokforlaget.

Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag; hva vil vi med begrepene? *Bedre skole*, 1(2015), 68–72. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket?: en oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*, (2011)5.

Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen – med et blick på lærerens rolle. I M. H. Olsen og J. Buli-Holmberg, *Psykososialt læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk (s. 115- 128)

Molina-Giron, L.A. (2016). Civics Is Largely About Politics: The Possibilities and Challenges of a Citizenship Education Pedagogy that Embraces Democratic Politics and Recognizes Diversity. *International Journal of Multicultural Education*, 18(1), 142–157.

<https://doi.org/10.18251/ijme.v18i1.1091>

Nadim, M. (2019). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. Midtbøen (Red.), *Boundary struggles: contestations of free speech in the Norwegian public sphere* (s. 229–259). Cappelen Damm akademisk,

<https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/16>

NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>

Ottesen, E. (2017). Det viktigste er læring. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – Adjunkt – Lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 107-120). Oslo: Universitetsforlaget.

Palm, K. & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I R. S. Christensen & K. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 84-103). Gyldendal akademisk.

Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I J.L. Larsen, A. S. Otnes & Aa, L.I. (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. (1. utg.). Universitetsforlaget.

<https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189-1208.

Patton, M. Q. (2014). Module 29: Data Collection Decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (s. 255-263).

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). Kap. 8: Analyse av tekst. I M.B. Postholm & D. I. Jacobsen, *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. (s. 101-114). Høyskoleforlaget.

Randers-Pehrson, E. (2019). «De er liksom ungdommer som ungdommer flest»: *Lærerperspektiver på undervisning av minoritetsspråklige elever i samfunnsfag*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Rapley. (2016). Some pragmatics of qualitative data analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4. utg., s. 331–355). Sage.

Rogge Pran, K. og Sørensen Holst, L. (2015). *Rom for språk? Rapport*. (Laget for Språkrådet). Oslo: IPSOS. Hentet fra:  
[https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)

Roland, V. (2020). *Flerspråklighet som en ressurs i samfunnsfagundervisningen: Arbeid med oversatte tekster*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: perspektiver på undervisning i yrkesfag* (s. -166). Cappelen Damm akademisk.

Saldaña, J. (2013). An introduction to codes and coding. I J. Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg., s. -303). Sage.

Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (3. utg., s. 11.39). Cappelen Damm akademisk.

Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). Sage.

Skaalvik, M. og Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (227-244). Universitetsforlaget.

Stray, J.H. (2012). Demokratipedagogikk. I J.H. Stray & K.L. Berge (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. (s. 17-33). Fagbokforlaget.

Sætra, E. (2021). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345-357.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>

Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19–32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Tabouret-Keller, A. (2017). Chapter 19: Language and Identity. I F. Coulmas (Red.), *The Handbook of Sociolinguistics*. (s. 315 – 326). Blackwell Publishers.

Tjora, A.H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling* (p. 102). Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (U.å.) 3.3 *Tilpasset opplæring: Regelverkstolkninger frå Udir*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/3.3-tilpasset-opplaring/#>

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

## **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Undervisningsopplegg og fagbegrepsskjema

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Informasjons- og samtykkeskjema

**Vedlegg 4:** Godkjenning fra NSD



## Vedlegg 1: Undervisningsopplegg og fagbegrepsskjema

Varighet: 45 min.

### Introduksjon til timen

- Adressere at jeg observerer timen i dag til et prosjekt, men at de kan overse meg.
- **Mål for timen:** bli bedre kjent med begreper knyttet til temaet ekstremisme
- **Timens innhold:** først jobbe individuelt med begrepsskjema som elevene deretter skal snakke om i grupper, for til slutt å gjennomgå et par begreper på tavla sammen og ta en plenumssamtale om hvordan de brukte ulike språk i begrepsarbeidet.
- **Modellere begrepsskjema**

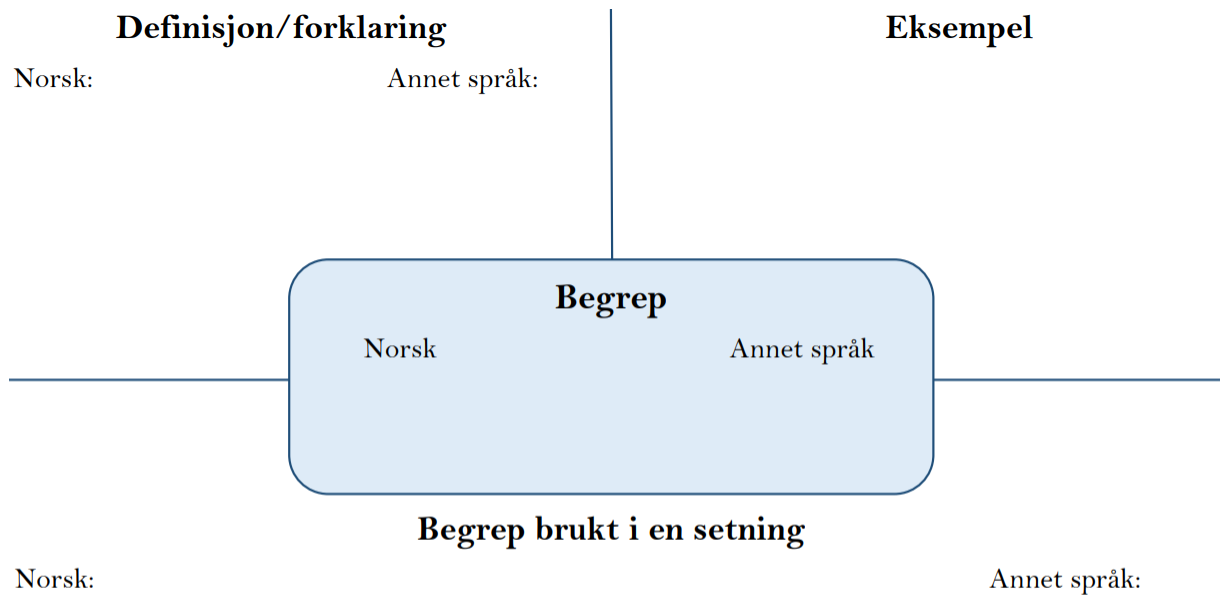
### Hovedaktivitet: fagbegrepsskjema

- **Individuelt: 20 min**
  - Begreper er listet opp på PP på tavla. Elevene skal fylle inn begrepsskjemaet ved å velge begrep fra lista, og skrive begrepet på norsk og et annet valgfritt språk i boblen først (annet morsmål, eller engelsk, eller annet valgfritt språk de kan). Elevene bruker deretter iPaden til å søke opp begrepet og finne en definisjon, og deretter fylle inn definisjon/forklaring av begrepet i egne ord i skjemaet på norsk og et annet valgfritt språk. Fyll ut resten av skjemaet (eksempel + bruke begrepet i en setning på norsk og annet valgfritt språk).
  - Elevene fyller ut så mange skjemaer med begreper de rekker.
- **Grupper: 10-15 min**
  - Elevene deler begrepsskjemaene sine for hverandre (hvilket begrep de har valgt, oversettelse til annet språk, definisjonen de har skrevet på de ulike språkene, eksempel og setningen de har brukt begrepet i)
  - Har andre elever i gruppa valgt samme begrep kan de sammenligne skjemaene og snakke om likheter/ulikheter og hvilke ulike språk de har fylt inn for.
- **Avslutning i plenum: 5-10 min**
  - Lærer har begrepsskjema på skjermen og velger et begrep, for eksempel «utenforskap», som klassen skal fylle ut sammen i plenum basert på arbeidet de allerede har gjort. Elevene sitter fortsatt i gruppene sine, sånn at de kan spille på alle begrepsskjemaene de til sammen har fylt ut når de skal bidra i plenum.
  - Lærer spør først om hvilke andre språk elevene har oversatt begrepet til – og fyll inn dette (eventuelt kan elevene selv komme opp og fylle inn på språkene de kan)
  - Deretter fylle inn definisjon – hør hvilke ulike definisjoner/beskrivelser av begrepet elevene har kommet med. Så ulike eksempler og ulike setninger.
  - Avsluttende konsolidering rundt hvordan det var å bruke flere språk i fagbegrepsundervisningen. Hjelpsomt? Strevsomt? Lærerikt?

**Begreper: (kun de røde elevene skulle velge mellom)**

Ekstremisme/ekstremist	Tilhørighet	Geriljakrig	Selvordsbombe
Terrorisme/terrorist	Utenforskap	Frigjøringsbevegelse	IRA
Statsterrorisme	Radikalisering	Antisemittisme	IS
Asymmetrisk konflikt	Holdninger	Nynazisme	Boko Haram
Ideologi	Fordommer	Rasisme	Jihadisme
Høyreekstremisme	Frykt	Islamofobi	«War on terror»
Islamistisk ekstremisme	Vold	Martyr	

**Fagbegrepsskjema**



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

*«Minoritetsspråklige elevers opplevelser av en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag»*

#### **Introduksjon**

- Takke informanten for deltagelsen i forskningsprosjektet, fortelle kort om meg selv og min rolle i prosjektet.
  - Gjennomgå informasjonsskrivet med informanten og deretter forklare hvordan intervjuet skal gjennomføres og at dataen lagres trygt og skal anonymiseres.
  - Opplyse om at de ikke må nevne deres kulturelle bakgrunn, men at om de gjør dette vil det anonymiseres eller slettes i transkripsjonen av intervjuet for å sikre personvernet.
  - Understreke at jeg er interessert i informantens tanker, opplevelser og refleksjoner, og presisere at informanten til enhver tid kan velge å trekke sin deltagelse fra prosjektet.
  - Spørre hvorvidt informanten har noen spørsmål før vi begynner.
- 

#### **Tema 1:** generelt om flerspråklighet og deres erfaringer, og fagbegrepslæring i samfunnsfag

- Hva tenker du ordet «flerspråklig» betyr?
- Ser du på deg selv som flerspråklig? På hvilken måte?
- I hvilke situasjoner bruker du de ulike språkene du kan? (hjemme, sosialt, på skolen)
- *Tenker du at det å være flerspråklig er del av din identitet? På hvilke måter?*
- Opplever du at du får muligheter til å bruke din kulturelle bakgrunn, erfaringer eller språk, i samfunnsfagundervisningen?
  - o Om ja - på hvilke måter og hvordan føles dette? Om nei - skulle du ønske du fikk flere muligheter til det?

(Jeg introduserer hva jeg mener med fagbegreper i samfunnsfag)

- Hvordan syns du at du best lærer nye fagbegreper i samfunnsfag?
- På hvilke måter hjelper samfunnsfaglæreren deg å forstå det dere skal lære? Opplever du at du får læringsoppgaver som passer ditt nivå i samfunnsfag?

**Tema 2:** spørsmål knyttet spesifikt til den flerspråklige fagbegrepsundervisningen utført

- Hva syns du om samfunnsfagundervisningen hvor dere jobbet med fagbegreper?
  - o *Lærte du noe nytt?*
  - o *Likte du læringsaktivitetene og måten dere arbeidet på? Hvorfor/hvorfor ikke?*
- På hvilke måter brukte du morsmålet ditt/andre språk, i arbeidet med fagbegrepene?
- Hvordan syns du det var å bruke morsmålet ditt/andre språk, i fagbegrepsundervisningen?
  - o *Hva likte du med det? Hva likte du ikke?*
  - o *Var det en positiv/negativ opplevelse?*
- Var det hjelpsomt å bruke flerspråkligheten (flere språk) i arbeidet med fagbegrepene?
  - o *Hvorfor/hvorfor ikke?*
  - o *Lærte du mer/mindre?*
- Hvilke utfordringer opplevde du i undervisningen?
- Opplevde du at du deltok mer eller mindre enn vanlig i samfunnsfagundervisningen?
  - o *På hvilke måter?*
- Hvilke følelser kjenner du på når klassen får mulighet til å bruke sine flerspråklige/kulturelle bakgrunner i samfunnsfagundervisningen?
  - o *At læreren trekker frem flerspråklighet som noe dere kan bruke som en ressurs i undervisningen, føles det bra/dårlig? Hvorfor?*
- Syns du at det er positivt eller negativt å kunne arbeide på en flerspråklig måte i samfunnsfag? Hvorfor/Hvorfor ikke?

- Språk er jo del av vår identitet - følte du at du fikk brukt mer av identiteten din i fagbegrepsundervisningen i dag, enn du gjør i samfunnsfag til vanlig?
- Om dere skal jobbe mer flerspråklig i samfunnsfag fremover, har du noen forslag til hvordan du hadde likt å arbeide flerspråklig?
  - o *Samarbeid mellom elever som kan samme språk, samarbeid om temaer eller vise frem deres kulturelle bakgrunner?*
- Ønsker du å kunne bruke flerspråkighet eller din kulturelle bakgrunn mer i samfunnsfagundervisningen fremover?
  - o *Hvorfor/hvorfor ikke?*
- Syns du at muligheten til å bruke flere språk i samfunnsfagundervisningen skaper et inkluderende læringsmiljø? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan syns du undervisningen tilpasset seg deg og ditt nivå i samfunnsfag?
- Hvordan kunne den flerspråklige fagbegrepsundervisningen vært bedre?

### **Tema 3: avrundning**

- Har dere noen siste tanker eller refleksjoner dere har lyst til å dele med meg?

### Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema

## **Vil du delta i forskningsprosjektet** ***” Elevers opplevelser av flerspråklige tilnærminger til fagbegrepsundervisning i samfunnsfag”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever med minoritetsspråklig bakgrunn opplever en flerspråklig fagbegrepsundervisning i samfunnsfag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Nå i mitt siste år på lektorutdanningen ved Universitetet i Oslo (UiO) skal jeg skrive en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk. I masteroppgaven min ønsker jeg å forske på hvordan bruken av flerspråklige læringsaktiviteter i fagbegrepsundervisning i samfunnsfag oppleves for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg vil i samarbeid med elevenes samfunnsfagslærer lage et flerspråklig undervisningsopplegg rundt fagbegreper som gjennomføres i klassen, og deretter vil jeg intervju fire elever med minoritetsspråklig bakgrunn for å undersøke deres opplevelser av undervisningen. Ditt samtykke til å være med i forskningsprosjektet, betyr at du deltar i samfunnsfagundervisningen som resten av klassen din, og at du kan bli spurt om å delta i et intervju. All informasjon og opplysninger om deg vil anonymiseres, så du vil ikke bli gjenkjent i masteroppgaven.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig og masterstudent: Guri Kristine Sel Tveito

Prosjektveileder og ansvarlig for prosjektet: Førsteamanuensis Eline Wiese ved ILS

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi jeg ønsker å intervju elever med minoritetsspråklig bakgrunn som har deltatt i fagbegrepsundervisningen som samfunnsfaglæreren din og jeg har utviklet og gjennomført

i klassen din. Alle elever med minoritetsspråklig bakgrunn i begge klassene som undervisningen skal gjennomføres i blir derfor spurt om de ønsker å delta i forskningsprosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som tar mellom 30-60 minutter. Du velger selv om du vil gjøre intervjuet individuelt, eller om du ønsker å bli intervjuet sammen med en annen elev. Jeg vil blant annet spørre om hvordan du opplever samfunnsfagundervisningen og hvordan du opplevde fagbegrepsundervisningen læreren nettopp gjennomførte. Det vil bli tatt lydopptak under intervjuet med UiO sin Nettskjema-Diktafon-app, som krypterer lydopptaket og sender det direkte til UiO sine servere hvor det lagres trygt. Jeg vil transkribere og anonymisere lydopptaket så fort som mulig etter intervjuet er gjennomført, slik at jeg kan slette lydopptaket og vil dermed kun ha en anonymisert, skriftlig versjon av intervjuet, det vil si at hverken du eller skolen kan gjenkjennes. All informasjon som du gir meg under intervjuet vil behandles konfidensielt, det vil si at alt du sier i intervjuet vil være fortrolig og mellom oss, og informasjonen som handler om deg og klassen din skal ikke kunne spores tilbake til deg eller til skolen.

Dersom du er under 16 år og foreldrene dine må godkjenne din deltagelse, vil det være mulig for foreldrene dine å se intervjuguiden i forkant av intervjuet. De kan kontakte meg for å få innblikk i denne om ønskelig.

### **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. Din deltakelse, eller ditt valg om ikke å delta i forskningsprosjektet mitt vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/læreren din eller vurderinger av deg underveis. Alle i klassen skal delta i fagbegrepsundervisningen, så den vil være lik for alle uavhengig av om man deltar på intervju i etterkant av undervisningen eller ikke.

### **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 som masterstudent og prosjektleder som vil ha tilgang til opplysningene jeg samler.

- Du skal ikke oppgi hva din kulturelle bakgrunn er, men dersom du skulle komme til å dele dette i intervjuet vil jeg anonymisere det på en tilstrekkelig måte i transkripsjonen ved å vise til en større verdensdel, eller slette det slik at personvernet ditt sikres.
- Lyddopptaket av intervjuet utføres ved å bruke Universitetet i Oslo sin Nettskjema-Diktafon-app, som er utviklet og driftes av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT). Appen krypterer lydfilen og sender den direkte til UiO sin server hvor den lagres trygt, og hvor kun jeg har tilgang til den.
- Lyddopptaket slettes etter jeg har transkribert lyddopptaket, og denne skriftlige og anonymiserte versjonen av intervjuet lagres også trygt på UiO sine servere. I både transkripsjonen av intervjuene og selve masteroppgaven vil jeg gi deg et fiktivt navn slik at din anonymitet opprettholdes og det vil ikke finnes noen identifiserende opplysninger om deg.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven. Alle personopplysninger vil fjernes eller anonymiseres. Kun opplevelsene og erfaringene du deler i intervjuet vil beskrives, og sitater fra intervjuet kan bli publisert i oppgaven.
- Masteroppgaven vil bli publisert på: [www.duo.uio.no](http://www.duo.uio.no)

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fortløpende og slettes når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Etter prosjektslutt vil transkripsjonene slettes, og det eneste som gjenstår er masteroppgaven.

### **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 ved Universitetet i Oslo 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:

- Masterstudent/prosjektansvarlig: Guri Kristine Sel Tveito, epostadresse: [gktveito@uio.no](mailto:gktveito@uio.no)
- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Eline Wiese, epostadresse: [eline.wiese@ils.no](mailto:eline.wiese@ils.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye, e-post [roger.markgraf-bye@admin.uio.no](mailto:roger.markgraf-bye@admin.uio.no) og [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no) eller på telefon: 90 82 28 26

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Eline Wiese*

(Forsker/veileder)

(Prosjektansvarlig/masterstudent)

*Guri Kristine Sel Tveito*

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevers opplevelser av flerspråklige tilnærminger til fagbegrepsundervisning i samfunnsfag*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

14.09.2022, 11:36

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Elevers opplevelser av flerspråklige tilnærminger til fagbegrepsundervi...](#) / Vurdering

# Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
966285	Standard	11.03.2022

### Prosjekttittel

Elevers opplevelser av flerspråklige tilnærminger til fagbegrepsundervisning i samfunnsfag

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### Prosjektansvarlig

Eline Wiese

### Student

Guri Kristine Sel Tveito

### Prosjektperiode

15.11.2021 - 22.06.2022

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 11.03.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse frem til 22.06.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte / foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61dc327f-32ee-4fc7-b048-a77c9f58ae33a>

1/2

innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!