

MASTEROPPGAVE

M18GLU

Mai 2023

«Det viktigste er ikke at elevene får seksere i fag på ungdomsskolen, men at de kan gjøre seg forstått og være rustet til et liv i samfunnet»

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen

-

«The most important thing is not for students to get straight A's in middle school, but for them to be able to make themselves understood and be equipped for a life in society».

A qualitative study on teachers' experiences with students that have Norwegian as a second language in the early stages of education.

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Håvard Nundal Halleraker

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Dette halvåret har bydd på nye utfordringer for meg personlig. I tillegg til kontaktlærerstilling, har jeg nå måttet strukturere arbeidet på en annen måte enn tidligere. Det viser seg at også dette er mulig med hjelp fra venner, familie og en god veileder. I løpet av prosessen har jeg opparbeidet meg mer kunnskap enn jeg kunne tenke meg på forhånd, og jeg ser nå verdien av det å skrive en masteroppgave.

Jeg vil bruke denne anledningen til å gjøre oppmerksom på fagområdet elever med norsk som andrespråk, og hvordan dette fortsatt må utvikles. Av egne erfaringer før og etter arbeid med denne oppgaven, ser jeg at det er en hel del uforløst potensiale hos mange av disse elevene.

Til slutt vil jeg rette en takk til alle dere som har gjort dette mulig.

Takk til informantene mine som stilte opp til intervju i en hektisk lærerhverdag med gode betraktninger.

Takk til veilederen min, Eli Anne, for stadig betryggelse om at jeg var i rute. Takk også for ditt engasjement i min oppgave, med påfølgende ideer til utforskning og diskusjoner.

Takk til mamma og pappa for roen og plassen dere har gitt meg til å kunne arbeide under mine foretrukne forhold.

Og til slutt takk til kjæreste Maren, for en stadig oppmuntring og inspirasjon til å fullføre, midt opp i eget masterarbeid.

Nå venter en spennende tid som lærer i full stilling, der jeg endelig får muligheten til å prøve ut de mangfoldige ideene jeg har utviklet igjennom 5 år på OsloMet. Det blir godt å legge alt sitt fokus i utøvelse av jobben.

Håvard Nundal Halleraker, 08.05.2023

Sammendrag

Dette er en masteroppgave ved 1-7 grunnskolelærerutdanningen på OsloMet. Oppgaven er en kvalitativ studie av læreres syn på arbeid med elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen. Problemstillingen jeg har valgt lyder som følger: *Hvordan opplever lærere arbeidet med sosiale og språklige elementer med tanke på elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen?* Formålet med denne er å belyse utfordringer elever med norsk som andrespråk møter i skolen, og hvordan lærere jobber for å bidra til en best mulig skolegang for disse elevene. Forskningsspørsmålene i studien er:

1. *Hvordan er arbeidet med det sosiale med tanke på elever med norsk som andrespråk?*
2. *Hvordan er arbeidet med forståelse og ordforråd med tanke på elever med norsk som andrespråk?*

Dette gir muligheten til å se på problemstillingen med to ulike perspektiver. På den ene siden har man det sosiale, mens på den andre siden er det fokus på forståelse og ordforråd i en klasseromssituasjon. Som metode har jeg benyttet meg av kvalitative intervjuer med tre lærere som jobber i begynneropplæringen. Det viktigste funnet i studien er at lærerne jobber på måter som er anerkjent innenfor begynneropplæringsforskning for å styrke språket til elever med norsk som andrespråk. I tillegg gir informantene et innblikk i utfordringer og muligheter i møte med elever med norsk som andrespråk.

Abstract

This is a master's thesis for the 1-7 primary teacher education program at OsloMet. The thesis is a qualitative study of teachers' views on working with students with Norwegian as a second language in primary education. The research question is: *How do teachers experience working with social and linguistic elements regarding students with Norwegian as a second language in beginner education?* The purpose of this study is to shed light on the challenges that students with Norwegian as a second language face in school and how teachers work to contribute to the best possible education for these students. The research questions in the study are:

1. *How is the work with the social aspect regarding students with Norwegian as a second language?*
2. *How is the work with understanding and vocabulary regarding students with Norwegian as a second language?*

This provides an opportunity to examine the research question from two different perspectives. On the one hand, there is the social aspect, while on the other hand, there is a focus on understanding and vocabulary in a classroom situation. As a method, I have used qualitative interviews with three teachers who work in beginner education. The main finding of the study is that the teachers work in ways that are recognized within beginner education research to strengthen the language of students with Norwegian as a second language. In addition, the informants provide insight into challenges and opportunities when working with students with Norwegian as a second language.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Abstract	3
1 Innledning.....	7
1.1 Introduksjon.....	7
1.1.1 Temaets bakgrunn	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Begrepsavklaring	9
1.4 Oppgavens oppbygning	10
2 Teori	11
2.1 Tidligere forskning	11
2.2 Begynneropplæring	11
2.2.1 Å holde kontinuitet i barnas oppvekst – begynneropplæringens viktigste oppgave?	12
2.3 Norsk som andrespråk	13
2.3.1 Språklæring	13
2.3.2 Overordnede teorier om sosiale samspill.....	14
2.3.3 Det sosiale aspektet	15
2.3.4 Forståelse	17
2.3.5 Ordforråd.....	17
2.4 Oppsummering	19
3 Metode.....	20
3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode	20
3.1.1 Kvalitativt intervju som forskningsmetode	21
3.2 Gangen i undersøkelsen.....	22
3.2.1 Forarbeid.....	22
3.2.2 Utvalg.....	23
3.2.3 Intervjuer.....	23
3.2.4 Transkribering.....	24
3.3 Analyse.....	24
3.4 Kvalitet i forskningen	25
3.4.1 Reliabilitet.....	25
3.4.2 Validitet.....	26
3.5 Forskningsetiske prinsipper.....	27
3.5.1 Informert samtykke	27

3.5.2	Konfidensialitet og anonymisering.....	28
3.5.3	Å unngå negative konsekvenser for deltakerne	28
3.6	Metodisk drøfting	29
3.7	Presentasjon av informanter	29
4	Resultater.....	31
4.1	Arbeidet med det sosiale.....	31
4.1.1	Lek	31
4.1.2	Misforståelser.....	32
4.1.3	Kulturell kapital	33
4.2	Arbeidet med språkforståelse og ordforråd.....	34
4.2.1	Bruk av konkrete.....	34
4.2.2	Eksponering av språk på skolen	35
4.2.3	Møte med nye ord i skolen	36
4.2.4	Språklig bevissthet	37
5	Drøfting	39
5.1	Arbeidet med det sosiale.....	39
5.1.1	Lek	39
5.1.2	Misforståelser.....	40
5.1.3	Økonomisk, kulturell og sosial kapital	41
5.1.4	Oppsummering.....	42
5.2	Arbeidet med språkforståelse og ordforråd.....	42
5.2.1	Bruk av konkrete.....	42
5.2.2	Eksponering av språk på skolen	43
5.2.3	Språklig bevissthet	46
5.2.4	Oppsummering.....	47
5.3	Oppsummering	47
6	Avslutning	49
6.1	Fremtidig forskning på tematikken.....	51
7	Litteratur.....	53
8	Figurliste.....	56
9	Vedlegg	57
9.1	Vedlegg 1 – Samtykkeerklæring	57
9.2	Vedlegg 2 – Intervjuguide	60
9.3	Vedlegg 3 – Godkjent meldeskjema fra Sikt.....	61

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Tilpasset opplæring står sterkt i dagens norske skole. Og med dette kommer også enhetsskoleprinsippet som baserer seg på at skolen sin oppgave skal være å utjevne forskjellene og mulighetene for den enkelte elev. Med dette som bakteppe vil jeg rette fokuset mot elever med norsk som andrespråk. Disse elevene snakker et annet språk enn norsk hjemme, som nødvendigvis vil få utslag i skolegangen deres. Dette er en mangfoldig og heterogen gruppe, men studier jeg vil vise til lenger ned, viser at elever med norsk som andrespråk generelt har større utfordringer enn snittet senere i skolegangen. Altså bør denne tematikken tas tak i. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på dette i min masteroppgave, springer ut fra egne erfaringer i praksis og arbeid. Jeg har blitt oppmerksom på at det ofte kan danne seg språklige vanskeligheter i generell undervisningspraksis som gjør det vanskelig for disse elevene. Dette gjelder spesielt elever som har et tilstrekkelig språk til å bli med i normal undervisning, men som har hull i norskferdighetene sine. Disse elevene kvalifiserer ikke til særskilt norskopplæring, men kommer likevel med forskjellige forutsetninger enn elever som har snakket norsk hele livet. Hvordan man tilpasser best mulig for den enkelte elev både språklig og sosialt, er altså hovedessensen i denne oppgaven.

I tillegg er denne masteroppgaven rettet mot begynneropplæring. Jeg har stor tro på at de første skoleårene er formative for hvordan resten av undervisningsløpet til den enkelte vil se ut. Det er derfor viktig å starte skolegangen på en god måte, for å sikre at elevene når sitt potensiale. Jeg brenner for at elevene skal ha det gøy på skolen, og ha en god opplevelse opp igjennom skoleløpet. Det er dessverre for mange som etter fullført grunnskolegangen ikke sitter igjen med noen god opplevelse. For å unngå dette tror jeg at det er behov for et helhetlig blikk på skolen, som inkluderer både sosiale og faglige mål. I tillegg må det fastsettes rutiner som tilpasses den enkelte helt fra skolestart, slik at alle henger med. Her kommer igjen fokuset på elever med norsk som andrespråk til syne. Om disse elevene blir forsømt fra skolestart, tror jeg det er vanskelig å hente inn den språklige læringen som er blitt tapt gjennom de første skoleårene.

1.1.1 Temaets bakgrunn

Alice Steinkellner (2017) sin oppsummering av hvordan det sto til med innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i skolen, gir et godt øyeblikksbilde på situasjonen med

elever med norsk som andrespråk. Steinkellner viser til at snittet på grunnskolepoeng ved fullført grunnskole har bedret seg de senere årene. Dette gjelder også for innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Likevel er det fortsatt en betydelig forskjell i resultatene mellom norskfødte med innvandrerforeldre, innvandrere og øvrige elever (s. 83). Også Andreas Schleicher (2006) sin gjennomgang av PISA-resultatene fra 2003 viser at det er systematiske og betydelige forskjeller mellom resultatene til første- og andregenerasjons innvandrere, og øvrige elever (s. 511-512). Første- og andregenerasjons innvandrere skårer dårligere både i matematikk og i lesing. Dette på tross av selvrapporing av motivasjon som ligger over gjennomsnittet i OECD-land (s. 509).

Det å minske forskjeller innad i skolen, og gi alle like muligheter til vellykkede skoleløp, kan sies å være §1-3 i Opplæringslova (1998) sin viktigste oppgave. Denne sier at alle elever i den norske skolen har rett på tilpasset opplæring etter den enkeltes evner og forutsetninger. I tillegg til dette sier også §1-4 at alle elever som henger etter i lesing, skriving eller regning på 1-4 trinn har rett på egen intensiv opplæring, slik at forventet progresjon blir nådd. Disse paragrafene i opplæringsloven skal fungere som et sikkerhetsnett slik at forskjeller mellom elever med ulike forutsetninger blir utjevnet. Likevel ser man at første- og andregenerasjonsinnvandrere er spesielt utsatte grupper i skolen (Schleicher, 2006; Steinkellner, 2017).

Det viser seg altså at elever med norsk som andrespråk generelt over presterer dårligere på skolen enn elever med norsk som førstespråk. Det kan være ulike forklaringer på dette, men i denne oppgaven vil jeg fokusere på det språklige aspektet, altså hvilket språk man har med seg fra hjemmet. For å best mulig jevne ut dette, mener jeg at skolegangen må ha kontinuitet og av høy kvalitet. I og med at grunnlaget for videre skolegang blir lagt allerede i første klasse, bør også begynneropplæringen ha forskjellige språkkompetanser som fokusområde. I en større sammenheng er skolen en bærebjelke i samfunnet, og alle er tjent med at skolen lykkes på best mulig måte, for flest mulig barn.

Denne oppgaven er ment som et innblikk i hvordan denne problemstillingen blir tatt tak i, i begynneropplæringen i dag. Det er viktig å understreke at dette feltet trenger mer forskning for å drive skolen i riktig retning.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i temaene jeg nå har skrevet om, har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere arbeidet med sosiale og språklige elementer med tanke på elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen?

Håpet er at denne problemstillingen kan bidra til å sette fokus på elevene som ikke har særskilt norskopplæring eller morsmålsopplæring, men heller de elevene som faller mellom elever med norsk som morsmål og elever med tiltak som følge av annet morsmål. Jeg tror at det er stort potensiale for at disse elevene kan få en bedre tilpasning i klasserommet, og dermed får et godt skoleløp videre. Hensikten ved problemstillingen er ikke å få noe generaliserbart, men heller gi nyanser til et noe utforsket fagområde ved å ha omfattende intervjuer med tre lærere. For å klargjøre problemstillingen, har jeg valgt å ta tak i to forskningsspørsmål jeg vil utforske nærmere:

1. *Hvordan er arbeidet med det sosiale med tanke på elever med norsk som andrespråk?*
2. *Hvordan er arbeidet med forståelse og ordforråd med tanke på elever med norsk som andrespråk?*

Disse forskningsspørsmålene gir meg muligheten til å se på to faktorer som er essensielle for å skape en suksessfull faglig og sosial skolegang for elever med norsk som andrespråk.

1.3 Begrepsavklaring

I en oppgave som omhandler elever med norsk som andrespråk er det viktig å ha en presedens for hvordan disse elevene skal omtales. Dette er en heterogen gruppe, og det vil selvsagt være en mengde variasjoner med tanke på behov av tilpasning, mestring av språk og sosialt samspill.

Morsmål og førstespråk blir i faglitteraturen brukt om hverandre. Mens førstespråk er en persons hovedspråk, er morsmål språket som snakkes i barnets hjem (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49). I tillegg til disse begrepene, har vi begreper som *minoritetsspråklig*, *tospråklig* eller *flerspråklig*. Av relevans for oppgaven vil jeg i denne teksten bruke begrepet *elever med norsk som andrespråk*. Et andrespråk vil være et språk en elev ikke har som morsmål eller førstespråk, men som personen har lært eller lærer i et miljø der dette språket er allment brukt (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49). Et eksempel på dette kan være at det snakkes andre språk enn norsk hjemme, mens man snakker norsk på skolen.

Palm et al. (2018) definerer begynneropplæring som «alt barnet møter når det gjelder læringsmiljø, aktiviteter og undervisning i alle skolens fag de første skoleårene, spesielt på første og andre trinn» (s. 13). Med denne definisjonen vil man dekke både det faglige og sosiale. I denne teksten inkluderer jeg trinn 1-4 som begynneropplæringen. Det er ulik tankegang om dette i faglitteraturen, men med tanke på variasjonen innad i en 3.- og 4. klasse finner jeg det hensiktsmessig å inkludere også disse.

1.4 Oppgavens oppbygning

Jeg har nå forklart hvorfor jeg mener at dette er et viktig fagområde å se nærmere på. Videre vil jeg i kapittel 2 se på ulik forskning og teorier jeg mener er viktig for å kunne besvare problemstillingen min. Jeg ser på begynneropplæring, og hvorfor denne tiden på skolen er så viktig å gjøre god for alle elever. Deretter vil jeg legge frem forskning om elever med norsk som andrespråk, og se på muligheter og utfordringer for disse elevenes skolegang.

I kapittel 3 vil jeg forklare mine metodiske valg. Her legger jeg frem aktuell teori og drøfter grunnene til valgene jeg har tatt. I tillegg legger jeg frem gangen i undersøkelsen, for å styrke reliabiliteten til oppgaven. Jeg vil også drøfte kvaliteten i forskningen og forskningsetiske prinsipper opp mot arbeidet jeg har gjort. Til slutt vil jeg presentere informantene i studien.

I kapittel 4 vil jeg legge frem resultatene jeg fikk i mine kvalitative intervjuer, kategorisert etter forskningsspørsmålene mine.

I kapittel 5 drøfter jeg resultatene jeg har fått opp mot teorien jeg legger frem i kapittel 2. Her går jeg også nærmere inn på hva informantene sier, og stiller de ulike perspektivene opp mot hverandre.

I kapittel 6 konkluderer jeg med funnene mine. Her vil jeg også legge frem en anmodning om hva som trenger videre forskning for å drive forskningsfeltet fremover.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg legge frem det teoretiske rammeverket jeg har benyttet meg av for å best mulig kunne svare på problemstillingen min. Tematikken jeg går inn på stammer fra egne opplevelser og erfaringer jeg har blitt oppmerksom på i løpet av mitt studieløp. I all hovedsak handler dette om elever med norsk som andrespråk og begynneropplæring. Under disse temaene går jeg nærmere inn på de ulike elementene som er relevante i min oppgave.

2.1 Tidligere forskning

I litteratursøk etter tidligere forskning, startet jeg med Idunn database for forskningsartikler. Her fant jeg en artikkel som var interessant. Kirsten Palm (2021) legger i denne artikkelen fram et aksjonsforskningsprosjekt der læreren og forskeren gjennomførte aktiviteter som brukte elevens morsmål som ressurs. Det ble også intervjuet elever for å få deres syn på hvordan elevene ser på sin egen flerspråklighet og språkkompetanse. Palm konkluderer med at aktiviteter som bruker elevens språk som ressurs, har positiv betydning for hvordan elevene ser på egen flerspråklighet og språkkompetanse.

Utenom denne artikkelen finner jeg svært lite forskning på tematikk som kombinerer begynneropplæring med norsk som andrespråk. Det lille som er gjort, ser ut til å dreie seg om å bruke morsmål som ressurs.

2.2 Begynneropplæring

I de betydningsfulle første skoleårene legges et viktig grunnlag for barns videre læring og personlige utvikling. Å kunne legge til rette for en god start for alle de ulike barna som utgjør en klasse med seksåringer og kunne tilpasse opplæringen og bidra til engasjement og lærelyst hos elevene, er en stor og viktig oppgave for barnetrinns læreren. (Michaelsen & Palm, 2018, s. 11)

Forordet i Michaelsen & Palm sin bok *Den viktige begynneropplæringen* oppsummerer hvorfor en vellykket begynneropplæring er viktig. Spesielt trekker de frem grunnlaget som må legges for videre skolegang. Rutiner, holdninger til skolen, lærelyst og nysgjerrighet skal helst vekkes og ivaretas i begynneropplæringen, og etter hvert gjennom hele skoleløpet.

Begynneropplæringen ble introdusert med reformen av den norske grunnskolen i 1997 (Palm et al., 2018). Her skulle nå seksåringer inn i førsteklasse. Dette første året skulle ta med seg det beste fra både barnehagen og skolen, og skape en kontinuitet og like muligheter for alle

barn. Det ble satt fokus på lekende tilnærminger og at elevenes egne behov skulle danne grunnlaget for den tidlige utdannelsen (s. 15).

Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* fra 2020 argumenterer for at det er for mange elever i den norske skolen som går ut av grunnskoleopplæringen uten et tilstrekkelig grunnlag for videre utdanning og arbeidsliv (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 18-19). Videre skriver de at tidlige forhold i livet har mye å si for om man fullfører videregående opplæring. Også Kristoffer Halvorsrud (2017) skriver at for å unngå frafall i løpet av skoleløpet, er tidlig innsats mer effektivt enn å forsøke å snu om på en dårlig trend sent i skoleløpet (s. 308).

Begynneropplæringen lider av å ha en udefinert rolle i den norske skolen (Haug, 2006). Hoff-Jenssen et al. (2020) har forsøkt å sette en presedens i definisjonen, ved å presentere begrepene smal, vid og helhetlig begynneropplæring. Et smalt perspektiv på begynneropplæring vil samsvare med det fagspesifikke perspektivet, ofte kalt den første lese-, regne- og skriveopplæringen. Med et vidt perspektiv på begynneropplæring fokuserer man derimot som lærer på hvordan elevene lærer det å gå på skolen. Et helhetlig perspektiv på begynneropplæring kombinerer smalt og vidt perspektiv, og fokuserer dermed på det faglige og sosiale aspektet ved begynneropplæringen side om side.

Med et helhetlig perspektiv på begynneropplæringen vil man altså kunne legge et godt sosialt og språklig grunnlag for resten av skoleløpet. Fokuset må være på å gi den enkelte elev best mulig forutsetninger for å lykkes i skolen. Det faglige og det sosiale er imidlertid tett knyttet sammen. For eksempel er det viktig å utvikle et godt språk for å kunne bidra i det verdifulle sosiale spillet i klassen. I denne oppgaven fokuserer jeg på elever med norsk som andrespråk, altså elever som snakker et annet språk enn norsk hjemme. Elever med norsk som andrespråk kan ha et ekstra behov for å utvikle norskferdighetene sine tidlig, for å kunne tjene på det sosiale i skolen.

2.2.1 Å holde kontinuitet i barnas oppvekst – begynneropplæringens viktigste oppgave?

I sitt pedagogiske credo legger John Dewey (1897) frem sine tanker om hvordan skolen skal fungere i samfunnet. Han trekker frem det å ta utgangspunkt i barnet som noe av det viktigste man kan gjøre i skolen. Dewey skriver også om å legge læringen nær barns verdensoppfatning og ta i bruk praktiske arbeidsmetoder for å styrke elevenes oppfatning av 1) hvorfor man gjør noe på skolen og 2) hvordan man kan ta i bruk dette i livet utenfor skolen.

Jan Roar Bjørkvold (2014) argumenterer for at skolestart i dag betyr et tydelig brudd for barn mellom den klassiske barnekulturen og skolekulturen (s. 141). Han trekker blant annet frem at nysgjerrighet, bevegelse, frihet, tidligere erfaringer og personlige ressurser er forsømt i skolen. Han mener at dagens skole er organisert slik at barna må tilpasse seg skolekulturen, istedenfor at skolen skal tilpasse seg til at den enkelte elev. Denne tankegangen blir også delt av Ken Robinson (2018), som i sitt essay argumenterer for at skolen slik den er nå, er en standardisert institusjon som ikke tar hensyn til elevenes ønsker, interesser eller lidenskaper.

Disse perspektivene understreker viktigheten av å ta hensyn til barna, og se ressursene de bringer med seg inn i skolen. De samme prinsippene gjelder for barn med norsk som andrespråk. «Uten en undervisning som tar hensyn til elevenes språklige og kulturelle forutsetninger, vil retten til tilpasset opplæring bli et krav om tilpasning til opplæringen, ikke en tilpasning av opplæringen» (Skrefsrud, 2015, s. 28).

2.3 Norsk som andrespråk

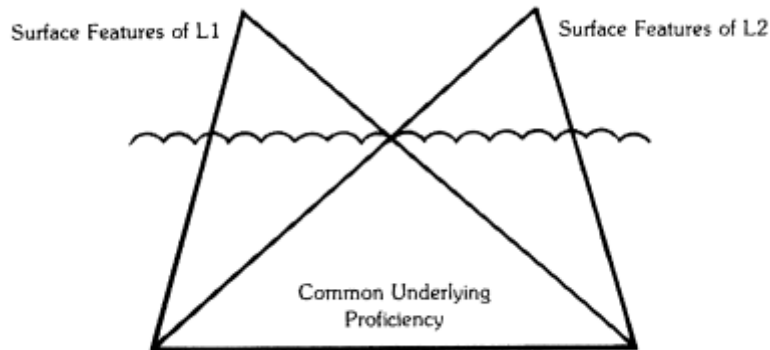
Jeg vil nå legge frem relevant teori og forskning om temaet Norsk som andrespråk. Dette vil basere seg på emner som er relevante for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Aktuelle temaer jeg går inn på er teorier om språklæring, behovet for et funksjonelt språk, det sosiale aspektet, forståelse og ordforråd.

2.3.1 Språklæring

Historisk sett har det vært mange ulike syn på hvordan barn tilegner seg språk. Stephen von Tetzchner (1993) viser blant annet til Geiger (1868) som var tidlig ute med å hevde at språklæring skjer som følge av miljøet man befinner seg i, heller enn at det er medfødt. Burrhus Frederic Skinner (1957) istemte dette, og mente at man kunne forklare språklæring utelukkende ved å bruke miljøfaktorer og opplæring. Motvekten til dette kommer fra Noam Chomsky (1959), som mener at mennesker har en iboende egenskap til å tilegne seg språk, og at så lenge man blir eksponert for et språk, vil man utvikle dette på egenhånd. Tetzchner (1993) skriver at barnespråkforskningen stadig får større bredde med hensyn til andre synspunkter, og at teoriene eksisterer side om side (s. 28). Det begge teoretiske veier deler, er behovet for eksponering av et språk for å lære det.

Jim Cummins (1983) sin anerkjente «Dual iceberg» representasjon for tospråklig utvikling, gir et godt bilde på hvordan språkopplæring må behandles i skolen. Her ser vi at mye av språkkunnskapene til den enkelte ikke er åpenbare og synlige. Her vises det også at det

språklige fundamentet har mye felles i både L1 (Språk 1) og L2 (Språk 2). Den språklige forståelsen man lærer seg gjennom læring av et språk, blir dermed ifølge Cummins' modell gjeldene når man lærer et nytt språk.



Figur 1 – "Dual iceberg" representation of bilingual proficiency.
Hentet fra (Cummins, 1983, s. 377)

2.3.2 Overordnede teorier om sosiale samspill

Lev Vygotsky hevder at utvikling og læring i det kulturelle samspillet man deltar i, starter på et sosialt plan, før man danner seg individuelle tanker (1978, s. 57). Han anser språket som en avgjørende faktor i læringsprosessen, og deler språket inn i to funksjoner: det ytre språket og det indre språket. Ifølge Vygotsky fungerer det ytre språket som et sosialt verktøy i samspill med andre mennesker, og gir muligheter for læring mellom barnet og omgivelsene. Det indre språket blir sett på som verktøy i den individuelle læringsprosessen, og blir et redskap til å reflektere rundt sine egne valg.

Vygotsky (1962) presenterte også den sosiale konstruktivistiske læringsteorien. Ifølge denne teorien skjer læring og utvikling når en person interagerer med andre i en støttende kontekst og gradvis overfører kunnskap og ferdigheter fra sosiale til individuelle kontekster. Vygotsky understreker også betydningen av språk og kommunikasjon i læringen, og hvordan de spiller en nøkkelrolle i utviklingen av kognitiv kapasitet.

George Herbert Mead (1934) skriver også om det sosiale samspillet, og viktigheten av dette. Hans teori om sosial interaksjon sier at vi mennesker skaper et selvbilde basert på hvordan menneskene rundt oss reagerer og kommuniserer i samspill med oss. Videre hevder Mead at vårt selvbilde og hvordan vi opptrer ikke er statisk, men heller i stadig utvikling og endring etter hvordan menneskene rundt oss opptrer.

Til slutt vil jeg ta opp den franske sosiologen Pierre Bourdieu sine syn på hvordan språk og kommunikasjon har et større bruksområde enn kun kommunikasjon med hverandre. I sin artikkel *The economics of linguistic exchanges* (1977) skriver Bourdieu om hvordan språket inneholder en maktfaktor. Både avsenders troverdighet, og måter man uttrykker seg på, bidrar til hvilken posisjon man opptar i en gruppe mennesker. I tillegg til dette nærmer man seg også her selvbilde og selvtilit til å ta del i de sosiale strukturene man finner på en skole.

Disse pedagogiske teoriene gir oss et overordnet blikk på hvordan det sosiale samspillet på en skole spiller inn for den enkeltes utvikling. På den ene siden faglig, som Vygotsky trekker frem. Og på den andre siden det sosiale som både Mead og Bourdieu fokuserer på. Det er imidlertid viktig å huske på at dette er komplekse prosesser som ikke kan stå alene. For eksempel vil man nødvendigvis måtte delta i sosiale prosesser, for å kunne høste godene i form av språklig, sosial og faglig utvikling.

2.3.3 Det sosiale aspektet

Engen og Kulbrandstad (2004) skriver om de ulike måtene man kan se på tospråklighet. Her blir det trukket frem både tradisjonelle og nytenkende måter å se på tospråklighet på. I den ene enden av spekteret har vi den strengeste definisjonen på tospråklighet, at man må kunne snakke som en innfødt i to eller flere språk for å kunne kalles henholdsvis tospråklig eller flerspråklig. I den andre enden av spekteret har vi den vide definisjonen, der man er som tospråklig å regne om man kan forstå noen ytringer eller fraser på et språk. En mellomting av disse definisjonene vil kunne være det å forstå og bruke språk funksjonelt i situasjoner der det er hensiktsmessig, selv om man ikke snakker språket som en innfødt.

Karl Bühler (1934) la frem tankegangen om at man kan se på språket og kommunikasjon som en kombinasjon av funksjonene uttrykk, representasjon og appell. Altså å kunne uttrykke seg (uttrykk), referere til et objekt eller en situasjon (representasjon) og signalisere at mottakeren skal foreta seg noe (appell). Om man har en grad av alle disse funksjonene i sin kommunikasjon og språk til dette, kan man si at man mestrer språket tilstrekkelig til å delta i meningsfulle samtaler. Berggreen og Tenfjord (1999) viderefører dette i nyere tid, i form av hvilke elementer i språket man må mestre for å kunne føre meningsfulle og forståelige samtaler.

I en undersøkelse med 465 enspråklige og 206 flerspråklige kom det frem at flerspråklige har høyere sosial fleksibilitet, i form av å variere språk og uttrykk etter mottakeren, enn

enspråklige (Ikizer & Ramírez-Esparza, 2018). I artikkelen trekkes det å variere mellom språk og kultur i det daglige, frem som en viktig utvikling av sosiale ferdigheter for å tilpasse seg ulike sosiale arenaer. Denne undersøkelsen tar imidlertid forbehold for at personene har utviklet begge språkene tilstrekkelig. Dette viser oss hvor essensielt det er å utvikle språkene parallelt, og verdsette språklæring både i S1 og S2.

Hart et al. (2004) har i sin undersøkelse undersøkt 41 elever med språkvansker, og 41 elever med normal språkutvikling. Her har de sett på elevenes adferd i sosiale situasjoner, og hvordan elevene med språkvansker skiller seg fra elevene med normal språkutvikling. Funnene viser at elevene med språkvansker vurderes med høyt nivå av ordknapphet og at de er passivt sosiale. Denne undersøkelsen tar for seg elever med spesifikke språkvansker, og ikke elever med skolespråket som andrespråk. Likevel er det språklige problemer som er i fokus. Altså har denne undersøkelsen en overføringsverdi til språklige utfordringer elever med norsk som andrespråk kan støte på.

Som jeg nå har redegjort for, er det mange forskjellige måter å se på tospråklighet på. Det er også lagt til grunn at det kan være fordeler å snakke flere språk. Samtidig ser vi også at det er korrelasjon mellom utfordringer med språket og sosial deltakelse. Det å beherske språket som snakkes virker altså å være viktig for å kunne tjene på fordelene som kommer med en tospråklighet. Om det oppstår språklige utfordringer, har vi sett at ordknapphet og sosial passivitet kan forekomme.

2.3.3.1 Vennskap og lek

Kibsgaard og Husby (2009) skriver om hvordan språklig kompetanse og sosial kompetanse er knyttet tett sammen (s. 140). Her skriver de blant annet at barn som venner kan ta roller som læremestre og motivasjonsdrivere. I konteksten Kibsgaard og Husby trekker frem, er leken sentral. De beskriver komplekse språklige interaksjoner, der det er unike muligheter for språktilegnelse. Det er imidlertid viktig at barn har tilstrekkelig andrespråk til å kunne delta i disse interaksjonene, hvis ikke blir de stående utenfor, uten mulighet til å delta. Dette kan fortelle oss hvor viktig et intensivt arbeid med andrespråket til den enkelte eleven er for at de kan bli med i leken, og deretter høste godene av dette. Læreren må sørge for at alle får være med på leken, og utlikne den enkeltes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 142). Det vil alltid være et innebygd hierarki i en skoleklasse, som baserer seg på økonomisk, kulturelt og sosialt kapital. Et eksempel på dette kan være hvem som har de

kuleste lekene, mestrer de ulike aktivitetene og leser de sosiale kodene best. Disse barna vil oftere bli invitert i leken enn noen som i mindre grad møter disse kravene, og det er lærerens jobb å sørge for at alle har noen å leke med uavhengig av dette.

2.3.4 Forståelse

Det å bruke et språk i skolen som er forståelig for elevene, er essensielt for å skape et gode læringssituasjoner. I sin artikkel *Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen*, legger Kamil Øzerk (2009) frem NEIS-modellen, som handler om hvordan man bør gå fra konkret til abstrakt tale i takt med elevenes språkutvikling. Mens mange elever med norsk som andrespråk kan ha en begrepsforståelse av en ting, vil problemet ofte oppstå i møte med nye ord, der ordforrådet kommer til kort. I artikkelen legger Øzerk frem resultater på innføringen av NEIS-modellen ved en skole i Oslo. Her finner Øzerk at innføringen av NEIS-modellen førte til at elevene under kritisk grense den nasjonale leseprøven i 5.trinn ble redusert fra 62,7% til 36,3% etter å ha prøvd ut opplegget i to år. Dette gir oss et innblikk i viktigheten av å bygge bro mellom begrepsforståelsen og ordforrådet.

Sanacore og Palumbo (2008) har skrevet om den kjente utfordringen språklig i overgangen fra begynneropplæringen til mellomtrinnet. På mellomtrinnet kreves det høyere kompetanse i å kunne lese og forstå faglig språk, og det blir brukt vanskeligere ord i tekstene. På denne måten blir ofte hull i ordforråd eller forståelse blottlagt. Sanacore og Palumbo peker blant annet på viktigheten av å utvide og bruke det utvidede ordforrådet i begynneropplæringen som et grep for å unngå store utfordringer i overgangen til mellomtrinnet (s. 71).

2.3.5 Ordforråd

Ivar Morken & Jannicke Karlsen (2019) skriver om andrespråkutvikling og hvordan denne foregår på samme måte, men med langsommere tempo enn førstespråkutviklingen (s. 557). Videre trekker Morken og Karlsen frem ordforråd som det vanskeligste når en skal tilegne seg et andrespråk. Blant annet peker de på at ordforrådet blir et bevegelig mål for språkinnlærere, da det utvikler seg hele livet. De understreker også hvordan ordforrådet ved slutten av barnehagen ser ut til å ha størst betydning for videre ordforrådsutvikling og leseforståelse (s. 558). En interessant observasjon er at flerspråklige ser ut til å ha et ordforråd som kan sammenliknes med enspråklige om man legger sammen språkene til den flerspråklige. Når en imidlertid deler dette på to språk, er ofte ordforrådet på hvert av språkene mindre.

Gunhild Tomter Alstad (2016) har i sin kvalitative undersøkelse intervjuet tre barnehagelærere om språklæring hos barn i barnehagen. Her trekker samtlige lærere frem arbeid med ordforråd, og viktigheten av dette både for å kommunisere med andre, og for kommende leseforståelse (s. 225). Annen forskning støtter også ordforrådets rolle med tanke på kommunikasjon og fremtidig leseforståelse (Coady, 1997; Weizman & Snow, 2001).

Loes van Druten-Frietman et al. (2015) har i sin longitudinelle undersøkelse fulgt 385 barn fra de var to til fire år gamle. Her har de sett på hvilke faktorer som spiller inn i utviklingen av ordforrådet. Her kommer det blant annet frem at innfødte¹ har høyere ordforråd enn ikke-innfødte (s. 95). Likevel har de funnet at med en høyt utdannet lærer kan disse forskjellene jevnes ut.

Vibeke Grøver Aukrust (2007) skriver at eksponering for et rikt og variert språk hever ordforrådet til barn. Både i samtaler med voksne, men også med jevnaldrende vil elever plukke opp ord og uttrykk de ikke kan fra før av, og forsøke å gjøre mening av dette i forbindelse med sitt eget språk (Akhtar, 2005).

Dickinson og Tabors (2001) fant i sin forskning korrelasjon mellom ordforråd i barnehagen, og leseferdigheter i 4. klasse. Dette forteller oss at jobben og grunnlaget man legger i utvikling av ordforrådet til barn tidlig, får resultater senere. Berggreen et al. (2012) skriver om at endringene i språket består av en utbyggingsprosess på allerede mestrede deler av språket (s. 23). Desto tidligere man klarer å etablere en tilstrekkelig base, desto tidligere vil man altså kunne begynne utbyggingen av basen.

Bjerkan et al. (2013) skriver om hvordan flerspråklige barn utvikler ordforrådet sitt. Her peker de blant annet på hvordan det er vanlig at flerspråklige barn tilegner seg det som kan kalles et splittet ordforråd (s. 67). Det vil si at en del av ordforrådet stammer fra hjemmet, mens den andre delen stammer fra barnehagen eller skolen. Bjerkan et al. viser også hvordan dette ordforrådet kun er delvis overlappende mellom de ulike språkene. På denne måten vil et språk gjelde i visse sammenhenger, mens andrespråket vil være gjeldende i andre sammenhenger. Anne Golden (2014) legger frem hvordan ulike individer har en individuell ordforrådsprofil

¹ Native – egen oversettelse

(s. 124). For eksempel kan interesser eller yrker styrke ordkunnskapen innenfor dette området. På lik måte vil også hvilke domener eller områder man skaffer seg tilgang til ord fra, påvirke hvilke ord man kan.

Det er også forskjeller innad i ordforråd i forhold til hvilke typer ord som mestres. Golden (2014) skriver om faglige, førfaglige og høyfrekvente ord (s. 126-130). Faglige ord er ofte viktige innenfor sitt fag, og blir viet mye oppmerksomhet i skolen. Førfaglige ord er ord som brukes for å forklare et faglig ord, og som er essensielle for forståelsen av dette. Høyfrekvente ord er ord man bruker ofte, for eksempel for å beskrive forhold (tid eller sted) og funksjonsord. Mens faglige ord som sagt blir viet mye oppmerksomhet i skolen, retter Golden fokuset mot de førfaglige ordene, og hvordan disse kan bli oversatt av lærere i innlæringen av et faglig ord. Et eksempel på dette kan være å forklare fagordet bjørk, her vil man bruke de førfaglige ordene løv, stamme og greiner for å forklare fagordet. Disse ordene kan ses på som en del av et alminnelig ordforråd, og det kan dermed være lett å overse disse ordene.

2.4 Oppsummering

Jeg har nå lagt frem relevant teori fra begynneropplæring og arbeid med elever med norsk som andrespråk. Jeg vil fremheve viktigheten av å se på disse temaene som tett knyttet sammen. Mens elever med norsk som andrespråk kan ha større nytte av didaktiske valg som er grunnpilarer i begynneropplæringen, mener jeg at viktigheten av en god begynneropplæring strekker seg over alle elevene i skolen. Jeg har også lagt frem forskning som viser hvor viktig begynneropplæringen er, både for språklig utvikling, men også for å kunne ta del i sosiale samspill som fremmer den faglige utviklingen. Slik jeg ser det er det viktig å se dette i en større sammenheng, også utenfor de rent faglige eller språklige fordelene.

Jeg vil nå legge frem de metodiske valgene jeg har gjort i min undersøkelse. I samspill med teorien jeg har lagt frem håper jeg å kunne svare på best mulig måte på problemstillingen presentert i kapittel 1.2.

3 Metode

Dette kapittelet vil omhandle metodiske valg og tilnærminger jeg har tatt i bruk for å få svar på mine forskningsspørsmål. Det ligger en kvalitativ tilnærming i bunn, med semistrukturerte intervjuer som forskningsmetode for å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil også drøfte problemstillinger knyttet til utvalg, forskningsetikk og kvalitet ved eget forskningsarbeid.

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Valg av forskningsdesign er tett knyttet opp mot hensikten og forventet utfall ved et forskningsprosjekt. Tor Busch (2021) skriver om nettopp disse valgene man gjør i utarbeidelsen av et forskningsprosjekt. Han skriver om valget mellom ekstensivt og intensivt design (s. 52-53). Mens et ekstensivt design baserer seg på svar fra mange respondenter, vil et intensivt design gå i dybden og ha få respondenter. Videre skriver Busch at dette valget begrunnes i problemstillingen. Om man skal ha svar på et komplekst problem med mange variabler, er det hensiktsmessig å ta i bruk et intensivt design. I mitt prosjekt ønsker jeg å få lærere i begynneropplæringen sitt syn på arbeid med elever med norsk som andrespråk. Dette er en kompleks og sammensatt tematikk, der det er mange synspunkter og vinkler man kan se saken fra. For å dekke denne bredden, har jeg tatt i bruk et intensivt design der det åpnes for personlige betraktninger og diskusjon.

I fortsettelsen av dette må man ta stilling til om kvalitativ eller kvantitativ metode egner seg best. Postholm og Jacobsen (2011) sier at det i all hovedsak er kvalitative fenomener og prosesser man studerer innenfor pedagogikken (s. 41). Likevel understreker de viktigheten av kvantitative data knyttet til kunnskap, undervisning og læring. Det er altså viktig å ha med seg at kvalitative og kvantitative data bør være komplementære, slik at man får et så helhetlig bilde av verden gjennom data som mulig. I min oppgave er jeg interessert i å ta tak i den enkelte lærers erfaringer i arbeid med elever med norsk som andrespråk. Dette for å belyse problemstillingen ytterligere, men også vise bredden av opplevelser man kan ha med denne problemstillingen.

En viktig hovedforskjell mellom kvantitativ og kvalitativ metode er graden av fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Mens kvantitativ metode ofte har lav grad av fleksibilitet, vil kvalitativ metode ha høy grad av fleksibilitet overfor blant annet informantene. Som nevnt ovenfor ønsker jeg personlige synspunkter og meninger fra mine

informanter. For å oppnå dette på best mulig måte er det viktig å stille åpne spørsmål for å kunne få mer utfyllende svar. Fleksibilitet overfor informanten gir altså muligheten til å grave dypere i uttalelser man finner interessante og respondere løpende på svarene som blir gitt.

Med disse betraktningene som bakteppe har jeg valgt å ta i bruk semistrukturert intervju som forskningsmetode. Dette for å best mulig kunne belyse og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis.

3.1.1 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

Hensikten med å ta i bruk kvalitativt intervju som forskningsmetode, er å få inngående kunnskap i informantens syn på verden. Randi Neteland (2020) skriver at kvalitativt intervju er velegnet om man vil finne ut noe om menneskelig erfaring, refleksjoner, kunnskaper eller holdninger til et tema (s. 51). Dette underbygges også av Christoffersen og Johannessen (2012, s. 78) som skriver at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best frem i en fleksibel intervjusituasjon, heller enn i spørreundersøkelser. I min forskning er det nettopp disse personlige observasjonene og tankene jeg vil fremheve.

Det er flere forskjellige måter å gjennomføre et intervju på. Merriam og Tisdell (2016) legger frem de tre vanligste typene intervjuer; strukturert intervju, semistrukturert intervju og ustrukturert intervju² (s. 110). Et strukturert intervju har forutbestemte spørsmål og fastsatt rekkefølge, og kan sees på som en muntlig form for et spørreskjema. Et semistrukturert intervju baseres på en forutbestemt intervjumal, men bruker spørsmålene fleksibelt. Denne formen for intervju åpner også for endringer i rekkefølgen etter hvilke temaer informanten kommer inn på. Ustrukturert intervju kan minne mer om en samtale heller enn et forskningsintervju, og brukes ofte når forskeren ikke vet nok om fenomenet til å spørre relevante spørsmål.

Rune J. Krumsvik (2019a) skriver at en av styrkene til semistrukturert intervju er at det åpner opp for oppfølgingsspørsmål og å følge opp uforutsette tankebaner (s. 166). Dette er noe som samsvarer med hva jeg ønsker å få ut av min forskning. Jeg vektlegger at informantene skal få gå inn i temaene de selv føler er mest relevante, men med bruk av intervjumal som leder

² Egen oversettelse – Highly structured, semistructured og unstructured.

samtalen inn mot min problemstilling og forskningsspørsmål. Derfor vurderer jeg det slik at det er semistrukturert intervju som passer best som metode i min oppgave.

3.1.1.1 *Teacher cognition*

I denne oppgaven vil jeg fokusere på læreres oppfatning, heller enn å observere den objektive sannheten. Dette er for å sette fokus på arbeid med elever med norsk som andrespråk, og samtidig bidra til nyanser i forskningsfeltet. Det er også interessant å se hvordan lærere er oppmerksomme og reflekterte rundt sin egen praksis. Simon Borg (2003) introduserer begrepet *teacher cognition* i sin artikkel, i forbindelse med en litteraturgjennomgang som omhandler nettopp dette. Borg definerer det på denne måten: «[...] the term *teacher cognition* here to refer to the unobservable dimension of teaching – what teachers know, believe and think» (s. 81). Altså blir målet med intervjuene å finne ut hva lærere tenker, tror og vet om arbeid med elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen. Mens dette kan virke selvsagt, er det viktig å anerkjenne forskjellen mellom den objektive sannheten og hva informantene selv ytrer. Samtidig er det viktig å fremheve at hvordan lærere tenker, tror og vet om et tema, nødvendigvis også vil påvirke undervisningen i klasserommet

3.2 *Gangen i undersøkelsen*

Jeg vil nå forklare fremdriften i undersøkelsen steg for steg, for å gjøre det lettere for leseren å forstå valgene jeg har gjort i forskningsarbeidet.

3.2.1 *Forarbeid*

Prosessen med NSD-søknad startet tidlig i arbeidsløpet. Denne søknaden krevde at jeg satt en problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg måtte jeg legge til samtykkeskjema (vedlegg 1) og intervjuguide (Vedlegg 2). På denne måten hadde jeg dermed utarbeidet et forskningsdesign.

Intervjumalen ble skapt med forskningsspørsmålene i fokus. Dette er altså en ganske spisset intervjuomal som har til hensikt å svare på problemstillingen jeg har valgt ut. Gleiss og Sæther (2021) skriver om begrepet posisjonalitet (s. 49). Her forklarer de at posisjonalitet handler om hvilken posisjon man som forsker har i verden, og hvilket utgangspunkt man ser verden fra. Det er viktig å anerkjenne at jeg som forsker gjennom å lage en intervjuomal legger premissene for dette forskningsprosjektet. Jeg har gjort bevisste valg som gjør at problemstillingen blir spisset, men samtidig valgt å utelate elementer andre forskere kanskje ville fokusert på. Altså blir intervjumalen og dermed hele forskningsprosjektet basert og farget av mine opplevelser

av verden, og hva jeg synes er viktig tematikk. Dette baserer seg også på min forforståelse av temaet som jeg har opparbeidet meg gjennom egen praksis og fire år på lærerutdanningen.

I samarbeid med veileder fikk jeg levert og godkjent NSD-søknad med tilhørende samtykkeskjema og intervjuomal i god tid før intervjuene skulle finne sted (se vedlegg 3).

3.2.2 Utvalg

I utvalget av informanter til et forskningsprosjekt er det viktig å skaffe mennesker som er relevante for problemstillingen. I mitt tilfelle er dette lærere i begynneropplæringen som har hatt elever med norsk som andrespråk i klassen. Jeg har derfor valgt å ta i bruk strategisk utvalg (Neteland, 2020, s. 54). I motsetning til sannsynlighetsutvalg, som baserer seg på at informantene skal velges tilfeldig, vil strategisk utvalg si at jeg bevisst har tatt kontakt med potensielle kandidater jeg tenker at kan bidra til å svare på min problemstilling. Dette kan være lærere fra spesielle skoler som jeg vet at har en mangfoldig og variert elevmasse, som inneholder elever med norsk som andrespråk. Dette har jeg valgt å gjøre både av praktiske og faglige grunner. Neteland (2020) skriver at det kan være enklere å rekruttere informanter ved å bruke bekjenskaper og informanter som er interessert i temaet. Samtidig vil jeg argumentere for at denne typen rekruttering bidrar i størst grad til at jeg kan svare best mulig på forskningsspørsmålene og problemstillingen jeg har satt.

Jeg valgte i min rekrutteringsprosess å ta kontakt med ledelsen ved praksisskoler jeg har besøkt i løpet av mitt studieløp. Ledelsene satte meg videre i kontakt med aktuelle kandidater som jobbet i flerspråklige klasser i småskolen.

3.2.3 Intervjuer

I tiden før intervjuene skulle finne sted foretok jeg pilotintervju for å få tilbakemeldinger på tidsbruk og ordlyd, i tillegg til å selv få trening i å holde et intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Pilotintervjuet fant sted med en medstudent som også har arbeidserfaring. I etterkant av dette snakket jeg med medstudenten og etterspurte tilbakemeldinger. Med noen små justeringer endte intervjuomalen slik den er nå (se vedlegg 2).

Intervjuene foregikk ansikt til ansikt. For lydopptak tok jeg i bruk *nettskjema*, og applikasjonen diktafon. På denne måten er datamaterialet alltid låst bak tofaktorsautentisering og personlig passord i henhold til NSD sine retningslinjer. Jeg startet med å presentere meg selv, prosjektet, konsekvenser for deltakelse og hvordan datamateriale skulle behandles. Dette i henhold til Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80) sin mal på utforming av intervjuomal.

Videre startet jeg med spørsmål om erfaring, hvilket klasstrinn informantene jobbet på, og utdanning. Dette for å skape en relasjon med enkle spørsmål tidlig, samtidig som det kan være relevant å se om det for eksempel er forskjell mellom en lærer med lang erfaring og en lærer med kortere erfaring. I den faglige delen av intervjuet brukte jeg intervjuemalen som ledetråd gjennom samtalen, men opplevde flere ganger at informantene snakket om tematikken som helhet, derfor brukte jeg mer tid på å følge opp tankerekker de fikk istedenfor å holde fast på rekkefølgen satt i forkant.

3.2.4 Transkribering

I etterkant av intervjuene brukte jeg Office 365 sin transkriber-funksjon. Denne ga meg tidsstempel, hvilken taler som snakket og transkripsjon av det som ble sagt i intervjuet. I etterkant gikk jeg gjennom det transkriberte og hørte på intervjuet samtidig. Der det var behov for det endret jeg det nedskrevne, slik at det korrelerte med det som ble sagt. Her fokuserte jeg også på å sørge for at det meningsbærende ved informantens utsagn kom frem.

Her kuttet jeg også ut småord som brukes i muntlig språk. Gleiss og Sæther (2021) skriver at slike ord ikke passer inn i skriftlig tekst, men heller om man skal gjøre en detaljert språklig analyse (s. 98). I min undersøkelse er det ikke det språklige som står i fokus, men innholdet og synspunktene til informantene. Dermed er det det meningsbærende som er viktigst i min transkripsjon.

I transkripsjonen vil det også danne seg noen forskningsetiske spørsmål. For det første vil det å trekke ut det meningsbærende i et utsagn nødvendigvis inneholde en del fortolkning. I tillegg vil ikke det skriftlige være identisk med det muntlige som ble ytret, av flere grunner. Gleiss og Sæther (2021) skriver om at informantene kan fremstå lite velartikulert eller lite intelligent om man legger transkripsjonen tett opp mot informantens muntlige språk (s. 99). I tillegg kan det oppstå situasjoner der det er nødvendig å gjøre endringer på informantens måte å snakke på, for å opprettholde anonymisering og ivaretagelse av personvernet.

3.3 Analyse

For å best mulig ta tak i empirien jeg hentet inn, benyttet jeg meg av det Busch (2021) kaller systematisk meningskategorisering (s. 60). Dette innebærer nøye gjennomgang av teoridelen og transkriberingene, for å lage en oversikt over kategorier og tematikk som blir berørt. Det at jeg baserte kategoriene på både egen empiri og teori, kalles en abduktiv analysemetode. For eksempel var kapitlet om det sosiale teorinært mens tematikken om lek ble introdusert av

informantene, og er derfor empirinært. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å best mulig kunne kombinere teori og empiri. I empirien min var det mange utsagn som kunne passet inn i ulike tema. Derfor fungerte det godt å kombinere dette med teorien jeg har presentert.

I fortolknings- og analysearbeidet gikk jeg gjentatte ganger gjennom datamaterialet, og noterte ned sitater jeg følte bidro til å svare på forskningsspørsmålene. Her er det, som Busch (2021, s. 76) påpeker, viktig å være bevisst på egen forforståelse. Spesielt da dette blir en annengradsfortolkning, der jeg som forsker fortolker informantenes fortolkning av virkeligheten. Jeg har derfor valgt å sette av hele kapittel 4 til resultater, der tyngden ligger i sitater fra informantene. Deretter har jeg, ut fra mine forutsetninger, tolket sitater og trukket ut det jeg finner interessant ved disse sitatene. Det styrker reliabiliteten at jeg har med mye sitater, slik at leseren selv kan trekke egne konklusjoner om hva informantene har ment, ved å lese sitatene.

I kapittel 5 har jeg igjen benyttet meg av kategoriseringen jeg lagde innledningsvis. Her trekker jeg imidlertid inn teori, og drøfter empirien opp mot dette. Her opplevde jeg at jeg fikk andre elementer å drøfte enn jeg hadde trodd før påbegynt prosjekt. Derfor valgte jeg å endre forskningsspørsmålene og justere problemstillingen. Busch (2021) skriver om at det er viktig å være åpen for endring eller justering av problemstilling og forskningsspørsmål når en jobber med analysedelen (s. 70).

3.4 Kvalitet i forskningen

Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har jobbet for å skape forskningsprodukt som er transparent og med høyest mulig kvalitet, og som samtidig svarer best til min problemstilling og forskningsspørsmål.

3.4.1 Reliabilitet

I vurderingen om forskning er av høy kvalitet og kan stoles på, brukes ofte reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021). Reliabiliteten kan styrkes og svekkes gjennom en rekke faktorer man må ta med i betraktningen når en forsker. Merriam og Grenier (2019, s. 27) skriver at reliabilitet dreier seg om hvorvidt studien kan bli replikert ved en senere anledning. I forskning på mennesker og deres oppfatning av ting, blir reliabilitet imidlertid en utfordring. Merriam og Grenier skriver at menneskelig oppførsel aldri er statisk, og at det derfor blir nærmest umulig å replikere en undersøkelse som omhandler den enkeltes synspunkter.

Reliabilitet innenfor kvalitativ metode og spesielt kvalitativt intervju, blir dermed noe annet enn den tradisjonelle reliabiliteten som krever at undersøkelsen skal kunne repliseres.

Merriam og Grenier (2019) legger frem ulike måter man kan styrke reliabiliteten i kvalitative metoder som omhandler enkeltkasus. Den mest nærliggende strategien for meg i denne oppgaven, kaller de *audit trail* (s. 28). Denne strategien handler om at man i detalj forklarer hvordan man har gjennomført hvert enkelt steg i forskningsprosessen. På denne måten vil leseren kunne følge valgene gjort av forskeren, og selv ta stilling til om valgene gir mening.

For å kunne styrke reliabiliteten har jeg derfor i løpet av forskningsprosessen tatt løpende notater angående valg jeg har tatt. I tillegg har jeg også skrevet et grundig metodekapittel, slik at jeg på best mulig måte kan beskrive og argumentere for valgene jeg har tatt. For å styrke reliabiliteten på best mulig måte beskriver jeg analysedelen i kapittel 3.3. I tillegg legger jeg ved intervjuguide og sitater fra informanter, slik at leseren kan vurdere min tolkning av disse. Samtidig vil jeg argumentere for at kapittel 2 – altså teorikapittelet, må inkluderes når reliabiliteten vurderes. Valgene jeg har tatt i utforming av intervjumal og tematikk som berøres, er naturligvis farget av teorien jeg har lagt frem tidligere. Alt dette tatt i betraktning vil jeg argumentere for at jeg har lagt til rette for en så god reliabilitet som jeg kunne i dette prosjektet.

3.4.2 Validitet

Reliabiliteten jeg nå har redegjort for, har imidlertid lav verdi om man ikke har en gjennomgående god validitet i forskningen. Validitet innenfor kvalitativ forskning handler om man i forskningsstudien har undersøkt det man hadde til *hensikt* å undersøke (Krumsvik, 2019b, s. 192). Gjennom mitt studieløp og erfaring i skolen har jeg opparbeidet meg en interesse for elever med norsk som andrespråk, og hvordan disse blir ivaretatt i skolen. Dette satte tematikken, deretter var det viktig å finne ut hvordan jeg kunne belyse denne tematikken på best mulig måte. Jeg har sammen med veileder kommet frem til at forskningsspørsmål med tydelig tematikk vil belyse temaet på best mulig måte. Jeg går altså inn på to spesifikke elementer ved arbeid med elever med norsk som andrespråk, som jeg mener til sammen viser hvordan lærere oppfatter arbeidet med disse elevene. Dette styrker validiteten i form av at jeg har tydelige rammer for hva jeg ønsker å utforske, og spørsmålene jeg stiller er tett knyttet opp mot dette.

Når det gjelder utforming av intervjumalen har jeg valgt å ha nedskrevet tydelige generelle spørsmål som gjelder de ulike tematiske fokusområdene. I innledningen av et nytt tema ber jeg informanten med egne ord beskrive hva dette fenomenet betyr for hen, før jeg bidrar med en definisjon som kan sette informanten på riktig spor. Dermed hadde vi en felles forståelse av begrepene som ble lagt frem, og informantene kunne ytre seg deretter. Dette var viktig for meg, for å unngå misforståelser i begrepene jeg hadde brukt i intervjumalen. Om informantene hadde en annen begrepsforståelse og besvart mine spørsmål ut ifra denne, ville jeg ikke fått svar på det jeg var ute etter, og dermed svekket validiteten betraktelig.

I kvalitativ forskning med et lavt antall informanter, vil generaliseringmulighetene bli tydelig avgrenset (Krumsvik, 2019b, s. 193). Det er heller ikke meningen i min oppgave. Jeg har valgt å ha en forskningsstudie der målet er å vise nyansene som er innenfor arbeid med elever med norsk som andrespråk. Dette for å bidra til min personlige utvikling som lærer, men også å åpne døren for videre forskning på dette området. Dette har også tett sammenheng med valgene jeg gjorde i utvalg av informanter, der jeg tok i bruk strategisk utvalg i kontrast med sannsynlighetsutvalg.

For å oppsummere har jeg gjennomgående i arbeidet etterstrebet å sikre god reliabilitet og validitet, og dermed kvalitet på arbeidet. Gitt oppgavens tidsramme og det faktum at jeg jobber alene, er *audit trail* min beste måte å vise reliabilitet og transparens. Jeg har også redegjort for valg som styrker min validitet.

3.5 Forskningsetiske prinsipper

Jeg vil nå redegjøre for valg jeg har tatt igjennom prosjektet for å følge de forskningsetiske prinsippene best mulig. Jeg vil ta utgangspunkt i Gleiss og Sæther (2021) sin fremstilling av tre sentrale forskningsetiske prinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngå negative konsekvenser for deltakerne.

3.5.1 Informert samtykke

«Informert samtykke er et grunnprinsipp i all forskning» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Dette innebærer at deltakelse skal være frivillig, informert og dokumentert. I tillegg skal ingen få negative konsekvenser for å ikke delta. Det skal gis informasjon om datainnsamling, hvordan og hvor lenge personopplysninger blir lagret og hvem som har tilgang. Med dette til grunn, kan vi si at vi har informert de eventuelle deltakerne. Deretter kan informanten ta stilling til om hen vil delta i studien eller ikke.

For å ivareta dette forskningsetiske prinsippet i min forskning, har jeg tatt i bruk samtykkeskjema som jeg delte ut til de potensielle informantene i forkant av intervju. På denne måten fikk jeg informert om tingene nevnt ovenfor. Ingen av informantene ytret noe spørsmål til dette, og skrev under før intervju. Jeg understreket at de kunne trekke deltakelsen sin når som helst i prosessen.

3.5.2 Konfidensialitet og anonymisering

Konfidensialitet og anonymisering handler om hvordan man ivaretar anonymiseringen av informantene, i tillegg til å begrense hvem som har tilgang til datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Fullstendig konfidensialitet er ikke mulig i forskning, da informantene bidrar med sitater og etter hvert funn. Likevel kan vi gjøre grep for å beskytte informantene. Jeg har gitt informantene mine anonymiserte navn i denne oppgaven. I tillegg har jeg tatt i bruk verktøy for å beholde konfidensialiteten og begrense tilgangen til datamateriale løpende. Alt av datamateriale er lagret på OsloMet sine sikre nettbaserte lagringstjenester, som er beskyttet med personlig passord og tofaktorsautentisering.

Ved å følge disse stegene har jeg sikret en trygg behandling av personopplysninger, slik at disse ikke kan spores tilbake til informantene.

3.5.3 Å unngå negative konsekvenser for deltakerne

Ingen skal ta skade av å delta i forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I min oppgave er dette mest relevant i sammenheng med tematikken jeg undersøker. Her kan det tenkes at mange lærere finner det vanskelig å svare på de relativt spissede spørsmålene jeg stiller. Det er imidlertid viktig å understreke at min forskning handler om å få et innblikk i læreres tanker rundt temaet elever med norsk som andrespråk. I forlengelsen av dette er det viktig å tenke på at jeg som forsker har fortolket svarene jeg har fått i intervjuene. Informantene har ingen rolle i dette, så det kan ikke sies at det jeg fortolker er en udiskutabel sannhet. Jeg vil i mitt analysekapittel utelukkende trekke frem sitater og synspunkt som bidrar til å svare på min problemstilling og forskningsspørsmål.

Ved å fokusere på funn som bidrar til å svare på min problemstilling evaluerer jeg ikke lærernes praksis, jeg trekker heller frem synspunkter jeg finner interessante og lærerike for fremtidige lesere. På denne måten sikrer jeg at ingen av informantene får noen negative konsekvenser som følge av deltakelse i undersøkelsen.

3.6 Metodisk drøfting

Til slutt i dette kapitlet er det viktig å nevne at funnene jeg har gjort er farget og påvirket av spørsmålene jeg har stilt og egne tolkninger. For det første hadde det vært mulig å ta i bruk observasjon som en komplementerende del av metoden, for å se hvordan informantenes gjennomføring stiller seg opp mot deres tanker om elever med norsk som andrespråk. En annen måte å gjøre det på kunne vært å intervjuer elevene for å høre hva de synes fungerer, og ikke fungerer i å utvikle deres språkkompetanse.

Det er også viktig å anerkjenne hvordan min teoridel, forskningsspørsmål, problemstilling og intervjuguide bidrar til å belyse de områdene jeg føler var hensiktsmessig. For eksempel er det mange ting å utforske i forhold til å bruke morsmålet som ressurs, som jeg kun har nevnt kort her.

3.7 Presentasjon av informanter

For å beholde anonymiteten til informantene har jeg valgt å gi disse fiktive navn. Under er det en tabell som presenterer de ulike informantene, samtidig som jeg kort vil presentere informantene for å gjøre det lettere å skille dem i kapittel 4 og 5.

Figur 2 – Informanter

Navn	Erfaring	Utdanning	Klasstrinn
David	15 år	Allmennlærer (4 år)	2.
Mia	6 år (20 år bhg)	Barnehagelærer	1.
Karoline	7 år	Adjunkt med opprykk (5-10)	3.

David er lærer på 2. trinn. Han har en sammensatt klasse med en høy andel elever med norsk som andrespråk. Tidligere har han jobbet opp til 4. trinn, men han liker godt å jobbe i småskolen. Klassen hans nå, har han hatt siden skolestart i 1. trinn. David virker trygg i rollen sin og har 15 års erfaring. Han omfavner endringer og setter for eksempel pris på de digitale hjelpemidlenes inntog i skolen.

Mia er lærer på 1. trinn. Hun er utdannet barnehagelærer, men har jobbet i 1. klasse i seks år. Mia har en sammensatt klasse der rundt halvparten av barna har norsk som andrespråk. Hun sier at hun får lov til å jobbe opp i trinnene på skolen sin, men velger å ha 1. klasse hvert år, da

det er der hun føler at kompetansen hennes ligger. Mia er en trygg lærer som står støtt i hvordan hun gjør ting. Lek har en stor plass i undervisningspraksisen til Mia.

Karoline er lærer på 3. trinn. Hun har utdanning som adjunkt med opprykk, i utdanningsløpet med spesialisering femte til tiende klasse. Hun har jobbet som lærer i 7 år. Karoline har i år en klasse med flere tospråklige elever enn hun har hatt tidligere. Hun er oppmerksom på utfordringene dette fører med seg, men ser også de positive sidene ved et mangfoldig klasserom. Karoline fremstår interessert og genuin i intervjuet, og sier selv at hun ikke har det teoretiske rammeverket for å svare «riktig». Likevel kommer det frem mange gode tanker som springer ut fra hennes klasseromspraksis. Karoline virker å være spesielt interessert i det sosiale aspektet ved å gå på skolen, og trekker frem lek flere ganger.

4 Resultater

I dette kapittelet vil jeg legge frem resultatene jeg fikk i min undersøkelse. Jeg har valgt å dele opp resultatene i henhold til mine forskningsspørsmål, med relevante underkategorier for å gi en tydelig struktur. Forskningsspørsmålene jeg satt innledningsvis lyder som følger:

1. *Hvordan er arbeidet med det sosiale med tanke på elever med norsk som andrespråk?*
2. *Hvordan er arbeidet med forståelse og ordforråd med tanke på elever med norsk som andrespråk?*

4.1 Arbeidet med det sosiale

Arbeid med det sosiale overfor elever med norsk som andrespråk er et sammensatt og komplekst tema. I denne delen vil jeg fokusere hovedsakelig på temaene *lek*, *misforståelser* og *kulturell kapital*. Det er imidlertid viktig å se dette som en del av en større helhet. Det sosiale foregår på ulike plan igjennom hele skoledagen, og påvirker alle sider av elevens skolegang.

4.1.1 Lek

Spørsmålene rundt det sosiale for elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen, trigget tankegang rundt lek hos informantene. Informant Mia sier:

Leken er jo ekstremt viktig for å øke ordforrådet og selvtilliten til språket hos barn. Det å ha dialoger i lek lærer dem kanskje noen nye ord etter hvert, slik at de kan ta del i den dialogiske undervisningen også.

Det er altså tydelig at Mia ser potensialet til lek både generelt i begynneropplæringen og hos elever med norsk som andrespråk. Hun trekker frem ordforråd og selvtillit i språk som viktige delelementer som blir utviklet gjennom uformell lek. Samtidig trekker Mia linjer til den tradisjonelle undervisningen, og hvordan en økt deltakelse i lek kan føre til større deltakelse i faglige situasjoner.

Alle informantene trekker også frem utfordringer som kan dukke opp i lek, og hva de gjør for å sørge for at alle skal ha like forutsetninger til å delta i lek. Karoline fokuserer hovedsakelig på regler:

Vi bruker mye tid på å gå igjennom regler for lek – for eksempel før et friminutt kan vi spørre elevene hva de skal i dag, og se om det er noen regler vi må gjennomgå.

Også Mia deler dette fokuset på å sørge for at alle vet hvilken lek som skal lekes, og hvilke regler som gjelder i denne leken:

Utfordringene med tanke på lek, tror jeg er vanskeligheter med å følge lekeregler og alle småord man bruker i lek. I klasserommet kan man ofte fungere litt medierende imellom elever før konflikter oppstår, men i friminutt kan det bli litt for «stort».

Det å sørge for at alle forstår lekeregler og gjerne har en tydelig plan for hvilke leker som skal lekes i frilek, fokuserer både Karoline og Mia på. De sier også at man fort kan gå glipp av viktige beslutninger innad i lekegruppa som følge av at man ikke har språket som førstespråk. David ser på utfordringer i lek på en annen måte:

Jeg ser egentlig ikke på språket som et veldig stort hinder i leken. Jeg tror at språket kanskje ikke er det viktigste så lenge man klarer å tilpasse seg leken og følge regler. Det er nok mer de sosiale spillereglene som noen elever kan slite med, og det tenker jeg også at kommer med modning. Det er jo store forskjeller i 2. klasse.

David har et annet perspektiv på hvorfor barn i 2. klasse kan ha utfordringer med å tilpasse seg og delta i lek. Likevel trekker han også frem regler som viktige.

4.1.2 Misforståelser

I fortsettelsen av lek trekker også både Karoline og Mia frem misforståelser som en konsekvens av et uutviklet andrespråk. Her beskriver de hvordan elever ofte kan føle på at de står utenfor leken, og at ingen vil leke med dem, som følge av en misforståelse i en lek.

Karoline setter fokus på at frie situasjoner kan være krevende:

De frie situasjonene som friminutt eller AKS er vanskelige, for da er det ikke styrt. Barn kan si; la oss leke hank og due, også bare løper de – en elev hos meg synes ofte han ble løpt ifra. Selv om de andre ikke mener å stenge han ute.

Også Mia har observert dette i 3. klasse:

Situasjoner der noen bare snur seg rundt og roper: «Vi løper dit» kan ofte være vanskelig om man ikke har småordene på plass. Da har elever kommet til meg og sagt at de ikke vil leke med dette barnet.

Dette understreker begge informantene at de tenker dreier seg om vanskeligheter med småord som brukes i lek, og da hovedsakelig hos elever med norsk som andrespråk.

Videre trekker begge informanter frem hvordan disse situasjonene kan føre til utagering fra elever som ikke forstår hvorfor de blir forlatt av lekekameratene, eller ikke har språk til å uttrykke at de føler på urettferdighet. Mia sier:

Det skjer også misforståelser i samhandlingene elever imellom. For eksempel kan elev komme og si at en annen har slått, uten at dette har skjedd, men heller en liten dytt. Da må man forklare forskjellen og gi ordene så elevene kan få språket til å forstå og forklare situasjonen.

Her poengterer Mia viktigheten av å være nære elevene i lek, slik at man kan fungere som en slags «oversetter» for kompliserte sosiale samhandlinger imellom elevene. Dette synes deler også Karoline, som setter lys på fysisk utagering:

Jeg har sett at mangel på språk til å uttrykke seg kan føre til fysisk utagering overfor medelever. Derfor jobber vi mye med begreper man kan bruke om man for eksempel føler at noe er urettferdig.

For begge lærerne er det viktig å gi elevene en verktøykasse for å håndtere situasjoner man ikke føler seg komfortabel i. Spesielt for å unngå gjentakende fysisk utagering, beskriver Karoline begrepsarbeid for å kunne sette ord på følelsene man føler på. Her viser også Karoline til hvordan de har brukt medelever med samme morsmål som ressurser i en overgangsfase:

Jeg har sett at spesielt nye elever med norsk som andrespråk søker andre barn med samme språk. Dette har hjulpet mye i en overgang inn til å leke med alle de andre i klassen.

4.1.3 Kulturell kapital

Når det gjelder kulturell kapital handler dette om å skape en aksept for alle elevene innad i en klasse. David sier at de jobber med dette løpende:

I klasserommet jobber vi mye med at alle er norske, men at vi har bakgrunn fra forskjellige steder, land og kulturer.

På denne måten sier David at han både skaper en tilhørighet, samtidig som at man trekker frem tingene som gjør oss forskjellige. Han fokuserer imidlertid mer på de kulturelle forskjellene, og mindre på språk og sosiale forskjeller. Mia jobber på en annen måte med dette. Hun er en sterk tilhenger av samlingsstund hver dag og setter av mye tid til denne uformelle samlingen:

I samlingsstund åpner jeg hver dag for at alle kan snakke om løst og fast. Noen vil fortelle om at de skal på badeland, mens andre vil fortelle om at bestemors katt er død. Det viktige for meg der er at jeg ikke gir noen form for vurdering på det de har å si. Jeg sier ikke at noe er morsomt eller trist, men jeg sier alltid takk for at de har delt. Jeg tror at dette kan gjøre dem komfortable med å snakke i undervisningen også.

Hun vektlegger altså at alle elevene i klassen skal få dele noe hver dag, uten noen form for vurdering fra læreren. Mia understreker også den faglige gevinsten hun tror kommer ut av denne måten å arbeide på. Dette vil kunne føre til at forskjeller i den kulturelle kapitalen blir visket ut i situasjoner ut over samlingsstunden også, da alle elever får like svar, uavhengig av hva de har å komme med.

4.2 Arbeidet med språkforståelse og ordforråd

En stor del av språket til den enkelte eleven handler om hvilke ord vi bruker og om vi forstår disse. For å hjelpe elever med å utvikle dette, vil det altså være nødvendig å jobbe med ordforrådet og begrepsforståelsen.

4.2.1 Bruk av konkreter

Denne oppgaven omhandler arbeid med elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen. Dermed vil mange av arbeidsmetodene som informantene trekker frem, ha en tradisjonell rolle i begynneropplæringen. Et eksempel på dette er bruk av konkreter i undervisningen. Mia bruker dette aktivt:

Jeg er veldig bevisst på bruk av konkreter, og tror dette kommer av min barnehagebakgrunn. Der sa vi at vi aldri skulle komme til samlinger «tomhendt».

Mia sier her at hun tror hennes aktive bruk av konkreter kommer fra barnehagebakgrunn og pedagogikk rettet mot små barn. Videre peker hun på hvordan konkreter som figurer kan skape en enda større forståelse hos elevene sine:

Jeg tror også at figurer av konkrete ting er det beste. Jeg er veldig tilhenger av å bruke den taktile sansen, så jeg prøver alltid å ha med figurer.

Her trekker Mia frem den taktile sansen som viktig for elever i første klasse. Hun tror også at denne måten å jobbe på styrker elevenes forståelse av et ord. Hun trekker likevel frem at dette handler om konkrete ting de jobber med, som er vanlig i første klasse.

Vi bruker ofte konkreter. Spesielt i forhold til dyr og slikt er det jo lett. Det som er vanskelig er når man begynner å nærme seg mer abstrakte temaer og ord.

Her setter Mia søkelyset på abstrakte temaer som dukker opp i en skolehverdag. Hun sier at det er vanskeligere å konkretisere abstrakte temaer. David bruker også mye konkreter i klasserommet:

Jeg bruker mye tid på å forklare ord og begreper, og til det bruker jeg mye bildestøtte. Det som er veldig fint er at vi har fått så mye digitale hjelpemidler. Det gjør det jo mye enklere å gi bildestøtte og forklare ting visuelt. Samtidig tror jeg at mange av de pedagogiske programvarene vi har nå treffer elever med norsk som andrespråk veldig godt.

David ser altså det digitale inntoget inn i skolen som en ressurs i utvikling av ordforrådet og språkutviklingen til elevene. Han bruker imidlertid mer bildestøtte enn figurer, i motsetning til Mia. I fortsettelsen av dette forteller David også at han veksler på språk i klasserommet for å passe på at alle får med seg det viktige som blir sagt:

De med norsk som andrespråk hos meg nå er veldig gode i engelsk, derfor bruker jeg engelsk om det kommer ord de ikke skjønner på norsk.

Han beskriver her en bruk av engelsk for å skape en bro for elevene som har vanskeligheter med et ord på norsk. Dette forutsetter imidlertid at læreren kan kommunisere på en god måte på språket som trengs for å nå frem til den enkelte eleven. Karoline har en annen løsning på dette:

Vi bruker ofte språket til elevene om det er et ord som er vanskelig å forstå på norsk. Da kan vi bruke google translate eller andre hjelpemidler.

Hun bruker digitale hjelpemidler til å finne oversettelser til elevenes morsmål, på ord som kan være vanskelig å forstå. Karoline setter også fokus på utfordringene det kan ha med abstrakte ord i undervisningen:

Det som er vanskelig, er om det kommer abstrakte ord, det er vanskelig å oversette direkte. Da har vi for eksempel brukt mye rollespill, i forbindelse med arbeid om følelser. Da får man en bedre begrepsforståelse.

Her bruker altså Karoline en annen form for konkretisering av begreper, i form av rollespill. Like fullt fungerer det på lik måte som bildestøtte eller fysiske gjenstander, på den måten at man bruker flere sanser for å gi mening til et ord.

4.2.2 Eksponering av språk på skolen

I tillegg til å bruke konkreter i gjennomgang av nye ord i klassen er det viktig å eksponere elevene for nye ord, for å utvikle ordforrådet videre. På Karoline sitt trinn har de tatt i bruk ukens ord, med ett nytt hver uke:

Vi har ukens ord hver uke. I begynnelsen av skoleåret tok vi for oss høyfrekvente ord, men etter det har vi begynt med temabaserte ord. Disse er synlige i klasserommet og basert på temaene vi skal gjennom.

Her har de en ordning som kombinerer arbeid med ordforråd, og ord knyttet til temaet. Ved at ordene og deres betydning også er synlige i klasserommet, vil det også konkretisere ordene for elevene som har vansker med dette.

Mia fokuserer på abstrakte begrep, og trekker frem årstider som eksempel:

I det daglige jobber vi mye med språk, bevisstgjøring og begrepsopplæring. For eksempel når vi jobber med årstider; da klarer de fleste elever med norsk som førstespråk å henge med, fordi at de har snakket om dette hjemme. Det kan være vanskelig for elever med norsk som andrespråk

Her viser Mia til hvordan eksponering av begreper i hjemmet blir gjeldende i undervisningssammenhenger. Det språket man ikke blir eksponert for hjemme, blir altså

skolens oppgave å bygge ut. Videre forteller Mia om hvordan de har jobbet med dette i sammenheng med arbeid med årstider:

Vi har begynt å jobbe i mindre grupper, der vi snakker om det samme som i samlingsstund. For eksempel årstider igjen; da går vi nærmere inn på dette temaet, ser på bilder, snakker om det og legger mer kjøtt på benet da på en måte.

De tar altså tak i begrepene på en annen måte i mindre grupper. Tematikken kan være den samme som i den «store» samlingsstunden, men med mer konkretisering og støtte for å støtte begrepsforståelsen til den enkelte.

Når det gjelder «hull» i ordforrådet sier Mia at man ofte kan legge merke til dette:

Man legger jo stadig merke til hull i ordforrådet. For eksempel hadde vi en oppgave her om dagen da elevene skulle trekke strek fra ordet rose til et bilde av en rose. Det var vanskelig for mange da de trodde at det var bilde av en blomst.

Mia forteller her at elevene har utviklet et mentalt bilde på hva en blomst er, og deretter generaliserer det til alle typer blomster. Altså har de overbegrepet, men mangler underbegrepet. Videre forteller Mia at hun i sammenheng med dette foreslo for foreldre at de skulle ta seg en tur til blomsterbutikken, og se de forskjellige typene blomster. For Mia virker det å ta i bruk taktile konkrete og hverdagslige tilnærminger som den foretrukne måten å utvide elevenes ordforråd og begrepsforståelse.

4.2.3 Møte med nye ord i skolen

Når det snakkes ett annet språk på skolen og hjemme, vil man nødvendigvis møte mange nye ord i løpet av en dag. Noen ord er det lette for læreren å forstå at er vanskelige for elevene, mens andre er det vanskelig å oppfatte at elevene har utfordringer med. David forteller om det han finner mest utfordrende:

Det kan være vanskelig å plukke opp de underliggende vanskelighetene med språket. For eksempel hadde vi kartleggingsprøve i matte, der det viser seg at en elev som helt fint tilsynelatende følger undervisning, ikke visste hva ordet «etter» betyr.

Her trekker David frem begreper som er viktige i matematikken som kan være vanskelig for elever med et annet morsmål enn norsk. Dette illustrerer også viktigheten med å være oppmerksom på hull i ordforrådet hos elever med norsk som andrespråk, også på ord som tilsynelatende kan virke som lette ord. David forteller videre:

De har jo på en måte ett skolespråk og ett hjemmespråk. Det blir litt som to overflatespråk. For eksempel kan de kjøkkenting på språket sitt hjemme, mens de kan skoleting på språket vi snakker på skolen.

Her viser David til at det kan virke som at elevene har to adskilte språk, som fungerer i hvert sitt domene. David nevner også at han har erfaring med at elevene ikke har høy kompetanse i noen av språkene de snakker. Karoline har liknende erfaringer:

Det som er vanskelig er typiske skolske ord. Sånne ord man kun hører på skolen. Hus-ting, møbler eller klær går greit, men de ordene man aldri bruker utenom skolen opplever jeg at det tar lang tid at de forstår

Karoline trekker også frem «skolske» ord som ekstra vanskelige for elever med norsk som andrespråk. Hun trekker imidlertid frem ord som brukes utenom skolen som enklere for elevene å håndtere. Karoline har tidligere trukket frem bruk av morsmålet for å skape en «bro» fra det norske ordet til ordet på elevenes morsmål. Under viser hun til situasjoner der dette kan være utfordrende:

Det jeg synes er vanskeligst, er elever som verken har et godt norsk språk eller morsmål. Da blir det litt som å stikke innom flere språk. Jeg har en elev som kom hit når han var syv år, uten å ha begynt på skole i hjemlandet. Og da blir det vanskelig. Ja du går i tredje klasse, men vi driver egentlig med tre-fire års opplæring av språket

Mangelen på muligheten til å bruke morsmålet til eleven, ser Karoline på som en av de største utfordringene om eleven har norsk som andrespråk. For det første har eleven en begrenset språklig base å bygge videre på, samtidig som at man ikke kan bygge bro mellom de ulike språkene som benyttes av eleven. Videre forteller Karoline om et forsøk på å la eleven bruke morsmålet sitt i forbindelse med skolen:

Vi spurte foreldrene på samtale om eleven for eksempel kunne gjøre lekser på sitt eget språk, men foreldrene sa nei. Det går heller ikke fordi han ikke er stødig nok i det heller. Han snakker morsmålet sitt, men kan ikke lese eller skrive det.

Dermed blir det vanskelig å legge til rette for faglig læring til denne eleven. Spesielt i en kontekst der eleven skal arbeide på egenhånd, som for eksempel leksearbeid. Da er det vanskelig å være en medierende hjelper for eleven i arbeidet.

4.2.4 Språklig bevissthet

Det å skape et bevisst forhold til nye ord man møter, kan bidra til å styrke elevens språk.

Karoline fokuserer særlig på dette i felles lesing:

Vi stopper opp ved mange ord når vi leser tekster sammen. Det kan være nye eller rare ord. Her tar vi i bruk klapping for stavelser eller ser på vokaler og konsonanter sammen, og forsøker å gi ordet en mening sammen

Her bruker Karoline arbeidsmåter som er typiske på småskolen. Klapping av stavelser og å se på de ulike bokstavene og lydene i et ord, kan bidra til å gi elevene denne bevisstheten til eget språk. Karoline har et bevisst forhold til hvorfor de arbeider på denne måten i tredje klasse:

I klassen jeg har nå jobber vi ganske mye som de gjør i første og andre klasse, fordi vi ser gevinstene av dette, spesielt i en såpass mangfoldig klasse som jeg har nå.

Karoline tar altså i bruk arbeidsmetoder hun kjenner igjen fra begynneropplæringen, fordi at hun ser gevinstene av dette hos elever med norsk som andrespråk. Samtidig retter hun fokus mot hoppene imellom klasstrinnene, og trekker frem nasjonale prøver i femte som et eksempel:

Det er jo store hopp fra klasstrinn til klasstrinn. For eksempel kan det være språklige bilder og metaforer på de nasjonale prøvene i femte klasse. Derfor virker det litt selvmotsigende å jobbe med enkeltord slik vi driver nå. Likevel tror jeg at hvis man blir skikkelig god på det, så hjelper det senere også.

Videre sier Karoline:

Mye av arbeidet vi gjør og noe jeg brenner for, er å skape seg strategier i møte med nye ting. For eksempel tekster eller ord. Det er ikke så viktig hvilket ord som er ukens ord, men heller hvordan vi møter nye ord sammen. Å skape seg en strategi.

Altså blir arbeidsmetodene og det å møte nye ting det viktigste Karoline gjør. Her ruster hun elevene til å senere kunne møte nye elementer med språket, ved å bruke strategiene de har jobbet sammen med. Dette kan også strekke seg ut over det rent språklige, og utvide seg til å for eksempel gjelde ukjente sosiale arenaer. Karoline sier hva hennes mål som lærer er:

Jeg er ikke opptatt av at mine elever skal få sekser i fag på ungdomsskolen. Mitt mål er at de skal gjøre seg forstått og ruste dem til å leve i samfunnet etter skolen. De skal være bra mennesker før de går ut herfra.

Den grunnleggende filosofien til Karoline kommer altså til syne også i møte med elever med norsk som andrespråk. Det viktige er å ruste elevene for videre skolegang og liv, ikke nødvendigvis gjøre språket eller den faglige kompetansen til den aller beste. Hun er også som tidligere nevnt mest opptatt av å gi elevene redskapene til å møte nye situasjoner.

5 Drøfting

Jeg har nå lagt frem resultatene fra intervjuene. I dette kapittelet vil jeg trekke resultatene opp mot teorien jeg la frem i kapittel 2. Problemstillingen min var som tidligere nevnt:

Hvordan opplever lærere arbeidet med sosiale og språklige elementer med tanke på elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen?

Med tilhørende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan er arbeidet med det sosiale med tanke på elever med norsk som andrespråk?*
2. *Hvordan er arbeidet med forståelse og ordforråd med tanke på elever med norsk som andrespråk?*

Jeg har valgt å dele drøftingskapittelet i 2 hoveddeler, der den ene fokuserer på arbeid med det sosiale, mens den andre fokuserer på forståelse og ordforråd. Jeg vil gjøre oppmerksom på at informantene ofte ser dette i en større sammenheng, altså vil disse hoveddelene bevege seg nære hverandre noen steder. Etter begge hoveddelene kommer det en oppsummering, med en overordnet oppsummering i slutten av kapittelet, der jeg tar opp de viktigste funnene.

5.1 Arbeidet med det sosiale

5.1.1 Lek

Alle informantene er opptatt av lek på skolen. Mia trekker frem at ordforrådet og selvtilliten kan styrkes gjennom lek. Som Kibsgaard og Husby (2009, s. 140) skriver, kan leken også gi barn mulighet til å tre inn i roller som læremestre og motivasjonsdrivere. Det å ta del i det sosiale samspillet i form av lek, kan altså gi gevinster både til elever med svakt og sterkt muntlig språk. Mia er som skrevet tidligere lærer i første klasse, og mye av skoledagen handler om lek og sosiale samspill. Dermed er det naturlig at Mia ser på lek som noe som bidrar til læring. I tillegg til dette ser Mia sammenhenger med deltakelse i uformell lek og dialogisk undervisning i klasserommet. Dette synet på skolen kan ses på i sammenheng med Bjørkvold (2014) sine tanker om hvordan begynneropplæringen må legges nært elevenes egen virkelighet. Altså at man bør skape en vei inn i skolen gjennom elevenes egne evner og erfaringer. Mia sin tolkning av dette i klasserommet synes å være rettet mot lek og lekens muligheter.

Når det gjelder utfordringer i møte med lek i begynneropplæringen, har informantene ulike syn på hva dette skyldes, og hvordan de løser dette. Mens alle informantene er tydelige på at

det trengs tydelige og eksplisitte gjennomganger av lekeregler, trekker Mia frem vanskeligheter med «småordene» som brukes i lek. Her viser hun også hvordan det er viktig med lærere tett på situasjonen for å kunne hjelpe barna i leken. Også David trekker frem regler og sosiale spilleregler som vanskelige i leken. Han tenker imidlertid at det ikke nødvendigvis er språket som er hinderet, men heller individuelle vanskeligheter med sosiale spilleregler. Kibsgaard og Husby (2009) skriver at det er viktig at elevene som deltar i lek, har et tilstrekkelig språk til deltakelse, for å unngå å stå utenfor i lek, og dermed miste viktige språklige interaksjoner. Det kan tenkes at informantenes fokus på å gjennomgå regler, handler om å utjevne den språklige forskjellen det er mellom elevene, slik at ingen blir stående igjen uten å forstå hva som skal foregå.

5.1.2 Misforståelser

Under tematikken lek trakk både Karoline og Mia frem hvordan mangler på ordforråd og begrepsforståelse kan føre til misforståelser under lek. I fortsettelse fra Mia sine tanker angående «småord» som går under radaren for elever med norsk som andrespråk, forteller hun også om hvordan elever har kommet og følt seg utenfor. Igjen er Kibsgaard og Husby (2009) sine betraktninger om et behov for et tilstrekkelig språk til lek gjeldende. Elever som ikke forstår korte, konsise beskjeder, kan ofte misforstå hva medelevene mener i lek. Leken består også av sosiale utspill og reaksjoner på disse i høy hastighet. Dermed kan det være ekstra vanskelig for elever uten adekvat språk å delta. I tillegg til dette er det som Kibsgaard og Husby (2009, s. 140) skriver, høy korrelasjon mellom sosial kompetanse og språklig kompetanse.

Det kan også tenkes at Bühler (1934) sine tanker om sammenheng mellom språket og kommunikasjon spiller inn i disse situasjonene. Han mener at kommunikasjon er bygget opp av uttrykk, representasjon og appell. I lek hos barn er det en kombinasjon av disse som driver leken fremover. Å kunne uttrykke seg er viktig for å kunne ytre hvor man vil at leken skal gå videre. Representasjon blir gjeldende i å kunne referere til et sted eller en ting i leken. Og appell handler om å kunne argumentere for sitt syn overfor andre i leken. På samme måte som dette er viktig å mestre for å kunne kommunisere tydelig, kan det tenkes at det er like viktig å kunne forstå hva lekekameratene forsøker å ytre ved bruk av disse språkfunksjonene. Både Karoline og Mia viser til konkrete eksempler der en medelev har ytret et ønske og overbevist de andre om at de skal forflytte seg til et annet sted. Dette kan skape språklig kompliserte

setninger, og om man ikke har forståelse for uttrykk, representasjon eller appellen i en slik setning, kan det være utfordrende å få tak i essensen i appellen fra motparten.

I fortsettelsen av dette vil både Mead (1934) og Bourdieu (1977) sine tanker rundt kommunikasjon og språk gi oss en forståelse for hvorfor misforståelser og dermed en følelse av utenforskap er viktig å motvirke. Mead skriver om hvordan vi igjennom andres reaksjoner på vår oppførsel skaper et selvbylde. Ved gjentatte misforståelser eller utageringer grunnet mangelfullt språk vil man dermed ifølge Mead gradvis skape et dårligere selvbylde. Bourdieu har et annet perspektiv, og da spesielt på hvordan språket og kommunikasjonen i seg selv inneholder en maktfaktor. Desto bedre man er på å kommunisere tydelig og troverdig, desto høyere posisjonering har man i hierarkiet. Både Mia og Karoline trekker frem utagering i intervjuene, og da spesielt når elevene ikke har språket som trengs i forskjellige situasjoner. Det kan tenkes at mangel på tilstrekkelige språkferdigheter i lek kan føre til at elever ser ned på sin egen språkkompetanse, og får en lavere plassering i «hierarkiet» i en klasse. Dette kan igjen føre til lav selvtillit, og at man dermed tyr til den tilsynelatende enkleste utveien, utagering.

For å motarbeide dette har både Mia og Karoline gitt begrepsinnlæring og ordforrådsarbeid en stor del av undervisningen, også i sammenheng med ord som brukes i lek og sosiale situasjoner. Dette forteller de at de gjør for å gi elevene et språk som kan forstås av medelever for å forhindre utagering. Samtidig hjelper de dermed elevene, slik at de får en høyere status hos jevnaldrende medelever. Karoline forteller også om hvordan de har tatt i bruk rollespill for å konkretisere situasjoner og følelser for elevene. I tillegg har Karoline brukt medelever som snakker samme språk i en innledningsfase for elever med språklige utfordringer. Dette kan tenkes å bidra til at eleven får verdifull læring gjennom en annen elev som kan hjelpe til med å forstå sosiale koder og språklige utsagn.

5.1.3 Økonomisk, kulturell og sosial kapital

I likhet med sosiale og språklige forskjeller, vil også elevenes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital spille inn på elevens selvbylde og selvtillit til deltakelse i lek og dialogisk undervisning. Som Kibsgaard og Husby (2009) skriver, er det læreren som må forsøke å utlikne disse best mulig. Dette handler om å skape en klassekultur med aksept for forskjeller. David sier at han jobber med å skape et fellesskap i at alle er norske, men vektlegger også bakgrunnen til de enkelte. Mia viser til konkrete eksempler der hun hver morgen har

samlingsstund med elevene. I denne får alle dele hva de vil, men uansett gir ikke Mia noe form for vurdering, verken positiv eller negativ. Hun begrunner dette med at hun heller takker alle som deler, for at de ville nettopp dette. På denne måten tenker Mia at hun skaper rom for alle, og at dette også bidrar til at elevene blir komfortable med å snakke i undervisningen også.

Det kan igjen trekkes tråder til Mead (1934) og Bourdieu (1977) sine tanker rundt selvbilde og maktforhold i klassen. Mia trekker også inn det faglige, og viktigheten av å delta muntlig i undervisningen. Dette er i tråd med Vygotsky (1978) sin tankegang om at utvikling og læring starter på et sosialt plan, før man danner seg individuelle tanker. Altså skaper Mia en bro mellom sosial og faglig deltakelse i klassen.

5.1.4 Oppsummering

Som en oppsummering ser det ut til at lærerne er veldig opptatte av å legge til rette for at elevene skal kunne delta i sosiale interaksjoner på skolen, og da spesielt lek. De er bevisste på lekens potensiale for språklæring, og prioriterer dette i skolehverdagen. Det er tydelig at lærerne ser på regler og lekens språk som vanskelige for elever med norsk som andrespråk, og at de ser tegn på at dette er en arena der det kan oppstå misforståelser og konflikter. Lærerne forsøker å komme i forkant av dette, med å hjelpe elever med regler og småord som trengs i lek. Samtidig er elevenes økonomiske, kulturelle og sosiale kapital viktig for informantene. Det ser ut til at lærerne arbeider med dette for å styrke elevenes egen selvfølelse og selvtilit i klassemiljøet.

5.2 Arbeidet med språkforståelse og ordforråd

5.2.1 Bruk av konkrete

I språkarbeid trekker samtlige informanter frem bruk av konkrete som verdifullt. Mia trekker frem sin bakgrunn og tidligere arbeid i barnehage som en viktig grunn til sin bevissthet i forhold til bruk av konkrete. Samtidig har Mia en tydelig tiltro til bruk av den taktile sansen, og foretrekker bruk av figurer og ekte ting, heller enn bildestøtte. Dette samsvarer med Øzerk (2009) sin utprøvde NEIS-modell. Denne sier at man bør starte med fysiske konkrete, før man beveger seg gradvis mot mer abstrakte fremstillinger. Sånn sett samsvarer Mia sitt arbeid med NEIS-modellen. Det er også interessant at Mia jobber i første klasse, og har denne arbeidsmetoden innarbeidet i den daglige rutinen. Mia understreker også hvordan det kan være greit å arbeide med konkrete når det er snakk om konkrete ord som skal læres, mens det

blir vanskelig når det er snakk om mer abstrakte ord eller begreper. David trekker frem bildestøtte som sin foretrukne metode for å forklare ord og begreper. Han jobber som sagt i andre klasse, og at det er noe mer abstrakt er forventet.

Digitale hjelpemidler blir også trukket frem i spørsmål angående bruk av konkreter. Både David og Karoline jobber på en skole med en-til-en tilgang til digitale hjelpemidler, og begge trekker frem dette som en ressurs i møte med nye ord og begreper. David trekker frem pedagogisk programvare som ekstra verdifullt for elever med norsk som andrespråk.

David trekker også frem vekslning av språk som en måte å bygge bro fra norske ord og begrep til elevenes forståelse av ordet eller begrepet på sitt eget morsmål. Han sier at bruk av engelsk i klasserommet har vist seg å være verdifullt, da han har mange elever som er dyktige i engelsk. Karoline bruker også elevenes språk for å bygge bro. Hun sier at hun tar i bruk verktøy som google translate om det er vanskelige ord de møter på. På denne måten kobler både David og Karoline på elevenes allerede eksisterende språkkunnskaper sammen med møte med nye ord. Dette er i tråd med Cummins (1983) sin isfjellmodell som peker på de underliggende språkkunnskapene elever med to språk innehar. Det å bruke morsmålet som en ressurs i skolen blir ofte sett på som et diffust begrep. Likevel ser vi her at det å se på morsmålet som en ressurs, gir resultater for informantene. På denne måten kan de utforske elevenes begrepsforståelse på morsmålet, og deretter overføre dette til norsk.

Det siste elementet som blir trukket frem av Karoline etter spørsmål om konkretbruk, handler om rollespill. Dette er en løsning de har funnet for å konkretisere abstrakte begrep for elever med norsk som andrespråk. Om man for eksempel tar opp tematikk som omhandler følelser, er det verdifullt å kunne peke på trekk i adferd eller ordvalg som blir brukt når man føler på denne følelsen. På denne måten trekker man læringen nær elevens virkelighet, slik som Dewey (1897), Bjørkvold (2014) og Skrefsrud (2015) hevder er viktig. Karoline sier at de har gode erfaringer med dette, i form av mindre konflikter som følge av at elevene i større grad forstår hverandres følelser. I tillegg vil man også kunne vise praktisk og konkret hvordan man kan løse opp i konflikter.

5.2.2 Eksponering av språk på skolen

Når det gjelder eksponering for språk og nye ord på skolen, trekker Karoline frem bruken av ukens ord for å bygge ut elevenes språk. Som Sanacore og Palumbo (2008) fokuserer på, er arbeid med utvidelse av ordforråd og begrepsforståelse viktig for å klare den språklige

overgangen fra begynneropplæringen til mellomtrinnet. I starten av skoleåret tok de for seg generelle høyfrekvente ord, for å bygge den språklige basen til elevene. Deretter har de begynt med temabaserte faglige ord som har sammenheng med hvilke emner de gjennomgår faglig. Dette gir et bilde av en helhetlig og gjennomtenkt ordinnlæring der valgte ord ligger nært det som er i fokus på skolen. Jeg viste i kapittel 2.2.5 til studier som sier hvor viktig det er å starte med utbygging av ordforråd tidlig. Mens dette selvsagt er viktig for alle elever, kan det tenkes at elever med norsk som andrespråk har et ekstra stort behov for å utvikle ordforrådet sitt. van Druten-Frietman et al. (2015) fant at mennesker som snakker målspråket hjemme har høyere ordforråd på målspråket enn mennesker som snakker et annet språk hjemme. Dermed vil det også danne seg et større behov hos elever med norsk som andrespråk å bygge et tilstrekkelig ordforråd tidlig, for å kunne høste godene av dette.

Mia trekker igjen frem samlingsstunden som en viktig arena for å utvikle elevenes språk. Hun forteller at de jobber mye med språk og begrepsopplæring i samlingen. Hun trekker frem et utfordrende tema som årstider, der elevene med norsk som førstespråk fint klarer å assosiere og koble ordet mot tidligere kunnskap fordi dette ordet blir brukt hjemme. På den andre siden synes elever med norsk som andrespråk at dette kan være vanskelig da det er et abstrakt og hittil ukjent ord for dem. For å bygge ordforrådet til barna velger da Mia å ha en ekstra, mindre samlingsstund med elevene som synes det er vanskelig, og går nærmere inn på temaet ved hjelp av ulike konkrete og dypere samtaler.

Når det gjelder oppfattelse av hull eller mangler i ordforrådet, sier informantene at dette kan være vanskelig å oppdage. De oppfatter vanskelighetene ulikt, og fokuserer på ulike språklige elementer som kan være vanskelige. Mia trekker frem et eksempel der de har jobbet med å trekke strek fra et bilde til et ord. I oppgaven var det bilde av en rose, og ordet rose skulle matches. Her opplevde Mia at elevene så på bilde av en rose og sa at det var en blomst, og dermed ikke klarte å finne tilhørende ord. Her kan man tydelig se hvordan hull i ordforrådet påvirker elevenes evne til å fullføre skolearbeid. Mens elevene har et mentalt skjema for overbegrepet, har de enda ikke lært seg underbegrepet.

David trekker også frem underliggende vanskeligheter med språket som vanskelige å plukke opp. Han viser til et eksempel der elevene hadde kartleggingsprøve i matematikk, og det viste seg at en elev som tilsynelatende fint følger undervisningen ellers, ikke visste hva ordet «etter» betyr. På denne måten vil små ord som er lette å overse i språket, spille en stor rolle

om man ikke mestrer disse i visse situasjoner. Det er interessant at David trekker frem vanskeligheter med et ord som dette, heller enn faglige vanskelige ord. Det kan tenkes at det er lettere å være oppmerksom på ord man selv ser på som utfordrende for sine elever. Likevel viser det oss hvor viktig det er at man er bevisst på at elevene kommer til skolen med ulik språklig kompetanse. Dette samsvarer også med Golden (2014) sine tanker om hvordan det kan være lett å overse det hun kaller førfaglige ord. Ordet *etter* blir i denne sammenhengen et førfaglig ord for å kunne forstå hva spørsmålet spør om. Her er det også interessant at et tilsynelatende høyfrekvent ord også vil kunne være førfaglig i visse sammenhenger. Det kan tenkes at eleven har vanskeligheter å se betydningen av ordet i ulike domener og bruksområder.

Når det gjelder ulik språklig kompetanse, har både David og Karoline erfaringer med hvilken kompetanse elever med norsk som andrespråk kommer med til skolen. David hevder at elevene kommer med et skolespråk og ett hjemmespråk, og at disse blir to overflatespråk. Altså at ingen av språkene eleven snakker er tilstrekkelig mestret til å kunne sies å ha inngående kompetanse i et språk. David har for eksempel oppdaget at ord som brukes i hjemmet mestres på språket man snakker hjemme, for eksempel navn på kjøkkenredskaper. Ord man bruker på skolen, kan elevene ordene på, på språket man snakker på skolen. Altså argumenterer David for at det blir to adskilte språk som fungerer i de ulike domene eleven deltar i. Karoline har en liknende erfaring, men understreker at ordene man kun hører på skolen, oppfattes vanskeligere å lære seg enn ord som også brukes hjemme. Altså hevder Karoline at selv om begrepsopplæringen skjer på et annet språk enn det snakkes på skolen, har det tydelig overføringsverdi til begrepene og ord som skal læres på språket man snakker på skolen. Dette er tydelig i tråd med Cummins (1983) sin isfjellmodell, der språkkompetanse strekker seg ut over et spesifikt språk, men heller er underliggende for alle språk man snakker. Det at Karoline ser vanskeligheter for elever med norsk som andrespråk å lære seg ord man kun bruker på skolen, kan tenkes å skyldes at elevene må tilegne seg både ordet og begrepsforståelsen på samme tid. Det blir altså ikke noe tidligere forståelse man kan bygge videre på.

I sammenheng med hvilken språklige kompetanse elevene innehar, kan det være verdifullt å ha med seg Bjerkan et al. (2013) sine tanker om hvordan elevene har et splittet ordforråd. Det å være oppmerksom på at elevene har ulike språklige styrker i de ulike situasjonene de blir satt i, kan gjøre det lettere å vite når man skal ta i bruk ulike verktøy for å nå frem språklig til

eleven. Samtidig som dette varierer fra elev til elev, vil man som lærer forhåpentligvis kunne identifisere når eleven har vanskeligheter med å forstå ordet som blir sagt.

For å skape bro mellom språkene som snakkes av eleven, har informantene forskjellige tilnærminger. Karoline bruker for eksempel som nevnt ovenfor google translate for å vise eleven ordet på morsmålet sitt. Det hun imidlertid finner vanskeligst, er når eleven verken har tilstrekkelig kompetanse på morsmålet sitt eller norsk. Hun sammenlikner det med språklæring som foregår i tre-fire års alderen. Igjen er Cummins' modell en fin representasjon for problemene Karoline finner. Det å ikke ha tilstrekkelig begrepsforståelse uavhengig av språk, går utover evnen til å lære seg nye ord og begrep. Eleven Karoline beskriver har ikke et tilstrekkelig norsk språk til å bli med optimalt i undervisningen, samtidig som at hen ikke har tilstrekkelig morsmålskompetanse til å for eksempel gjøre leksene på dette språket. Dette kan ses på i lys med Berggreen et al. (2012) sine tanker rundt hvordan vi endrer språket vårt på bakgrunn av den språklige basen man innehar. Denne skal altså bygges ut, men det trengs et godt fundament for å kunne gjøre dette på en god måte.

5.2.3 Språklig bevissthet

Karoline legger også frem et fokus de har hatt på det å bli bevisst på å møte nye ord og begrep på skolen. Når de leser felles, forteller Karoline om at de stopper opp ved nye eller rare ord i teksten, og deretter ser nærmere på ordet i fellesskap. På denne måten kan man bli bevisst på de ulike bestanddelene et ord har, slik at man kan koble på allerede mestrede deler av språket. Karoline sier at i klassen hennes nå bruker de mye arbeidsmetoder som likner på arbeidsmetoder som er vanlig i første eller andre klasse. For eksempel dette med å klappe stavelser i et ord. Dette er interessant, for Karoline begrunner dette med at det er mange i klassen som trenger ekstra nøye gjennomganger av ord og begreper for å holde følge med undervisningen. Karoline tenker altså at typiske arbeidsmetoder som man kjenner igjen fra begynneropplæringen, egner seg ekstra godt for elever med norsk som andrespråk.

Karoline har også et langsiktig perspektiv og er oppmerksom på hoppene mellom klassetrinn, og da spesielt mellom fjerde og femte klasse. Dette er i tråd med funnene til Sanacore og Palumbo (2008), som bekrefter at det er store språklige hopp fra begynneropplæringen til mellomtrinnet. Mens Karoline stiller spørsmål med egen praksis, og da spesielt at de holder fast på å jobbe med enkeltord så nøye de gjør, sier Sanacore & Palumbo at det er veldig viktig å utvide og bruke ordforrådet for å unngå store utfordringer i overgangen fra fjerde til femte

trinn. Karoline sier også dette, i form av at hun ser og håper at jobben de gjør nå har betydning senere. Samtidig understreker Karoline viktigheten av å kunne legge til rette for at elevene skal kunne danne seg egne strategier i møte med nye ting som tekster eller ord. Altså virker det som at de bruker mye tid på arbeidsmetoden og strategien, og vier ikke selve ordet eller innholdet så mye oppmerksomhet. På denne måten vil elevene kunne møte vanskeligere ord og tekster i en annen kontekst senere, med høy sannsynlighet for å ha verktøyene som kreves for å møte dette nye. Dette gjelder også i møte med sosiale settinger. Som jeg skrev i kapittel 5.1 jobber Karoline også mye her med å skape strategier for å forstå og møte ulike situasjoner.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem Karoline sine tanker angående hva hennes mål overfor elevene sine er. Hun sier at karakter på ungdomsskolen er irrelevante for henne, og at målet heller er at de skal kunne gjøre seg forstått og ruste dem til livet i samfunnet etter skolen. I tillegg sier Karoline at elevene hennes skal være bra mennesker før de går ut av skolen. Dette gjelder selvsagt alle elever, men i konteksten elever med norsk som andrespråk, kan det tenkes at det å skape et trygt og sunt skolemiljø der man kan utforske og lære språk for å ta del i det sosiale blir sett på som det viktigste.

5.2.4 Oppsummering

Som en oppsummering på kapittelet om språkforståelse og ordforråd, ser vi tydelig at informantene er opptatte av konkreters rolle i språkopplæring. De viser til ulike måter man kan jobbe med dette, men med en tydelig grunnidé i bunn som likner. David og Karoline trekker frem hvordan de bruker elevens tidligere språkkompetanse for å bygge bro til språket som snakkes på skolen, i dette tilfellet norsk. Også her er det forskjellige fremgangsmåter, med David som foretrekker og har gode erfaringer med å bruke engelsk, mens Karoline bruker google translate. Det viser seg også at informantene praktiserer ulike metoder for å utvide elevenes ordforråd. Mia trekker frem samlingsstunden som den viktigste arenaen for å møte nye ord og begreper, mens Karoline har tatt i bruk «ukens ord». Avslutningsvis ser det også i dette temaet ut som at det er vanskeligheter med småord man ikke er oppmerksom på, som informantene trekker frem som den største utfordringen.

5.3 Oppsummering

Det viser seg at informantene har mye gode innspill i møte med elever med norsk som andrespråk. Hvis man ser funnene i et større bilde, støtter alle informantene opp under

arbeidsmåter som tradisjonelt tilhører begynneropplæringen. Det kan sies at de tar med seg disse for sin egenverdi, men kanskje spesielt for elevene som trenger ekstra støtte i læringsarbeidet.

Når det gjelder lek er dette temaet som opptar informantene i høyest grad. For alle tre har leken en markant plass i skolehverdagen, og de er opptatte av hvordan man kan tilrettelegge slik at alle kan delta på lik linje. Samtidig ser de også hvordan elevene kan hjelpe hverandre med å passe inn og forstå forskjellige leksituasjoner. Mens Mia og Karoline trekker frem at elever med norsk som andrespråk kan ha større utfordringer knyttet til lek enn elever med norsk som førstespråk, fokuserer imidlertid David på at det er den sosiale kompetansen som er ulikt utviklet i andre klasse. Det alle informantene har til felles, er at de understreker lekens potensiale for elever på småtrinnet. Dette gjør de både for å utvikle språket og ordforrådet, men også for å utvikle sosial kompetanse.

En interessant observasjon er at samtlige informanter problematiserer vanskeligheter med småord som fort kan gå under radaren i opplærings situasjoner. Dette går på tvers av forskningsspørsmålene, og viser seg at er et situasjonsuavhengig problem for lærerne. Når det gjelder det sosiale peker Mia og Karoline på hvordan følelsen av utenforskap kan styrkes hos elever hvis de mangler visse ord som brukes hyppig i lek. Som jeg har vist i kapittel 5.1.2 kan dette også videreutvikle seg til å svekke selvtilliten og dermed deltakelsen til disse barna. Mia og Karoline viser til hvordan voksentetthet er viktig for å kunne mediere leken til barna. I forbindelse med dette stilles det evige spørsmålet om ressurser i skolen og bruk av disse. Mia tenker uansett at man også kan løse dette med å ta leken inn i klasserommet, heller enn å reservere dette til friminutt og liknende. Karoline fokuserer i forbindelse med dette på hvordan man kan bidra til en forståelse for barna som har vanskeligheter med dette. Spesielt å hjelpe barna med å finne leker på forhånd som de kan ta i bruk, og gjennomgå reglene for disse nøye.

I det strukturerte språkarbeidet med språkforståelse og ordforråd trekker alle informantene frem konkreter som deres fremste verktøy for å skape forståelse hos elever med norsk som andrespråk. Det kommer fram at informantene forsøker å skape bro til elevens eget språk gjennom ulike virkemidler, med variert hell. Alle viser at de verdsetter elevens morsmål, i forbindelse med at de ser på det å bygge bro til elevenes allerede språkkompetanse som viktig. Når det er sagt kan det sies at det å bruke morsmålet i undervisningen blir sett på som

vanskelig, da lærerne ikke innehar språkkompetanse på de forskjellige språkene som snakkes. Igjen kan dette ses på som et ressurs spørsmål.

I fortsettelsen av konkretbruk poengterer informantene vanskeligheten i møte med abstrakte ord. Selv om det kan virke selvsagt er informantene påpasselige med å si at de her føler en mangel på verktøy som kan hjelpe elevene å forstå. Karoline trekker frem hvordan rollespill har hjulpet elevene å få konkretisert situasjoner som vekker forskjellige følelser, for å gjenkjenne disse i sitt eget liv.

I eksponering av språk i skolen trekker informantene frem ulike måter man kan gjøre dette på. Som jeg argumenterte for i kapittel 5.2.2, er det meget viktig å få startet utbyggingen av ordforrådet og begrepsforståelsen til elevene tidlig. Mens Karoline benytter seg av ukens ord, har Mia tatt i bruk temabaserte samlingsstunder hver morgen. På denne måten møter elevene nye ord ofte, som igjen bidrar til et større ordforråd, og forståelse av dette. Mia sier også at hun tar i bruk en ekstra, mindre samlingsstund for elevene som har vanskeligheter med å forstå ordene som ble brukt i den ordinære samlingsstunden. Det kan sies at dette nødvendigvis blir forbeholdt klasser der man har lærere til rådighet for å kunne gjennomføre dette i praksis.

Til slutt oppsummerer Karoline hva hun tenker målsetningen med skoleløpet er. Det er ikke viktig at elevene får gode karakterer, men heller at elevene hennes er rustet til livet i samfunnet etter fullført skole, og at alle skal kunne gjøre seg forstått. Dette er betraktninger som jeg tror går igjen i Karolines praksis, og som mange andre lærere kan stille seg bak.

6 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg igjen trekke frem problemstillingen jeg presenterte i innledningen: *Hvordan opplever lærere arbeidet med sosiale og språklige elementer med tanke på elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen?* Med tilhørende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan er arbeidet med det sosiale med tanke på elever med norsk som andrespråk?*
2. *Hvordan er arbeidet med forståelse og ordforråd med tanke på elever med norsk som andrespråk?*

Jeg har nå presentert teori og empiri som har svart på dette. Når det er sagt er det igjen viktig å understreke at denne studien er gjennomført med et begrenset antall informanter. Det er heller ikke stilt spørsmål på en måte slik at dette skal kunne generaliseres til en større

befolkning. Likevel opplever jeg at jeg har fått gode og reflekterte svar fra informantene, som har bidratt til å belyse dette temaet.

Som et svar på det første forskningsspørsmålet viser det seg at informantene er opptatte av arbeidsmetoder som kjennes igjen fra begynneropplæringen. Spesielt trekker informantene frem lek, og mulighetene dette gir for barn i begynneropplæringen. De er oppmerksomme på utfordringer som oppstår for elever med norsk som andrespråk, og det virker som at alle informantene har funnet verktøy som hjelper elevene på best mulig måte innenfor rammene de har til rådighet. Både gjennomgang av regler tydelig og et ønske om høyere lærertetthet står ut som hovedfunnene i sammenheng med sosialt arbeid. I tillegg til dette er lærerne opptatte av at alle elevene skal kunne ta lik del i klassesamtaler, slik at alle føler seg verdsatt i undervisningen. Det viser seg også at lærerne bruker mye tid på å gjøre situasjoner og ord gjenkjennelige for elevene med norsk som andrespråk. Dette vil jeg argumentere for at hadde vært enda lettere med større handlingsrom når det kommer til voksenressurser. Det å kunne gripe inn i det en misforståelse eller konflikt oppstår, vil gjøre det lettere for eleven å gjenkjenne liknende situasjoner ved senere anledninger.

I andre forskningsspørsmål er fokuset rettet mot språklig utvikling, og spesifikt språkforståelse og ordforråd. Her har informantene også ulike måter å jobbe på, men en fellesnevner er bruken av konkreter. Selv om disse metodene skiller seg fra hverandre i måten de velger å gjennomføre dette på, er det tydelig at informantene ser viktigheten av å skape bro mellom ord og begrepsforståelse. Det er også interessant at informantene ser på elevenes morsmål som en ressurs i språkarbeidet. Dette blir spesielt tydelig når Karoline trekker frem at det vanskeligste å jobbe med er elever som ikke har et godt utviklet førstespråk. Også ved dette aspektet virker det som at lærerne jobber med ressursene de har tilgjengelige best mulig. Samtidig tar de i bruk redskaper som google translate for å koble på elevens førstespråk, som kan tenkes at ikke er det ideelle for unge elever. Her kan det tenkes at en høyere voksentetthet med tospråklige lærere, ville tjent i elevenes favør.

Elevene jeg har fokusert på i denne undersøkelsen har altså ikke noe krav på særskilt norskopplæring eller tiltak. Likevel viser funnene at lærerne tenker at elevene kunne tjent på å ha et større antall voksne, og spesielt voksne som snakker samme språk. Informantene i undersøkelsen virker å bruke morsmålet til elevene etter beste evne og rammebetingelser, men det ser også ut til at dette arbeidet hadde blitt løst på en enklere og bedre måte om man hadde

voksne som forsto barnet på sitt morsmål. På denne måten kunne man løpende bygget bro mellom elevens verden og skolen, i tillegg til elevens morsmål og andrespråk.

Det viser seg også gjennom svarene til informantene at samtlige kan sies å ha et helhetlig perspektiv (Hoff-Jenssen et al., 2020) på begynneropplæringen og praksisen sin. De forklarer fint hvordan sosial og faglig utvikling går hånd i hånd, og at de dermed jobber med dette som en helhet. Det er altså ikke et tydelig skille som forskningsspørsmålene tilsier.

Jeg har nå lagt frem funnene på de to forskningsspørsmålene jeg satt innledningsvis. Kombinasjonen av disse er ment til å kunne svare på problemstillingen. Samtidig som dette er en sammensatt problemstilling, er det også to tydelige fokusområder, som jeg nå har presentert og drøftet. Denne oppgaven har forhåpentligvis gitt et innblikk inn i dagens situasjon for elever med norsk som andrespråk. Jeg vil understreke viktigheten av at dette området får videre fokus på forskningsfronten for å heve kompetansen til lærere, dette vil i sin tur bidra til at elevene får tilrettelagt skolegangen og muligheten til å nå sitt potensiale.

6.1 Fremtidig forskning på tematikken

Det er mye forskning som gjenstår på dette emnet. Jeg presenterte i kapittel 1.1.1 hvordan elever med norsk som andrespråk generelt sett sliter mer på skolen enn elever med norsk som førstespråk senere i løpet. I denne studien har jeg kun tatt for meg hva lærerne selv tenker om arbeid med elever med norsk som andrespråk. Og mens lærerne har mange gode tanker og ideer, ser det ut til at de også ser ut til å ha tanker om hvordan man kan gjøre skolegangen til elever med norsk som andrespråk best mulig. Det trengs et bredere forskningsgrunnlag på denne tematikken for å best mulig kunne følge opplæringslovens §1-3 om tilpasset opplæring. Mens denne ofte blir sett på som hjelp til elever som sliter faglig, synes jeg at denne også bør strekke seg til å tilpasse opplæringen for alle som av den ene eller andre grunnen har dårligere forutsetninger til å lykkes i skolen.

Det bør også gjennomføres omfattende forskningsprosjekt angående lærertetthets og bruk av ressursers påvirkning for elever med norsk som andrespråk sin skolegang. Informantene trekker inn hvordan økte ressurser kan bidra til at man på bedre måte kan hjelpe elevene som trenger det, slik at de ikke blir hengende bak verken faglig eller sosialt.

Jeg synes også at man burde få en større innsikt i hva elevene selv føler at fungerer eller ikke fungerer for dem i sin skolegang. Mye av funnene mine handler om at elevene skal føle seg verdsatt og få hjelp til å tilpasse seg det sosiale fellesskapet på skolen. Derfor er det viktig å

høre elevenes stemme om hva som kan bidra til at de føler at de er en del av, og bidrar, til dette.

Et interessant tema å forske på kan være hvordan begynneropplæringsperspektivet bidrar til språklæring for elever med norsk som andrespråk, og hvilke følger dette har senere i skoleløpet.

Jeg er overbevist om at skolen må utvikle seg i de nærmeste årene for å håndtere elevmassens utvikling. Veien til en kollektiv bedring i dette er forskning, slik at man får satt presedenser for hva som er god praksis i klasserommet.

7 Litteratur

- Akhtar, N. (2005). The robustness of learning through overhearing. *Developmental Science*, 8(2), 199-209.
- Alstad, G. T. (2016). *Andrespråk og flerspråklighet i barnehagen : forskningsperspektiver på barnehagepraksiser*. Fagbokforl.
- Aukrust, V. G. (2007). Young Children Acquiring Second Language Vocabulary in Preschool Group-Time: Does Amount, Diversity, and Discourse Complexity of Teacher Talk Matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17-37.
<https://doi.org/10.1080/02568540709594610>
- Berggreen, H., Sørli, E., Alver, V. & Sørland, K. (2012). *God nok i norsk? : språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm akademisk.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Ad notam Gyldendal.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B. & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn : pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal akademisk.
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske* (9. utg.). Freidig forl.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Lang. Teach*, 36(2), 81-109.
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645-668. <https://doi.org/10.1177/053901847701600601>
- Busch, T. (2021). *Akademisk skriving : for bachelor- og masterstudenter* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie* (Bd. 2). Fischer: Jena.
- Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour [Verbal behavior, B. F. Skinner]. *Language*, 35(1), 26-58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. I J. Coady & T. Huckin (Red.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (s. 225-237). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning disability quarterly*, 6(4), 373-386. <https://doi.org/10.2307/1510525>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The school journal*, LIV(January 1897), 77-80.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Brookes Publishing.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Geiger, L. (1868). *Ursprung und Entwicklung der menschlichen Sprache und Vernunft* (Bd. 1). Cotta.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Halvorsrud, K. (2017). Student dropout in upper secondary education in Norway: A challenge to the principles of the welfare state? *London review of education*, 15(2), 302.
<https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.12>
- Hart, K. I., Fujiki, M., Brinton, B. & Hart, C. H. (2004). The Relationship Between Social Behavior and Severity of Language Impairment. *J Speech Lang Hear Res*, 47(3), 647-662.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/050))
- Haug, P. (2006). Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Kva skjer i klasserommet?* (s. 19-54). Caspar forlag A/S.
- Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O. & Afdal, H. W. (2020). Begynnaropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 143.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2030>
- Ikizer, E. G. & Ramírez-Esparza, N. (2018). Bilinguals' social flexibility. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 957-969. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000414>

- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk : barnehage og barnetrinn* (2. utg.). Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (Bd. 1). University of Chicago Press.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Merriam, S. B. & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis* (2. utg.). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (Fourth edition. utg.). Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Michaelsen, E. & Palm, K. (2018). Forord. I E. Michaelsen & K. Palm (Red.), *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming* (s. 11). Universitetsforl.
- Morken, I. & Karlsen, J. (2019). Migrasjonsrelaterte læreversker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 548-569). Cappelen Damm akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk : metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (1. utgave. utg., s. 46-65). Universitetsforlaget.
- Palm, K., Becher, A. A. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen : aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming* (s. 13-31). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.
- Robinson, S. K. (2018). Tenk annerledes (A. Sjøbu, Overs.). I S. K. Robinson & L. Aronica (Red.), *I sitt rette element : når lidenskap forandrer alt* (s. 39-54). Fagbokforlaget.
- Sanacore, J. & Palumbo, A. (2008). Understanding the fourth-grade slump: Our point of view. The Educational Forum,
- Schleicher, A. (2006). Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17(5), 507-516. <https://doi.org/10.1080/14675980601063900>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Prentice-Hall.
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. *Bedre skole : tidsskrift for lærere og skoleledere*, 2015(01), 28-32. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? I T. Sandnes (Red.), *Innvandrere i Norge 2017* (s. 78-94) (Statistiske analyser 155). Statistisk sentralbyrå.
- Tetzchner, S. v. (1993). *Barns språk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- van Druten-Frietman, L., Denessen, E., Gijssels, M. & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, 43, 92-99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.032>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman, Red.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT press.

- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology*, 37(2), 265-279.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen – Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 93(4), 294-309.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-06>

8 Figurliste

Figur 1 – "Dual iceberg" representation of bilingual proficiency. Hentet fra (Cummins, 1983, s. 377).....	14
Figur 2 – Informanter	29

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen – hvordan blir de ivaretatt?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er belyse hvordan lærere i begynneropplæringen opplever arbeid med elever med norsk som andrespråk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven vil jeg få et innblikk i hvordan elever med norsk som andrespråk blir ivaretatt gjennom begynneropplæringen i den norske grunnskolen (1.-4. klasse). Dette vil være en kvalitativ undersøkelse som vektlegger læreres synspunkter og erfaringer.

Problemstillingen i oppgaven lyder som følger: *Hvordan opplever lærere arbeidet med elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen?*

I tillegg til dette vil jeg har noen forskningsspørsmål som vil spisse denne nærmere.

1. *Hvordan er arbeidet med det sosiale med tanke på elever med norsk som andrespråk?*
2. *Hvordan er arbeidet med ordforrådet med tanke på elever med norsk som andrespråk?*
3. *Hvordan er arbeidet med semantikken (forståelse) med tanke på elever med norsk som andrespråk?*

Dette er en mastergradsoppgave, og vil inneholde semistrukturerte intervjuer fra 3-5 lærere som jobber i begynneropplæringen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dette utvalget er strategisk utvalgt, med kriterier om at deltakerne må jobbe i begynneropplæringen. I tillegg er dette et prosjekt med begrenset tidsramme, så for å korte ned og forenkle prosessen med å finne deltakere, har jeg valgt å gå gjennom kjente kanaler for å finne deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et semistrukturert intervju. Omfanget på dette er satt til 40 – 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om tematikken jeg har beskrevet over, men det er også rom til utdypninger eller egne tanker rundt det overordnede temaet. Jeg vil ta opptak av intervjuet, som vil bli midlertidig lagret i en som er passordbeskyttet med flerfaktorsautentisering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun meg og veilederen min som vil ha tilgang til datamaterialet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med fiktive som lagret på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne i denne undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller liknende. I sluttproduktet vil kun erfaring og utdanningsnivå være relevant å inkludere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes [15.05.2023]. Etter prosjektslutt vil alt datamateriale slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra *Oslo Metropolitan university* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Oslo Metropolitan university ved Håvard Nundal Halleraker [Telefon: 478 62 968, e-mail: s334290@oslomet.no] og Eli Anne Eiesland (veileder) [Telefon: 672 35 227, e-mail: elieie@oslomet.no]
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg [Telefon: 67 23 71 08]

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eli Anne Eiesland
(Forsker/veileder)

Håvard Nundal Halleraker
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elever med norsk som andrespråk i begynneropplæringen – hvordan blir de ivaretatt?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

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

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

1. Bakgrunnsspørsmål:
 - a. Hvilken utdanning har du?
 - b. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - c. Hvilket trinn jobber du på?
2. Elever med norsk som andrespråk:
 - a. Hva legger du i begrepet «elever med norsk som andrespråk»?
 - b. Har du erfaring med arbeid spesielt med elever med norsk som andrespråk?
 - c. Hva skiller dette arbeidet fra arbeid med elever med norsk som førstespråk?
3. Det sosiale aspektet:
 - a. Hvordan opplever du at du jobber med det sosiale med elever med norsk som andrespråk?
 - b. Har du opplevd noen utfordringer med det sosiale når det er snakk om elever med norsk som andrespråk?
 - c. Har du erfaringer med noe som har lyktes i å styrke det sosiale når det er snakk om elever med norsk som andrespråk?
 - d. Hva vil du si at er det viktigste å fokusere på i arbeidet med det sosiale i møte med elever med norsk som andrespråk?
4. Ordforrådsaspektet:
 - a. Hvordan opplever du at du jobber med ordforrådet med elever med norsk som andrespråk?
 - b. Beskriv forskjellene mellom arbeid med ordforråd med elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som førstespråk.
 - c. Har du erfaringer med noe som har lyktes i å styrke elever med norsk som andrespråk sitt ordforråd?
 - d. Har du opplevd utfordringer i arbeidet med utvikling av ordforråd for elever med norsk som andrespråk?
5. Forståelsesaspektet:
 - a. Hva legger du i forståelse hos elever med norsk som andrespråk?
 - b. Beskriv forskjellene mellom arbeid med forståelse med elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som førstespråk.
 - c. Har du erfaringer med noe som har lyktes i å styrke elever med norsk som andrespråk sin forståelse?
 - d. Har du opplevd utfordringer i arbeidet med utvikling av forståelse for elever med norsk som andrespråk?
6. Eventuelt:
 - a. Er det andre behov hos disse elevene i begynneropplæring enn i høyere klassetrinn?
 - b. Noe du ønsker å legge til?

9.3 Vedlegg 3 – Godkjent meldeskjema fra Sikt

18.04.2023, 18:15

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hvordan opplever lærere i begynneropplæringen arbeid med elever med...](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

540165

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvordan opplever lærere i begynneropplæringen arbeid med elever med norsk som andrespråk?

Prosjektbeskrivelse

En kvalitativ masteroppgave som se på tematikk rundt elever med norsk som andrespråk i de tidlige årene i grunnskolen. Semistrukturerte intervjuer med 3 forskjellige lærere, som til sammen forhåpentligvis vil bidra til å gi et nyansert bilde på dagens situasjon i begynneropplæringen, og hvordan denne ivaretar elever med et annet morsmål enn norsk.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Ved å ta i bruk lydopptak vil man kunne sikre nøyaktige, troverdige gjengivelser av hva informantene sier i intervjuet rundt tematikken.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Håvard Nundal Halleraker, s334290@oslomet.no, tlf: 47862968

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Anne Eiesland, elieie@oslomet.no, tlf: 67235227

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere som jobber i begynneropplæringen

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Gjennom tidligere kjente skoler der jeg har vært i praksis. Vil ta kontakt med rektor om det er noen som passer og er villige til deltakelse.

Alder

25 - 70

<https://meldeskjema.sikt.no/63977113-3cb9-42ef-43e4-0e073097b555/eksport/82>

1/3

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Personlig intervju****Vedlegg**[Intervjuguide.docx](#)**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1**Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv[Samtykkeskjema.docx](#)**Tredjepersoner**

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Jeg oppgir telefon og mailadresse til deltakerene, slik at de til enhver tid kan trekke samtykket.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Ved å få mine kontaktopplysninger, vil informantene til en hver tid ha muligheten til å ta kontakt, og få innsyn, eller endre/slette personopplysninger.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning
- Flerfaktoraутentisering

Varighet

Prosjektperiode

01.01.2023 - 19.05.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger
