



UNIVERSITETET I AGDER

Andrespråksdidaktisk praksis og læreroppfatninger om andrespråksinnlæring

MARIA HJORTDAL

VEILEDER

Magnhild Vollan

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

«Grensene for mitt språk betyr grensene for min verden»

Ludwig Wittgenstein (1921/1999, s. 82)

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende, læringsrikt og utfordrende. Jeg har fått muligheten til å fordype meg i temaet norsk som andrespråk, som er et svært interessant tema. Innsiktene fra denne oppgaven vil jeg ta med meg videre inn i arbeidet som lærer.

I denne forbindelse ønsker jeg å takke veileder Magnhild Vollan for gode, konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil takke deltakerne i undersøkelsen, som ga meg innblikk i deres praksis og tanker. Samboeren min, Jonas, fortjener en hilsen. Takk for støtte, gode samtaler og gjennomlesing av oppgaven. Jeg vil også takke mamma og pappa for korrektursetting og omsorg.

Denne oppgaven markerer slutten på et fem års langt studieløp på grunnskolelærerutdanninga med integrert master i norsk. Jeg vil derfor takke medstudenter for faglige og ikke-faglige samtaler og opplevelser.

Maria Hjortdal

Kristiansand, mai 2018

Sammendrag

Denne oppgaven skrives innenfor feltet norsk som andrespråk. Fokuset er på norsklæreren som faktor i den muntlige andrespråksopplæringa. Oppgaven undersøker hva som kjennetegner læreres andrespråksdidaktiske praksis og deres oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring. Informantgruppen i undersøkelsen består av fire lærere fra en mottaksskole og to grunnskoler i et av Agder-fylkene. Lærerne jobber på mellomtrinnet og har ulik erfaring med andrespråkselever.

Prosjektet baserer seg på en kombinasjon av metodene observasjon og intervju.

Observasjonene består av tre undervisningstimer i et klasserom, med formål om å få et inntrykk av lærernes andrespråksdidaktiske praksis. Intervjuene er sammensatt av samtaler med fire lærere, der det ønskes å undersøke læreres oppfatninger om andrespråksinnlæring. Lærerne i undersøkelsen har ulike læreplaner de skal forholde seg til. Lærerne i mottaksskolen skal bruke *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (GNO), mens lærerne i grunnskolen skal ta utgangspunkt i både GNO og *Læreplan i norsk* (NO). Som et nødvendig forarbeid sammenlignes GNO og NO, med planenes vektlegginger og språkinnlæringssyn som sentrum for interesse. Sammenligningen gjøres for å undersøke om læreplanene gir ulikt grunnlag for lærernes praksis og oppfatninger om andrespråksinnlæring.

Hovedfunnene i oppgaven er at begge læreplanene er gjennomsyret av et sosialt og kognitivt syn på språkinnlæring. Vektleggingene i GNO er knyttet til ord og begrepsinnlæring, mens i NO er kommunikasjonsferdigheter sentralt. Dette kan til en viss grad gi lærerne ulikt grunnlag for praksis og oppfatninger. Lærernes språksdidaktiske praksis bærer preg av et sosialt og kognitivt læringssyn, men også mer individuelle tilnærminger. Observasjonene inneholder fokus på begreper. Læreroppfatningene kan kjennetegnes av et sosialt og kognitivt perspektiv på læring. En del kan også sies å være generativ og en mindre del behavioristisk. Lærerne er opptatt av språkkomponentene innhold og bruk i språkinnlæringa, og anser muntlige ferdigheter som avgjørende for videre liv. Lærerne tror erfaringer fra klasserommet og oppfatninger har gjensidig påvirkning. De har ulike forståelser om hvor avgjørende rolle læreren har i andrespråksinnlæringa, fra svært avgjørende til mindre avgjørende.

Abstract

This thesis is written within the field of Norwegian as a second language. The main focus is on the teacher as a factor in second language acquisition. The thesis question is as follows: What characterizes teachers' language didactic practice and their perceptions about second language acquisition? The informant group in the survey consists of four teachers, from one school for children recently arrived from foreign countries (reception school) and two regular schools respectively, in one of the Agder counties. The teachers work at year 5-7 and have different amounts of experience working with students with Norwegian as a second language.

The project is based on a method combination of observation and interview. The observation consists of three separate lessons, with the aim to get an impression of the teachers' second language didactical practice. The interviews consist of conversations with the four teachers, where the objective is to examine the teachers' perceptions about second language acquisition. The teachers in the project work out of different subject curriculums. While the teachers from the reception school only use the "Curriculum for Basic Norwegian for language minorities" (GNO), the teachers at the regular schools use both GNO and the regular subject curriculum in Norwegian (NO). As a prerequisite, the two different subject curriculums will be compared with focus on what they value in second language acquisition, especially in regards to perspective. This is done to see whether if the teachers have a different basis for their teaching practice and if their perceptions about second language acquisition could have been colored by the respective subject curriculums.

Through the thesis research, it is clear that a social and cognitive perspective on teaching heavily influences the subject curriculums (GNO and NO), where the focus in GNO lies with words and concept acquisition, while the focus in NO is to adequately communicate with each other. This can, to a certain extent, give the teachers different basis for practice and perception. The teachers' language didactic practice is influenced by a social and cognitive teaching perspective, but also more individual approaches. The observations focus on concepts. The teachers' perceptions can be recognized by a social and cognitive perspective on teaching. However, a part of it can also be seen as generative, and an even smaller part behavioristic. The teachers are concerned with the language components' content and use in language acquisition and believe that oral skills are crucial for later life. The teachers believe

that experience from the classroom and perceptions have equal influence, and they have their own understanding of how important of a role the teacher has in second language acquisition, ranging from very crucial to less crucial.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
Figurliste	VIII
Tabelliste	VIII
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for temavalg.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	4
1.3.1 Begrepsavklaringer knyttet til problemstilling	4
1.3.2 Begrepsavklaringer knyttet til andrespråksinnlæring	4
1.4 Tidligere forskning og utvikling.....	6
1.5 Oppgavens oppbygging.....	8
2 Teori	10
2.1 Muntlige ferdigheter.....	10
2.1.1 Oppsummering muntlige ferdigheter	12
2.2 Læreroppfatninger	12
2.2.1 Tro, meninger og kunnskap.....	13
2.2.2 Premisser for læreroppfatninger om andrespråksinnlæring	13
2.2.3 Forholdet mellom læreroppfatninger og praksis.....	15
2.2.4 Interne og eksterne faktorer.....	16
2.2.5 Forholdet læreplaner, språkdidaktisk praksis og læreroppfatninger.....	17
2.2.6 Oppsummering læreroppfatninger	18
2.3 Hvordan læres et andrespråk?.....	19
2.3.1 Behavioristisk tilnærming til andrespråksinnlæring.....	19
2.3.2 Generativ tilnærming til andrespråksinnlæring.....	20
2.3.3 Kognitive tilnærminger til andrespråksinnlæring	21
2.3.4 Sosiale tilnærminger til andrespråksinnlæring.....	25
2.3.5 Sosio-kognitive teorier.....	28
2.3.6 Oppsummering.....	29
3 Metodedel	31
3.1 Metodekombinasjon	31
3.1.1 Sammenligning av GNO og NO.....	32
3.2 Observasjon som metode.....	32
3.2.1 Hvorfor observasjon?.....	33
3.2.2 Gjennomføring av observasjon.....	34
3.3 Intervju som metode	35

3.3.1	Hvorfor intervju?	35
3.3.2	Gjennomføring av intervju	36
3.4	Analyse av observasjon og intervju	37
3.5	Forskningsetikk	38
3.5.1	Etske betraktninger knyttet til meldeplikt	39
3.5.2	Etske betraktninger knyttet til kontakt og samtykke	39
3.6	Reliabilitet, validitet og gyldighet	40
4	Analyse, resultater og drøfting	43
4.1	Presentasjon av informantene	43
4.2	Læreplansammenligning	44
4.2.1	Læreplanen i norsk	44
4.2.2	Grunnleggende norsk for språklige minoriteter	45
4.2.3	Sammenligning av læreplanene	46
4.3	Observasjon og lærernes språkdidaktiske praksis	47
4.3.1	Observasjon av lærer 1 i klasserommet	48
4.3.2	Observasjon av lærer 3 i klasserommet	49
4.3.3	Observasjon av lærer 4 i klasserommet	49
4.3.4	Oppsummerende karakteristikkk av lærernes språkdidaktiske praksis	50
4.4	Intervju og læreroppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring	52
4.4.1	Konkrete tiltak for å tilpasse opplæringa	52
4.4.2	Bruk av morsmål i opplæringa	55
4.4.3	Morsmålskompetanse som avgjørende for læring av norsk	56
4.4.4	Korrigering av normavvik	58
4.4.5	Tilpasning av muntlig kommunikasjon	59
4.4.6	Læring av språk	60
4.4.7	Opplevd situasjon som har medført norskspråklig læring	63
4.4.8	Erfaring som har endret læreroppfatningene	64
4.4.9	Vektlegging av kompetansemål	65
4.4.10	Læreren som faktor i den muntlige andrespråksinnlæringa	66
4.4.11	Oppsummerende karakteristikkk av læreroppfatningene	68
5	Konklusjon og avsluttende refleksjon	71
6	Litteraturliste	Feil! Bokmerke ikke definert.
Vedlegg	81
Vedlegg 1.	Observasjonsskjema	81
Vedlegg 2.	Intervjuguide	81
Vedlegg 3.	Informasjonsskriv om sensitiv informasjon	83

Figurliste

Figur 1 Firedeling av språkferdighetene (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 26).....	11
Figur 2 Læreropfatninger (Monsen, 2014, s. 70).....	14
Figur 3 Den todelte isfjellmodellen(Cummins, 1983, s. 377).	24
Figur 4 Terskelhypotesen (Cummins, 1979, s. 21).....	24
Figur 5 Andrespråksinnlæring fra et sosio-kognitivt perspektiv (Ellis, 1997, s. 35).....	29

Tabelliste

Tabell 1 Relevant informasjon om informantene	43
Tabell 2 Samtaleformer i L1s klasserom.....	48
Tabell 3 Samtaleformer i L3s klasserom.....	49
Tabell 4 Samtaleformer i L4s klasserom.....	50

1 Innledning

Temaet i prosjektet er hva som kjennetegner norsklæreres andrespråksdidaktiske praksis og deres oppfatninger om andrespråksinnlæring. Informantene i undersøkelsen er to lærere fra en mottaksskole og to lærere fra ulike grunnskoler i et av Agder-fylkene. Lærerne jobber på mellomtrinnet og har ulik erfaring med andrespråkselever.

1.1 Bakgrunn for temavalg

I den norske skolen er det et språklig og kulturelt mangfold. Antallet elever med ikke-norskspråklig bakgrunn er stadig økende, og i dag er nærmere 16 % av grunnskolens elever innvandrere eller barn av innvandrere (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Mangfoldet i elevgruppen representerer mange muligheter, men også utfordringer. I den norske skolen fremstår elever med innvandrerbakgrunn som en sårbar gruppe, og dette gjelder særlig elever med svake norskferdigheter (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012 - 2013, s. 50). Mange barn og unge med innvandrerbakgrunn har høy motivasjon og innsats i skolen, men i snitt går denne elevgruppen ut av grunnskolen med lavere grunnskolepoeng og forutsetninger til å mestre videre utdanningsløp. Dette kommer til uttrykk i videregående, der elever med innvandrerbakgrunn har mindre sannsynlighet for å fullføre, sammenlignet med den øvrige befolkningen (NOU 2011:14, s. 191; Statistisk Sentralbyrå, 2016).

I Norge er det et politisk mål at så mange som mulig skal fullføre ønsket og nødvendig utdanning, for å ha mulighet til å delta og bidra i samfunnet. Utdanning skal være et av de viktigste verktøyene for å redusere sosiale og økonomiske ulikheter i samfunnet. Likevel vet vi at skolen reproducerer sosiale forskjeller. Skillen i elevenes senere liv skapes i barne- og ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2016 - 2017). Et tiltak for å møte denne tendensen er å gi en språklig opplæring og oppfølging i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007 - 2008, s. 43).

Gjennom erfaringer fra praksis i lærerutdanninga og jobb som lærer i skolen, har jeg sett hvor essensielt det er for andrespråkselever å få en god språklig opplæring. Det er norsklæreren

som har hovedansvar for andrespråksopplæringa, og lærerens praksis og oppfatninger vil påvirke opplæringas utfall. Det er derfor interessant å undersøke hva som karakteriserer læreres språkdidaktiske praksis og deres oppfatninger om andrespråksinnlæring. Det kan se ut til at det er mangel på studier som tar for seg dette temaet. Å undersøke dette kan derfor bidra til ny og interessant forskning på feltet.

1.2 Problemstilling

Dette arbeidet undersøker læreres språkdidaktiske praksis og læreropfatninger om andrespråksinnlæring. Min overordnede problemstilling er som følger:

Hva kjennetegner læreres andrespråksdidaktiske praksis og deres oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring?

Jeg har valgt å undersøke både læreres praksis og oppfatninger, fordi komponentene har et nært forhold og mye forskning viser at de har gjensidig påvirkning (Se for eksempel Borg 2006). Grunnen til at muntlige ferdigheter er avhandlingas fokuspunkt er at nyankomne elever ofte lærer muntlige norskferdigheter før skriftlige. Gode muntlige norskferdigheter er dessuten avgjørende for jobb, samfunnsniv og bruk av demokratiske rettigheter, og derfor et sentralt tema som bør belyses (Eide, 2017).

For å svare på problemstillingen på en grundig, systematisk måte tar jeg utgangspunkt i følgende underspørsmål:

1. Hva kjennetegner læreres andrespråkdidaktiske praksis?
2. Hva kjennetegner læreres oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring?

Informantene i studien er fra ulike typer skoler. To av lærerne er fra en mottaksskole og to av lærerne er fra ulike grunnskoler. Alle fire lærerne underviser i norsk på mellomtrinnet. Lærerne fra mottaksskolen jobber i innføringsklasser som er organisert for nyankomne elever uten tilstrekkelige norskferdigheter til å kunne følge den ordinære norskopplæringa. Disse elevene har i følge Opplæringsloven (1998) paragraf 2-8 krav på særskilt norskopplæring. Det er opp til kommunen om organiseringen av den særskilte opplæringa for nyankomne skal

foregå i grupper, klasser eller skoler. Flere kommuner i Norge har valgt å ha egne skoler som spesialiserer seg på særskilt norskopplæring, og disse kalles mottaksskoler. I Agder-fylkene har blant annet Arendal, Kristiansand, Mandal og Farsund denne skoletypen. For å kunne være elev på en mottaksskole må det fattes vedtak, og elevene kan gå på skolene i opp til to år, før elevene må begynne i ordinær grunnskole.

Lærerne i studien forholder seg til ulike læreplaner. Mottaksskolelærerne skal følge *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (GNO) (Utdanningsdirektoratet, 2007), mens lærerne i grunnskolen skal bruke både GNO og *Læreplanen i norsk* (NO) (Utdanningsdirektoratet, 2013). GNO er en overgangsplan elevene følger frem til de er i stand til å følge NO. Den er utarbeidet etter Common European Framework of Reference for languages (Utdanningsdirektoratet, 2011). Det er opp til hver enkelt skole og kommune hvilken av læreplanene som blir fulgt i opplæringa, og de kan velge at særskilt norskopplæring skal gis med utgangspunkt i GNO eller med tilpasning innenfor NO. Skolene og kommunene som er utgangspunktet for dette prosjektet har valgt at elever i grunnskolen med behov for særskilt norskopplæring skal følge GNO.

Med tanke på at lærerne følger ulike læreplaner, og at læreplanene fungerer som et styringsdokument for lærernes praksis og oppfatninger om andrespråksinnlæring, er det relevant å se på et tredje underspørsmål:

3. Hvilke vektlegginger og språkinnlæringssyn gjennomsyrrer *Læreplanen i norsk* og *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*?

I kapittel 4.2 blir NO og GNO sammenlignet, som et nødvendig forarbeid for å undersøke lærernes språkdidaktiske praksis og læreropfatninger om muntlig andrespråksinnlæring.

Avslutningsvis i dette kapitlet ønsker jeg å omtale oppgavens avgrensning. På grunn av oppgavens omfang og grad av mulighet til å gå i dybden, velger jeg å fokusere på muntlighet andrespråksopplæringa, hvor læreren som faktor undersøkes. Det ville vært mulig å fokusere på flere sider av andrespråksopplæringa, men en konsekvens ville vært en mer overflatisk oppgave.

1.3 Begrepsavklaringer

I dette kapitlet vil jeg først definere termer som er avgjørende for oppgavens problemstilling, og deretter avklare sentrale termer i andrespråksforskninga som kan ha tvetydige betydninger. Begrepsdefinisjonene som forklares nedenfor vil brukes som grunnlag for resten av oppgaven.

1.3.1 Begrepsavklaringer knyttet til problemstilling

Først vil jeg definere to termer som er avgjørende for oppgavens problemstilling. Termen læreropfatninger kan defineres som læreres tro, meninger og kunnskaper om et bestemt tema, i denne sammenhengen andrespråksinnlæring (Monsen, 2014, s. 7). Begrepet blir blant annet brukt av Monsen og Randen (2017) og Aasen et al. (2012). Læreropfatninger er nært beslektet til termen språkinnlæringssyn. Læringssyn er ifølge Pedagogisk ordbok «det syn vi har på hvordan individet lærer» (Bø & Helle, 2013). Språkinnlæringssyn kan defineres som det synet vi har på hvordan individet lærer språk. For eksempel kan læreplaner, politikere, lærebøker, foreldre og elever ha ulike syn på hvordan språkferdigheter tilegnes. Termen språkinnlæringssyn er en mer generell term.

Å bruke termen læreropfatninger kan være nyttig, fordi ordet understreker at det er læreres tro, meninger og kunnskap om språkinnlæring det dreier seg om. Termen språkinnlæringssyn kan være formålstjenlig i tilfeller der det er snakk om syn og oppfatninger om språkinnlæring fra andre parter. I oppgaven vil jeg skille mellom termene læreropfatninger og språkinnlæringssyn, og bruke dem på ulike måter: læreropfatninger når det er spesifikt snakk om læreres oppfatninger om hvordan individet lærer språk, og språkinnlæringssyn når det gjelder andre parters syn på hvordan individet lærer språk.

1.3.2 Begrepsavklaringer knyttet til andrespråksinnlæring

Innenfor andrespråksforskninga er det flere begreper som kan ha ulike definisjoner. Det er formålstjenlig å definere de mest sentrale begrepene.

Morsmål eller førstespråk kan defineres til å være det første muntlige, eventuelt også skriftlige, språket en person lærer (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 370). Andrespråk er det andre språket en person lærer, og læres ofte i et samfunn der språket er majoritetsspråket (Fjørtoft, 2014, s. 210). Skillet mellom første og andrespråk blir innenfor enkelte retninger trukket opp rundt tre – fireårs-alderen, da førstespråket ansees som etablert innen dette tidspunktet, men her er det uenighet innenfor forskingsfeltet. Andre hevder at det er mulig å lære et språk som førstespråk etter denne alderen (Alver, Sørland, Sørli & Berggreen, 2012, s. 17).

Minoritetsspråklig er en person som har et annet språk som morsmål enn det majoriteten av samfunnet bruker, og brukes ofte synonymt med andrespråkelever (Selj, 2008, s. 17). Fremmedspråk et språk som ikke er morsmål eller andrespråk, og som ofte blir læres utenfor miljøer hvor det er i bruk som førstespråk, i mange tilfeller gjennom organisert undervisning (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 17).

Flerspråklighet eller tospråklighet er i tilfeller en person har to eller flere førstespråk, der personen identifiserer seg med og bruker flere språk i hverdagen (Selj, 2008, s. 17). En kan skille mellom flerspråklig førstespråksinnlæring og suksessiv flerspråklighet. Flerspråklig førstespråksinnlæring er å lære flere førstespråk samtidig, og suksessiv flerspråklighet er innlæring av et nytt førstespråk etter at et annet førstespråk allerede er etablert (Alver et al., 2012, s. 18).

Til slutt vil jeg definere begrepene andrespråksopplæring og andrespråksinnlæring. Andrespråksopplæring er formell opplæring i andrespråket innenfor et organisert opplæringstilbud, mens andrespråksinnlæring er prosessen hvor det læres et andrespråk, og trenger ikke være innenfor et organisert opplæringstilbud (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 15).

I neste kapittel blir undersøkelsen satt i sammenheng med andre forskningsprosjekt med samme tema. Formålet med kapitlet å se på tidligere og nyere forskning på feltet for å se hvordan dette prosjektet kan bidra til å utfylle bildet.

1.4 Tidligere forskning og utvikling

Dette kapitlet handler først og fremst om andrespråksforskninga i Norge og Norden, og om forskning med klasseromspraksis og læreropfatninger som tema. Internasjonalt ble forskning på andrespråk etablert flere tiår tidligere enn i Norge og resten av Norden. I Norden utviklet den seg i takt med økt antall innvandrere og andrespråkelever i skolen fra 1970-tallet. Den nordiske andrespråksforskninga kan sies å skille seg ut fra den internasjonale, ved at det ikke er et tydelig skille mellom andrespråksdidaktisk forskning og andrespråksforskning. Joke Dewilde (2013, s. 17) skriver i sin doktorgradsavhandling at innenfor internasjonal forskning på feltet, er det et klart skille mellom *bilingualism* og *bilingual education*. I Norge er termene samlet i ett, under betegnelsen andrespråksforskning. Dette sier Tonne og Palm (2015, s. 321) seg enig i.

Tonne og Palm (2015, s. 335) skriver i sin oversiktsartikkel at andrespråksforskninga i Norden de siste 30 åra hovedsakelig har dreid seg om skriving og lesing, men lite knyttet til muntlige ferdigheter, bortsett fra enkelte studier som belyser begrepsinnlæring. Det ensidige fokuset på lesing og skriving er en generell tendens i norskdidaktiske forskningsfeltet, ifølge Liv Marit Aksnes (2016, s. 17). Hun peker på at skriving og lesing får mer oppmerksomhet på grunn av at det er ferdigheter som i større grad er målbart, og dermed lettere å forske på. I tillegg mener Aksnes at PISA-sjokket i 2001 er avgjørende for forskningas retning, da det oppstod stor bekymring for norske elevers lese- og skriveferdigheter i etterkant av resultatene. Temaet muntlig andrespråksinnlæring blir belyst ytterligere i kapittel 2.1.

Forskning på læreropfatninger en over 50 år lang tradisjon, og forskning på læreropfatninger om andrespråk noen tiår yngre. Forskninga på læreropfatninger begynte på slutten av 60-tallet. En av dagens mest innflytelsesrike professorer innenfor læreropfatninger, Simon Borg (2009, s. 1), mener at det er mulig å forklare starten på forskninga av læreropfatninger ut ifra tre faktorer. For det første var det utviklinger innenfor kognitiv psykologi som fremmet perspektivet om at menneskets tanker påvirker oppførselen. Ut ifra dette sprang tanken om at læreres handlinger må sees i lys av deres tanker. Det mentale aspektet må undersøkes for å kunne forklare lærers oppførsel i klasserommet. For det

andre ble det anerkjent at læreren er en aktiv, sentral faktor i å forme læringsprosesser. For det tredje var det en voksende mistro innenfor humanvitenskapene til kvantitative metoder og generaliserende modeller for å forklare menneskelige fenomener. Forskning på læreres individuelle, mentale liv tilbød en mer holistisk og kvalitativ tilnærming. De første forskningsprosjektene på læreroppfatninger var på 60 og 70-tallet i Canada og USA. Et kjent eksempel her er Peal, Lambert og Munn (1962).

På 80-tallet ekspanderte forskningsvitenskapen om læreroppfatninger. Flesteparten av studiene på denne tiden hadde fokus på sammenhengen mellom læreroppfatninger og klasseromspraksis, et forhold jeg vil utdype nærmere i kapittel 2.2.3. Det ble lagt vekt på at resultatene av forskninga på læreres mentale liv kunne brukes i utviklingen av lærerutdanninger. På slutten av 80-tallet vokste interessen for pedagogisk kunnskap versus innholdskunnskap. Dette aspektet vil jeg utdype nærmere i kapittel 2.2.1.

Frem 90-tallet hadde majoriteten av forskninga på læreroppfatninger vært sentrert rundt læreroppfatninger generelt, ikke knyttet til bestemte deler av profesjonen. Dette ble kritisert av blant annet Pajares (1992), som mente at læreroppfatninger nødvendigvis må knyttes til et spesifikt fagfelt for at de teoretiske rammene skulle være gode. Pajares argumenterte for at det blir for vagt å skulle studere læreroppfatninger generelt. Poenget til Pajares ble tatt godt i mot, og forskninga på læreroppfatninger kan etter dette karakteriseres som mer fagspesifikk. Det var her forskning om læreroppfatninger om andrespråk vokste frem. Frem til i dag har det vært størst fokus på grammatikkundervisning og hvordan lærere underviser i grammatikk, lesing og skriving når det kommer forskning på læreroppfatninger om andrespråksinnlæring. Det har vært få studier knyttet til begrepsinnlæring og muntlige ferdigheter, i følge Borg (2009, s. 4)

Innenfor forskning på læreroppfatninger om andrespråksinnlæring har det de siste femten årene vært en diskusjon om sammenhengen mellom læreroppfatninger og klasseromspraksis, og hvordan sammenhengen mellom komponentene er. Det er ulike perspektiver på om det er en sammenheng mellom praksis og oppfatninger. Forholdet mellom språkdidaktisk praksis og oppfatninger om andrespråksinnlæring vil bli sett nærmere på i kapittel 2.2.3.

I en nordisk kontekst er det ifølge Marte Monsen (2014, s. 59) begrenset forskning på læreropfatninger sammenlignet med Nord-Amerika og Storbritannia, der læreropfatninger er et eget etablert forskningsfelt, men det har vært enkelte prosjekter knyttet til emnet. Prosjekter som undersøker temaet er doktorgradsavhandlinga til Monsen (2014), som undersøker læreropfatninger om lesetester, Gunhild Tomter Alstad (2013) sin doktorgradsavhandling om barnehagelæreres oppfatninger om språkinnlæring, samt Anne Marit Danbolt og Lise Kulbrandsdals (2008) sin bok *Klasseromskulturer for språklæring*. Det er videre et pågående prosjekt på Høgskolen i Innlandet, der en rød tråd i flere av prosjektene er læreropfatninger og lærerprofesjonalitet. Fra Danmark kan man nevne Joyce Kling (2013), som har forsket på læreropfatninger og identitet hos språklærere, og fra Sverige kan Ylva Sandberg (2017) nevnes med hennes fokus på andrespråksdidaktisk praksis og læreropfatninger i svenske klasserom.

Etter gjennomgang av tidligere forskning ser det ut til at det er mangel på studier som undersøker hva som kjennetegner læreres språkdiraktiske praksis og deres oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring. Undersøkelsens vinkling med informanter fra mottaksskole og grunnskole er dessuten et lite berørt tema. Studien kan bidra med ny og interessant forskning på feltet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler. Kapittel 2 presenterer teori og forskning som er relevant for prosjektets formål om å undersøke hva som kjennetegner læreres språkdiraktiske praksis og deres oppfatninger om andrespråksinnlæring. Kapitlet består av tre deler, der delkapittel 2.1 tar for seg muntlighet i andrespråksinnlæringa og delkapittel 2.2 handler om læreropfatninger og klasseromspraksis, samt læreplanteori. Det siste delkapitlet tar for seg ulike teorier om språkinnlæring. I kapittel 3 blir prosjektets metoder, som er intervju og observasjon, presentert og drøftet. Etske betraktninger, samt validitet, reliabilitet og generaliserbarhet blir lagt frem. Kapittel 4 inneholder analyse av forskningsmaterialet og drøfting av resultater. Her blir det først gjort en sammenligning av GNO og NO. Deretter vil fokuset være på observasjonene av informantenes undervisningstimer og drøfting av lærernes

andrespråksdidaktiske praksis. Hovedfokuset i kapittel 4 er på intervjuene, da dette utgjør størst del av forskningsmaterialet. Her vil intervjuene analyseres og resultatene drøftes. Oppgavens siste kapittel samler tråder og gir avsluttende refleksjoner knyttet til undersøkelsen.

Nå har jeg berørt bakgrunnen for temavalg, samt begrunnelsen for og avgrensning av problemstillingen. Sentrale begreper for oppgavens problemstilling og andrespråksforskninga har blitt definert, og det har blitt kastet lys over tidligere forskning på andrespråk i Norge og Norden og om studier med klasseromspraksis og læreroppfatninger som tema. I følgende kapittel blir sentrale teoretiske innfallsvinkler for prosjektet lagt frem.

2 Teori

Teorikapitlet har som formål å belyse relevant teori knyttet til oppgavens problemstilling som er å undersøke hva som kjennetegner læreres andrespråksdidaktiske praksis og deres oppfatninger om andrespråksinnlæring. Teorien er å finne i skjæringspunktet mellom flere disipliner. Av tids- og plasshensyn og må enkelte teorier, innfallsvinkler og forskning velges fremfor andre.

Delkapittel 2.1 tar for seg teori om muntlige ferdigheter. Her blir ulike aspekter ved muntlige ferdigheter fokuset. Delkapittel 2.2 har temaet læreroppfatninger. Her blir termen læreroppfatninger utdypet og hva som legger grunnlaget for læreroppfatninger lagt frem. Kapitlet kaster lys på forholdet mellom læreroppfatninger, læreres praksis og læreplaner. Delkapittel 2.3 dreier seg om ulike tilnærminger til andrespråksinnlæring.

2.1 Muntlige ferdigheter

Innenfor språkdidaktisk litteratur blir ofte de basale språkferdighetene beskrevet som bestående av komponentene form, innhold og bruk. Dette ble gjort for første gang av Louis Bloom og Margaret Lahey (1978). Språkkomponenten *form* kan beskrives som kunnskap om språkets lyd (fonologi), struktur på ordnivå (morfologi) og struktur på setningsnivå (syntaks). Språkkomponenten *innhold* er lyden eller tegnets representative betydning og informasjon. Innhold er nært knyttet til forkunnskaper og erfaringer, og kan gi ulike assosiasjoner fra individ til individ. Innhold er kontekstrelatert. Det vil si at ordet skapes i en sammenheng og i en samtale mellom to eller flere individer. Språkkomponenten *bruk* er evnen til å koble sammen komponentene form og innhold i interaksjonssituasjoner (Bloom & Lahey, 1978, s. 69). Å mestre språkferdighetene innebærer å beherske komponentene form, innhold og bruk. Hvis det ikke er kobling mellom komponentene eller mangler i en av komponentene, vil det gå ut over de totale språkferdighetene og være en stopper for interaksjon. Dette gjør at språkinnlæring er en sammensatt prosess, der flere områder av språket skal læres samtidig (Bloom & Lahey, 1978, s. 237).

I andrespråksdidaktisk sammenheng er det vanlig å fremstille de basale språkferdighetene i et firefelts diagram, med et skille mellom muntlige og skriftlige språkferdigheter, samt produktive og reseptive språkferdigheter. Slik det fremkommer i skjemaet består de grunnleggende språkferdighetene av fire delferdigheter, som er lytte og forstå, lese og forstå, snakke og skrive (Engen & Kulbrandstad, 2009).

	Muntlige ferdigheter	Skriftlige ferdigheter
Reseptive ferdigheter	Lytte og forstå	Lese og forstå
Produktive ferdigheter	Snakke	Skrive

Figur 1 Firedeling av språkferdighetene (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 26)

Tabellen kan brukes til å nyansere spørsmålet om et individ er flerspråklig, da en person for eksempel kan være reseptiv flerspråklig, ved at han kan lytte, lese og forstå, men mangler produktive ferdigheter, som er å kunne snakke og skrive selv. Nå har det blitt sett på språkferdigheter. Nedenfor blir det bli sett nærmere på muntlige språkferdigheter.

Muntlige språkferdigheter består av delferdighetene *lytte og forstå* og *snakke*. Line Møller Daugard og Anne Holmen (2008, s. 52) beskriver å lytte og forstå som en aktiv prosess med mental bearbeiding av auditiv informasjon, der lytteren kobler ny informasjon opp mot tidligere informasjon. Lytterens bakgrunnskunnskap, forventninger og tolkninger er avgjørende for forståelsen. Å tale er muntlig produksjon av ytringer, som kan beskrives som spontan, ofte akkompagnert med mimikk eller gestikulering, ifølge Daugaard og Holmen (2008, s. 54).

Termen muntlige ferdigheter innebærer utover å kunne lytte, forstå og snakke, om individets evne til å kommunisere med andre. Her er tilpasning til mottakeren, vurdering og tolkning av andres utsagn, bruk av kommunikasjonsstrategier og kjennskap til språkets konvensjoner sentralt. Det dreier seg om å kunne uttrykke og argumentere for egne meninger. Denne ferdigheten kan kalles kommunikativ kompetanse. Kommunikativ kompetanse fremstår som abstrakt, og kan være vanskelig å lære bort og å måle. Andrespråkseleven skal mestre begge

disse aspektene av muntlige ferdigheter, fra de basale språkferdighetene til den kommunikative kompetansen (Kverndokken, 2016, s. 2).

I Kunnskapsløftet er muntlige ferdigheter en av fem grunnleggende ferdigheter. Det vil si at muntlige ferdigheter skal innlemmes og utvikles i alle fag i skolen og gjennom hele utdanningsløpet. I revisjonen av Kunnskapsløftet fra 2013 ble den grunnleggende ferdigheten å kunne uttrykke seg muntlig endret til muntlige ferdigheter. Endringen i formuleringen understreker ifølge Hertzerg (2016, s. 24) at muntlige ferdigheter i består av flere aspekter enn de basale muntlige språkferdighetene å tale, lytte og forstå, men også kommunikative ferdigheter.

2.1.1 Oppsummering muntlige ferdigheter

I dette kapitlet blir det gjort greie for ulike aspekter ved muntlige ferdigheter. Dette blir gjort ved at språkferdighetene først blir delt inn i komponentene form, innhold og bruk, etter Bloom og Lahey (1978). Videre fremstilles det en firedeling av språkferdighetene, der det skilles mellom reseptive og produktive ferdigheter, samt muntlige og skriftlige (Engen & Kulbrandstad, 2009). De muntlige ferdighetene er mest relevant for dette prosjektet, og det blir gått nærmere inn på de muntlige språkferdighetene, å tale, lytte og forstå. Det kommunikative aspektet ved muntlige ferdigheter er deretter temaet. Kommunikative ferdigheter innebærer evne til å kommunisere med andre, ved å blant annet tilpasse språket til mottakeren, vurdere og tolke andres utsagn og kjenne til språklige konvensjoner (Kverndokken, 2016). I den neste delen av kapitlet vil fokuset være læreroppfatninger.

2.2 Læreroppfatninger

Læreroppfatninger defineres til å være læreres meninger, tro og kunnskaper om ulike sider av lærerprofesjonen (Monsen, 2014, s. 7). Når en skal skrive om læreroppfatninger, bør læreroppfatningene være om et konkret tema, innenfor et bestemt forskningsfelt, ifølge Pajares (1992, s. 308), jf. kapittel 1.7. Læreroppfatninger er i liten grad et etablert begrep på norsk, men synes å være den formen som i høyest grad er utbredt innenfor den nordiske forskningslitteraturen, og forekommer for eksempel hos Marte Monsen og Gunhild Tveit

Randen (2017) og Petter Aasen et al. (2012). Men en kan også finne termer som *lærerrefleksjoner*, blant annet hos Anne Marit Danbolt og Lise Kulbrandsdal (2008). Internasjonalt brukes ofte termen *teacher cognition*, og *language teacher cognition* når det er spesifikt snakk om læreroppfatninger knyttet til språk.

Simon Borg er en av de ledende forskerne innenfor det internasjonale forskningsfeltet læreroppfatninger om andrespråksinnlæring. I boka *Teacher Cognition and Language Education* (2006) prøver Borg å lage et rammeverk for hva læreroppfatninger består av. Først og fremst fastsetter han at forskning på læreroppfatninger er forskning på lærerens indre, mentale liv, med utgangspunkt i at læreren er et reflekterende, tenkende individ, hvor oppfatningene ofte er implisitte og derfor vanskelig å forandre (Borg, 2006, s. 333).

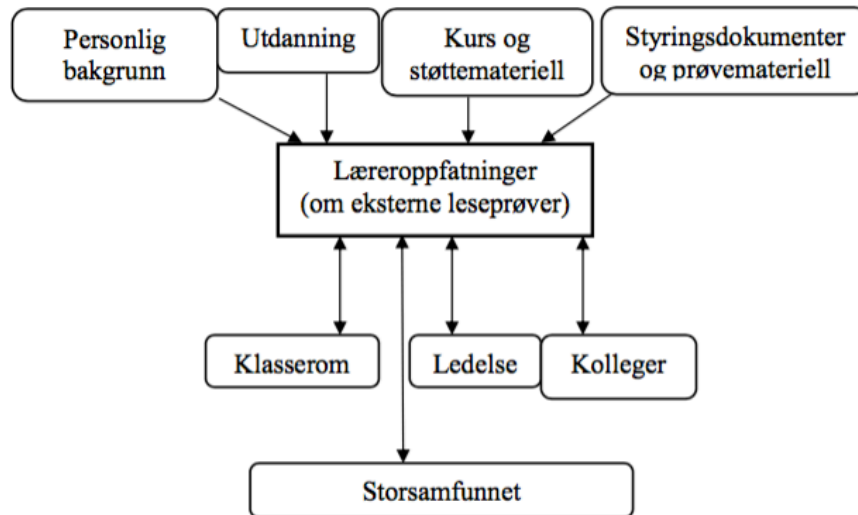
2.2.1 Tro, meninger og kunnskap

Innenfor teori om læreroppfatninger er det et skille mellom læreres *beliefs* (tro og meninger) på den ene siden og *knowledge* (kunnskap) på den andre. Begrepene er mye brukt innenfor forskning om læreroppfatninger, ofte med ulike betydninger. En definisjon er Pajares (1992, s. 313), hvor tro og mening på den ene siden beskrives som subjektivt og individuelt, mens kunnskap på den andre siden er objektivt og felles. Kunnskap innenfor læreroppfatninger kan deles inn i pedagogisk kunnskap og innholdskunnskap. Pedagogisk kunnskap vil si generell pedagogisk kompetanse om undervisning, uavhengig av fag. Innholdskunnskap er fagspesifikk kunnskap. I 1986 introduserte Shulman (1986) begrepet pedagogisk innholdskunnskap, som skulle samle begge begrepene i ett. Begrepet beskriver lærerens forståelse av hvordan undervisning og opplæring i bestemte temaer skal presenteres og organiseres (Shulman, 1986, s. 9).

2.2.2 Premisser for læreroppfatninger om andrespråksinnlæring

Det finnes ulike tilnærminger til hva som legger grunnlaget for læreroppfatninger. Monsen (2014) skriver i sin doktorgradsavhandling om premisser for læreroppfatninger om eksterne leseprøver. Hun oppretter en modell å forstå hvilke faktorer som påvirker læreroppfatninger, basert på Borg (2006, s. 333). Borgs' modell inkluderer faktorene skolegang, profesjonell

kursing/utdanning og klasseromspraksis. Monsen utvider modellen ved å legge til flere faktorer og er i så måte mer utfyllende. Særlig relevant for dette prosjektet er Monsens tilføringen av styringsdokumenter som faktor, da jeg skal gjøre en sammenligning mellom GNO og NO, fordi læreplanen kan påvirke læreres andrespråksdidaktiske praksis og læreropfatninger om andrespråksinnlæring.



Figur 2 Læreropfatninger (Monsen, 2014, s. 70)

De øverste boksene i modellen kaller Monsen for bakgrunnsfaktorer. Pilene i modellen peker fra bakgrunnsfaktorene mot læreropfatninger, for å illustrere at bakgrunnsfaktorene påvirker læreropfatninger, men ikke motsatt. Personlig bakgrunn vil i denne sammenheng si lærerens erfaringer fra tidligere skolegang. Faktoren utdanning er den profesjonelle utdanningen læreren har tatt, som lærerutdanning eller andre relevante utdanninger. Kurs og støttmateriell er yrkesrelevant kursing, samt ressurser og verktøy til undervisningen. Faktoren styringsdokumenter og prøvemateriell får fram at offentlige dokumenter setter føringer for lærerens praksis, som læreplan, opplæringslov og meldinger til stortinget. Det samme gjør prøvemateriell, som er prøver pålagt fra nasjonale eller kommunale skolemyndigheter.

De nederste boksene blir kalt kontekstuelle faktorer. Her går pilene begge veier. Det betyr at det er en gjensidig påvirkning mellom lærerens oppfatninger og faktorene. Med klasserom menes det klasseromspraksis og lærerens opplevelser og erfaringer der. Storsamfunnet er

samfunnet generelt og dets forventninger til læreren. Ledelse og kollegaer er lærerens nærmeste medarbeidere. I de neste kapitlene blir det sett nærmere på faktorene klasseromspraksis, deretter faktoren styringsdokumenter, med fokus på læreplanen.

2.2.3 Forholdet mellom læreroppfatninger og praksis

Det har blitt introdusert perspektiv som hevder at praksis og læreroppfatninger interagerer og er gjensidig påvirkelige. Deler av forskningsfeltet hevder at det ikke er et gjensidig forhold mellom læreroppfatninger og praksis.

Michelle Buehl og Jori Beck (2015, s. 68) mener at det først og fremst er kvantitative studier som får resultater om at læreroppfatninger og praksis ikke har sammenheng. Eksempler på kvantitative studier kan være Muñoz og Ramirez (2015) sin studie av 65 colombianske engelsklærere, der det blir brukt spørreskjema med ja og nei som alternativer, samt observasjon. Her viser funnene at det er manglende sammenheng mellom praksis og læreroppfatninger. Det samme gjelder Liu (2011) sin undersøkelse med kartlegging av 1149 barneskolelærere gjennom et spørreskjema, der lærerne blir stilt spørsmål knyttet til digitale læringsmidler. Her viser forskningsmaterialet at det er et gap mellom praksis og læreroppfatninger.

De fleste kvalitative studier viser derimot sammenheng mellom læreroppfatninger og praksis, og eksempler på dette kan være Farell og Ives' (2015) undersøkelse som baserer seg på intervju, seks timers observasjon og lærerdagbok, hvor temaet for undersøkelsen er læring av språk. I denne undersøkelsen ble det påvist sammenheng mellom praksis og læreroppfatninger om språkinnlæring. Harris, Gavit og Harnett (2012) observerer og intervjuer i sin studie lærere og elever fra New Zealand. Funnene i deres forskning viser at læreres praksis ofte korrelerer med lærernes oppfatninger av hva som er ideell elevvurdering. Det samme fant Song og Looi (2012) ut i sin longitudinelle studie av to læreres undervisningsopplegg, hvor metodene som ble brukt var intervju og observasjon.

Et fellestrekk for de tre kvalitative studiene som nevnes her er at de kombinerer ulike metoder. Borg (2018, s. 185) hevder at den mest adekvate forskningsmetoden for å utforske

læreroppfatninger og praksis er kvalitative undersøkelser der lærerens praksis først observeres, deretter intervjuer. Dette grunnir Borg med at hvis intervjuet tar utgangspunkt i konkrete observasjoner og praksissituasjoner. Dette grunnir han med at hvis læreren blir stilt abstrakte spørsmål uten tilknytning til praksis, artikulerer lærerne hva de tror de gjør, mens når lærerne blir stilt konkrete spørsmål, artikuleres hva lærerne faktisk gjør. Denne forståelsen kan sees i lys av Chris Argyris og Donald Schöns' (1974) skille mellom uttalt teori og bruksteori.

Det de viser til er at uttalt teori er hva vi står for og sier at vi gjør, mens bruksteori er hva vi faktisk gjør, og styrer handlingene våre. Målet er at bruksteori og uttalt teori skal være det samme. Argyris og Schön (1974, s. 21) hevder at et tiltak for å finne spenninger mellom oppfatninger og praksis, er refleksjon over egne handlinger i klasserommet og hvilke idéer og forståelse vi har. Endringen gjennomføres ved at lærerne først kartlegger hva de faktisk gjør, og deretter hva de sier at de gjør. Praksis og forståelse kan deretter stilles sammen for å innbyrdes likheter og ulikheter, slik at læreren kan identifisere eventuelle sprik mellom dem. En slik refleksjon kan bety endring og større sammenheng mellom praksis og læreroppfatninger (Argyris & Schön, 1974, s. 21). En forklaring på manglende eller tilstedeværende sammenheng mellom læreroppfatninger og praksis er interne og eksterne faktorer. Dette vil være temaet for neste delkapittel.

2.2.4 Interne og eksterne faktorer

Michele Buehl og Judith Beck (2015, s. 74) peker på at eksterne og interne faktorer kan fremme eller hemme at læreroppfatninger og praksis har sammenheng. En intern faktor som kan påvirke sammenhengen kan være at en oppfatning kan veie tyngre enn andre. En lærers oppfatninger kan bestå av kryssende, motsigende tro, meninger og kunnskaper, hvor enkelte deler er mer dominerende og kommer sterkest til uttrykk. En annen intern faktor kan være selvtillit eller mangel på det knyttet til egen profesjonsutøvelse. Det samme kan følelse av ansvar for elevenes læring og fremtid være. Pedagogisk innholdskunnskap om hvordan idéer kan settes ut i praksis kan være en tredje faktor som kan prege samspillet (jf. kapittel 2.2.2).

Eksterne faktorer kan være på klasseromsnivå, skolenivå og nasjonalt nivå (Buehl & Beck, 2015). På klasseromsnivå kan en finne ulikheter i elevgruppen. Et eksempel kan være at elevene har andre preferanser til opplæringa enn læreren, og at læreren endrer praksisen etter elevenes ønsker. På skolenivå kan ledelse og kollegaer være avgjørende. Et eksempel kan være at regler blir vedtatt som vil virke styrende for lærernes praksis. På nasjonalt nivå kan undervisningspolitikk og læreplan være bestemmende. Et eksempel på dette kan være bruk av metoder i klasserommet. Læreplanen fra 1997 hadde metodeføringer for lærerens praksis. I Kunnskapsløftet fra 2006 er det derimot metodefrihet (Rønning, 2008, s. 61). I neste avsnitt blir det gå nærmere inn på læreplanen som faktor.

2.2.5 Forholdet læreplaner, språkdidaktisk praksis og læreropfatninger

Læreplanen er et styringsdokument, og skal være grunnlaget for undervisningspraksisen og oppfatningene til læreren. Dette er i tråd med Monsens (2014, s. 70) modell. John Goodlads fem nivåer i læreplanen belyser læreplanen i samspill med andre aktører, blant annet lærerens praksis og oppfatninger. Goodlads fem læreplannivåer består av den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60-65).

Den ideologiske læreplanen er hvilke ideologier og verdier som blir lagt til grunn for vedtak av læreplanen. Den ideologiske læreplanen utgjøres av strømninger i samfunnet og forskning som er gjeldende på tidspunktet for vedtak av læreplanen. Ideologien i den norske læreplanen har ifølge Ongstad (2012, s. 34) forandret seg mellom tidene. Et eksempel på ideologi kan være språkinnlæringssyn i læreplanene. I tråd med forandringer i språkforskning og språkpolitikk har språkinnlæringssynet blitt endret. Ulike tilnærminger til språklæring utdypes i kapittel 2.3

Den formelle læreplanen er den faktiske læreplanen, vedtatt som styringsdokument for skolen og lærerens virksomhet, og tilgjengelig i skreven form. Den formelle læreplanen er et produkt av den ideologiske læreplanen. Ofte kan ideologiene i den formelle læreplanen være

motstridende og ha ulike interesser og læreplanen inneholder indre motsetninger. Læreplanen blir med jevne mellomrom revidert. NO er fra 2013 og GNO fra 2007.

Den oppfattede læreplanen er hvordan læreplanbrukerne, for eksempel politikere, skoleeiere, foreldre, elever og lærere, oppfatter og tolker den formelle læreplanen. Tolkninga kan være ulik, på grunn av tolkerens grunnleggende holdninger, ideologier og erfaringer, som for eksempel språkinnlæringssyn. Ifølge Goodlad er det den oppfattede læreplanen som har størst innflytelse på den praktiske bruken og virkeliggjøringen av læreplanen. I prosjektet er dette nivået relevant, fordi lærernes oppfatninger er nært knyttet opp mot den oppfattede læreplanen.

Den operasjonaliserte læreplanen er hvordan den oppfattede læreplanen blir gjennomført i praksis og er den faktiske klasseromspraksisen til læreren. Her settes læreplanen ut i live. I observasjonene vil den faktiske lærerplanen komme til uttrykk. Det siste nivået i Goodlads teori er den erfarte læreplanen, som er elevenes erfaring og oppfatning av den operasjonaliserte læreplanen. Den erfarte læreplanen kan være annerledes enn intendert av læreren.

Goodlads fem læreplannivåer kaster lys på forholdet mellom gjeldende læreplan, læreres andrespråksdidaktiske praksis og læreroppfatninger om andrespråksinnlæring. Læreplanen inneholder et eller flere språkinnlæringssyn og klare vektlegginger. Læreren tolker læreplanen ut i fra sin forståelse og erfaringer. Deretter utøver læreren sin tolkning av læreplanen ut i den språkdidaktiske praksisen.

2.2.6 Oppsummering læreroppfatninger

I dette kapitlet har jeg tatt for meg læreroppfatninger. Først blir termen læreroppfatninger er gjort greie for, da den ikke er et etablert på norsk og et lite utforsket felt. Deretter blir det sett på hvilke faktorer som legger premisser for læreroppfatninger med utgangspunkt i Monsens (2014) modell. Det blir sett nærmere på forholdet praksis og læreroppfatninger. Forholdet mellom læreplan, oppfatninger og læreplan belyses med utgangspunkt i Goodlads (1979) fem

læreplannivåer. I det kommende kapitlet blir det lagt frem ulike tilnærminger til andrespråksinnlæring.

2.3 Hvordan læres et andrespråk?

Innenfor det andrespråksdidaktiske feltet finnes det ulike tilnærminger til hvordan et andrespråk læres. Historisk er det fire hovedretninger som er fremtredende: behavioristisk, nativistisk, kognitivt og sosialt perspektiv. Disse fremstår som delvis overlappende paradigmer og presenteres nedenfor.

2.3.1 Behavioristisk tilnærming til andrespråksinnlæring

Det behavioristiske perspektivet på læring generelt og språkinnlæring spesielt, utviklet seg fra begynnelsen av 1900-tallet. Grunntanken i behavioristisk teori er at læring er synlig endring av atferd, hvor et individs frekvens av en handling øker i frekvens ved positiv betinging eller minsker i frekvens ved negativ betinging (Säljö, 2013, s. 59). Andrespråksinnlæring innenfor det behavioristiske perspektivet går ut på å etablere korrekte språklige vaner. Vanene dannes gjennom respons på påvirkningsteknikker, med bruk av positiv og negativ betinging, der korrekt språklig atferd blir belønnet og uønsket språklig atferd korrigerer negativt. Pedagogiske implikasjoner av det behavioristiske språksynet er bruk av drill og gjentakning, hvor språklige normavvik nødvendigvis må korrigeres umiddelbart (Monsen & Randen, 2017, s. 24)

Innenfor et behavioristisk syn på førstespråksinnlæring læres språk gjennom å gjenta det voksne sier, der den voksne er en språklig rollemodell for eleven. Andrespråksinnlæring er ifølge behavioristisk teori sterkt preget av vanene individet har fra morsmålet og dets språklige struktur. De etablerte språkvanene fra morsmålet blir videreført til andrespråket. Det kan dessuten være inferens og konkurranse om plassen til forbindelser i hjernen mellom morsmålet og andrespråket (Hakuta & Garcia, 1989, s. 375). Morsmålet til eleven er ut ifra dette synet negativt for innlæring av nye språk, og uønsket i andrespråksinnlæringa. I et behavioristisk perspektiv ansees innlæreren som et tomt ark som skal fylles med innhold, der læring er en passiv prosess som innlæreren «mottar».

Den behavioristiske tilnærmingen til språklæring kan sies å ha sin gullalder frem til 1950-tallet. På denne tiden var professor i psykologi Burrhus Frederic Skinner (1953) en ledende skikkelse innenfor retningen, som forklarte språklæring som «komplekse kjeder av betinging» (Säljö, 2013, s. 64). Forskninga tok derimot en retning mot generativ grammatikk etter at språkviteren Noam Chomsky skrev en anmeldelse av Skinners bok *Verbal behaviour* (1957), og på en overbevisende måte argumenterte for at språklæring ikke er en reaksjon på betinging. Det behavioristiske perspektivet på andrespråksinnlæring har stått sterkt i den norske skolen frem til nylig, men det er vanlig å si at den pedagogiske tilnærmingen er ute av skolen i dag (Øzerk, 2008, s. 258).

2.3.2 Generativ tilnærming til andrespråksinnlæring

De nativistiske teoriene om andrespråk er først og fremst bygd ut ifra idéene til Noam Chomsky (1957). Den generative tilnærmingen til andrespråksinnlæring oppstod som en reaksjon på det behavioristiske perspektivet på språkinnlæring. En av det sterkeste motsetningene generativistene hadde mot behaviorismen var at språklig læring ikke er et resultat av positiv og negativ betinging, men at mennesket har en medfødt evne til å lære språk og at språkinnlæring er en naturlig prosess. Et av de mest brukte argumentene for denne evnen er barns språklige kreativitet. Barn har et bestemt antall ord i vokabularet, og ut ifra vokabularet kan de lage et ubestemt antall ord- og setningskombinasjoner de ikke har hørt eller sett før (Chomsky, 1986, s. 18). Språklig kreativitet er ifølge Chomsky og generativistene et bevis på at mennesket er utstyrt med et «language faculty» eller på norsk, et språkorgan, og at mennesket har en medfødt universalgrammatikk. Universalgrammatikken beskriver tilstanden i språkinnlæringsorganet vårt når mennesket blir født, som er uavhengig av andre kognitive evner og ferdigheter, og blir aktivert gjennom språklig eksponering (Chomsky 2002:47). Universalgrammatikken og språkorganet gjør at mennesker har en medfødt evne til å lære språk og strukturere grammatikken i språket. Generativ grammatikk gir en forklaring på hvorfor barn, til tross for ulik grad av eksponering språk, med samme suksess og tilnærmet lik tid, lærer seg morsmålet sitt.

Innenfor generativ grammatikk deles språket i to, med kompetanse på den ene siden og performans på den andre siden. Kompetanse er menneskets indre språkssystem og ikke observerbart. Performans er språkbruk og mulig å observere. Chomsky hevder at det er kompetanse som må studeres innenfor språkvitenskapen, fordi performans er påvirket av ytre faktorer og derfor uvitenskapelig å forske på (Chomsky, 2002, s. 49).

Den generative tilnærmingen til andrespråksinnlæring er omdiskutert, og lite brukt innenfor det andrespråksdidaktiske feltet. En av grunnene til at tilnærmingen er lite brukt i didaktisk sammenheng er at andrespråksdidaktisk forskning ofte har fokus på det som blir sagt og gjort i klasserommet. Dette er i strid med generativ grammatikkens forskning på kompetanse (Monsen & Randen, 2017, s. 25). I dag er det kognitive og sosiale teorier som er rådende innenfor den andrespråksdidaktiske forskningen.

2.3.3 Kognitive tilnærminger til andrespråksinnlæring

Kognitive teorier om andrespråk utviklet seg parallelt med de nativistiske teoriene, og som et motsvar til de behavioristiske. Kognitive teorier tar for seg de mentale prosessene i hjernen ved andrespråksinnlæring. Det mentale er fokuset, og muntlig andrespråk ansees som en individuell ferdighet. Hjernen sammenlignes med en datamaskin som tar i mot inntrykk og bearbejder dem. Tradisjonelt har kognitive teorier dominert det andrespråksdidaktiske feltet (Atkinson, 2011, s. 144).

Jean Piagets (1952) teorier om kognitive skjemaer for sortering av erfaringer og kunnskap har vært sentral i norsk skole. Piaget mente at mennesket har mentale skjemaer bestående av kunnskap ervervet fra erfaring, og at individet forstår virkeligheten ut ifra skjemaene det har. De mentale skjemaene i hjernen justeres ettersom vi får flere erfaringer og mer kunnskap. Piaget (1952, s. 9) brukte begrepene adaptasjon, assimilasjon og akkommodasjon for å beskrive endringsprosessene i skjemaene ved nye erfaringer. Når individet mottar ny erfaring og kunnskap, kalles det adaptasjon. Adaptasjonen kan være i tråd med tidligere kunnskap, og da oppstår det assimilasjon. De mentale skjemaene vi allerede har er passende til å tolke ny informasjon. Hvis den nye erfaringen og informasjonen derimot ikke stemmer med tidligere

erfaringer og kunnskap, skjer det en akkommodasjon. Da må skjemaene utvides eller erstattes med nye. Akkommodasjonen resulterer i læring (Øzerk, 2008, s. 260), i denne oppgavens tilfelle andrespråksinnlæring. Piagets skjemateori overført til språkinnlæring er at eleven gjennom utprøving av andrespråket får justert sine nåværende skjemaer om andrespråket, ettersom han får mer språklig erfaring.

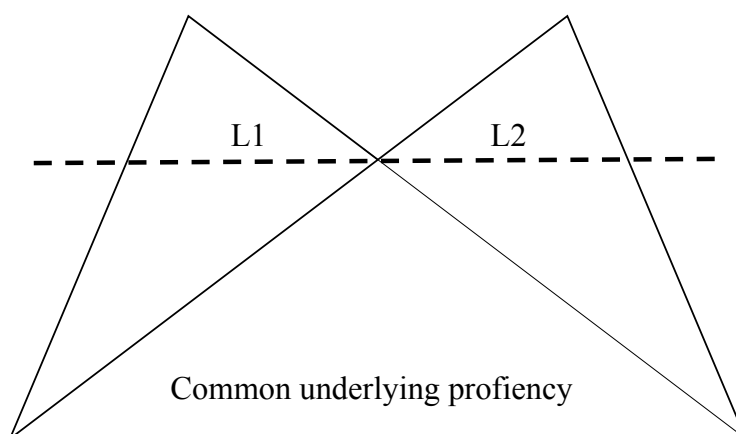
Larry Selinkers (L. Selinker, 1972) mellomspråksteori har vært toneangivende for det andrespråksdidaktiske feltet, og kan plasseres under kognitive teorier om andrespråksinnlæring. Teorien tar for seg språkssystemet under innlæringsperioden av et nytt språk. Språket som blir produsert i prosessen mot å lære seg et jevnalderlikt norsk kalles *interlanguage* eller mellomspråk på norsk. Forskning viser at mellomspråksperioden inneholder regelstyrte læringsløyper som er like uansett morsmål, men kan gå i ulikt tempo ut i fra språklig utgangspunkt. I forskningslitteraturen ansees mellomspråket som et eget språkssystem, der språket som blir produsert i denne perioden ligger et sted mellom morsmålet og andrespråket. Innenfor mellomspråksteori betraktes feil som avspeilinger av hvor eleven er i læringsløypene mot å lære seg et nytt språk. Normavvik er ikke nødvendigvis negativt, men en kilde til evalueringen av innlærerens språklige progresjon. Mellomspråksfasen kjennetegnes blant annet av unngåelser, overgeneraliseringer, utprøving og tverrspråklig påvirkning. I tilfeller der innlæreren ikke lærer seg andrespråket, kalles dette fossilering (Larry Selinker, 1992, s. 251).

Kognitive teorier har til felles at de fokuserer på at flerspråklighet kan være positivt, i motsetning til den behavioristiske retningens monolingvistiske språksyn. Frem til midten av 1900-tallet var det en etablert vitenskapelig sannhet at tospråklighet ga negativ kognitiv utvikling, der språklig handicap og lingvistisk forvirring var et resultat. Det var en rekke undersøkelser på 60-tallet, blant annet fra Canada (Peal et al., 1962) som viste det motsatte. Forskningsfunn viste at flerspråklige barn har større kreativitet og mangfold kognitivt.

Lev Vygotsky (1986) er en av de første som la til grunn at flerspråklighet ikke har negativ kognitiv effekt. Vygotskys tanker fikk ny aktualitet i 60-tallets innsikt om at tospråklighet kan være fordelaktig, på samme tid som bøkene hans for første gang ble oversatt til engelsk. Når

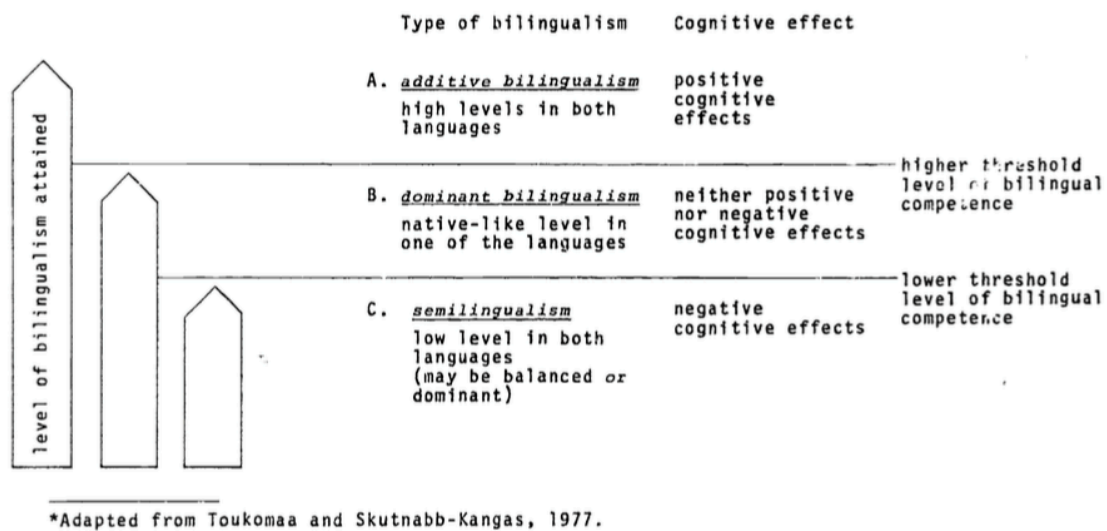
det kommer til andrespråksinnlæring, hevder Vygotsky at barnet gjennom førstespråket får grunnleggende kunnskap om hvordan språk fungerer, og kan bruke disse kunnskapene i innlæringa av et nytt språk. Han sammenligner forbindelsen mellom førstespråk og andrespråk med aritmetikk og algebra. En må bruke de grunnleggende gangartene fra aritmetikken til å kunne utføre algebra, og språkkunnskapen fra morsmålet til å lære et nytt språk (Vygotsky, 1986, s. 106). Vygotsky mente at å kunne flere språk gjør at barnet forstår at ordene ikke direkte representerer innholdet de betegner, men en tilfeldig form. Denne innsikten gjør at barnet har en mer abstrakt, metaspråklig tilnærming til språk, en innsikt barnet kan bruke når det skal lære nye språk.

Jim Cummins (1983) bruker Vygotskys ideer som fundament i sine teorier om flerspråklighet, der han ønsker å kaste lys over kognitive prosesser og mekanismer når et individ snakker flere språk. Gjennom isfjellmodellen illustreres det at flerspråklige individers språkferdigheter nødvendigvis må sees i sammenheng. Tankeprosessene som ligger til grunn for språkbruk er den samme mekanismen på tvers av språkene, og læring og kunnskapsutvikling skjer på mer enn ett språk. Modellen er lagd med to isfjelltopper over vann, mens under vann er isfjellene sammenkoblet. Isfjelltoppene over vann representerer elevens andrespråk (i modellen kalt L1) og førstespråk (i modellen kalt L2), som er synlig språkkompetanse. Dette kan være uttale. Isfjellet under vann forestiller det Cummins kaller *common underlying proficiency*, eller på norsk felles underliggende språkkompetanse (Monsen & Randen, 2017, s. 35). Den felles underliggende språkkompetansen er en usynlig, dypere kognitiv og lingvistisk ferdighet, som ikke kan knyttes til et spesifikt språk, men er generelt for all språkkunnskap. Den felles underliggende språkkompetansen muliggjør overføring av kunnskaper på tvers av språkene, og kunnskaper fra førstespråket kan brukes i andrespråket og motsatt (Cummins, 1983, s. 376).



Figur 3 Den todelte isfjellmodellen(Cummins, 1983, s. 377).

Overføring av kompetanse fra førstespråk til andrespråk skjer derimot ikke automatisk. Dette får Cummins' (1976, s. 11) terskelhypotese frem. Terskelhypotesen viser at den kognitive fordelene av å kunne flere språk er betinget av god beherskelse av både morsmål og andrespråket. Hypotesen antar at det finnes to språklige terskler, en øvre og nedre terskel. Den nederste terskelen må overstiges for at innlæreren skal unngå kognitive ulemper av tospråklighet. Den øverste terskelen må overstiges for at innlæreren skal ha kognitive fordeler ved tospråklighet (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008, s. 59).



Figur 4 Terskelhypotesen (Cummins, 1979, s. 21)

Ut ifra modellen er det mulig å skille mellom tre nivåer språkinnlæreren kan befinne seg på, etter grad av utbygd morsmål og andrespråk. På nivået under den nederste terskelen har eleven lav kompetanse i både morsmål og andrespråk, som gir negativ kognitiv effekt. På nivået mellom den nederste terskelen og under den øverste terskelen har eleven høy kompetanse i et av språkene. Dette har verken positiv eller negativ virkning. På nivået over den øverste terskelen har eleven god kompetanse i både morsmål og andrespråk. Dette kan føre til positive kognitive effekter. Terskelhypotesen får frem at tospråklighet ikke under alle omstendigheter gir kognitive fordeler, og forklarer betydningen av velutviklet morsmål for å kunne lære et andrespråk. Morsmålet må ut ifra dette perspektivet ikke undertrykkes, men

heller utvikles, i motsetning til en behavioristisk, monolingvistisk tankegang. Elevens morsmål er ikke et hinder for å lære norsk, men heller avgjørende for kognitiv utvikling. I dette kapitlet har fokuset vært på kognitive tilnærminger til andrespråksinnlæring. Det neste kapitlet vil ta for seg sosiale tilnærminger til andrespråksinnlæring.

2.3.4 Sosiale tilnærminger til andrespråksinnlæring

Ifølge Opsahl og Aarsæther (2015, s. 122) har sosiale tilnærminger til andrespråksinnlæring til felles at de legger interaksjon og dialog som grunnleggende for språklæring. Denne typen teorier vokste frem på midten av 80-tallet. En av de første til å bringe inn det sosiale i språkinnlæringsteorier var Stephen Krashen (1985, s. 2) og hans innputthypotese. Hypotesen hevdet at mennesket lærer språk gjennom å motta forståelig innputt. Innputt er mottak av skriftlige og muntlige ytringer. Ifølge hypotesen oppstår språklig læring som et resultat av eksponering av språklig innputt i en optimal vanskelighetsgrad for innlærerens (Ryen, 2008, s. 26).

Merill Swain (1985) publiserte etter Krashen en supplerende hypotese om utputt, der hensikten med teorien var å legge til nye aspekter ved språkinnlæring. Utputt er produksjon av muntlige eller skriftlige ytringer, og i sin hypotese peker Swain på utputtets tre funksjoner i språkinnlæringa. For det første har utputt en bevissthetsfunksjon, der innlærerens kan oppdage lingvistisk differanse mellom det han ønsker å uttale og faktisk uttaler. For det andre har utputt en hypotesetestende funksjon, der innlærerens kan utprøve sine språklige hypoteser om språket han eller hun lærer. Ved å produsere utputt får innlærerens tilbakemeldinger fra samtalepartneren, som kan gjøre at innlærerens må justere hypotesen hvis nødvendig. For det tredje har utputt en metalingvistisk funksjon, som gjør det mulig for innlærerens å snakke om språket og dets struktur (Swain, 1995, s. 128-140).

Både innputt- og utputthypotesen ble kritisert for å anse språkinnlæring som en mekanisk prosess, hvor innlærere blir matet med språklig føde som utløser innlæringsprosesser. Et annet kritikkpunkt er at teoriene reduserer den sosiale kontekstens betydning i språkinnlæringa (van Lier, 1996, s. 50). Teoriene har til tross dette hatt innflytelse på forskningsfeltet.

Idéene til Lev Vygotsky (1978, s. 85) er sentrale i forbindelse med sosiale teorier om læring. Hans teorier tar utgangspunkt i at barns kunnskap- og språkutvikling oppstår gjennom samtalen, da språket blir et verktøy for læring. Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen illustrerer hvordan samtalen kan fremme læring. Ut ifra teorien har mennesket to utviklingsnivåer, elevens nåværende og elevens mulige utviklingsnivå. Det nåværende utviklingsnivået er der eleven har evner og ferdigheter til å nå uten støtte, og elevens potensielle utviklingsnivå er der eleven kan nå med hjelp. Området mellom elevens nåværende og potensielle utviklingsnivå, kan kalles den nærmeste utviklingssonen. Eleven kan nå sitt potensielle utviklingsnivå ved gjennom samtalen som assistanse, for eksempel gjennom veiledning fra en voksen eller i samarbeid med jevnaldrende. Det er her læringen skjer. Prinsippet går ut på at det barnet trenger hjelp til i dag, vil han kunne gjøre alene i morgen.

Jerome Bruner og kollegaer (1976) utviklet begrepet stillasbygging for å betegne støtten eleven får fra andre som muliggjør at eleven kan løse et problem utenfor sin nåværende utviklingssonen. Stillasbygging går ut på at den voksne kontrollerer og tilpasser læringskonteksten, slik at eleven vil nå målet. Her er det avgjørende elevens stillas fungerer som støtte i lang nok tid til at inntil barnet kan gjøre det selv, hvis ikke vil det ikke ha virkning (Bruner et al., 1976, s. 473).

Den pedagogiske betydningen av den nærmeste utviklingssonen er at elevens oppgaver ikke må ligge over eller under barnets utviklingssonen. Den språklige opplæringa må inneholde utfordringer som gjør at barnet klarer å utføre oppgaven. Lærerens oppgave i opplæringa blir da å tilpasse den til elevens språkferdigheter og forkunnskaper. Teorien understreker at andrespråkelever trenger språklig støtte. Her kan læreren, men også andre elever på ulikt faglig nivå eller med andre kunnskaper, fungere som stillas. Utviklingssonen kan ifølge Elisabeth Selj (2008, s. 24), forklare hvorfor andrespråksinnlæreres språkkompetanse kan variere ut ifra sammenheng, situasjon og samtalepartner. Det kan kaste lys over variasjonen i språkutvikling hos andrespråkelever ut ifra tilgang til støtte i hverdagen, der de som har mye støtte vil utvikle seg raskere enn innlærere uten mulighet til støtte.

Innenfor denne gruppen med teorier er det sentralt å trekke frem Mikhail Bakhtin (1981, s. 472) og hans dialogteori. Bakhtins idéer ble utviklet på 20- og 30-tallet, men ble først kjent i Vesten på 70-tallet på grunn av sovjetisk undertrykkelse av nytenkende intellektuelle. I andrespråksdidaktisk sammenheng er Bakhtins teorier om det epistemologiske aspektet, skillet mellom dialog og monolog, samt flerstemmighet viktig. Det epistemologiske aspektet er at mening, forståelse og kunnskap oppstår gjennom den mellommenneskelige dialogen. Dialog ansees på den ene siden som læringsfremmende, fordi den åpner for tvil, utprøving, spørsmål og refleksjon. Monolog er på den andre siden autoritativt og hindrer kreativitet og læring, fordi den ikke åpner for spørsmål og tvil. Innenfor det bakhtinske perspektivet tilhører ytringen fellesskapet. Flerstemmighet er at flere stemmer er representert, og i et klasseromsperspektiv er flerstemmighet å etterstrebe, fordi det finnes læringspotensial i alle stemmene (Dysthe, 2013, s. 90). Gjennom dialog skapes læring, kreativitet og meningsskaping. I det dialogiske klasserommet vil læreren søke å finne elevens innsikt og kunnskap, i stedet for feil. I et andrespråksperspektiv skjer kunnskapsutvikling og språklæring i dialogen mellom mennesker som sammen skaper mening og forståelse (Lindberg, 2004, s. 474).

Innenfor dialogisk teori er det fokus på hvordan læreren styrer klasseromssamtalen. Dysthe (2013, s. 93) bruker akronymene IRE og IRF for å illustrere hvordan læreren styrer dialogen i klasserommet. IRE står for initiativ, respons og evaluering, som består av at læreren initierer et spørsmål, elevene responderer på spørsmålet og læreren evaluerer responsen på spørsmålet. IRF står for initiativ, respons og follow-up. IRF er at læreren initierer til et spørsmål eller tema, elevene gir innspill til lærerens utsagn og læreren følger opp elevens ytringer og viderefører det i samtalen. Læreren kan i videreføringen av elevens svar bruke opptak og høy verdisetting. Opptak er at læreren følger opp elevens svar og tar det videre i samtalen. Verdisetting er at læreren viser at innspillet er interessant. Det er viktig hvilke spørsmål som blir stilt i en klasseromssamtale, der autentiske spørsmål, altså spørsmål som ikke har ett riktig svar, ansees som mer læringsfremmende. Til tross for at det mest ideelle er IRF-samtalen, er den mest vanlige lærerstyrte samtalen er IRE-samtalen. Denne typen klassesamtale blir ofte kritisert for å fremme en «fasit»-kultur, der læreren spør elevene

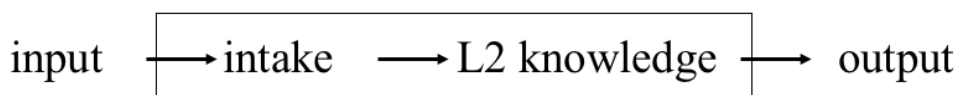
spørsmål som har ett riktig svar, og som ikke gir rom for refleksjon, kreativitet og meningsskaping (Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast, 1997, s. 33).

2.3.5 Sosio-kognitive teorier

De siste tiårene har forskningsfeltet gått i en retning som inkluderer både kognitive og sosiale tilnærminger til andrespråksinnlæring. Perspektivene oppfattes ikke som konkurrerende, men som utfyllende teorier. Det argumenteres for at det trengs innsikter fra både sosiale og kognitive teorier for å forstå muntlig andrespråksinnlæring. En av tilnærmingene kan ikke forklare andrespråksinnlæringa alene. Det trengs flere teorier for å forklare den komplekse prosessen (Atkinson, 2011, s. 162). Denne sammenkoblingen av sosiale og kognitive teorier kalles sosio-kognitiv teori.

I Norden var danskene Alan Firth og Johannes Wagner en av de første til å kritisere det ensidig kognitive perspektivet på andrespråksinnlæringa. I en artikkel fra 1997 skriver de at at «We argue that this is individualistic and mechanistic, and that it fails to account in a satisfactory way for interactional and social dimensions of language» (Firth & Wagner, s. 285). Dette satte i gang en diskusjon i forskningsmiljøene, som resulterte i en bredere tilnærming til andrespråk.

Endringen fra det kognitive perspektivet, til det sosio-kognitive perspektiver blir kalt «the social turn» i andrespråksinnlæringa (Block, 2003). Professor i andrespråksforskning Rod Ellis karakteriserer teorien på følgende måte: «Cognitive-interactionist theories of L2 learning view language learning as something that takes place inside the head of the learner as a result of interacting in the L2» (Ellis, 2012, s. 186). For å forstå koblingen mellom de kognitive og de sosiale tilnærmingene, illustrerer Ellis (1997) sammenhengen mellom de individuelle, kognitive prosessene i hjernen og mellommenneskelig interaksjon i følgende modell:



Figur 5 Andrespråksinnlæring fra et sosio-kognitivt perspektiv (Ellis, 1997, s. 35)

Ellis forklarer prosessen med at innlæreren blir eksponert for *input* (innputt på norsk) i en sosial kontekst, som blir bearbeidet gjennom flere stadier. Før blir deler av innputtet bevisst eller ubevisst lagret i korttidsminnet. Dette kalles *intake* eller inntak på norsk. Deretter blir deler av inntaket lagret i langtidsminnet som *L2 knowledge* eller på norsk kunnskap om andrespråket. Kunnskapen kan være eksplisitt eller implisitt. Til slutt blir kunnskapen om andrespråk brukt av innlæreren for å produsere muntlig eller skriftlig *output* (utputt på norsk). Ellis påpeker at det er mulig å legge til en pil fra innputt til utputt, for å illustrere at innlæreren utputt medfører ny innputt fra en samtalepartner, under interaksjon. Ettersom innlæreren får høyere språkkompetanse og språkferdigheter, blir prosessene automatisert og mindre krevende.

Ut ifra Ellis' modell kan en si at teoriene innenfor det sosio-kognitive perspektivet på andrespråksinnlæring fokuserer på ulike deler av modellen. Kognitive teorier vektlegger det kognitive, altså det som er inne i firkanten, med inntak og kunnskap på andrespråket. Sosiale teorier fremhever det mellommenneskelige, det som er utenfor firkanten, med innputt og utputt. Innlæreren mottar inntrykk innenfor en sosial kontekst, tolker og bearbeider dem. Forening av disse teoriene gir et mer helhetlig syn på andrespråksinnlæring. Resten av oppgaven vil jeg bruke begrepet sosio-kognitivt perspektiv.

2.3.6 Oppsummering

I dette kapitlet er språkinnlæringsteorier fokuset. Teorien og forskninga som fremstilles i dette kapitlet er særlig viktig for å drøfte oppgavens problemstilling om hva som kjennetegner

læreres andrespråksdidaktiske praksis og læreropfatninger om andrespråksinnlæring. Grunnen til dette er at det er mulig å se praksisen og oppfatningene i lys av teoriene og se hva som kjennetegner dem.

Først blir den behavioristiske tilnærmingen til språkinnlæring presentert i 2.3.1. Denne teorien har ifølge Kamil Øzerk (2008, s. 258) vært gjeldende i norsk skole frem til nyere tid, og kan derfor ha relevans for mitt prosjekt. Deretter er den generative tilnærmingen til andrespråk fokuset i 2.3.2. Denne tilnærmingen er derimot mindre sentral, fordi den har lite innflytelse på andrespråksfeltet (Monsen & Randen, 2017, s. 25). Til slutt blir sosiale og kognitive læringsteorier gjort greie for i 2.3.3 og 2.3.4. Den kognitive og sosiale tilnærmingen belyser ulike sider av språkinnlæring, men begge tilnærmingene trengs for å forstå hele prosessen. På bakgrunn av dette brukes begrepet sosio-kognitiv teori i resten av oppgaven. Den sosio-kognitive retningen har relevans for denne oppgaven, da det er det dominerende perspektivet innenfor det andrespråksdidaktiske feltet nå (Atkinson, 2011, s. 162). Her synes jeg spesielt den sosiale tilnærmingen er essensiell, tatt i betraktning at denne studien undersøker muntlig andrespråksinnlæring, og at denne typen læring nødvendigvis må foregå i muntlig interaksjon med andre.

3 Metodedel

Metodekapitlet har som formål å presentere metodene brukt i prosjektet – både innsamlinga og bearbeidinga av datamaterialet. Kapittel 3.1 dreier seg om metodekombinering og hva det er. Kapittel 3.2 og 3.3 drøfter undersøkelsens metoder og beskriver gjennomføring av datainnsamlingen. Deretter sees det nærmere på hvordan datamaterialet analyseres i kapittel 3.6. Kapittel 3.7 fokuserer på forskningsetikk. Kapittel 3.8 ser på undersøkelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Denne oppgaven skrives innenfor en samfunnsvitenskapelig forskning og tradisjon. Kjølrup (2008, s. 12) skriver at innenfor samfunnsvitenskapelig metode kan emner som språk, historie, kunst kultur, menneskelig bevissthet og atferd studeres. Samfunnsvitenskapens objekt er først og fremst mennesket og det menneskeskapte (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2008, s. 34).

3.1 Metodekombinasjon

Studien undersøker hva som kjennetegner læreres andrespråksdidaktiske praksis og læreroppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring. Med utgangspunkt i hva som skal undersøkes har jeg valgt å kombinere metodene intervju og observasjon. Dette er kvalitative forskningsmetoder. Kvalitative tilnærminger er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) nødvendig der en søker en dypere forståelse uttrykt i ord og normalt språk, ikke gjennom kvantifisering og tall.

Bruk av flere metoder kalles innenfor samfunnsvitenskapens forskningsfelt for metodekombinasjon. Ifølge Dag Ingvar Jacobsen (2010, s. 138) er kombinering av data et ideal, da det gir et helhetlig, mer sammensatt bilde. Han hevder at bruk av ulike metoder for det første kan virke utfyllende, der den ene metodens svakhet er den andres styrke. For det andre kan metodekombinasjon brukes for å øke en undersøkelses gyldighet og pålitelighet, fordi resultatene kan sammenlignes på tvers.

Metodekombinasjonen i undersøkelsen blir hovedsakelig brukt for å undersøke to komponenter i andrespråkopplæringa, fordi jeg vil få et mer helhetlig, sammensatt bilde. Jeg støtter meg på Jacobsen (2015) og mener at kombineringen av metodene observasjon og intervju øker undersøkelsens pålitelighet. I prosjektet blir det også gjort en sammenligning av GNO og NO, jf. underspørsmål 3, der læreplanene først analyseres. Det kan sies at prosjektet har en tredje metode.

3.1.1 Sammenligning av GNO og NO

Informantene i prosjektet er fra to ulike skoletyper og forholder seg til ulike læreplaner. Læreplanen er et styringsdokument og skal være grunnlag for lærerens praksis og oppfatninger. En sammenligning av læreplanene er nødvendig for å se om lærerne har ulike grunnlag å bygge undervisningen på. Sammenligningen av NO og GNO kan på den ene siden anees som en læreplananalyse, fordi innholdet i læreplanene blir analysert og sammenlignet. Samtidig er ikke denne analysen omfattende, og kan i så måte ikke sies å være en læreplananalyse og hva det innebærer (Karseth & Sivesind, 2009). Sammenligningen av NO og GNO er ikke prosjektets primære forskningsmateriale, men kan anees som viktig supplement til observasjonene og intervjuene (Tjora, 2017, s. 183).

Etter Goodlads (1979) termer vil det formelle læreplannivået være utgangspunktet for sammenligningen. Det vil være en fokusert sammenligning, der læreplanenes formål, hoveddel, grunnleggendeferdigheter med vekt på muntlighet og kompetansemål innenfor muntlighet er utgangspunktet. Det vil bli sett på læreplanenes vektlegginger og språkinnlæringssyn.

3.2 Observasjon som metode

Observasjon er en metode som studerer menneskers oppførsel i naturlige situasjoner (Repstad, 2007, s. 33). Gjennom observasjon som metode får forskeren et direkte, autentisk innblikk i fenomenet som forskes på, der en får førstehåndsinformasjon av hvordan prosesser og situasjoner foregår i praksis (Repstad, 2007, s. 34). Dette kan sies at observasjon gir verdifull informasjon om den faktiske virkeligheten som skal undersøkes.

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode skilles det mellom åpen og skjult observasjon (Jacobsen, 2010, s. 103). Åpen observasjon er når den som blir observert er kjent med at han blir undersøkt, og har samtykket, mens under skjult observasjon er den undersøkte ikke klar over det. Fordelen av å bruke skjult observasjon er at observasjonssituasjonen blir mer autentisk, da den undersøkte ikke opptrer annerledes fordi den blir observert. Under en åpen observasjon kan informantene endre oppførselen sin, fordi de vil stilisere egen person, eller fordi de tror det ligger forventninger fra forskningspersonen. Skjult observasjon kan gi etiske utfordringer, da det er etisk feil å observere en person som ikke er klar over det (Tjora, 2017, s. 79). Innenfor forskningsvitenskapen skilles det mellom deltakende og passiv observasjon (Jacobsen, 2010, s. 104). Deltakende observasjon er observasjon der observatøren deltar i like stor grad som de som blir undersøkt. Dette kan gjøre at forskeren blir partisk i tolkningen av observasjonen. Under en passiv observasjon har forskeren derimot en større avstand til det som undersøkes. Da blir det i større grad objektivitet.

Observasjon krever at felldata blir registrert. Lydopptaker, video eller feltnotater kan bli brukt for å samle inn informasjonen. Fordelen med å ha lydopptaker eller video er at alt som blir sagt og gjort registreres. På den andre siden kan å ta båndopptak og filme virke forstyrrende på den naturlige virkeligheten (Repstad, 2007, s. 61). Det kan derfor virke fordelaktig å dokumentere feltnotater med blokk og blyant. Å skrive ned funnene kan også virke forstyrrende på informantene, særlig hvis forskeren bruker mye tid til å skrive ned informasjonen underveis i observasjonen.

3.2.1 Hvorfor observasjon?

Observasjon som metode brukes for å få innsikt i informantenes språkdidaktiske praksis, jf. underspørsmål 1. Det er fordelaktig å innhente informasjon om undervisningen som førstehåndsinformasjon. Informasjon om lærernes praksis kan også være mulig å innhente gjennom intervju, dagbok eller spørreskjema, men en utfordring kan i så fall være at læreren kan stilisere egen praksis på grunn av opplevde forventninger eller behov for å opptre politisk korrekt. Det er viktig å understreke at forskerens observasjon og analyse av praksis også vil være subjektiv.

En annen grunn til å observere informantene, er at det er mulig å stille spørsmål til lærernes undervisningspraksis i etterkant og ta utgangspunkt i konkrete situasjoner i intervjuet. Dette kan gjøre intervjuene konkrete og deskriptive. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 48) fordelaktig. Denne påstanden er store deler av forskningsfeltet på læreroppfatninger enig i (Borg, 2018, s. 185), jamfør punkt 2.2.3.

3.2.2 Gjennomføring av observasjon

Observasjonene ble gjennomført i november og desember 2017. Observasjonen ble gjort i løpet av samme dag som intervjuet. Jeg observerte tre undervisningstimer, to timer hos lærere i grunnskolen og en time på en mottaksskole. En av mottaksskolelærerne hadde på gitt tidspunkt ikke undervisning, og det var ikke mulig å observere han. Fokuset for observasjonen var hvilke arbeidsmetoder læreren la til rette for i klasserommet og hvilke vektlegginger læreren gjorde med tanke på muntlige språkferdigheter. Læreren var observasjonsfokuset, selv om jeg observerte hele settingen, klasserommet inkludert.

I alle tre klasserommene jeg observerte, ble jeg introdusert som en student som skal skrive en oppgave om skolen, lærere og elever. Under observasjonen inntok jeg en åpen forskerrolle, der læreren visste om observasjonen. Jeg var delvis passiv i undervisningen i alle tre observasjonene. Jeg satt bakerst i klasserommet mens læreren snakket til elevene i plenum og gikk litt rundt i klasserommene da de skulle jobbe med oppgaver. Dette var fordi jeg synes det var spennende å se på hvordan elevene jobbet med oppgavene og samarbeidet. Hvis noen av elevene rakk opp handa mens de jobbet med oppgaver, og læreren var opptatt, gikk jeg for å hjelpe de. Det følte naturlig å være hjelpelærer i klasserommene, og det virket som elevene var vant til å ha flere pedagogier i klasserommet av gangen. Jeg brukte et observasjonsskjema (vedlegg 1), og tok feltnotater underveis i undervisningsøktene. Jeg brukte en blokk som jeg lot ligge bakerst i klasserommet og gikk et par ganger tilbake til blokken for å skrive interessante observasjoner. Etter jeg hadde skrevet noen stikkord, la jeg fra meg notatblokka og hjalp litt til igjen. I etterkant av observasjonen fylte jeg ut stikkordene til en mer fyldig, beskrivende tekst.

3.3 Intervju som metode

Intervju er en samtale mellom to parter, der forskeren stiller spørsmål eller presenterer temaer for personen han eller hun vil forske på. Det kvalitative forskningsintervjuets objekt er å forstå verden ut ifra informantens side, gjennom intervjupersonens erfaringer og opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom intervjuet søker forskeren å forstå verden sett fra intervjupersonens side, og dette kan kalles et livsverdenintervju.

Livsverdenintervju innebærer fokus på intervjupersonens opplevde hverdagsverden, og dette aspektet ved intervjuet er hentet fra fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

Innenfor fenomenologien legges det vekt på det deskriptive, altså at intervjupersonene beskriver så nøyaktig og nyansert hva de opplever og føler, og hvordan de handler. Her er intervjueren opptatt av mangfold hos intervjupersonene, ikke kategoriseringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Intervju er i motsetning til observasjon annenhåndsinformasjon, ved at forskeren får formidlet hendelser og prosesser gjennom en andreinstans, altså intervjupersonen. Informasjonen forskeren får er avhengig av intervjupersonens tilstand. Faktorer som hukommelse, intervjupersonens forståelse av hva som forventes fra forskeren, politisk korrekthet og stilisering av seg selv kan påvirke svarene som blir gitt (Repstad, 2007, s. 92). Krumsvik (2014, s. 143) mener at en ikke bør være mistenksom når en intervjuer, men ha et åpent sinn.

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode skilles det mellom åpne og strukturerte intervjuer, som omhandler hvor mye forskeren styrer samtalen (Jacobsen, 2010, s. 90). Et åpent intervju vil ha mindre føringer fra forskeren, mens et strukturert intervju vil ha flere. Føringene kan være temaer en skal snakke om eller spørsmål. Et sted imellom et åpent og strukturert intervju er det semistrukturerte intervjuet, som verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.3.1 Hvorfor intervju?

Semistrukturert intervju er valgt som metode for å undersøke hva som kjennetegner læreres oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring, jf. underspørsmål 2. Gjennom spørsmålene

fra intervjuguiden (vedlegg 2) er det mulig få innsikt i læreroppfatninger om andrespråksinnlæring. Utdragingen vil være å stille gode spørsmål, slik at lærerne reflekterer over hvordan de tror elevene lærer best muntlig norsk og hvordan de legger til rette for god muntlig språkinnlæring hos elevene. Innenfor forskning på læreroppfatninger er det store deler av forskningsfeltet som hevder at kvalitative metoder er beste egnet. Dette vil jeg si meg enig i, da jeg mener at læreroppfatninger er et abstrakt, komplekst fenomen som vanskelig kan måles gjennom kvantitative undersøkelsen med enkle spørreskjemaer. Som nevnt ovenfor kan en utfordring med intervju som metode være at lærerne stiliserer seg selv. I analysen av intervjuene må det nødvendigvis bli tatt utgangspunkt i at det lærerne sier er autentisk informasjon.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuet av lærerne ble gjort et par timer etter observasjonen. Dette var fordi jeg ville at både læreren og jeg skulle ha undervisningsøkta friskt i minne, slik at vi kunne snakke om situasjoner fra norsktimen i intervjuet. Dette kan gjøre intervjuene deskriptive i større grad (Jf. Kvale og Brinkmann). Intervjuene varte i 30-50 minutter. Underveis hadde jeg en båndopptaker til å ta opp intervjuene.

Intervjuene ble gjort med utgangspunkt i de 14 spørsmålene fra intervjuguiden. Spørsmålene fungerte som en huskeliste på hva jeg ville ha med. Jeg fulgte ikke intervjuguiden slavisk, og kom med flere oppfølgingsspørsmål. Under første intervju oppdaget jeg at spørsmålenes rekkefølge burde endres. Dette var fordi jeg opplevde at det første spørsmålet var abstrakt og vanskelig å starte intervjuet med. Intervjupersonen kunne med fordel bli litt mer «varm i trøya» før dette spørsmålet. Jeg endret rekkefølgene på spørsmålene fra første til andre intervju.

Alle lærerne ble tilsendt intervjuguiden minst to dager før. Lærerne hadde forberedt seg på intervjuet i ulik grad. En av lærerne hadde printet ut intervjuguiden og lagt til stikkord som svar til spørsmålene. Jeg opplevde at læreren som hadde notert ned stikkordene ble mer opptatt av å få med disse, enn å være tilstede i intervjuet. Fokuset til informantene ble i større

grad rettet mot hva han hadde skrevet ned, i stedet for oppfølgings- og utdypingsspørsmålene jeg hadde. En annen sa det ikke hadde blitt tid til å lese igjennom spørsmålene. Jeg tok med en utskrift av kompetansemålene fra *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter nivå 1-3* og *Læreplan i norsk etter 7. Årstrinn* til intervjuene, for at lærerne skulle velge ut hvilke mål de vektla i sin undervisning.

3.4 Analyse av observasjon og intervju

Antall informanter kan være vanskelig å velge, og er avhengig av formålet med undersøkelsen. En fare ved å bruke flere metoder er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 43) at det kan bli for mye data. Det kan bli for lite tid og plass til å foreta grundige, dyptgående analyser av intervjuene. Hvis det blir for lite forskningsmateriale, kan det være vanskelig å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I en intervjusammenheng argumenterer forskerne for bruk av færre personer og heller ha lengere intervjuer, samt bruke mer tid på å analysere. I denne oppgaven observeres tre lærere og intervjues fire lærere. Jeg har valgt færre informanter av hensyn til oppgavens størrelse og tilgang på tilgjengelige ressurser. Færre informanter gir mulighet til å fordype seg i forskningsmaterialet og å gjøre en grundig analyse.

May Britt (Postholm, 2010, s. 103) skiller mellom analyse underveis i undersøkelsesprosjektet og analyse av det innhentede forskningsmaterialet. Analysen underveis i forskningsprosjektet forklares som at forskeren ubevisst tolker og analyserer funnene allerede i innhentingprosessen. Under innhenting av forskningsmaterialet tolket og analyserte jeg materialet allerede i observasjonen og intervjuet. Denne ubevisste tolkningen ble tatt med inn i det bevisste analysearbeidet av det innhentede forskningsmaterialets.

Analysen av det innhentede forskningsmaterialet ble gjort i tråd med hva Postholm (2010, s. 91) kaller deskriptiv analyse. Deskriptiv analyse er at undersøkelsens analysemateriale blir strukturert for å se innhold, strukturer og kategorier i materialet. I prosjektet ble det gjort en deskriptiv analyse av forskningsmaterialet. Denne er fremstilt i neste kapittel.

Flere skiller mellom induktiv og deduktiv tilnærming til analyse av data. Induktiv er en åpen analyse, der en ser på materialet, og ut ifra det utarbeider kategorier for analysen, mens deduktiv er en mer lukket analyse der en har forhåndsdefinerte kategorier som utgangspunkt for analysen (Jacobsen, 2005, s. 29). Dette prosjektets analyse er først og fremst deduktiv, da det på forhånd var klart hva som skulle analyseres.

Etter datamaterialet ble samlet inn, ordnet og systematiserte jeg dataene fra observasjonene og intervjuene. Analyseprosessen av observasjonene gikk ut på å se på valg og omfang av arbeidsmetoder, samt hvordan lærerne generelt la til rette for dialog og samhandling. Analysen av intervjuene gikk ut på å sortere svarene inn i kategorier. Intervjuguiden inneholder 14 hovedspørsmål, og 10 av spørsmålene ble valgt som utgangspunkt for kategoriseringen. Under analysen av intervjuene var det flere uttalelser som passet bedre til et annet spørsmål som ble stilt, og ble linket opp mot en annen kategori. Dette gjør at det blir en større sammenheng på tvers av lærernes uttalelser, og mer oversiktlig ved at de samme temaene blir tatt opp i samme del av teksten. I analysen av intervjuene har jeg valgt å legge vekt på sitater, fordi jeg synes det er viktig å få frem lærernes egne ord. Etter analysen og kategoriseringen ble det innsamlede forskningsmaterialet sett i lys av relevant forskning. Postholm (2010, s. 103) bruker begrepet teoretisk analyse når empirien drøftes opp mot forskningslitteratur. I sammenhengen med drøftingene i kapittel 4 blir det gjort en teoretisk analyse.

3.5 Forskningsetikk

I et forskningsprosjekt er det forskeren som er ansvarlig for det etiske aspektet. I dette prosjektet har jeg forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (2016). Et etisk blikk og bruk av etiske retningslinjer har gjennomsyret alle prosjektets faser. I innsamlingsprosessen var retningslinjene essensielle i forbindelse med innmelding, kontakt, informering, samtykke, personvern og personopplysninger.

3.5.1 Etske betraktninger knyttet til meldeplikt

Ifølge de forskningsetiske retningslinjene fra NESH (2016, s. 8) skal et prosjekt meldes inn til Norsk Senter for Dataforskning (NSD) om nødvendig. Etter vurdering fra veileder og resultat fra meldeplikttesten fra NSD er prosjektet ikke meldepliktig. Grunnen til dette er at ingen direkte eller indirekte personopplysninger samles inn eller brukes i dette prosjektet. Før intervjuopptakene ble informantene informert om å ikke nevne navn på personer eller skole gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 3). Jeg understrekte at lærerne skulle snakke om andrespråkselever som gruppe, ikke enkeltelever, og oppfordret dem til å dele tidligere erfaringer med elevgruppen. Intervjuene ble spilt inn på lydopptaker uten delingsmuligheter. Under transkripsjonen og nedtegninga av feltnotater ble også alle personopplysninger utelatt, og heller skrevet som lærer 1, 3 og 4. I kapittel 4 blir alle lærerne omtalt som han, uansett kjønn. De eneste opplysningene som kommer frem i prosjektet er skoleslag læreren jobber i, erfaring og utdanning.

3.5.2 Etske betraktninger knyttet til kontakt og samtykke

De forskningsetiske retningslinjene fra NESH (2016, s. 13-14) at riktig kontakt med informantene i undersøkelsen er essensielt. Informantene må ikke føle seg presset til å si ja. En måte å minske informantens opplevelse av press er å kontakte en tredjepart. Informantene må gi uttrykt samtykke, gjerne skriftlig, for å «forebygge krenkelser av personlig integritet og sikre forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelser» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 14). Informasjonen om prosjektet skal gis til deltakerne på en nøytral måte.

For å få kontakt med lærere som vill delta i prosjektet, sendte jeg mail til inspektør og rektor til mottaksskoler og grunnskoler. Jeg presenterte meg selv og prosjektet, og beskrev hvilke lærere jeg ønsket komme i kontakt med for å intervju og observere. Jeg fikk etter hvert kontakt og tillatelse fra ledelsen på to grunnskoler og en mottaksskole, som sendte meg e-mailen til lærerne som hadde lyst til å delta i undersøkelsen Deretter ble det avtalt tid og sted for å observasjon og intervju. En av lærerne i mottaksskolen hadde ikke mulighet til å bli

observert, fordi læreren ikke hadde elever i denne perioden. Lærerne som ble intervjuet og observert i prosjektet ga skriftlig tillatelse til å bli observert og intervjuet gjennom e-mail. Det ble de informert om at lærerne til en hver tid har mulighet til å trekke seg.

Lærerne ble tilsendt transkripsjonen i etterkant av intervjuet, og fikk mulighet til å legge til, endre og trekke fra, hvis de ville formidle noe annet enn hva som kom frem i intervjuet. I mailen la jeg til at sitater brukt i oppgaven ville bli gjort mer sammenhengende og skrevet over til formell, skriftspråklig stil. Jeg ba lærerne markere med uthevet det skrift hvor de la til og trakk fra i intervjuet. To av lærerne sendte transkripsjonen tilbake, der den ene la til noen ord tre steder i teksten, mens den andre la til mye, og trakk deler av teksten vekk. De resterende lærerne takket og avstod fra muligheten.

3.6 Reliabilitet, validitet og gyldighet

Innenfor det samfunnsvitenskapelige forskningsfeltet brukes ofte begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet for å diskutere en metodes styrker og svakheter.

Reliabilitet blir brukt for å diskutere et forskningsprosjekts pålitelighet og troverdighet. Her er eventuelle feilkilder og mangler fokuset, og hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres på nytt av andre forskere på et annet tidspunkt med et samme resultat (Repstad, 2007, s. 135). Jeg vil trekke frem at observasjonen av lærerne før interjuet kan styrke undersøkelsens pålitelighet. Når lærerne tar utgangspunkt i konkrete situasjoner i egen praksis kan det gjøre at lærerne uttrykker hva de faktisk mener og gjør, altså bruksteori, i stedet for hva de tror de gjør, som eruttalt teori, jf. Argyis og Schön pkt. 2.2.3. Lengden på intervjuene gir en grundig innsikt i lærernes oppfatninger og kan styrke reliabiliteten.

Når det kommer til svakheter i oppgavens metoder og reprodusering av resultat, er det spesielt tre forhold jeg berøre. Først vil jeg trekke frem relasjonen mellom intervjuer og informant. Intervjuerens ordvalg og formulering av spørsmål kan påvirke svarene til informanten, og svekke oppgavens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Objektivitet er etterstrebbart i forskning, men ifølge Repstad (2007, s. 35) skjer det alltid en fortolkning fra forskerens side. En annen forsker kan muligens fortolke observasjonene og intervjuene på en

annen måte. For det tredje kan transkriberingene av intervjuene og observasjonen bli gjort annerledes av en annen (Jacobsen, 2010, s. 212). I transkripsjonen av de fire intervjuene fokuserte jeg på innhold. Jeg utelot faktorer som pauser, tempo og volum. Hvis en annen forsker for eksempel skulle analysere følelser, ville transkribering bli gjort på en annen mer detaljert måte. Det er viktig å ha bevissthet på hvordan man transkriberer.

Begrepet validitet brukes for å diskutere om en metode undersøker det den hevder å undersøke. Validiteten til prosjektet bør ikke være et aspekt som behandles i slutten av prosjektet, men må være med i hele oppgaveprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Begrepene validitet og reliabilitet kan være vanskelig å skille fra hverandre. I et forskningsprosjekt kan reliabiliteten være stor, informasjonen kan være pålitelig og reproduserbar, men være irrelevant for problemstillinga, og ha svak validitet.

Høy reliabilitet er ideelt i et forskningsprosjekt. Observasjon blir brukt som metode for å undersøke hvilket språkinnlæringssyn lærerne har. Intervju blir brukt for å undersøke av hva som kjennetegner ulike læreres oppfatninger om andrespråksinnlæring. Ut ifra dette er det mulig å si at metodene undersøker hva det hevdes å undersøke.

Når det kommer til begrepet generaliserbarhet, kan en definere begrepet som «[d]et at resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, glossary). Min mening er at prosjektets metodiske styrke først og fremst er intervjuene. Intervjuene varte i 30 til 50 minutter. Dette tror jeg er god nok tid til å kunne karakterisere lærernes oppfatninger om andrespråk. Jeg opplevde at spørsmålene og oppstillingsspørsmålene i intervjuene fikk frem lærernes komplekse, sammensatte oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring.

En svakhet ved undersøkelsen når det gjelder generaliserbarhet kan være observasjonens varighet. Observasjonene varte i 40 til 75 minutter, og det er for kort varighet til å kunne si at dette utgjør lærerens faktiske språkdidaktiske praksis. Det ville vært ønskelig å observere lærerne over lengere tid. Men jeg ser også at det er lenge nok til at vi fikk et utgangspunkt for

å samtale om temaer som blir observert i intervjuene. Det vurderer jeg som viktig i undersøkelsen for å få tak i lærerens oppfatninger om andrespråksinnlæring.

Antallet lærere som blir observert og intervjuet gir lite grunnlag for å kunne generalisere prosjektets resultater. Flere informanter kunne medført at funnene hadde større gyldighet. Men det er fremdeles mulig å sammenligne resultatet med tidligere forskning, og ut ifra dette gjøre generaliseringer for å finne eventuelle sammenfall mellom resultatene. Det mest optimale ville være å observere og intervjuere flere lærere, over lengere tid. Dette krever mer tid og fler ressurer enn hva som er tilgjengelig i denne undersøkelsen.

4 Analyse, resultater og drøfting

Dette kapitlet har som formål å presentere, analysere og drøfte prosjekts forskningsmateriale. I det første delkapitlet forestilles studiens informanter. Delkapittel 4.2 sammenligner GNO og NO, et nødvendig forarbeid for analysen og drøftingen av resultater, da lærerne i studien forholder seg til ulike læreplaner. Delkapittel 4.3 inneholder analysen av lærerobservasjonene og en drøfting av hva som karakteriserer lærernes språkdidaktiske praksis. I delkapittel 4.4 drøftes resultatene fra intervjuene og hva som karakteriserer læreroppfatningene om muntlig andrespråksinnlæring.

4.1 Presentasjon av informantene

Undersøkelsen baserer seg på observasjoner av tre lærere og intervju av fire lærere.

Intervjupersonene som blir observert og intervjuet, er følgende:

Tabell 1 Relevant informasjon om informantene

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Skole og klassetrinn	Mottaksskole 5.-7. trinn	Mottaksskole 5.-7. trinn	Grunnskole 5. trinn	Grunnskole 6. trinn
Relevant utdanning	Lærerutdanning med 60 stp. i spesialpedagogikk	Lærerutdanning med 60 stp. i spesialpedagogikk og 30 stp. i norsk som andrespråk	Lærerutdanning med 60 stp. i norsk	Lærerutdanning med 60 stp. i norsk
Erfaring med andrespråks-elever	Har jobbet på mottaksskole i 3 år. Utover dette lite erfaring med andrespråks-elever	Har jobbet på mottaksskole i 18 år. Utover dette lite erfaring med andrespråks-elever	Har jobbet på nåværende skole i 5 år. Jobbet tidligere på en skole med høyt antall andrespråks-elever	Har jobbet på nåværende skole i 15 år. Utover dette lite erfaring med andrespråks-elever
Læreplan(er)	GNO	GNO	NO/GNO	NO/GNO

4.2 Læreplansammenligning

I dette delkapitlet sammenlignes, etter Goodlads (1979) termer, det formelle læreplannivået i *Læreplanen i norsk* (NO) og *Læreplanen i grunnleggende norsk* (GNO). Formålet med sammenligningen er å undersøke forskjellene mellom NO og GNO, med fokus på planenes vektlegginger av muntlige ferdigheter og planenes språkinnlæringsyn, jf. underspørsmål 3. NO vil først presentert bli, deretter GNO. Planenes formål, grunnleggende ferdigheter med vekt på muntlighet, hovedområdene knyttet til muntlighet og kompetansemålene i muntlighet er sentrum for interesse. Til slutt stiller jeg planene sammen for å finne ulikheter og likheter, og drøfter funnene opp mot teori om muntlige ferdigheter og andrespråksinnlæring. Det er mine tolkninger av læreplanene som legges frem, og en annen forsker vil muligens gjøre andre fortolkninger, jf. Jacobsen (2010).

4.2.1 Læreplanen i norsk

NO (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1-7) er beregnet for en elevgruppe som mestrer norskspråklige ferdigheter. I formålet til NO står det at norskfaget skal ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og evner i språkopplæringa. Det er tydelig at det språklige mangfoldet skal brukes som en ressurs i utviklingen av elevenes språkkompetanse og som et verktøy for å bevisstgjøre elevene for det språklige mangfoldet i det norske samfunnet. Ifølge formålet skal norskfaget bidra til å skape språklig trygghet, identitet og forståelse blant elevene.

Hovedområdet muntlig kommunikasjon legger vekt på at elevene skal lære å tilpasse språket til formål og mottaker. Elevene skal mestre ulike komplekse språklige sjangre og kommunikasjonssituasjoner. Gjennom dialog med andre skal elevene uttrykke kunnskap, tanker og ideer, samt oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn.

Muntlige ferdigheter i NO dreier seg om å skape mening gjennom dialog med andre, der samtale om norskfaglige emner, problemstillinger og tekster er sentralt. Det blir lagt vekt på at eleven skal lære å tilpasse språket til formål og mottaker.

NO etter 7. årstrinn består av syv kompetansemål under kategorien muntlig kommunikasjon. Målene inneholder språkhandlingene å lytte til, uttrykke, bruke, opptre, presentere og vurdere. Flere av språkhandlingene forutsetter interaksjon med andre og enkelte av språkhandlingene krever høyere kognitive prosesser.

4.2.2 Grunnleggende norsk for språklige minoriteter

GNO (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 1-8) er beregnet for elever uten tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å kunne følge den ordinære læreplanen i norsk. Under planens formål kommer det frem at hensikten med GNO er å tilpasse elevens språkopplæring. Opplæringa skal fremme utvikling av gode læringsstrategier, samt sikre språklig fremgang og innsikt i egen språkinnlæring. Det står at en samordning av morsmål og norsklæring styrker språkopplæringa, hvor elevens nåværende språkkompetanse skal være utgangspunktet.

Hovedområdet lytte og tale i GNO (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2) gjør det tydelig at språkferdighetene å tale, lytte og forstå er det viktigste. Å utvikle et godt ordforråd nevnes. Elevens kommunikative ferdigheter skal utarbeides gjennom temaarbeid og språkbruk i ulike situasjoner. I tillegg legges det vekt på at elevene skal lære å tilpasse språk til ulike samtalepartnere, temaer og situasjoner.

Kompetansemålene innenfor områdene lytte og tale og språklæring i GNO består til sammen av 42 læringsmål, der målene går fra nivå 1 til 3. Målet er at elevene skal nå nivå 3 og deretter følge ordinær læreplan i norsk. Nivå 1 inneholder språkhandlingene å forstå, uttrykke, presentere, delta, forstå, uttale, sammenligne, eksperimentere, bruke og samtale, mens nivå 3 har språkhandlingene uttrykke, ta, presentere, oppsummere, fortelle, bruke, gjennomføre, snakke, samtale, reflektere og identifisere. Det er en tydelig progresjon mellom nivåene, det nivå 1 inneholder språkhandling som forutsetter interaksjon, men som i liten grad krever kognitive prosesser. På nivå 3 kreves det derimot både interaksjon og kognitive prosesser.

4.2.3 Sammenligning av læreplanene

I en sammenligning av læreplanene er det viktig å få frem at de har to ulike elevgrupper som utgangspunkt. NOs målgruppe er elever som mestrer og behersker norsk, hvor kompetansemålene er lagd for elever på 5. til 7. trinn. GNO er beregnet for elever med lite utbygde norskferdigheter, som er i innlæringsprosessen for å lære seg norsk, fra 1. til 10. trinn. NO har blant annet som mål å fremme elevens språklige trygghet, identitet og forståelse, samt opparbeide elevens kommunikative ferdigheter (Kverndokken, 2016). GNO har på den andre siden som mål å fremme elevens norskspråklige ferdigheter, der eleven skal lære seg de språklige komponentene form, innhold og bruk (Bloom & Lahey, 1978). Planene fremmer to ulike aspekter av muntlighet, med kommunikative ferdigheter, identitet, bevissthet og selvforståelse i NO, og de basale språkferdighetene tale, lytte og forstå i GNO, jf. Aksnes (2016) i kapittel 2.1. Dette kommer blant annet frem i forskjellen mellom formuleringene å kunne uttrykke seg muntlig i GNO mot muntlige ferdigheter i NO, som viser at i NO er det flere aspekter av muntlige ferdigheter som skal læres, men i GNO er det et aspekt av muntlig ferdigheter som er fokuset.

Med utgangspunkt i de ulike tilnærmingene til muntlig andrespråksinnlæring skissert i kapittel 2, er min mening at begge læreplanene er gjennomsyret av et sosio-kognitivt språkinnlæringssyn. Læreplanene vil at opplæringa skal ta utgangspunkt i og tilpasses etter elevens forkunnskaper og erfaringer i tråd med Vygotskys (1978) syn på læring. Elevene må få adekvate oppgaver til sitt språklige utviklingsnivå for at læring skal skje. Språkoppfølginga må ut ifra dette perspektivet legges på et litt høyere nivå enn elevens nåværende utviklingsnivå, slik at eleven blir utfordret og får språklig læringsutbytte. Nivået på oppgaven kan være høyere hvis eleven får støtte fra andre elever eller voksne (Bruner et al., 1976).

Planene har et positivt perspektiv på morsmål og språklig mangfold, i tråd med sosio-kognitiv teori, der sterk morsmålskompetanse ansees som en kognitiv fordel (Cummins, 1976), og språklig bevissthet kan føre til at elevene får et metaperspektiv på språk, som igjen kan gi bedre språkkompetanse (Vygotsky, 1986). Innenfor et behavioristisk perspektiv ansees morsmål derimot som en hemmer for læring av et nytt språk (Hakuta & Garcia, 1989).

Planene vil aktivere elevenes tankevirksomhet, gjennom refleksjon, vurdering og uttrykking av kunnskap, i fellesskap med andre, i harmoni med et sosio-kognitivt læringssyn. Læring ansees som en individuell, kognitiv prosess som skjer i sosial samhandling (Ellis, 2012). Ifølge Bakhtin (1981) oppstår læring gjennom dialog, da den åpner for refleksjon, kreativitet og meningsskaping, som kan føre til læring gjennom mekanismene assimilasjon og akkommodasjon av kognitive skjemaer. NO består i større grad av kompliserte språkhandlinger som krever kognitive prosesser og samhandling sammenlignet med GNO. GNO har en tydelig progresjon fra mål som krever interaksjon, til mer komplekse språkhandlinger som krever både interaksjon og kognitive prosesser.

Læreplanene kan tolkes til å inneholde et behavioristisk trekk. Grunnen til dette er at læreplanene inneholder kompetansemål. Ved å ha kompetansemål blir det tatt utgangspunkt i at læring kan måles, og dermed er synlig, i tråd på et behavioristisk syn på læring (Säljö, 2013). Innholdet i læringsmålene er ikke behavioristiske. Læreplanene gjennomsyres først og fremst av et sosio-kognitivt perspektiv på språkinnlæring.

Konklusjonen er at GNO vektlegger basale språklige ferdigheter, mens NO har fokus på kommunikative ferdigheter. Denne forskjellen mellom planene kan påvirke lærernes praksis og oppfatninger i de ulike skoletypene. Lærerne i grunnskolen kan ha fokus på å styrke elevenes kommunikative ferdigheter, identitet og bevissthet, mens lærerne i mottaksskolen har mer fokus på utvikling av språkferdigheter. Begge læreplanene er gjennomsyret av et sosio-kognitivt læringssyn. Det kan påvirke lærerne i begge skoletypene til å ha en sosio-kognitiv språkdidaktisk praksis og oppfatning om andrespråksinnlæring.

4.3 Observasjon og lærernes språkdidaktiske praksis

I dette delkapitlet vil analysen av observasjonen legges frem, og deretter drøftes opp mot sentral teori. Formålet med observasjonene er å finne ut hva som kjennetegner de ulike lærergruppens språkdidaktiske praksis, jf. første underspørsmål. I prosjektet blir tre av lærerne observert i én undervisningstime, som er for kort varighet til å kunne si at observasjonene utgjør lærernes faktiske praksis. Min mening er at det observasjonene likevel

kan gi et inntrykk av hvordan lærernes språkdidaktiske praksis er. Jeg ser også at det er lenge nok til at undervisningstimene kan være utgangspunkt for intervjuene. Det er viktig å få fram at det er mine analyser og tolkninger av observasjonene som legges frem nedenfor.

4.3.1 Observasjon av lærer 1 i klasserommet

Lærer 1 (L1) observeres i en 75 minutters lang norsktid i en innføringsklasse med 6 elever. Klasserommet til L1 er luftig og høyt under taker, malt med lyse farger og utstyrt med interaktiv tavle. Fire av elevene sitter i par, mens to av elevene sitter alene. Læreren starter timen med å spørre hvilket språk det skal sies god morgen på, og elevene blir enige om engelsk. Læreren forklarer dagens forløp, og denne sekvensen er monolog. Deretter er det gjennomgang av gårsdagens leselekse i plenum, som utvikler seg til å bli en klasseromssamtale, hvor alle elevene tar og får ordet. Så er det høytlesing i par. Før høytlesinga sier læreren at «[h]vis vi skal lære et nytt språk, må vi snakke og lese mye for å bli flinke, og klare det godt i norsk skole. Hvis vi gjør feil, gjør det ingenting. Da prøver vi bare om igjen». Elevene som allerede sitter i par med pultene, leser sammen. Det er elev – elev dialog, der elevene forklarer og utfyller hverandre ved behov. De to elevene som sitter alene, leser med læreren eller en morsmålsassistent. Her er det lærer – elev dialog, der den voksne hjelper og hører på hva eleven leser. Etter høytlesinga er det over til arbeid med temaet eventyr. Sammen lager elevene og læreren et tankekart på tavla om hva eventyr er og hva som kjennetegner et eventyr. Alle elevene er med i samtalen. Videre ser klassen et eventyr, før det kort blir snakket om hvilke typiske eventyrtrekk eventyret hadde. Her er det flere innspill. En av elevene spør hva begrepet dronning betyr. Flere av elevene prøver å forklare begrepet for medeleven, men det ender opp med at assistenten forklarer begrepet på elevenes morsmål.

Tabell 2 Samtaleformer i L1s klasserom

Samtaleform	Tid
Monolog lærer	15 minutter
Dialog lærer – elev i plenum (klasseromssamtale)	15+5+5 = 25 minutter
Dialog elev – elev/ lærer – elev	20 minutter

Individuelt arbeid	15 minutter
--------------------	-------------

4.3.2 Observasjon av lærer 3 i klasserommet

Lærer 3 (L3) observeres i en 45 minutters lang norsktid i grunnskolen med 25-30 elever, der et høyt antall av elevene har norsk som andrespråk. Klasserommet til L3 virker litt trangt, har store vinduer og er utstyrt med interaktiv tavle. Alle elevene sitter i par. Timen starter med at læreren gjennomgår forskjellen på synonymer og antonymer, hvor læreren stiller spørsmål og et fåtall av elevene svarer. Deretter er det individuelt arbeid med oppgaver om synonymer og antonymer. Læreren oppfordrer til samarbeid om oppgavene, og sier at «[h]vis du ikke forstår, spør sidemannen din først». Rundt halvparten av elevene samarbeider om oppgavene.

Læreren beveger seg rolig rundt i klasserommet og hjelper. Til slutt er det gjennomgang av oppgavene, der elevene har mange forslag på synonymer og antonymer. De samme elevene er aktive nå som i den første klasseromssamtalen. Det er et par begrep noen elever ikke forstår, og da spør læreren om de andre elevene kan forklare betydningen. På slutten av timen holder en elev en kort presentasjon om en reise han har vært på, hvor læreren og elevene gir korte, konkrete tilbakemeldinger på fremføringen.

Tabell 3 Samtaleformer i L3s klasserom

Samtaleform	Tid
Dialog lærer – elev i plenum (klasseromssamtale)	10+10= 20 minutter
For halvparten av elevene dialog elev – elev. For andre halvpart individuelt arbeid	15 minutter
Monolog elev	10 minutter

4.3.3 Observasjon av lærer 4 i klasserommet

Lærer 4 (L4) blir observert i 45 minutter i en norsktid i grunnskolen med 25-30 elever, med en stor andel av andrespråkselever. Klasserommet lærer 4 underviser i virker litt trangt og er i likhet med de andre klasserommene i studien utstyrt med interaktiv tavle. Elevene sitter i par, med unntak av rundt fem elever som sitter alene. Timen starter med aktiviteten dagens ord, et konsept der læreren skriver tomme ruter på tavla som elevene skal prøve å fylle inn, ved å

foreslå vokaler og konsonanter. Dagens ord viser seg å være advent. Læreren har flere spørsmål angående ordet. Han spør først hvor mange vokaler, konsonanter, så ordets betydning, og deretter om det er et opprinnelig norsk ord og hva det heter på andre språk. Elevene svarer på spørsmålene til læreren og det er en klasseromssamtale, som rundt halve elevgruppen er delaktig i. Videre er det en gjennomgang av forskjellen på *og* og *å*, hvor det er monolog fra lærer. Etter lærermonologen er det individuelt arbeid med *og* og *å*. Enkelte av elevene snakker sammen og hjelper hverandre. Elevene skal fortsette med oppgavene hjemme som lekse. Det blir ingen gjennomgang av oppgavene denne timen.

Tabell 4 Samtaleformer i L4s klasserom

Samtaleform	Tid
Dialog lærer – elev i plenum (klasseromssamtale)	20 minutter
For rundt 1/3 av elevene dialog elev – elev. For de øvrige elevene individuelt arbeid	20 minutter

4.3.4 Oppsummerende karakteristik av lærernes språkdidaktiske praksis

Lærernes undervisningstimer fremstår som sammensatte, og inneholder både likheter og ulikheter seg i mellom. En sentral likhet er at alle tre lærerne tilpasser undervisningen til andrespråkselevne gjennom fokus på begreper. Dette er andrespråkselever er avhengig av for å mestre de norske språkferdighetene (Bloom & Lahey, 1978). L1 har et gjennomgående fokus på begreper, mens L3 og L4 har aktiviteter som eksplisitt fremmer ordforståelse og kreativitet. Utover fokus på språkkomponenten innhold tilpasser lærerne lite i løpet av den tida observasjonene varer.

Et annet fellestrekk er at L1 og L4s språkdidaktiske praksis består av et innslag av aktiviteter som fremmer elevenes språklige bevissthet og anerkjenner elevenes morsmål, i tråd med et sosio-kognitivt perspektiv på læring, der morsmål og språklig bevissthet er positivt (Vygotsky, 1986). L1 gjør dette ved å spørre elevene om hvilket språk det skal sies god morgen på, og L4 gjør det ved å ha fokus på at dagens ord kan ha ulik form på forskjellige språk.

Lærerne legger opp undervisningen på ulike vis når det kommer til interaksjon mellom lærer – elev og elev – elev, men alle de observerte undervisningstimene består av klasseromssamtaler. Ifølge teori om dialog i klasserommet, er klasseromssamtalen lite fremmende for læring. Kun et fåtall av elevene engasjeres i denne typen samtale og læreren stiller ofte spørsmål som kun har et riktig svar og som ikke krever refleksjon, så kalte IRE-samtaler (Dysthe, 2013). Denne forståelsen stemmer godt med undervisningspraksisen til L3 og L4, der få av elevene deltar i klasseromssamtalen og det blir stilt spørsmål med fasit. Det stemmer derimot ikke med den språkdidaktiske praksisen til L1, da læreren stiller autentiske spørsmål, hvor alle elevene kommer til ordet og er i interaksjon med læreren og medelevene. At alle elevene kommer til ordet, kan påvirkes av at klassestørrelsen er på seks elever.

I de tre klasserommene observerer jeg en sosio-kognitiv tilnærming til læring. Oppfordringen fra L1 om «å snakke og lese mye for å bli gode» kan tolkes til å være i tråd med Krashen (1985) og Swains (1985) innputt- og utputthypotese, hvor adekvat språklig innputt ansees som læringsfremmende og utputtet blant annet har en hypotesetestende funksjon.

Praksisene inneholder elev – elev samarbeid, men i ulik grad. L1 og L3 oppmuntrer elevene til samarbeid under elevaktivitet. Bruk av medelevene som stillas, er ifølge et sosio-kognitivt syn på læring avgjørende for at eleven skal nå sitt mulige utviklingsnivå. Gjennom støtte fra medelev eller voksen, oppnår eleven et nivå han ellers ikke ville klart, og det kan føre til læring (Vygotsky, 1978). Ikke alle elevene i L3s klasserom benytter seg av å samarbeide med medelever. Halvparten deltar i en dialogisk klasseromspraksis og halvparten jobber på en individuell måte med oppgavene. Dette gjelder også L4 sin språkdidaktiske praksis, hvor rundt en tredjedel samarbeider om oppgavene, men ingen blir oppfordret til det. Det er flere elever som sitter på pult alene og ikke har mulighet til å benytte seg av samarbeid, i motsetning til L1 og L3s klasserom, hvor alle pultene står i par. L1 og L3s språkdidaktiske er preget av sosial interaksjon, hvor L1 utmerker seg, mens L4s praksis kan sies å kjennetegnes av arbeidsmetoder som er preget av individuelle læringsprosesser.

Hvilke oppgaver og aktiviteter elevene får, er sentralt for å karakterisere lærernes språkdidaktiske praksis. Oppgavene fra L3 og L4 inneholder kognitive utfordringer, da

oppgavene fremmer kreativitet og bevissthet over norsk språk. Dette er i tråd med det sosio-kognitive synet om at læring skjer via kognitive prosesser (Ellis, 2012). L1s oppgaver virker derimot mindre kognitivt engasjerende. Elevaktiviteten i klasserommet består hovedsakelig av å lese høyt og å finne kjennetegn i eventyret de ser på.

Kort oppsummert kan praksisen til mottaksskolelæreren sies å bestå av en sosio-kognitiv tilnærming til andrespråksinnlæring, hvor det i store deler av timen blir lagt opp til læring gjennom samhandling (Ellis, 2012). Mottaksskolelæreren oppfordrer elevene underveis i timen til å lese og snakke så mye som mulig for å bli gode i norsk. Dette er i tråd med Krashens (1985) inputthypotese og Swains (1985) utputthypotese. Læreren fra grunnskolene har også en sosio-kognitiv praksis. Den ene av lærerne oppfordrer elevene til å samarbeide, men ikke alle elevene samarbeider med sidemannen. I klasserommet til den andre læreren, er samarbeid valgfritt. Lærerne fra grunnskolen har aktiviteter som fremmer språklig kreativitet og kognitive prosesser. Videre har de tre lærerne fokus på språkkomponenten form, gjennom ulike typer begrepsarbeid og -fokus (Bloom & Lahey, 1978).

4.4 Intervju og læreroppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring

Formålet med intervjuene er å undersøke læreroppfatningene om muntlig andrespråksinnlæring, jf. prosjektets andre underspørsmål. Funnene blir presentert med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden og drøftet i lys av teorien fra kapittel 2. Det er min analyse og tolkning av intervjuene som presenteres, og intervjuene kan bli forstått annerledes av en annen forsker. Et forbehold i forbindelse med bearbeiding av forskningsmateriale er at informasjonen bli tolket annerledes eller tillagt større betydning enn hva som er opprinnelig ment fra informantens side.

4.4.1 Konkrete tiltak for å tilpasse opplæringa

Det første spørsmålet gjelder tilpasset opplæring i klasserommet og hvilke konkrete tiltak lærerne gjennomfører for å legge til rette for andrespråkselevs muntlige norskopplæring. Det blir det stilt to oppfølgingsspørsmål om bruk av læringspartnere og bruk av visuelle

hjelpemidler i tilfeller lærerne ikke nevner det selv. En læringspartner er en medelev som elevene samarbeider med i faglige oppgaver over en lengere periode.

L1 bruker den interaktive tavlen i klasserommet for å konkretisere språkkomponenten innhold. Han sier at tavlen er «en veldig god hjelp til å lære norsk». Han bruker tavlen til å søke etter aktuelle bilder som konkretisering. Læreren bruker læringspartnere for å legge til rette for muntlig andrespråksopplæring. Elevene settes sammen i par på to måter. Enten samarbeider elever med samme morsmål, fordi da kan elevene samtale på morsmålet, eller ulike morsmål, men da må elevene beherske norske språkferdigheter.

Å kontekstualisere språkinnlæringa er et tiltak L2 bruker, fordi «ellers blir ordene fort glemt. Hvis du bruker ordene i ulike settinger, og på ulike måter, så får hjernen bearbeidet dette, og det blir lettere for hjernen å huske det på den måten». Læreren bruker også læringspartnere, og sier at elevene ofte jobber i grupper på to og to, fordi elevene blir «veldig bevisst på hverandres uttalefeil eller lesefeil, og retter hverandre. Elevene skjerper seg mer og vil vise seg for hverandre». Han forklarer at læringspartnerne blir satt sammen ut i fra nivå eller morsmål, i likhet med L1. Han uttrykker at:

begge inndelingene kan fungere. Har elevene samme morsmål, kan de forklare hverandre ord som er vanskelige. Utfordringen for elevene ligger i fristelsen med å bare å snakke morsmål. [...] Har elevene ulikt morsmål, må begge elevene anstrenge seg på norsk, anstrenge seg på andrespråket.

Når det kommer til bruk av det visuelle sier læreren at det blir brukt «litt bilder, og smart board, og litt andre pedagogiske hjelpemidler som er vanlig på de norske skolene». L3 tilpasser til andrespråks elever gjennom fokus på språkkomponenten innhold.

Fokus på språkkomponenten innhold er et tiltak L3 bruker for å tilpasse andrespråksopplæringa. Han sier at «[j]eg har mye fokus på begreper, hva det betyr, synonymer på begreper og bøyning av begreper. Rett og slett mer på ordnivå, på grunn av de flerspråklige elevene». Gjennomgang av begreper gjøres i plenum fordi læreren mener det er nyttig for alle elevene i klassen. Læringspartnere et annet tiltak læreren bruker sammen med

IGP-metoden, som er at elevene først jobber individuelt, deretter diskuterer i grupper eller par, og til slutt deler tanker og innsikt i plenum. En av grunnene til at læreren bruker metoden er at «en utfordring med mange, særlig elever som er veldig svake språklig, er at de melder seg ut, [...] men med IGP-metoden blir elevene pressa til å si noe, i hvert fall til sin læringspartner.» Ved sammensetning av nye læringspartnere tar læreren hovedsakelig hensyn til hvilke elever som samarbeider på en god måte.

L4 har fokus på språkkomponenten innhold som tiltak. Læreren opplever ofte at både andrespråkselevne og de øvrige elevene mangler begreper og ord. På grunn av dette ber læreren elevene om «å stoppe hvis det er ord og sånt de ikke kjenner». Når det kommer til læringspartnere sier læreren at det ikke alltid er eksplisitt uttalt at elevene skal samarbeide i par som læringspartnere, men at elevene har mulighet til å samarbeide. Han legger til at «det er ikke alltid sånn at jeg uttaler at nå skal dere gjøre sånn og sånn. Det er bare naturlig på den måten elevene sitter på, og på en måte innarbeidet fra starten».

Resten av dette delkapitlet vil inneholde drøfting av lærernes uttalelser om konkrete tiltak for å tilpasse andrespråksopplæringa i lys av relevant teori. Et aspekt det er naturlig å trekke frem er at alle informantene bruker læringspartnere som tiltak for å tilrettelegge for andrespråkselever, fordi lærerne opplever at elevene har større læringsutbytte av å samarbeide. Dette aspektet kan tolkes til å være i tråd med Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingszone. Læring oppstår hvis eleven beveger seg utover sitt nåværende utviklingsnivå, og til sitt potensielle utviklingsnivå. Det potensielle utviklingsnivået kan eleven nå gjennom støtte, eller hva Bruner (1976) kaller stillas. Neste gang eleven utfører en oppgave vil det muligens ikke være behov for stillas. Samtalen mellom læringspartnerne kan være et eksempel på stillas, der elevene kan hjelpe hverandre i å utføre oppgaver som de ikke ville klart alene. Elevene har ulike kunnskaper og ferdigheter, og virker utfyllende på hverandre. Lærerne peker på visuelle hjelpemidler som tiltak for å tilpasse opplæringa. Visuelle hjelpemidler kan også virke stillasbyggende, da eleven får konkretisert et bilde han ellers ikke ville forstått.

Et interessant funn er at mottaksskolelærerne vektlegger at elevene skal bruke læringspartnere for å tale, lytte og forstå norsk språk. Her kan læreroppfatningene se ut til å samstemme med Krashens (1985) inputthypotese, som forfekter at språkinnlæring skjer gjennom eksponering av adekvat språklig utputt. Swains (1985) utputthypotese kan sies å være sentral, som hevder at utputtet kan ha flere funksjoner, blant annet at innlæreren kan teste ut språklige hypoteser gjennom respons fra andre. Hvis innlæreren får bekreftet språklige hypoteser, vil innlæreren fortsette å bruke språktrekket, og motsatt hvis hypotesene ikke stemmer.

Bloom og Lahey (1978) er også sentrale, da forskerne hevder at de grunnleggende språkferdighetene består av de gjensidig avhengige språkkomponentene form, innhold og bruk. At komponentene er gjensidig avhengig vil si at hvis en av del ikke er fullt utbygd, går det utover evnen til å bli forstått i samtale med andre. Flere av lærerne vektlegger språkkomponenten innhold i sin undervisning, et tiltak som de mener både andrespråkelever og elever som behersker norsk har nytte av. L2 legger vekt på språkkomponenten bruk er essensiell.

4.4.2 Bruk av morsmål i opplæringa

Det neste spørsmålet dreier seg om hvordan intervjupersonene bruker andrespråkelevens morsmål som utgangspunkt i norskopplæringa.

L1 sier at elevene og læreren pleier å si god morgen på forskjellige språk under dagens oppstart, der det er opp til elevene å velge hvilket språk de skal hilse på. Elevenes morsmål kan ifølge L4 brukes som redskap til å gjøre seg kjent med og opparbeide gode elev – lærer relasjoner, samt anerkjenne elevens morsmål. Han sier at:

Jeg har gjort meg nysgjerrig på deres morsmål, og håper at jeg har løftet opp det faktum at de har et morsmål, og at det er viktig å ta vare på. Jeg kan spørre om å lære ting på deres språk, bare for tull og tøys, også har vi en sånn liten link der på en måte. Et eksempel er «wa gamje neza», som betyr «Har du sovet godt?» på burundi.

L2 og L3 bruker elevenes morsmål for å finne likheter og forskjeller mellom elevenes morsmål og norsk. L2 sier at en kontrastiv tilnærming ofte blir brukt i forbindelse med setningsstruktur og grammatikk. Han skriver en kort setning på tavla, og vil at elevene skal skrive den samme setningen på morsmålet, for å få et metaspråklig blikk på språkene. L3 har også brukt en sammenlignende metode i grammatikkopplæringa, men gjerne med eldre elever på 7. trinn, under arbeid med setningsoppbygging.

Lærernes utsagn om bruk av morsmål i opplæringa kan sees i sammenheng med det sosio-kognitive perspektivet på andrespråksinnlæring. Dette er på grunn av lærernes positive syn på flerspråklighet, som kommer frem ved at lærerne legger vekt på at elevenes morsmål skal fremheves og anerkjennes. Det er også tydelig at elevenes morsmål ansees som ressurs når lærerne forteller om at de bruker en kontrastiv tilnærming mellom morsmål og norsk. Her er det sentralt å trekke frem idéene til Vygotsky (1986) om at det er positivt for språkinnlæringsprosessen hvis et barn kan flere språk, fordi kompetansen i morsmålet kan overføres til nye språk. Han mente at hvis et barn forstår at et begrep kan ha en annen form på et annet språk, kan eleven generalisere og abstrahere på et høyt nivå. Det er evner som er nyttige i språkinnlæring spesielt, og læring generelt. Vygotsky mente derfor at flerspråklighet er kognitivt fordelaktig.

4.4.3 Morsmålskompetanse som avgjørende for læring av norsk

Det tredje spørsmålet som blir stilt under intervjuene handler i likhet med det forrige om morsmål. Dette spørsmålet løfter frem et annet aspekt knyttet til morsmål. Fokuset er på hvordan lærerne tror andrespråkelevens morsmålskompetanse kan påvirke andrespråksinnlæringa.

De fire lærerne er enige at andrespråkelevens morsmålskompetanse er avgjørende for språkinnlæringsprosessen, der manglende morsmålskompetanse kan virke hemmende. L2 uttrykker at «[h]vis de har god språkbakgrunn, så har de begrepene på sitt eget språk, hvis ikke må de lære det også». L3 beskriver situasjonen som problematisk, og at flere andrespråkelever har «overflatespråk på begge steder, så de faller mellom to stoler». L4

opplever det samme, og sier at flere andrespråkselever har «trøbbel på morsmålet sitt. Også skal de da i tillegg lære norsk, som ikke er verdens letteste, har jeg hørt».

I forbindelse med hvordan morsmålet til elevene kan være bestemmende for utfallet av andrespråksinnlæringa skiller L3 mellom tre ulike elevgrupper. Den ene gruppen har mye skolegang og aldersadekvat kompetanse i morsmålet. Den andre gruppen har noe skolegang og mestrer de fleste hverdagslige begrepene på morsmålet. Den tredje gruppen har lite skolegang og begrenset ordtilfang på morsmålet. Læreren greier ut om store forskjeller i språkinnlæringsprosessen i de tre gruppene. Elevgruppen med lite utbygd morsmål har betydelig større utfordringer med å lære norsk i forhold til de andre. Det er fordi elevene først må etablere et bilde av hva ordet er på morsmålet sitt, før de kan lære ordet på norsk. Læreren eksemplifiserer dette med begrepet hval, og spør «[h]va er en hval? De har gjerne ikke et bilde av en hval i sitt morsmål. De har aldri hørt om en hval, eller sett en hval. Da må vi gjennom hva det er». I tilfeller der elevene mangler flere begreper må læreren først kartlegge hvilke begreper dette omhandler, og deretter lære begrepene også på morsmål.

Lærernes uttalelser sett i lys av relevant teori kan sies å samstemme med Cummins isfjellmodell (1983) og terskelhypotese (1976). Både læreroppfatningene og teoriene legger vekt på at elevens morsmålskompetanse er avgjørende for språkinnlæring spesielt, og læring generelt. Isfjellmodellen illustrerer at et individs morsmål og andrespråk kan ha en felles underliggende språkkompetanse, som er en usynlig, dypere kognitiv og lingvistisk ferdighet på tvers av språkene. Forbindelsen gjør at det kan være lettere å lære nye språk. Denne kontakten mellom språkene er ikke tilstedeværende hos alle flerspråklige individer.

Terskelhypotesen tydeliggjør at både morsmål og andrespråk må være fult utbygd for at overføringen skal skje. Manglende kompetanse i begge språkene kan ha negativ kognitiv effekt, og høy morsmålskompetanse kan ha positiv kognitiv effekt.

4.4.4 Korrigering av normavvik

Hvordan og hva lærerne retter av andrespråkselevs språklige normavvik er det neste spørsmålet som presenteres. Intensjonen er å undersøke lærernes oppfatninger om hva som er ideell korrigeringspraksis i andrespråksopplæringa.

Den ideelle korrigeringspraksisen er ifølge L1 å «korrigere fort, raskt og mye». Læreren begrunner det med at elevene «ikke skal gå ut her ifra å uttale feil, fordi vi ikke har korrigert de». Han uttrykker at lærerne nok «hakker» på elevene hele tida. Det er likevel en slik praksis de vil ha. Dette begrunnes med at læreren mener dybdelæring av språk er viktigere enn overflatelæring. Han forteller at den andre læreren fra mottaksskolen mest sannsynlig vil gi det samme svaret. Lærer 2 sier derimot at det er viktig å se an hvor eleven er i de språklige læringsløypene. Når elevene er nye, går læreren umiddelbart videre. Hvis elevene har kommet langt i læringsløypene, pleier læreren å gjenta det eleven sier, bare med korrekt uttale, bøyning eller rekkefølge. Læreren utdyper hvordan han gjør det: «hvis de sier «Jeg fisk spiser», så sier jeg «Åja. Du spiser fisk». Jeg gjentar riktig, også får jeg kanskje dem til å gjenta den riktige setninga, men vi lager ikke noe nummer ut av det».

L3 ønsker at han i større grad korrigerer elevenes normavvik, særlig når det kommer til muntlige språkferdigheter. Læreren korrigerer mest knyttet til skriftlige språkferdigheter. L4 opplever at flere av andrespråkselevne som han møter i klasserommet er «veldig underveis i sitt norske språk». Han tror at språkferdighetene kommer på plass av seg selv. Hvis det er en uttalefeil som er gjennomgående hos en andrespråkselev, så kan det være at det blir tatt på tomannshånd. Han presiserer at det ikke blir «gjort noe bestemt ut av det».

Hvis en skal se på lærernes oppfatninger om korrigering av normavvik opp mot teori er det mulig å tolke L1s oppfatninger som behavioristiske. Grunnlaget for denne tolkningen er at den behavioristiske tilnærmingen til andrespråksinnlæring baserer seg på at språklige feil må betinges umiddelbart etter uttale for å hindre at innlæreren gjentar det språklige avviket og at det blir en vane. Språklæring er basert på vaner, og hvis feilen ikke korrigeres, vil vanen feste seg og være vanskelig å forandre (Säljö, 2013). L3s oppfatninger om språklige normavvik kan

til dels tolkes som behavioristisk, da læreren uttrykker et ønske om å korrigere i større grad enn hva han allerede gjør.

Det behavioristiske prinsippet om å korrigere uønsket språklig atferd umiddelbart etter uttalelse er i strid med det sosio-kognitive synet på språkinnlæring. Selinkers (1972) mellomspråksteori forklarer at feil bør betraktes som speilinger på hvor eleven er i læringsløypene. Normavvik er en naturlig del av prosessen om å lære et nytt språk. Innlæreren beveger seg i et naturlig tempo nærmere en aldersadekvat kompetanse i norsk. Selinkers tilnærming til feil samstemmer med L3s oppfatninger om at mange andrespråkselever er underveis i språkinnlæringsprosessen. Feil må ikke nødvendigvis rettes. Dette gjelder også L2s uttalelse om at språklige tilbakemeldinger må gis med utgangspunkt i hvor eleven er i de språklige læringsløypene.

4.4.5 Tilpasning av muntlig kommunikasjon

Det neste spørsmålet gjelder hvordan og hva lærerne endrer når de snakker med andrespråkselever. Bakgrunnen for valg av spørsmål er å undersøke lærernes oppfatninger om tilpasset muntlig kommunikasjon i samtale med andrespråkselever.

Alle lærerne uttrykker at de tilpasser hvordan de snakker til og med andrespråkselever. L1 uttrykker at han alltid prøver å bruke færre og mindre avanserte ord. Læreren sier humoristisk at «av og til snakker vi litt utlending vi også». Normalt taletempo er viktig ifølge L2, fordi det «er det de vil møte ute i samfunnet». Læreren bruker enklere ord og snakker tydelig. L3 tror han bruker flere ord og synonymer når han snakker med andrespråkselever. Han forenkler språket og unngår vanskelige ord. L4 justerer flere ganger dialekten, og prøver å lete etter det riktige ordvalget, med å forenkle, finne synonymer og ved behov «bare rett og slett parafrasere ting, for å finne ut om vi har en felles forståelse for hva vi snakker om».

Lærernes oppfatninger i lys av sentral teori kan tolkes til å være i harmoni med Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen, som hevder at den språklige opplæringa må tilpasses elevens språklige nivå for at læring skal oppstå. En essensiell del av å tilpasse den språklige opplæringa er at læreren justerer sine egne uttalelser. Læreroppfatningene om

språklig tilpasning kan sees i sammenheng med Krashens (1985) inputthypotese, som hevder at innlæreren vil lære språk hvis han blir eksponert for adekvat språklig innputt. Tilpasning av hvordan lærerne snakker kan i følge hypotesen skape språklig læring hos elevene.

4.4.6 Læring av språk

Det sjette spørsmålet er knyttet til hvordan lærerne tror andrespråkselever tilegner seg norskspråklige ferdigheter, der formålet er å undersøke hvilke overordnede tanker lærerne har om språkinnlæring. Spørsmålet er åpent, og gir lærerne mulighet til å legge frem nye aspekter ved deres forståelse av hvordan andrespråkselever tilegner seg norsk språk.

L1 tror andrespråkselevne lærer språk ved å få tilpasset opplæringen etter forkunnskaper og nivå, og at det er lærerens oppgave å «finne ut hvor elevene er og bygge dem ut der ifra». Elevene lærer språk hovedsakelig gjennom interaksjon med andre elever. Læreren bruker begrepet skjemaer når han snakker om språkinnlæring. Han sier at elevene har bruk for kognitive skjemaer når de skal forklare en hendelse på norsk i kronologisk rekkefølge. Elevene lærer gjennom å lese, lytte og tale mye på norsk.

I likhet med L2, hevder L1 at andrespråkselever lærer norsk språk gjennom tilpasning og motivasjon. Dette er noe som henger tett sammen. Det må det være «ikke for vanskelig – ikke for lett! Da kan eleven gi opp». Læreren legger til at «[d]et må ta den tiden det tar å lære et nytt språk», og det kan være negativt å ha dårlig tid. Elevene lærer språk gjennom dialog og bevisst sammensetning av læringspartnere fra lærerens side, ifølge læreren. L2 legger også vekt på at andrespråkselevne må bli eksponert for mye språk, og «bade i norsk». Elevene bør repetere og bruke ordene «om og om igjen», og helst i ulike sammenhenger og settinger. Ifølge L2 hjelper repetisjon at hjernen får bearbeidet ordene, og begrepene blir lettere å huske.

Dialog og samarbeid en god kilde til å lære språk, ifølge L3. Samtidig er det «akkurat som om det må komme inn bare. Godt språk må bare komme inn mer og mer, gjennom å lese, høre og snakke». Læreren hevder at mange elever lærer ved å være i interaksjon med jevnaldrende i friminuttet og på fritiden. L3 legger vekt på at det må skje kognitive prosesser i hodet for at språkinnlæring skal oppstå. Læreren synes det er vanskelig å aktivere alle elevenes

tankeprosesser i læring, samt at alle skal benytte seg av læringspartneren, og det gjelder særlig elever som er svake i norsk.

L4 legger i likhet med de andre lærerne vekt på samhandling som avgjørende når andrespråks elever skal lære språk, særlig hvis det er nødvendig for å utføre en oppgave. «Når elevene opplever naturlig behov for å uttrykke seg og kommunisere med de de omgir seg med, tror jeg de lærer mye», sier læreren. Dette gjelder både i klasserommet og utenfor klasserommet. I klasserommet hevder han at det er litt begrenset, fordi da kan «forhåpentligvis bare en snakke en av gangen».

I de kommende avsnittene drøftes lærernes utsagn opp mot teori som er presentert i kapittel 2. Et funn det er verdt å drøfte er lærernes felles oppfatninger om at interaksjon er avgjørende for muntlig andrespråksinnlæring. Dette er i tråd med et sosialt syn på læring, hvor en sentral teoretiker er Bakhtin (1981) og hans dialogiske forståelse av læring. Bakhtin skiller mellom monolog og dialog. Monologen er læringshemmende, fordi den undertrykker spørsmål og tvil, og gir ikke rom for endring, refleksjon og læring. Dialogen danner på den andre siden grunnlag for kreativitet, refleksjon, kritisk tenkning og felles meningsskaping, som fører til læring. Vygotsky (1978) og Bruners (1976) perspektiv på læring er sentral når det er snakk om læring gjennom interaksjon. Samtalen forstås som et stillasbyggende verktøy som kan føre til at eleven når sitt potensielle utviklingsnivå, et nivå han ikke oppnådd uten stillas. Målet er at neste gang eleven utfører oppgaven vil han beherske oppgaven uten støtte.

Teorien om den nærmeste utviklingssonen kan kobles opp mot lærernes vektlegging av å tilpasse opplæringa etter elevenes språklige nivå. Læring regnes som et resultat av adekvate oppgaver tilpasset elevens språklige forkunnskaper og ferdigheter. Hvis oppgavene er under elevens nåværende utviklingszone eller over det potensielle utviklingsnivået, vil ikke læring oppstå.

Læreroppfatningene kan tolkes til å være preget av et kognitivt syn på andrespråksinnlæring, hvor hjernen sammenlignes med en datamaskin som mottar språklige inntrykk og deretter bearbeider dem. Bakgrunnen for denne tolkningen er at flere av lærerne uttrykker at hjernen

og mentale skjemaer brukes i språkinnlæring. I denne forbindelse kan skjemateorien til Piaget (1952) være relevant. Piagets ideer bygger på at mennesket er født med en rekke mentale skjemaer som utgjøres av kognitive strukturer. Strukturene inneholder individets nåværende kunnskaper og erfaringer. Individet lærer gjennom adaptasjon av informasjon, gjennom de kognitive prosessene assimilasjon eller akkommodasjon. Andrespråkeleven kan motta informasjon som harmoniserer med tidligere språklige kunnskaper og erfaring, og da oppstår det en assimilasjon i individets mentale skjemaer. Men hvis informasjonen strider mot elevens språklige forståelse, skjer det en akkommodasjon i skjemaene.

Det kan se ut som at læreroppfatningene til L2, L3 og L4 består av et naturlig syn på språkinnlæring. Dette perspektivet har likheter med Chomsky (1957) og generativismens språkinnlæringssyn, hvor språkinnlæring er et naturlig, medfødt fenomen. Grunntanken innenfor retningen er at mennesket er født med et eget språkorgan i hjernen, utstyrt med en universalgrammatikk. Språkorganet og universalgrammatikken gjør at mennesket ut ifra et bestemt antall ord og språkkunnskap kan produsere og tolke et ubestemt antall ord og setninger.

Et annet sentralt funn er at mottaksskolelærerne vektlegger norskspråklig utputt og innputt som avgjørende for læring. Dette er en forståelse som inneholder likheter med Krashens (1985) innputthypotese og Swains (1985) utputthypotese. Krashens innputthypotese vektlegger utputtets betydning i språkinnlæringa, hvor adekvat språklig innputt fører til språklig læring. Utputthypotesen går ut på at innlæreren kan utteste språklige hypoteser på andre språkbrukere, for å få justerende tilbakemeldinger. Krashen og Swains tilnærminger legger mindre vekt på selve interaksjonen mellom individene sammenlignet med Vygotsky og Bakhtin. Utputt- og innputthypotesen fokuserer hovedsakelig på språklig produksjon og resepsjon av ytringer.

4.4.7 Opplevd situasjon som har medført norskspråklig læring

Det syvende spørsmålet etterspør en detaljert beskrivelse av en situasjon som har medført norskspråklig læring hos en andrespråkelev. Spørsmålet blir stilt for å koble den opplevde situasjonen opp mot oppfatningene om andrespråksinnlæring.

L1 har utfordringer med å finne én konkret hendelse. Han forteller om en generell opplevelse av at mange barn får en større språklig forståelse når de får forklart det norske begrepet eller setningen på morsmålet. Elevene får ofte en «helt annen glød i forhold til å lære det norske ordet, og den norske sammenhengen». I tillegg har han erfart at flere elever lærer språk visuelt, gjennom bilder og demonstrasjon med kroppsspråk.

Både L2 og L3 har opplevd språklig læring hos andrespråkelever gjennom å sammenligne morsmål og norsk. Elevene forstår den norske syntaksen og bøyingsystemet gjennom en komparativ tilnærming. L3 sier at elevene blir mer bevisst på plassering av verbal, subjekt og objekt i norsk gjennom setningsanalyser. L2 forteller en historie om en kosovoalbaner som plutselig forstod at morsmålet var et SOV-språk, mens norsk var et SVO-språk. «Da skjønnte han på en måte feilene han hadde gjort, og feilene foreldrene gjorde». Læreren beskriver denne opplevelsen som gøy.

L4 har opplevd at flere andrespråkelever har utvidet ordforrådet. En hendelse som har satt spor er en gang han oppdaget at en elev hadde et godt dagligspråk, men store mangler når det kom til fagspråk. Denne oppdagelsen var «nesten litt vondt å finne ut av. Da måtte vi begynne på nytt, og gjøre det grundigere og tilpasse opplæringa i større grad. Til slutt så havna vi på en tålelig grei plass», forteller læreren.

L1 opplever ofte læring hos andrespråkelevne når de blir forklart norske ord eller setninger på morsmålet. Lærers uttalelser kan tolkes som at læreren har oppfatninger om at morsmål kan brukes som en ressurs til å lære norsk. Denne oppfattelsen er mulig å koble opp mot den sosio-kognitive tilnærmingen til andrespråksinnlæring, hvor morsmål ansees om en ressurs og et verktøy til å lære norsk. Innenfor den behavioristiske retningen er tilnærmingen annerledes.

Morsmål ansees som et hinder for å lære andrespråket, fordi språkene konkurrerer om de samme nervebanene i hjernen.

L2 og L3 trekker frem at en kontrastiv tilnærming mellom morsmål og norsk ofte kan resultere i språklig læring og bevissthet. Vygotskys (1986) idéer om flerspråklighet kan være sentral i denne forbindelse. Han mente at hvis et individ forstår at et ord kan ha en annen form på et annet språk, gir det en overordnet språklig bevissthet. Den kontrastive tilnærmingen mellom morsmålet og norsk kan gi elevene innsikt i språkene, der et begrep eller en setning kan ha ulike former på ulike språk.

L4 forteller om en opplevelse hvor han har innså viktigheten av å tilpasse opplæringa for at andrespråkelevne skal ha språklig utvikling. Det kan se ut som at læreren gjennom en opplevelse i praksis har fått et sosio-kognitivt perspektiv på læring. Tilpasning av den språklige opplæringa til elevens nivå, ansees som essensiell i Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen. Opplæringa må tilrettelegges slik at oppgavene ikke er under elevens nåværende utviklingsnivå, og ikke over elevens potensielle utviklingsnivå. Ut ifra lærerens uttalelser kan det se ut til at læreren tror erfaringer påvirker praksis. Neste spørsmål handler om hvordan erfaringer fra praksis kan endre læreoppfatninger.

4.4.8 Erfaring som har endret læreroppfatningene

Det neste spørsmålet dreier seg om hvordan lærerne tror erfaringer fra klasseromspraksis påvirker oppfatningene deres om andrespråksinnlæring. Spørsmålet blir stilt for å undersøke lærernes forståelse om hvordan sammenhengen mellom praksis og læreroppfatninger er.

L1 forteller at erfaringer fra klasserommet er avgjørende for hans forståelse av andrespråksinnlæring, særlig når det kommer til bruk av morsmål i andrespråksopplæringa. Han sier at på et tidspunkt gikk det opp for han «hvor utrolig viktig det er med morsmåls læreren og å koble på det elevene kan fra før».

L3 mener at han i likhet med L1 har blitt mer bevisst på hvordan andrespråkelever tilegner seg språk og hvor viktig det er å tilrettelegge for elevene. Dette gjelder særlig begreper, og

læreren sier at elevene i hans klasserom i dag «i alle fall lærer flere ord og begreper av meg enn for ti år siden. Det er jeg hundre prosent overbevist om». L4 hevder også at egen forståelse om språkinnlæring har endret seg gjennom lengere erfaring med andrespråkelever. Læreren jobbet tidligere på en ungdomsskole med få andrespråkelever, og da hadde han begrenset innsikt i hvordan andrespråkelever lærer på best mulig måte.

L2 peker på erfaringer fra egen språkinnlæring på fritiden som avgjørende på oppfatninger om andrespråksinnlæring. Læreren studerer fransk på fritiden, hvor han har opplevd at ordene må stå i en kontekst for at læring skal skje. Han tror at andrespråkelevne har det på samme måte.

L1, L3 og L4 har gjennom erfaring med andrespråkelever forstått betydningen av å tilpasse undervisninga etter elevenes nivå. Det kan tolkes som at lærerne tror det er en gjensidig påvirkning mellom språkdidaktisk praksis og oppfatninger om andrespråksinnlæring. Når en skal se lærernes utsagn i lys av teori, er det naturlig å trekke frem Monsen (2014) sin modell om hvilke premisser som utgjør læreroppfatninger, hvor en av faktorene er klasserommet og erfaringer læreren gjør i der. I følge Monsens fremstilling har læreroppfatninger og praksis gjensidig påvirkning.

Modellen kan også være aktuell i forbindelse med L2s oppfatninger om at språkinnlæring er preget av egne erfaringer fra å lære fransk, da modellen inkluderer erfaringer fra egen skolegang. Ifølge modellen til Monsen har erfaringer fra egen skolegang påvirkning på oppfatninger, men ikke motsatt.

4.4.9 Vektlegging av kompetansemål

Et av spørsmålene under intervjuene er knyttet til kompetansemål, hvor fokuset er hvilke(t) kompetansemål læreren anser som viktigst for andrespråkelevers norskspråklige utvikling. Bakgrunnen for spørsmålet er at vektleggingen lærerne gjør, kan være en del av lærernes oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring. Mottaksskolelærerne, L1 og L2, blir stilt spørsmål om kompetansemålene i muntlige ferdigheter fra *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter nivå 1-3* (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 5-7), mens lærerne fra

grunnskolen, L3 og L4, blir stilt spørsmål fra kompetansemålene i lytte og tale og språkinnlæring fra *Læreplanen i norsk etter 7. årstrinn* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6-7).

L1 hevder at kompetansemålet på nivå 2 under området lytte og tale om å «gi uttrykk for egne meninger» er essensielt. Det samme gjelder læringsmålet om å «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres» på nivå 3, under området lytte og tale. Læreren grunngir vektleggingen med at dette er egenskaper elevene må kunne for å klare seg i livet. L2 peker på læringsmålet på nivå 1 under området lytte og tale, om å kunne «uttrykke egne følelser, tanker og ønsker» som viktig, fordi læreren hevder at å forstå, bruke sentrale ord og uttrykk er nødvendig for å kunne dekke grunnleggende behov, samt klare seg i norsk skole.

Ifølge L3 er læringsmålet under muntlig kommunikasjon i NO om å «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andre» avgjørende. «Å kunne diskutere, være trygg på å mene noe, selv om du kanskje står alene, er noe vi bruker mye tid på», sier han. Læreren grunngir vektleggingen av kompetansemålet med at det er en egenskap elevene får bruk for i senere liv. L4 mener at læringsmålet med «å kunne uttrykke seg med variert ordforråd tilpasset kommunikasjonssituasjonen» er særlig viktig for andrespråks elever. Læringsmålet om å «uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andre» er også viktig, men kan derimot være vanskelig, for da må elevene ha godt nok språklig verktøy.

Når det kommer til vektlegging av kompetansemål velger lærerne kompetansemål som innebærer at elevene kan si egne meninger, ta et standpunkt, vise respekt for andres ytringer, samt uttrykke følelser. Lærerne grunngir vektleggingen med at målene er avgjørende for at elevene skal kunne klare seg i skole og arbeid. Dette kan tolkes som at lærerne har oppfatninger om at god muntlig kompetanse er avgjørende for elevenes videre liv.

4.4.10 Læreren som faktor i den muntlige andrespråksinnlæringa

Det siste temaet som blir tatt opp under intervjuene er hvordan intervjupersonene tror læreren farger elevens språkinnlæring. Som et oppfølgingsspørsmål blir lærerne spurt om hvilke andre faktorer som kan påvirke den muntlige andrespråksinnlæringa.

L1 håper lærerne har innvirkning, men at foreldres holdninger til skolen og det norske språket har mest å si. I tillegg er fritidsaktiviteter og norskspråklig interaksjon med jevnaldrende avgjørende, og læreren registrerer store forskjeller mellom elever som er fritidsaktive i norskspråklige miljøer og elever som ikke er det. Læreren konkluderer med å si at lærerne bare er «en dråpe, fordi de er her bare få timer om dagen. Alt det andre er egentlig det viktigste».

L2 tror derimot at lærerens rolle er av avgjørende betydning. Han hevder at den formelle språkopplæringa er viktig for at elevene blir trygge på språket og får en språklig bevissthet. Læreren sier at «vi må hjelpe eleven til å bygge opp språket, ord for ord. Det er et stort arbeid». Han mener at lærere som jobber i innføringsklasser får «naturlig nok, en stor bevissthet rundt språk, språkinnlæring, og bevissthet rundt vanskeligheter rundt å være minoritetsspråklige barn». Særlig lærere på mottaksskoler former elevens språkinnlæring. L2 legger til at hvis hodet er fullt med andre ting, er det vanskelig å konsentrere seg for å lære et nytt språk.

L3 mener læreren påvirker andrespråksinnlæringa med hvordan han ordlegger seg, og gjennom å være bevisst på å forklare ord. Læreren må bruke god tid og ha «respekt for begrepene». L3 peker også på foreldrene som viktig faktor. Han sier at «jeg skulle ønske at elevene snakket enda bedre morsmål enn de gjorde». Foreldrene kan være en ressurs til å lære morsmål. Elevens morsmålskompetanse kan være en fremmende eller hemmende faktor for utvikling av norsk språk.

L4 tror lærere farger andrespråksinnlæringa, men har vanskelig å sette ord på hvilken del. «Jeg håper vi er en av de som er tunge på vektskåla i alle fall». Han hevder at interaksjon med jevnaldrende i friminuttene og på fritiden kan ha like stor betydning. Han sier at når elevene har «et reelt behov for å uttrykke seg, vil være det som starter det hele. Så vil det etter hvert være behov for litt dypere språk etter hvert. Det er da vi voksne og lærere kommer inn i bildet».

Alle lærerne har oppfatninger om at læreren har innflytelse på elevenes andrespråksinnlæring, men vektlegger lærerens rolle i ulik grad. L1 hevder at fritiden er viktigst, fordi elever som deltar på fritidsaktiviteter i norskspråklige miljøer lærer gjennom interaksjon med jevnaldrende. Dette kan tolkes som at L1 legger størst vekt på resepsjon av innputt og produksjon av utputt. Formell opplæring og grammatikkundervisning er mindre viktig. Denne oppfatningen kan sies å være i likhet med Krashens (1985) inputthypotese og Swains (1995) utputthypotese.

L3 sier at foreldre og bruk av morsmål i hjemmet kan påvirke andrespråkslevens kompetanse i like stor grad som skolens formelle opplæring. Det kan tolkes som at læreren legger stor vekt på morsmålskompetansens betydning og Cummins (1976) terskelhypotese i sine oppfatninger, hvor morsmål kan gi negativ og positiv kognitiv effekt etter hvor utbygd morsmålskompetansen til eleven er.

L2 og L4 hevder at den språklige bevisstheten som den formelle grammatikkundervisningen kan tilby er svært avgjørende for språklig utvikling. Dette kan tolkes som at lærerne tror at grammatiske begreper kan gi innsikt i eget språk. Lærernes oppfatninger kan sees i sammenheng med Vygotskys (1986) tanker om at språklig bevissthet kan gi individet fordeler i innlæring av andre språk. Innsiktene kan forbedre individets evne til å lære språk spesielt, men også påvirke andre læringsprosesser.

4.4.11 Oppsummerende karakteristikkk av læreropfatningene

Læreropfatningene fremstår ut ifra intervjuene som sammensatte. Oppfatningene kan kobles opp mot flere av de teoretiske tilnærmingene til andrespråksinnlæring. Det mest fremtredende perspektivet er likevel det sosio-kognitive synet på læring. Det sosio-kognitive perspektivet kommer for det første til uttrykk ved at alle lærerne er enige i at andrespråksopplæringa må tilpasses elevens språklige nivå for at den skal gi resultater, i samråd med Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen, som går ut på å gi eleven adekvate utfordringer for at språklig læring skal oppstå.

For det andre kommer det sosio-kognitive frem da lærerne hevder at samtalen kan være et stillasbyggende verktøy, jf. Vygotsky (1978) og Bruners (1976) sosiale syn på læring. Lærernes oppfatninger kan sees i lys av Bakhtin (1981) og hans dialogteori, der samtalen ansees som metode for læring, ved at samtalen mellom to individer er meningskapende og læringsfremmende. For det tredje har flere av lærerne en forståelse om at språklig læring skjer igjennom kognitive prosesser. Her er Piagets (1952) skjemateori sentral, hvor læring ansees som adaptasjon av kunnskap, der kunnskapen plasseres inn i nye eller allerede eksisterende mentale skjemaer.

For det fjerde har flere av lærerne fokus på at produksjon av utputt og eksponering av innputt er avgjørende for språklig læring, i tråd med til innputthypotesen til Krashen (1985) og utputthypotesen til Swain (1985). For det femte har flertallet av lærerne et sosio-kognitivt perspektiv på normavvik, der lærerne anser språklige feil som en naturlig del av språkinnlæringsprosessen. De korrigerer i liten grad norskspråklige feil hos andrespråkelevne. Dette samstemmer med Selinkers (1972) mellomspråksteori. En av lærerne har ikke denne tilnærmingen til feil, men har et mer behavioristisk syn på normavvik, hvor han vektlegger at språklige feil må korrigeres umiddelbart for å unngå at det blir en språklig vane.

Det siste jeg vil trekke frem som viser at læreropfatningene om andrespråksinnlæring er preget av et sosio-kognitivt perspektiv på andrespråksinnlæring, er lærernes positive syn på flerspråklighet. Lærerne er opptatt av å anerkjenne elevenes morsmål og å skape språklig bevissthet hos elevene, fordi det kan ha positiv effekt for andrespråksinnlæring. Denne holdningen til morsmål og flerspråklighet minner om Vygotsky (1986) sine tanker, hvor flerspråklighet kan føre til bedre abstraheringsevne. Når det kommer til morsmål er lærerne opptatt av at manglende morsmålskompetanse kan være hemmende for andrespråksinnlæring, en oppfatning som har fellestrekk med Cummins (1976) terskelhypotese.

Det nativistiske synet på læring kan sees i sammenheng med læreropfatningene. Flere av lærerne anser språkinnlæring som en naturlig prosess. Chomsky (1957) og generativ grammatikk er en av de første som tok denne tilnærmingen til språkinnlæring. Innenfor denne

retningen ansees mennesket til å være født med evnen til å lære språk. Hjernen har et eget språkorgan med en universalgrammatikk.

Læreroppfatningene består av et tydelig fokus på utvikling av språkferdigheter i andrespråksinnlæringa. Språkkomponentene innhold, form og bruk er ifølge Bloom og Lahey (1978) avgjørende for å kunne samtale med andre. Alle fire lærerne, men særlig lærerne fra grunnskolen, legger vekt på at språkkomponenten innhold er viktig for andrespråkselevne å lære. En av lærerne i mottaksskolen legger vekt på at komponenten bruk er essensielt. Lærerne tror at gode muntlige ferdigheter er avgjørende for å kunne lykkes i livet, studier og jobb. De er under oppfatning av at å kunne argumentere for egne meninger, ta standpunkt, vise respekt for andre, samt uttrykke egne følelser er fundamental.

Lærernes oppfatninger viser at de tror at egne erfaringer påvirker egen praksis og vice-versa, i likhet med Monsen (2014) sin modell. En av lærerne oppgir at erfaringer fra egen språkinnlæring som avgjørende for hvordan han legger opp den språkdidaktiske praksisen. I intervjuene har lærerne ulike oppfatninger om graden av påvirkningskraft læreren har på andrespråksinnlæringa. En av lærerne mener at andre faktorer er mest dominerende, mens to av lærerne tror fritid og formell opplæring er sidestilt, og en fjerde mener at den formelle opplæringa og læreren er den mest avgjørende faktoren.

5 Konklusjon og avsluttende refleksjon

I denne oppgaven undersøker jeg hva som kjennetegner læreres andrespråksdidaktiske praksis og deres oppfatninger om muntlig andrespråksinnlæring. Jeg har tilnærmet meg problemstillingen gjennom en sammenligning av *Læreplanen i norsk* (NO) og *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (GNO), samt undersøkelse av lærerinformanter. Informantene bestod av to lærere fra en mottaksskole og to lærere fra en mottaksskole. Jeg observerte tre av lærerne og intervjuet fire av lærerne. Jeg har analysert, tolket og drøftet funnene. Nå vil jeg samle trådene.

Når det kommer sammenligningen av NO og GN kan planene se ut til å være gjennomsyret av et sosio-kognitivt perspektiv på språkinnlæring. Denne tilnærmingen tar utgangspunkt i at andrespråksinnlæring er en kognitiv prosess som oppstår gjennom sosial samhandling. GNO har fokus på basale språkferdigheter. De basale språkferdighetene består av komponentene *form*, som er språkets fonologi, morfologi og syntaks, *innhold*, som er ordets representative betydning, og *bruk*, som går ut på å koble sammen de øvrige komponentene i interaksjonssituasjoner. NO vektlegger på den andre siden kommunikative muntlige ferdigheter. Denne ferdigheten innebærer evnen til å kommunisere med andre. Tilpasning av språket til mottaker, kjennskap til språkets konvensjoner, samt vurdering og tolkning av andres utsagn er sentralt.

Lærernes språkdidaktiske praksis kan sies at kjennetegnes av sosio-kognitivt språkinnlæringssyn. De observerte undervisningstimene inneholder klasseromssamtaler, som involverer store deler av elevgruppen og lærerne oppfordrer elevene til å samarbeide under arbeid med oppgaver. Oppgavene inneholder stort sett kognitivt utfordrende oppgaver, som krever kreativitet og vurdering. I tillegg kan lærernes språkdidaktiske praksis sies å inneholde individuelle tilnærminger til læring. Flere av elevene er ikke med i klasseromssamtalene og samarbeider ikke med medelever. Lærernes praksis har et felles fokus på språkkomponenten innhold. Mottaksskolelæreren har et gjennomgående fokus på begreper, og lærerne fra grunnskolen har mer konkrete aktiviteter som fremmer elevenes begrepsforståelse.

Læreroppfatningene kan se ut til å kjennetegnes av et sosio-kognitivt perspektiv på andrespråksinnlæring. Lærerne vektlegger tilpasset opplæring til elevenes språklige nivå og anser sosial interaksjon som læringsfremmende. De er enige om at elevene må eksponeres for innputt og produsere utputt for norskspråklig utvikling. Lærerne har en felles oppfatning om at flerspråklighet er positivt. Særlig viktig er elevenes morsmålskompetanse, som kan være avgjørende for innlæringa av norsk som andrespråk. Lærerne er til en viss grad enige om at normavvik kan ansees som speilinger av hvor elevene er i læringsløypene.

Det er også tendenser til generativt perspektiv på læring i lærernes tro, meninger og kunnskap som vil si at de anser andrespråksinnlæring som et naturlig, medfødt fenomen. En av lærerne har et behavioristisk syn på normavvik, da han hevder at språklige feil bør korrigeres ofte og umiddelbart. Lærerne er opptatt av språkkomponentene innhold og bruk i språkinnlæringa, og anser muntlige ferdigheter som avgjørende for å fungere godt i samfunnet. Lærerne tror egne oppfatninger og erfaringer fra klasserommet påvirker hverandre gjensidig. Informantene tenker ulikt om hvor viktig læreren er for elevene i andrespråksopplæringa. To av lærerne mener at skolen og hjemmet har like stor betydning for norskinnlæring. De to resterende lærerne er på to ulike ender av skalaen, hvor den ene mener at læreren betyr mest, mens den andre tenker at faktorer på fritiden, som foreldre og venner, er mer avgjørende.

I et overordnet perspektiv er det en viss sammenheng mellom læreplanverk, lærernes språkdiraktiske praksis og lærernes oppfatninger om andrespråksinnlæring. Lærerne forholder seg til læreplanene, både i de tre observerte undervisningstimene og i intervjuene. I tillegg er det en sammenheng mellom læreroppfatningene om muntlig andrespråksinnlæring og den språkdiraktiske praksisen.

Det er liten forskjell i tro, meninger og kunnskap om andrespråksinnlæring mellom lærere fra mottaksskolen og grunnskolene. Med tanke på nyankomne andrespråkslevers overgang fra mottaksskole til grunnskole, er dette positivt da elevene i en viss grad vil møte den samme tilnærmingen til andrespråksopplæringa på begge skolene.

De fire lærerne i studien fremstår som svært bevisste andrespråklærere. Lærernes forståelse bygger på nyere tids forskning, og den er forankret i det rådende teoretiske perspektivet på andrespråksinnlæring, det sosio-kognitive perspektivet. Lærerne har stor innsikt i elevgruppens utfordringer og etterstreber å gjøre opplæringa så god som mulig. Elevene deres er prisgitte å få denne pedagogiske tilnærmingen. Hvis dette er representativt for andre pedagoger i resten av landet, tyder dette på en bevisst og adekvat andrespråksopplæring for en elevgruppe som fremstår som sårbar i det norske utdanningssystemet.

Jeg vil avslutningsvis rette oppmerksomheten mot hvordan lærerne oppfatter egen rolle i andrespråksopplæringa. Ut i fra forskningsmaterialet ser det ut til at enkelte av lærerne er usikre på egen betydning for elevenes språklige utvikling. Hvorfor opplever lærerne at de i ulik grad er avgjørende i opplæringa? Og hvilken betydning kan lærerens forståelse av egen rolle ha for elevens andrespråksopplæring? Dette er spørsmål som kan være interessant å se nærmere på ved en annen anledning.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på - om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Alver, V. R., Sørland, K., Sørli, E. & Berggreen, H. (2012). *God nok i norsk?: språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atkinson, D. (2011). Sociokognitive Approach. I D. Atkinson (Red.), *Alternative approaches to second language acquisition*. London og New York: Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination : four essays* (M. Holquist & C. Emerson, Overs. Vol. no. 1). Austin: University of Texas Press.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2012 - 2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. nr 6). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1>.
- Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and Language Disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). *Introducing language teacher cognition*.
- Borg, S. (2018). Teacher beliefs and classroom practices. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge handbook of language awareness*.

- Bruner, J., Wood, D. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problemsolving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Buehl, M. M. & Beck, S. J. (2015). The Relationship Between Teacher Beliefs and Teacher's Practices. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1986). Knowledge of language. Its Nature, Origin and Use. . Westport, London: Praeger
- Chomsky, N. (2002) *On nature of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9(1-43).
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Bilingual Education Paper Series*, 3(2).
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373-386. doi: 10.2307/1510525
- Danbolt, A. M. V. & Kulbrandstad, L. I. (2008). *Klasseromskulturer for språklæring : didaktisk fornying i den flerkulturelle skolen*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Daugaard, L. M. & Holmen, A. (2008). At utvikle tale- og lyttefærdighet på andetsproget gjennom samtaler. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen*.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration* (Doktorgradsavhandling). University of Oslo, Oslo.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 81-113).

- Eide, O. (2017). Norsk munnleg - grunnleggande for demokratisk deltaking og danning. I B. Fondevik & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Samlaget.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2009). *Tospråkligheit, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Farell, T. & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5).
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-300. doi: 10.2307/329302
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk* (Vol. nr. 198). Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hakuta, K. & Garcia, E. E. (1989). Bilingualism and Education. *American Psychologist*, 44(2), 374-379. doi: 10.1037/0003-066X.44.2.374
- Harris, L. R., Gavit, T. L. & Harnett, J. (2012). Understanding classroom feedback practices. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(7).
- Hertzerg, F. (2016). Muntlige ferdigheter - hvor er vi nå? *Norsklæraren*, 2, . 23-29.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2008). *Humaniora : en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og tradisjoner. I L. E. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene : 1 : Humanioras historie og grundproblemer* (2. udg. utg. Vol. 1). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kling, J. (2013). *Teacher Identity in English-Medium Instruction* (Doktorgradsavhandling). København Universitet, København.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. London: Longman.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2007 - 2008). *Språk bygger broer*. (Meld. St. Nr. 23). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016 - 2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet*. (Meld. St. Nr. 21). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs. 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). *Innledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion - ett andraspråksperspektiv. I K. Hyltenstram & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning og samhälle* (s. 461-499). Lund: Studentlitteratur.
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* (Doktorgradsavhandling). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk : en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Muñoz, A. & Ramirez, M. (2015). Teachers' conceptions of motivation and motivating practices in second-language learning: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 13(2). doi: 10.1177/1477878515593885

- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R. & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue. Teachers College, Columbia University, New York and London*.
- Ongstad, S. (2012). Morsmålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv IS. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning felt og fag*. Oslo: Novus Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar, 22.06/2012, § 2-8.
- Opsahl, T. & Aarsæther, F. (2015). *NOA: Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 121-150.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peal, E., Lambert, W. E. & Munn, N. L. (1962). The Relation Of Bilingualism To Intelligence (Vol. 76, s. 1-23).
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2008). Didaktiske perspektiver i norsk som andrespråk. I J. R. Hagen & K. Tenfjord (Red.), *Andrespråksundervisning - teori og praksis* (s. 15-58). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rønning, W. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring*. Bodø: Høgskole i Bodø,
- Sandberg, Y. (2017). CLIL in English in Sweden: Why, How and What? Student Perspectives. I C. M. Coonan, L. Favaro & M. Menegale (Red.), *A journey through the content and language integrated learning landscape: Problems and Prospects* (s. 29-44). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistic*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen*.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Know Groth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(4-14).
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Song, Y. & Looi, C. (2012). Linking teacher beliefs, practivs and student inquiry-based learning in a CSDL envirnoment: a tale of two teachers. *International Journal of Computer-Suppoeted Collaborative Learning*, 7(1), 129-159. doi: 10.1007.211412-001-9133-9
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>
- Statistisk Sentralbyrå. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. I S. Gass & C. Madden (Red.), *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Säljö, R. (2013). Støtte til læring - tradisjoner og perspektiver. I R. Säljö & R. J. Krumsvik (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 53-78).
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråkdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA: Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 310-349.

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/Upload/larerplaner/Norsk/200613-Lareplan-norsk-fastsatt.pdf>
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. London and New York: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language* (A. Kouzlin, Overs.). Cambridge: MIT Press.
- Wagner, Å. K. H., Strömquist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring* (Vol. nr. 172). Bergen: Fagbokforl.
- Wittgenstein, L. (1921/1999). *Tractus Logico-Philosophicus* (T. Ødegaard, Overs.). Trondheim: Gyldendal.
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen : språklige og faglige utfordringer* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (20). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf.

Vedlegg

Vedlegg 1. Observasjonsskjema

Tid	Aktivitet og arbeidsmetode	Egen refleksjon

Intervjuguide

Relevant info om lærernes bakgrunn

- Mottaksskole eller grunnskole skole
- Klassetrinn
- Utdanning
- Erfaring med andrespråkselever

Opplæring i muntlige norskerdigheter

1. Hvilke konkrete tiltak gjennomfører du for å legge til rette for andrespråkselevs muntlige norskinnlæring?
 - Oppfølgingsspørsmål: Blir det brukt læringspartnere i klassen? I så fall, hvordan?
 - Oppfølgingsspørsmål: Blir det brukt bilder?
2. Til lærere i grunnskolen: Tenker du noe annerledes når det gjelder muntlig opplæring med andrespråkselever enn de øvrige elevene i klassen?
Til lærere i mottaksskolen: Hvordan skiller den muntlige opplæringa for andrespråkselever seg med den muntlige opplæringa for førstespråkselever?
3. Bruker du elevens morsmål som utgangspunkt når elevene skal lære muntlig norsk?
4. Hvordan og hva retter du av feil når elevene snakker?
5. Endrer du hvordan du snakker og hva du sier når du snakker med elevene?

Lærerens syn på språkinnlæring

1. Hvordan tror du andrespråkselever tilegner seg muntlig norsk?
2. Kan du så detaljert som mulig beskrive en situasjon som har medført norskspråklig læring for en andrespråkselev?
3. Kan du fortelle om en erfaring fra klasserommet som har endret synet ditt på hvordan andrespråkselever lærer norsk?

Læreplansamtale om muntlige ferdigheter

1. Er det noen mål under muntlig kommunikasjon i Læreplanen i norsk/ lytte og tale i Læreplanen for grunnleggende norsk som er spesielt viktig for at dine andrespråkselever oppnår god muntlig norskkompetanse?
2. Hvordan jobber du med å fremme disse læringsmålene?
3. Til lærere i mottaksskole: Vil andrespråkseleven nå alle målene i Læreplanen i norsk? Til lærere i grunnskole: Er det noen mål de andre elevene i klassen vil nå, men ikke andrespråkselevne? Hva tenker du om dette?
4. Kan du fortelle om en erfaring fra klasserommet som har endret din tolkning av læreplanen?

Lærerens farging av andrespråksopplæringa

1. Hvordan tror læreren farger norskinnlæringa til andrespråkselever?
2. Hvilke andre faktorer avgjør hvordan den muntlige norskinnlæringa til andrespråkselever blir?

Vedlegg 3. Informasjonsskriv om sensitiv informasjon

Informasjonsskriv om sensitiv informasjon

Prosjektet har ikke blitt meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata fordi det ikke vil inneholde sensitiv informasjon om enkeltpersoner. Jeg ber deg derfor å ikke komme med sensitiv informasjon om elevene under intervjuet.