

## **Muligheter og begrensninger i det flerspråklige klasserommet**

En undersøkelse av et utvalg norsklæreres tanker om undervisning i det flerspråklige klasserommet i begynneropplæringen

DANIRA PESKOVIC

VEILEDER

Gro-Renée Rambø

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

## Forord

Jeg vil takke alle mine informanter som har stilt opp og åpnet sine klasserom i forbindelse med denne undersøkelsen. Jeg beundrer dere og alt dere får til i klasserommet. Takk til min dyktige veileder for alle innspill og lærerike samtaler. Takk til venner og familie for motivasjon og råd gjennom hele prosessen. Takk for meg, UiA.

*Danira Peskovic  
Kristiansand, Mai 2022*

## Sammendrag

Tittel: Muligheter og begrensninger i det flerspråklige klasserommet - En undersøkelse av et utvalg norsklæreres tanker om undervisning i det flerspråklige klasserommet i begynneropplæringen

I denne masteroppgaven undersøkes undervisningspraksisen til et utvalg norsklærere i begynneropplæringen i forbindelse med flerspråklighet, med særlig fokus på norsk som andrespråk. Jeg ville høre læreres tanker og refleksjoner om flerspråklighet og det å være flerspråklig, arbeid med ord og begrep og arbeid med tekst. Dette var på bakgrunn av at det lærere tror og tenker kan ha noe å si for hva de gjør i klasserommet. Bakgrunnen for dette fokuset er at forståelse i opplæringsspråket norsk er avgjørende viktig for muligheten elevene har til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i alle skolefag. I arbeid knyttet til tekst er ord og begrep avgjørende viktig når elevene skal lese for å lære.

Denne oppgaven er basert på kvalitativ undersøkelse av praksisen til fire lærere som jeg intervjuet personlig. Det er de individuelle tankene og refleksjonene jeg ville fram til og jeg vurderte det slik at dette var den mest hensiktsmessige metoden. I tillegg ble data fra observasjonsøkter i klasserommet innhentet for å kunne belyse en del av det jeg har spurt om i intervjuene. Teorien som blir presentert tar for seg flerspråklighet og den viktige rollen begrepsforståelse har når en skal lese for å tilegne seg kunnskap. Da spiller læreren en viktig rolle i valg som tas i klasserommet knyttet til dette. Jeg sammenholder også mine resultater fra undersøkelsen med tidligere undersøkelser som har sett på læreres praksis i flerspråklige klasserom.

Noe av det jeg har kommet fram til i denne undersøkelsen, er at lærere har ulike forståelser av begrepet «flerspråklig», og at lærere i stor grad setter likhetstegn mellom minoritetsspråklige og flerspråklige elever. Det kan virke som at flerspråklighet ses på som en ressurs frem til elevene har tilstrekkelige ferdigheter på norsk til å følge den ordinære opplæringen. Basert på intervjudata kan det se ut som at lærere har fokus på aksept og inkludering når det gjelder flerspråklighet, men at de ikke ser at det kan brukes i en felles læresituasjon. Alle lærerne sier at arbeid med ord og begrep er viktig, men det kan se ut som at de har en upresis forståelse av ordet «begrep». Lærerne vektlegger ulike ord i undervisningen og det kommer også frem at det ikke nødvendigvis er typiske fagord som elever trenger hjelp for å forstå. Det kommer frem at

lærere opplever at elever har en spesiell interesse for faktatekster og i dette har læreres vektlegging av ord og begrep en sentral rolle.

Nøkkelord: *Flerspråklighet, norsk som andrespråk, transspråking, ord og begreper, leseforståelse, leseutvikling.*

## Abstract

English title: “Opportunities and limitations in the multilingual classroom– A survey of a selection of Norwegian teachers’ thoughts on teaching in the multilingual classroom in beginner education”

In this master’s thesis, I investigate the practice of Norwegian teachers in beginner education in connection to multilingualism, with a special focus on Norwegian as a second language. I wanted to hear teacher’s thoughts and reflections on multilingualism and being multilingual, work with words and concepts and work with text. This was based on the fact that what teachers believe and think can affect what they do in the classroom. The background for this focus is that understanding Norwegian, as the language of instruction, is crucial for the opportunity students have to acquire knowledge and skills in all school subjects. In relation to different kinds of texts, the understanding of words and concepts is crucial when students are to read to learn.

This thesis is based on a qualitative study of the practice of four teachers that I personally interviews. It was the individual thoughts and reflections that mattered to me and I considered it so that this was the most appropriate method. In addition, data from observation sessions in the classroom were obtained in order to shed light on some of what I have asked about in the interviews. The theory that is presented addresses multilingualism and the important role that conceptual understanding plays when reading in order to acquire knowledge. Thus the teachers plays an important role in choices made in the classroom related to this. I also compare my results from the survey with previous surveys that have looked at teachers’ practice in multilingual classrooms.

One of the things I have found in this study is that teachers have different understandings of the term “multilingual”, and that teachers largely equate minority language and multilingual students. It may seem that multilingualism is seen as a resource until the pupils have sufficient skills in Norwegian to follow the ordinary instruction. Based on interview data, it may seem that teachers focus on acceptance and inclusion when it comes to multilingualism, but that they do not see that it can be used in general learning situations. All teachers say that working with words and concepts is important, but it may seem that they have an imprecise understanding of the word “concept”. The teachers emphasize different words in the teaching and it also emerges

that it is not necessarily typical subject words that students need help to understand. It emerges that teachers experience that students have a special interest in factual texts and in this, teachers' emphasis on words and concepts plays a central role.

Keywords: *multilingualism, Norwegian as a second language, translanguaging, words and concepts, reading comprehension, reading development*

# Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	9
1.1 Samfunn i endring.....	11
1.2 Testing og tidligere forskning.....	13
2.0 Teoretisk rammeverk.....	16
2.1 Flerspråklighet.....	16
2.2 Ord og begrep.....	18
2.3 Kognitiv teori.....	23
2.4 Transspråkingsteori.....	24
2.5 Tekst.....	26
2.6 Teacher cognition.....	28
3.0 Metode.....	29
3.1 Kvalitativ metode.....	29
3.1.1 Det semistrukturerte intervjuet.....	30
3.1.2 Observasjon.....	34
3.1.3 Utvalg av informanter.....	36
3.2 Forskerrollen.....	39
3.3 Personvern og etiske overveielser/etiske betraktninger.....	42
3.4 Bearbeiding av data.....	43
3.5 Validitet og reliabilitet – metodekvalitet.....	45
4.0 Funn og analyse.....	47
4.1 Flerspråklighet og det flerspråklige klasserommet.....	47
4.1.1 Forståelser av begrepet «flerspråklig».....	47
4.1.2 Anerkjennelse av elevenes samlede språklige ressurser.....	50
4.1.3 Sammenligning av språk.....	54
4.2 Ord og begrep.....	57
4.2.1 Førstehåndserfaringer.....	61
4.3 Arbeid med tekst.....	64
4.3.1 Faktatekst om dyr.....	65
4.3.2 Bildeboka «Tenk om».....	66
4.3.3 Ulike bøker.....	67
4.3.4 Leselekse og «kroppen».....	68
4.3.5 Oppsummering av funn.....	74
5.0 Drøfting.....	75
5.1 Flerspråklighet.....	75
5.2 Sammenligning av språk.....	78
5.3 Ord og begrep.....	82
5.4 Arbeid med tekst.....	88
6.0 Konklusjoner.....	90
7.0 Litteraturliste.....	91
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	97

Vedlegg 2: Intervjuguide.....	100
Vedlegg 3: Observasjonsskjema .....	104



## 1.0 Innledning

I denne masteravhandlingen undersøker jeg utvalgte norsklæreres tanker og refleksjoner knyttet til flerspråklighet som fenomen og praksis, med særlig fokus på norsk som andrespråk i begynneropplæringen. Synet på flerspråklighet som kommer til å prege hele masteravhandlingen er at det som inkluderes er individers totale språklige repertoar, det være seg kompetanse i førstespråk, andrespråk og/eller fremmedspråk. Det vil si at jeg bruker begrepet «flerspråklig» om alt som innebærer to eller flere språk. Formålet med mitt masterprosjekt er å undersøke læreres syn på muligheter og utfordringer i møte med læreplanens mål om *flerspråklighet som ressurs* og å bidra med kunnskap om hvordan man kan legge til rette for økt læringsutbytte for elever med norsk som andrespråk.

Videre er min forskerrolle preget av at jeg er oppvokst i Norge, med en minoritetsbakgrunn. Jeg har en flerspråklig bakgrunn, og norsk er mitt andrespråk. I dag er jeg trygg på denne bakgrunnen jeg bærer med meg og ser på den som en ressurs. Jeg har kontakt med slektninger i Bosnia på daglig basis, slik at jeg bruker språket aktivt, men jeg tror imidlertid at om jeg skulle ha begynt å studere i Bosnia, og fått opplæring på bosnisk, så kunne jeg ha trengt tilpasninger. Dette er fordi jeg tror at jeg hadde forstått bruddstykker av undervisningen, og gått glipp av en del sammenhenger, da jeg hadde blitt utsatt for en stor mengde ord jeg ikke har kjennskap til fra før av, siden det ville være knyttet til begrepsområder som ikke inngår i dagligspråket mitt. Dette ville antakelig kunne føre til at jeg ikke ville klare å få med meg alt som foregikk i undervisningen, og dermed ville jeg antakelig få utfordringer med å tilegne meg lærestoffet godt nok.

I praksisperioder og i arbeid som vikar i skolen, har jeg også gjort meg noen erfaringer. I enkelte tilfeller har jeg sittet igjen med en bekymring for at noen elever med norsk som andrespråk, allerede i småskolen kan oppleve å henge etter faglig og miste motivasjonen.

Det kan være at de ikke forstår undervisningen eller tekstene de blir presentert for. I tråd med Spernes (2012, s. 189-191) kan dette ses i lys av en form for indirekte diskriminering, også omtalt som strukturell diskriminering. Spernes understreker at det vil gi systematisk dårligere undervisningstilbud til dem som har dårlige norskkunnskaper, dersom alle elever, uansett norskspråklige forutsetninger, får all undervisning på norsk. Minoritetsspråklige elever som erfarer at de bare forstår bruddstykker av undervisningen, fordi de ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper, får et dårligere tilbud enn elever med norsk som morsmål (Spernes, 2012, s.

189-191). Videre fremheves det i Monsen og Randen (2017, s. 31) at en myte blant lærere ser ut til å være at minoritetsbarn lærer norsk av andre barn i lek og fritidsaktiviteter. Monsen og Randen hevder at det ikke er på disse arenaene at skolespråk læres, og at den viktigste delen av språklæringen skjer i klasserommet under kyndig ledelse av læreren (se mer om dette i kapittel 2). Dette er fordi mange andrespråksinnlærere vil måtte arbeide både med fagkunnskap og språklæring samtidig, mens deres norskspråklige medelever kan konsentrere seg om det faglige (Monsen & Randen, 2017, s. 31). Bjerke og Johansen understreker at mange elever med norsk som andrespråk kan ha et flytende dagligspråk, men at de ofte trenger et atskillig større ordforråd og en større begrepsdybde på norsk for å mestre skolehverdagen. Ordforrådet som brukes i lek med andre barn, er ikke det samme som trengs for å forstå alt som skjer i klasserommet, og det er heller ikke dekkende for alt som skjer i hjemmet (Bjerke & Johansen, 2017, s. 60-61). Det vil si at tilegnelse og forståelse av ord og begreper er sentralt for språklæring generelt og tilegnelse av fagkunnskap spesielt.

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan arbeider utvalgte norsklærere med ord og begrep i en flerspråklig kontekst, og på hvilke måter kan dette ha betydning for elevenes opplæring?*
- *Hvordan tenker utvalgte lærere når de gjør utvalg av tekst og hvilke ord legger de vekt på i forbindelse med tekstarbeid?*

Som lærer er det viktig å være klar over elever som er flerspråklige fordi de har norsk som andrespråk, og at elever er flerspråklige fordi de har engelsk fra starten av i grunnskolen. Jeg ønsker å få tak i hvordan intensjonene om flerspråklighet som ressurs ivaretas. Videre ønsker jeg å tilby noen svar på om utvalgte lærere gjør et hensiktsmessig nok arbeid med å legge til rette for at elevene skal kunne tilegne seg de kunnskapene og ferdighetene som læreplanen i norsk legger opp til ut fra det forskning på området viser. Arbeid med ord og begrep har stor betydning for hva slags muligheter elevene har til å tilegne seg kunnskaper fra tekster i ulike fag. Gjennom sin tilegnelse av ord og begrep skal de gjøres i stand til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i alle skolefag. I tilegnelsen av ord og begrep så kan kontekst være sentralt, noe som motiverer å arbeide med tekst, og ulike typer tekster. Jeg vil finne ut om skolen bidrar godt nok til opplæringen til elevene, slik at alle elever i de flerspråklige klasserom kan være i en posisjon og situasjon der de evner å ta til seg innholdet i skolefagene, læring og progresjon.

## 1.1 Samfunn i endring

Klasserommene ser annerledes ut i dag enn for bare 20 år siden, med et økende kulturelt og språklig mangfold. De senere årene har det kommet offentlige utredninger og stortingsmeldinger som redegjør for og drøfter dette. Norges offentlige utredninger (NOU), særlig NOU 2015: 8 *Fremtidens skole* og Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag-Fordypning-Forståelse* er grunnlaget for den nye læreplanen. Her vil en vil finne flere formuleringer som gir uttrykk for at *flerspråklighet* bør ses på som en *ressurs* for samfunnet (NOU 2015: 8, s. 19). At det har kommet offentlige utredninger og stortingsmeldinger knyttet til mangfold og flerspråklighet de senere årene, viser at dette er en tematikk som er interessant å fokusere på, og som er betydningsfull i samfunnet og da kanskje særlig i klasserommene.

Norskfaget er det største faget i grunnopplæringen og det er sentralt for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling og har et særlig ansvar for språkferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter (St. Meld. 28, 2015-2016, s. 49-50). «Språk» fremheves som et fagområde som er sentralt i norsk skole. Elever med to- eller flerspråklig kompetanse er en ressurs for norsk kultur og samfunn, og de bør få videreutvikle sin språklige kompetanse. Dette gjelder både elever som har samisk eller finsk/kvensk språkbakgrunn, og elever med annen minoritetsbakgrunn (NOU 2015: 8, s. 24). Behovet for god kompetanse i språk og kommunikasjon, og behovet for å mestre flere språk, aktualiseres gjennom globalisering og internasjonalisering av samfunns-, arbeids- og næringsliv. Språk har betydning for den enkeltes evne til å uttrykke seg og utvikle sin identitet. Forskning viser at elevenes utvikling av faglig kompetanse og elevenes leseutvikling er prosesser som foregår parallelt og påvirker hverandre. Elevenes begrepsforståelse og bakgrunnskunnskaper i et fag eller emne er noe som er med på å påvirke forståelsen av en tekst. Det understrekes at det er av stor betydning at opplæringen støtter elevenes leseutvikling (NOU 2015: 8, s. 28).

Overordnet del av læreplanverket beskriver grunnsynet, verdigrunnlaget og de overordnede prinsippene som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Alle fag bidrar til å realisere opplæringens brede formål, ved at alle som arbeider i grunnopplæringen må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Vi finner at «kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet». Det legges til grunn at i en tid der befolkningen er mer sammensatt en noen gang, og der verden knyttes tettere

sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5).

Norskfaget i skolen omtales som et morsmålsfag, selv om vi vet at i de fleste klasserom er det elever som ikke har norsk som sitt morsmål (Palm, 2021, s. 47) og en av de sentrale verdiene som fremheves i læreplanen i norsk er at elevene gjennom arbeid med faget skal bli trygge språkbrukere innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ett av de seks kjerneelementene i norsk er «språklig mangfold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) der flerspråklighet er en del av dette. Noen av målene for opplæringen er at eleven skal kunne «utforske og samtale om betydningen til ord og uttrykk» etter 2. trinn, «sammenligne ord og uttrykk i norsk og andre språk» og «lese og lytte til tekster i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven» etter 4. trinn, og etter 7. trinn skal elevene kunne sammenligne talespråk i nærmiljøet med nabospråk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-8). Alle kompetansemål skal ses i sammenheng med verdier og prinsipper for grunnopplæringen når en planlegger, gjennomfører og utvikler opplæringen.

Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven (Opplæringsloven, 1998, § 1-3) og elever i grunnskolen med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Om nødvendig har elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Det skal gjennomføres kartlegging av elevenes ferdigheter i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring, og slik kartlegging skal også utføres underveis i opplæringen, som grunnlag for å vurdere om elevene har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Det står ikke hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen, men en tar utgangspunkt i kartleggingsverktøy.

Nøyaktig hva kartleggingsprøvene tester kan være uklart, og en av informantene i prosjektet mitt sier hun har vært kritisk til Trondheimstesten og om den holder mål, og videre uttrykker hun at: «TOSP-en var for vanskelig, 3 timers test, ungene satt å grein [...] jeg og en kollega tok å testa våre barn og noen av ungene i nærmiljøet vårt, alle de med norsk som morsmål måtte ha tospråklig fagopplæring». Kartleggingsverktøy vil jeg ikke gå nærmere inn på i denne masteravhandlingen, men dette sitatet kan gi uttrykk for at en som lærer bør sette seg inn i

kartleggingsverktøyene for å få innblikk i hva de konkret tester. Selv om eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den vanlige opplæringen på norsk, basert på resultatet på kartleggingsprøver, så betyr det ikke at elevene ikke skal få tilrettelagt opplæring utover dette. Det påligger dermed læreren et stort ansvar å vurdere når den enkelte eleven har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen.

## 1.2 Testing og tidligere forskning

Det har blitt gjort en god del forskning knyttet til flerspråklighet, særlig de siste tiårene, og det har blant annet dreid seg om tospråklige/flerspråklige barns språktilegnelse, de kognitive aspektene ved tospråklighet og den tospråklige hjernen (Grosjean & Li, 2013, s. 1). I denne delen av oppgaven vil jeg gå inn på noe av det nasjonale prøver har vist de siste årene, og som er en del av bakgrunnen for tematikken min, samtidig som jeg vil komme inn på betydningen morsmål har i forbindelse med tilegnelse av et andrespråk. I forbindelse med forskningsspørsmålene mine skal vi også se på hva forskning sier om ordforrådet til elever med norsk som andrespråk som gruppe, og komme inn på hva nyere forskning viser om det å trekke inn andre språk enn norsk i undervisningen.

De minoritetsspråklige elevene som gruppe har lenge prestert betydelig svakere enn majoritetsspråklige elever, på eksamen så vel som på de nasjonale prøvene og i de fleste fagene, inkludert lesing (Engen, 2018, s. 183). I Steinkellner (2014, s. 4) fremgår det at i 2012 var nesten en fjerdedel av de minoritetsspråklige elevene på det laveste mestringsnivået på de nasjonale prøvene i lesing, og i Steinkellner (2017, s. 82) viser resultatene fra de nasjonale prøvene i 2016 at både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre skårer lavere enn øvrige elever på de fleste prøvene.

Noe av bakgrunnen for at elever med norsk som andrespråk som gruppe skårer lavere enn øvrige elever på de fleste nasjonale prøver kan være at disse prøvene er utformet på norsk og skal besvares på norsk, med unntak av nasjonale prøver i engelsk. Noe som også kan være bakgrunnen for dette, er at pedagoger kan glemme å ta hensyn til elevers hjemmespråk i opplæringen. García & Wei (2019, s. 70) påstår at oppleggene som ble utviklet for å lære elever fra språklige minoriteter «andrespråk» i 1960-årene, så bort fra og bagatelliserte bruken av elevenes hjemmespråk, noe som fremdeles gjelder for mange. I Svendsen (2021, s. 127) fremgår det at vi i dag har omfattende dokumentasjon på at elever som også har fått opplæring

på sitt førstespråk over lengre tid, har størst suksess i utdanningssystemet (Collier og Thomas 2017, Bakken 2003, Øzterk 2003) (Svendsen, 2021, s. 127). I forbindelse med García og Wei (2019, s. 70) så kan det være hensiktsmessig å merke seg at Ryen og Simonsen (2016, s. 201) viser til studier som påstår at å blande språk er et karakteristisk trekk ved tospråklig utvikling. Dette gjelder både for barn som lærer to språk fra fødselen, og for personer som tilegner seg et andrespråk senere i livet. Barn lærer imidlertid allerede fra spedbarnsalderen å skille mellom språkene (Bosch og Sebastian-Galles 1997, Sebastian-Galles, Albareda, Weikum og Werker 2012). Hensikten til Ryen og Simonsen var å avkrefte myten om at språkblanding/kodeveksling er tegn på forvirring (2016, s. 201). Kodeveksling kan videre gi læreren et innblikk i elevens ordforråd. Ryen og Simonsen (2016, s. 198) påstår at for å vurdere ordforrådet til et tospråklig barn, er det nødvendig å se på begge språkene og viser til Paradis (2012). Det er ofte slik at tospråklige barn ikke har like stort ordforråd som enspråklige barn på hvert av språkene sine. Når man imidlertid ser på det samlede ordforrådet, er det vanligvis like stort eller større. Dette henger sammen med at tospråklige barn ofte kan bruke hvert av språkene i litt ulike kontekster (Pearson, Fernandes og Oller 1993, Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor og Parra 2012) (Ryen & Simonsen, 2016, s. 198).

Hos barn som lærer seg norsk som et andrespråk, kan det forekomme «feil» som skyldes at barnet tar i bruk sin språkkompetanse både i morsmålet og norsk. Ryen og Simonsen (2016, s. 205) understreker at i samhandling med barn bør det ikke fokuseres på å rette feil, fordi «feilene» retter seg selv. Dersom små barn bruker ordformer slik som: boker, syngte og gådde i samtaler de deltar i, så er slike avvik fra standardnormen i norsk en del av barnets språkutvikling, og gjennom bruk av slike ordformer som i eksemplene over så viser barn at de har språklig kompetanse. Dette er fordi de bruker språket i samsvar med regler i norsk. Når det blir «feil», er det fordi de reglene barnet følger, ikke gjelder akkurat disse ordene. Det barnet gjør i disse tilfellene, er å overgeneralisere bruken av frekvente bøyningmønstre i norsk ved å bruke endelsene også på ord som ikke bøyes etter hovedmønstre i språket. Hos barn som lærer seg norsk som et andrespråk, kan det vel og merke også forekomme «feil» som skyldes at barnet tar i bruk sin språkkompetanse både i morsmålet og norsk. Ryen og Simonsen påstår videre at voksne kan være språklige veiledere ved å bare bruke det riktige ordet selv og viser til studier som uttrykker at for at barn skal få god språkutvikling er det viktig å ha fokus på samspillet mellom barnet og den voksne og på innholdet i samtalen (se f.eks. Wold 1993, 2008, Valvatne og Sandvik 2002). På denne måten kan barnet få gode språklige opplevelser og kan motiveres til å bruke både første- og andrespråket sitt (Ryen og Simonsen, 2016, s. 205)

I forbindelse med mitt masterprosjekt, utviklingen i det norske samfunnet og hvordan NOU-er, Stortingsmeldinger og læreplaner gir uttrykk for at flerspråklighet bør ses på som en ressurs så er den landsdekkende kvantitative undersøkelsen «Rom for språk?» interessant. Undersøkelsen viser at flerspråklighet i liten grad synliggjøres og brukes som ressurs i opplæringen i Norge. Undersøkelsen indikerer at lærere erfarer at det er utfordrende å trekke inn andre språk enn norsk i skoletimene på en måte som inkluderer og aktiviserer alle elevene (Ipsos, 2015, s. 34). Dette kan vi anta gjelder fortsatt, i og med at «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» ble understreket i Generell del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Knyttet til undersøkelsen til Ipsos (2015) er studien til Palm (2021) relevant. Målet med studien var å prøve ut ulike aktiviteter sammen med en lærer i 2. og 3. klasse på barnetrinnet, der flerspråkligheten kunne være en ressurs i opplæringen og styrke elevenes flerspråklige identitet. Noe av formålet med aksjonen var å prøve ut arbeidsmåter som kan brukes, selv om læreren ikke kan de språkene som er representert i klassen (Palm, 2021, s. 47-52). Aktivitetene i dette aksjonsforskningsprosjektet har vist at det er fullt mulig for en lærer å stimulere til bruk av flere språk i skolearbeidet i en barneskoleklasse, selv om læreren ikke behersker disse språkene (Palm, 2021, s. 60). Et viktig perspektiv som aktivitetene i prosjektet har vist, er at også elever som i utgangspunktet ble karakterisert med norsk som morsmål, med to norskspråklige foreldre, viste en interesse og et utvidet syn på egne språkferdigheter. Dette er viktig, fordi lærere som skal bruke slike arbeidsformer, må oppleve det som relevant for alle elevene (Palm, 2021, s. 60).

Videre vil jeg trekke frem Arne Lervåg og Vibeke Grøver Aukrust (2010) sin studie, som finner at ordforråds kunnskap er en avgjørende faktor for forskjellen mellom første- og andrespråkelever i den relative forbedring av leseforståelse – hvor «bratt» forståelsen øker (2010, s. 612) og at det ikke er en forskjell i gruppene når de gikk inn for å se på teknisk lesing og ordavkodning (Lervåg & Aukrust, 2010, s. 617). Resultatene de har funnet er tendenser i gruppenivå, og en må huske at dette er en svært heterogen gruppe. Studien gir en viktig beskjed om at en bør ha fokus på ordforråd i klasserommet, og at en som lærer bør forklare ord selv om det er ord man tenker er relativt uproblematisk. Vi kan ikke anta at elevene forstår tekster, fordi elevene gir uttrykk for at han kan lese teksten rent teknisk. Hovedfunn fra den longitudinelle

studien til Lervåg og Aukrust (2010) ble bekreftet og utdypet i meta-analysen til Lervåg og Melby-Lervåg (2014).

Å ta hensyn til flerspråklighet er særlig viktig for elever med norsk som andrespråk, men det er også verdifullt for elever med norsk som morsmål. Det er et slikt perspektiv som ligger til grunn i denne oppgaven: at det å ta utgangspunkt i og hensyn til flerspråklig mangfold, vil være noe som kan komme alle til gode.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

### 2.1 Flerspråklighet

I forbindelse med flerspråklighet vil jeg i denne delen av oppgaven avklare noen sentrale begreper, slik som morsmål, førstespråk, andrespråk og fremmedspråk. Definisjonene av begrepene morsmål og førstespråk er ikke helt uproblematisk, da det er flere varianter og måter å definere på. Morsmål er i følge Bjerke og Johansen (2017, s. 173) det språket som i utgangspunktet er foreldrenes språk, og som snakkes i barnets hjem i kommunikasjon med barnet. Barnet kan ha to morsmål, dersom foreldrene har hvert sitt språk. Førstespråk er det språket som språkbrukeren tilegner seg først, slik at i en del tilfeller er morsmålet og førstespråket det samme. Alle språk som læres etter at personen har lært førstespråket, kalles andrespråk. Andrespråk er et språk som en person tilegner seg i miljøet der det er i bruk (Bjerke & Johansen, 2017, s. 173) og det er det som skiller det fra fremmedspråk (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 214).

De fleste seksåringer er gode muntlige språkbrukere og frem mot sjuårsalderen har de aller fleste barn utviklet en grunnleggende muntlig kompetanse på morsmålet sitt. Det innebærer at de for eksempel bøyer ordene nokså korrekt, eller i det minste har oppdaget bøyingsmønstre, og at de har fullstendig setningsstruktur. Det betyr også at de mestrer å bruke språket i forskjellige situasjoner sammen med forskjellige personer (Bjerke & Johansen, 2017, s. 15).

Oppfatningen av morsmål som legges til grunn i denne masteravhandlingen, er i likhet med Øzterk (2016, s. 23-24) at morsmål er det språket man har lært først av de språkene man ikke har glemt, men bruker i sitt daglige liv.

Det finnes uenighet i fagmiljøet om hva det vil si å være flerspråklig. I følge Svendsen (2009, s. 32) brukes ofte termene flerspråklighet og tospråklighet om hverandre og i faglitteraturen



finnes det mange definisjoner av individuell to- eller flerspråkighet. De ulike definisjonene gir innblikk i flerspråkighetens sammensatte natur. I Svendsen (2009, s. 35) tar én type definisjoner utgangspunkt i alder og hvordan man tilegner seg språkene, såkalte opphavskriterier. Selj (2019, s. 13) fremhever at selv om mange flerspråklige elever som er født i Norge, tidlig kommer i kontakt med norsk, for eksempel gjennom kamerater og barnehagepersonale, kan norsk i mange tilfeller betraktes som et andrespråk for disse barna. De kan snarere betraktes som suksessivt flerspråklige (i motsetning til simultan flerspråklig tilegnelse, der man har tilegnet seg de ulike språkene samtidig fra fødselen av), i og med at primærsosialiseringen i hjemmet har foregått på et annet språk (Selj, 2019, s. 13).

En annen type definisjoner av to- eller flerspråkighet tar utgangspunkt i *språkenes funksjoner*. I følge Svendsen (2009, s. 35-36) må man ut ifra slike definisjoner kunne bruke de ulike språkene i visse situasjoner, for visse formål eller til ulike personer. En tredje type definisjoner av to- eller flerspråkighet tar utgangspunkt i *språkkompetanse*, men forskerne er uenige om hvilken kompetanse man må ha i de gitte språkene for å være tospråklig. Noen språkforskere har hevdet at man må ha «innfødt-lik» kompetanse i begge språkene for å være tospråklig, mens andre har ment at tospråkighet starter i det øyeblikket man er i stand til å produsere meningsfylte ytringer på et annet språk. Den siste typen definisjoner man i følge Svendsen (2009) kan operere med, er *identitets- og holdningskriterier*, der man også må identifisere seg med begge språkene og bli identifisert av andre som tospråklig for å være tospråklig. Noen som har norsk som førstespråk vil kanskje lettere identifisere seg som tospråklige/flerspråklig i England enn i Norge. Definisjonene er avhengig av hva man skal bruke dem til (Svendsen, 2009, s. 35-36). I følge Monsen og Randen tar det fra to til tre år å utvikle et andrespråk som kan brukes til å løse hverdagslige kommunikative oppgaver. Det er imidlertid viktig å skille mellom hverdagsspråk og skolespråk, der det tar fra fem til sju år å utvikle et akademisk skolespråk, der en kommer på et nivå som gjør at man kan tilegne seg fagkunnskap og bruke det nye språket som utgangspunkt for abstrakt tenking. Dette indikerer videre at elevene har behov for språklig støtte i klasserommet der skolespråket skal utvikles (Monsen & Randen, 2017, s. 31).

Svendsen påstår at et av de mest fremtredende kjennetegnene ved flerspråklig kompetanse er at ferdighetene i de to språkene ofte er komplementære eller utfyllende. Det betyr for eksempel at man ikke kan trekke slutninger om elevers generelle begrepsforståelse dersom man ikke har inkludert deres forståelse på morsmål eller andre språk de kan (Svendsen, 2009, s. 43-44). I

norsk skole har utenomeuropeiske språk en lav posisjon, selv om de er språk som flere av elevene identifiserer seg med. Hvis elevenes flerspråklighet ikke inkluderes i opplæringen, forblir den taus kunnskap og en ubrukt ressurs (Svendsen, 2009 referert i Hvistendahl, 2009, s. 20).

Flerspråklighet i et ressursperspektiv innebærer i følge Svendsen (2021, s. 16-17) at man besitter eller er i ferd med å erverve et foretrukket gode, og ordet *ressurs* stammer fra latinsk og betyr «hjelpkilde» eller «reserve». Forstått slik utgjør flerspråklighet en språklig reserve eller et hjelpemiddel, enten i seg selv og/eller for noe annet. Det kan forstås fra ulike perspektiv, og ett perspektiv på flerspråklighet som ressurs innebærer at det å kunne flere språk utgjør en kognitiv reserve eller et kognitivt hjelpemiddel som kan bidra for eksempel til økt forståelse i ulike sammenhenger. Et annet perspektiv på ressurs anser flerspråklighet som en ressurs eller et hjelpemiddel i sosiale og/eller institusjonelle sammenhenger, som at det å kunne flere språk utgjør en kapital i et globalisert arbeidsliv og som kan omsettes til ulike former for symbolsk og økonomisk kapital (Svendsen, 2021, s. 16-17). Flerspråklighet som ressurs handler dermed både om at det er en ressurs for enkeltindividet selv og en ressurs for samfunnet.

## 2.2 Ord og begrep

I denne delen av oppgaven vil jeg gå nærmere inn på ordsemantikk, som handler om ordene og hva de betyr. Semantisk utvikling blir nært knyttet sammen med utvikling av ordforråd og ordforståelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 23). En lærer må aldri akseptere at elevene slår seg til ro med å ikke forstå ord. For læreren er det viktig å jobbe for at elevene utvikler og utvider indre forestillinger, altså begreper, knyttet til ord (Bjerke & Johansen, 2017, s. 23). Forholdet mellom ord og begrep er viktig for en lærer å ha klart for seg, fordi en viktig oppgave i skolen er å utvikle elevenes begreper og begrepsforståelse (Bjerke & Johansen, 2017, s. 22) da det kan ha betydning for når elevene skal gå fra å lære å lese til å lese for å lære. Opplæringen for elever med norsk som andrespråk må vektlegge muntlig språkbruk og ordforrådsutvikling slik at ikke lesingen bare blir en form for teknisk avkodning uten forståelse (Palm, 2018, s. 119).

Betegnelsen ord er upresis (Golden, 2014, s. 17) og kan brukes på forskjellige måter. Derfor er det i faglige sammenhenger viktig å være presis (Golden, 2014, s. 37). Det er mange ulike betydninger som ligger i ordet *ord* og ordforrådet i et språk eller hos en person er svært komplekst og kan studeres fra mange forskjellige vinkler. Det kan gjøre at det er vanskelig å

bestemme seg for en definisjon som holder uten at den forvirrer. Det betyr at vi må velge hva som er den mest hensiktsmessige definisjonen ut fra hva vi skal bruke den til.

En rent formell definisjon som ikke tar hensyn til ordets innhold/betydning, er at et ord er det som står mellom to blanke tegn i en tekst (Golden, 2014, s. 15-24).

I denne oppgaven kan vi støtte oss på Golden (2014, s. 15-24) og si at for å være et «ordentlig» ord, så må ordet ha både en form og et innhold(uttrykkssiden). Det vil si at nonsensord, som en kan eksperimentere med på barneskolen, ikke er «ordentlige» ord, selv om de har en form som et ord, kan uttales og skrives. De betyr imidlertid ingenting. Ordform kan brukes om alle tegnsekvenser, det vil si også om nonsensord, mens ordeksemplarer og graford forutsetter at ordet eksisterer i språket, at det har et innhold. Men noen av disse grafordene har ulik betydning, selv om formen er lik. Ordene som har lik form, men ulik betydning kalles homonymer (Golden, 2014, s. 15-24).

Begrep er i Golden de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av (Golden, 2014, s. 17-18) og begrep forstås da som kognitive kategorier, mens ord kan beskrives som *språklige merkelapper* (Kjelaas, 2021, s. 106). Det vil si at innholdssiden i et ord reflekterer begrepet. *Car* på engelsk og *bil* på norsk er to forskjellige ord fordi de har forskjellig form. Innholdet i ordene er imidlertid ganske likt, og ordene viser til omtrent det samme begrepet. Ordet *tak* på norsk, viser til det som er på toppen av huset, men vi tar ikke hensyn til om taket ses fra innsiden eller fra utsiden. *Himling* er en betegnelse på begrepet **innvendig tak**. På engelsk vil imidlertid ordene *ceiling* og *roof* til sammen vise til begrepet **innvendig tak**, det vil si at flere ord må brukes på engelsk for å uttrykke dette begrepet (Golden, 2014, s. 17-18).

*Begrepstrekanten* (se figur 1) er relevant i denne oppgaven fordi den kan brukes til å få innsikt i elevens begrepsforståelse i seg selv, og i forholdet mellom ordforrådet og begrepsforståelsen deres. Ordforråd kan blant annet deles inn i innholdsord og funksjonsord/strukturord (for eksempel *det, i, på, bli, og, så*) (Golden, 2014, s. 42-43). I begrepstrekanten er det innholdsord som står i sentrum (Kjelaas, 2021, s. 107) og det er begrepsinnholdet, og skillet mellom det og ordet, som er det sentrale i denne delen av oppgaven. Den kan ses i sammenheng med Cummins' isfjellmodell, som jeg vil gå nærmere inn på senere i kapittelet. Kjelaas påstår at dersom begrepet «fotosyntese» er forstått, så ligger det i fundamentet og er forstått uavhengig

om det aktuelle ordet er «photosynthesis» som på engelsk, «fotosynteza» som på polsk eller «quang hop» som på vietnamesisk. Det eneste som trengs, er å få en ny språklig merkelapp.

Dette skillet er det viktig å være oppmerksom på i alt pedagogisk og språkdidaktisk arbeid, men det er særlig viktig i møte med elever som av ulike grunner har et mindre eller svakere ordforråd enn andre, fordi det er lett å vurdere begrepsforståelsen deres på bakgrunn av ordforrådet (Kjelaas, 2021, s. 34). Dermed kan man dra slutninger på bakgrunn av det som er synlig, slik som ordforrådet, og undervurdere begrepsforståelsen til elevene, og dermed også hva de har av kunnskaper og erfaringer som læreren kan bygge videre på i både språk- og fagopplæring. Omvendt kan en ende opp med å overvurdere elevens forståelse på bakgrunn av et godt ordforråd som de ikke har «begrepsmessig dekning» for (Kjelaas, 2021, s. 108). Det er viktig at læreren ikke slår seg til ro med hva hun eller han ser på overflaten, som for eksempel manglende ord på norsk eller et godt ordforråd, men bruker tid på å få innsikt i hva slags forståelse de faktisk har. Læreren må snakke med elevene og være oppmerksom på forståelsen deres slik den kommer fram i samtaler, skriving og annen kommunikasjon. Her er begrepstrekanten nyttig som analyseverktøy (Kjelaas, 2021, s. 109).



Figur 1: Begrepstrekanten (lagd på bakgrunn av Kjelaas, 2021, s. 107)

Begrepstrekanten illustrerer at innholdsord, det vil si ord med et begrepsinnhold, altså ord som i dagligtalen ofte omtales som «begrep», kan forstås som bestående av tre komponenter: 1) det språklige uttrykket, 2) denotasjonen(e) og 3) konnotasjonene (Kjelaas, 2021, s. 106). Det språklige uttrykket/merkelappen og denotasjonen(e) beskriver forskjellen på ord og begrep. Det er like viktig å være bevisst på den øverste delen – det konnotative innholdet, da den illustrerer

hvor sentralt erfaringer, kunnskaper og følelser er for begrepsforståelsen, og hvor viktig denne konnotative delen av begrepsforståelsen er. Den viser også hvor viktig det derfor er å aktivere og/eller legge til rette for erfaringer slik at denne delen styrkes (Kjelaas, 2021, s. 109). I Bjerke og Johansen (2017, s. 22) betyr begrepsutvikling å utvikle, utvide og stimulere de indre forestillingene elevene får når de hører et ord. Og det er ikke slik at dersom elevene kan si et ord, så har de umiddelbart en forståelse for det. Et manglende skille mellom ord og begrep er uheldig, fordi det kan resultere i at en undervurderer eleven, og ikke tar utgangspunkt i det de faktisk kan, men i stedet i det en tror de mangler (Kjelaas, 2021, s. 104).

Læreren bør legge til rette for at elevene får varierte erfaringer og gjøre såkalte *førstehåndserfaringer*, som er erfaringer der eleven får buke sansene sine i direkte kontakt med det ordet står for (Bjerke & Johansen, 2017, s. 23). For eksempel gjennom syn, lukt, smak, hørsel og bevegelse. Dette gir en annen dybde i begrepsforståelsen, fordi begrep som erfares blir koblet sammen med fysiske og følelsesmessige erfaringer. *Førstehåndserfaringer* fremheves som særlig gunstig i andrespåksopplæring generelt og begrepslæring spesielt (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 61). Førstehåndserfaringer kan derfor være særlig viktig for elever med andre morsmål enn norsk, fordi det skaper «kontakt» med det/de andre språkene sine og innholdet/betydningen/det det referer til. I Bjerke og Johansen (2017, s. 23) er alternativet til førstehåndserfaringer det vi kaller andrehåndserfaringer. I følge Kjelaas og Fagerheim er det situasjoner der eleven ikke er i direkte kontakt med det ordet referer til, men får ordet forklart ved hjelp av andre ord. For eksempel gjennom forklaring, beskrivelser og definisjoner. De påstår at begrep utviklet gjennom andrehåndserfaringer «som oftest er mer diffuse og ustabile» og er «sjelden innvend i det rike nettverket av assosiasjoner og følelsesreaksjoner» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 61).

I Golden og Hvenekilde påpekes det at det er lettere å huske noe som vi kan tolke og forstå enn noe som ikke gir mening for oss, og det har vært et krav til språklærere at nye ord skulle introduseres i en meningsfylt sammenheng. Hva som har vært betraktet som meningsfylt sammenheng har imidlertid variert. I mange tiår betød det at ord måtte introduseres i en fullstendig setning. Da introduseres ord ofte i en kortere eller lengre tekstsammenheng, men de kan også være knyttet sammen med enkeltord som de har en logisk relasjon til, for eksempel motsetning eller synonymitet, og de kan også knyttes til følelser og sanseopplevelser (Golden & Hvenekilde, 1983, s. 31-33). Det vil si at kontekst alltid er sentralt og det motiverer det å arbeide med tekst og ulike typer tekst. Golden og Hvenekilde (1983, s. 23-24) påstår videre at

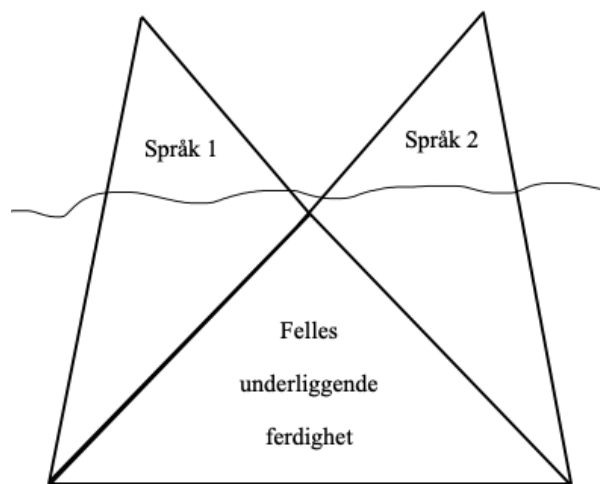
noen av utfordringene elevene har i arbeidet med å lære nye ord er knyttet til ordenes form og andre til ordenes innhold. Når elevenes morsmål ikke er beslektet med norsk, så er det ingen ord de kan gjette betydningen av fordi de minner om ord de kjenner. Det kan være enklere for en som har norsk som førstespråk å gjette betydningen av og huske «bread» på engelsk, fordi det minner om «brød». Det er kanskje ikke like enkelt for alle å huske det tilsvarende tyrkiske «ekmek» (Golden & Hvenekilde, 1983, s. 23-24).

I prosjektet Lærebokspråk til Golden og Hvenekilde (1983) lanserer de egne teoretiske perspektiver basert på egne erfaringer og undersøkelser, som er empirinær teori som sier noe om mitt spesifikke felt. De studerte ordforrådet i lærebøker på klassetrinnene fra 4. til 9. klasse. De ønsket å finne fram til hvilke ord i lærebøkene som det var viktig å lære. Det aktuelle ordforrådet delte de inn i tre grupper. Den første gruppen var *kjente* ord, det vil si typiske skoleord, vanlige konkreter og handlingsord og vanlige funksjonsord. Den andre gruppen er *fagord*, som ble plukket ut av lærere som underviste i faget, ut fra hvilke ord de ville forklare i undervisningen. Den tredje *gruppen var resten av ordene*. De fant at de kjente ordene forekom i alle tre fagene. Det var derimot få fagord som spredte seg på ulike fag. Noe som imidlertid ikke var ventet, var at når det gjaldt resten av ordene, så viste det seg at over 55% av dem bare forekom i ett av fagene. Det vil si at de også var fagspesifikke (Golden, 2014, s. 127).

Golden fremhever fagspesifikke allmennord i tekster, der slike ord kan være *spenner, fører, sikter, slipper* og *farer*. Videre kan substantivene *pil* og *bue* regnes som fagord og er helt essensielle i forklaringen av fagordet *stillingsenergi*, dersom det blir eksemplifisert ved en jegers bruk av pil og bue. I følge Golden vil de færreste lærere regne de kursiverte verbene som fagord, og muligens heller ikke substantivene *pil* og *bue*. Golden fremhever at dersom disse ordene brukes i forklaringen av fagord, er de viktige, fordi de er selve nøkkelen til fagordene. Videre vil sannsynligheten være stor for at elevene ikke forstår det nye begrepet, dersom de ikke kjenner til disse fagspesifikke ordene. Golden referer til Gimbel (1995) som har understreket disse fagspesifikke ordenes betydning for fagforståelsen, ved å kalle de *førfaglige ord* (Golden, 2014, s. 126-127). I følge Golden (2018, s. 203) er de egentlige fagordene selvfølgelig også vanskelige, men disse ordene er vanskelige for alle elevene, og de får ofte et spesielt fokus i lærebøkene, for eksempel ved illustrasjoner eller korte forklaringer i marginen.

## 2.3 Kognitiv teori

For at elevene skal lære, må nytt kunnskapsinnhold knyttes til kunnskap de har fra før. Nytt fagstoff må settes inn i en forståelig sammenheng for å oppnå dybdelæring (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 36). Da må man ha begreper på plass for ordene man møter. Hvis ordet i seg selv er ukjent, så er det utfordrende å vite hva slags begrep det er knyttet til, og da kan man ikke koble det til kunnskap man har fra før av. Cummins påstår at opplæring på og med førstespråk styrker andrespråklæringen, fordi lingvistiske, begrepsmessige og pragmatiske ferdigheter overføres mellom språk (Cummins, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 139-140).



Figur 2: Cummins' isfjellmodell (lagd på bakgrunn av Cummins, 1983, s. 377)

Cummins (1983, s. 376) hevder at første- og andrespråklige kognitive ferdigheter er gjensidig avhengige, som vil si manifestasjoner av en felles underliggende ferdighet. Underliggende kognitive ferdigheter er vanlig på tvers av språk, selv om overflateaspektene slik som uttale og flyt er separate. Flerspråklighet blir videre illustrert med en modell av et isfjell med to topper over havoverflaten, der det er én topp for hvert språk et individ behersker. Hver av toppene består av overflatetrekk ved hvert av språkene. Delen av isfjellet som er dekket under vann, er underliggende ferdigheter som er felles for alle språkene i repertoaret og som kan overføres mellom disse språkene (Cummins, 1983, s. 377). Dette er kanskje tydeligst når det gjelder begrepsforståelse og Cummins eksemplifiserer dette med en innvandrerelev som allerede har begrepet «rettferdighet» på sitt førstespråk (Cummins, 1983, s. 377). Golden (2018, s. 198) hevder at det er enklere å lære betegnelser for begrep man allerede kjenner til, enn å lære både ordet og begrepet (dvs. både at noe finnes, og avgrensningen av det) samtidig. Dette forstår jeg som at begrepsforståelsen tilhører de felles underliggende ferdighetene, og er i og for seg uavhengig av hvilket språk som brukes. Med andre ord så kan mentale bilder som er tilegnet på ett språk bli overført fra det språket til et annet. Dette kan innebære at en del av en elevs

ferdigheter i for eksempel ukrainsk eller russisk er direkte overførbare til norsk, og dermed at opplæring i og på ukrainsk eller russisk også støtter norsklæringen til eleven. I forbindelse med begreptrekanten, så er ordforrådet *synlig* for oss, slik som isfjellene i Cummins`modell, men begrepet er *usynlig* (Monsen & Randen, 2017, s. 34).

## 2.4 Transspråkingsteori

Nyere forskning innen det som betegnes som transspråking, kan sees i sammenheng med Cummins` (1983, s. 377) teori. I Palm fremheves transspråking som mangfoldige diskursive praksiser som tospråklige deltar i for å forstå sine tospråklige verdener (García & Wei, 2019, s. 39). Man skiller gjerne mellom den spontane transspråkingen flerspråklige individer benytter i kommunikasjon og læring, og den pedagogiske transspråkingen, som er planlagte aktiviteter fra lærerens side, for å bruke elevenes språkkunnskaper som ressurser i opplæringen (Palm, 2021, s. 49). Det er et viktig poeng at ved å fjerne skillet mellom L1 og L2 så tilbyr transspråkingsperspektivet pedagogene en mulighet til å forstå at tospråklige språkpraksiser ikke konkurrerer med hverandre, fordi det bare finnes ett system som elevene velger passende trekk fra (García & Li Wei, 2019, s. 89).

Begrepet «transspråking» har sin opprinnelse i Wales, da Cen Williams i 1994 brukte det for å beskrive en pedagogisk praksis der engelsk og walisisk ble brukt utfyllende og om hverandre for å fremme forståelse og kommunikasjon på en strategisk måte (García & Li Wei, 2019, s. 5). Transspråking i skolene skaper mulighet for at elever kan bruke hele sitt språklige og semiotiske repertoar til å skape mening og se dette som en styrke (García & li Wei, 2019, s. 83). Kriterier for transspråking fra et lærerperspektiv er at lærere jobber med dynamisk flerspråklighet og bygger videre på det språklige repertoaret som elevene bringer med seg inn i klasserommet, mens de jobber med å beherske innhold. Et kriterie er også at lærere tilbyr støtte på hjemmespråket langs hele flerspråklighetskontinuumet når det er egnet for å bygge videre på elevenes språklige repertoarer og gjøre det lettere å beherske innhold (García & Wei, 2019, s. 136).

Det er et viktig argument å få frem den flerspråklige virkeligheten i verden, der offentlige skoler på tross av (og på grunn av) dette, fortsetter å praktisere en enspråklig «akademisk standard». Dette kan gjøre det vanskeligere for andrespråksinnlærere å lykkes i opplæringen (García & Li Wei, 2019, s. 64). I dag gis det instruksjoner og vurderinger som tar utgangspunkt i enspråklige



standarder, og som fører til at tospråklige elever får lavere karakterer, føler seg utilstrekkelige og ikke klarer seg så godt på skolen (García & Li Wei, 2019, s. 72).

Et viktig poeng i et transspråkingsperspektiv er at lærere kan åpne sine klasserom for transspråking selv om de ikke selv behersker elevenes mange hjemmespråk, og elevene kan vokse på dette (García & Wei, 2019, s. 8) og det er ikke bare lærere som selv er tospråklige, som kan bedrive transspråkingspedagogikk (García & Wei, 2019, s. 124). Transspråkingsstrategier som kan utføres innenfor opplæring er for eksempel: lærerens oppmerksomhet på meningskaping gjennom å transspråke når det letter forståelsen, tilgang til og produksjon av et flerspråklig klasserommiljø, som blant annet omfatter flerspråklige ordvegger, flerspråklige setningsstartere og vegger med beslektede ord. Videre kan lærerens utforming av undervisningsplaner som letter transspråking innebære undersøkelse av språk, for eksempel tverrspråklig sammenligninger som omfatter identifikasjon av beslektede ord, for å bygge opp evnen til å bruke transspråking og øke den metalingvistiske bevisstheten (García & Wei, 2019, s. 134-135).

Kulbrandstad påstår at det ikke innebærer at en mister fokus på at det er norsk som er det felles utgangspunktet for utforskningen av skriftspråket, hvis en trekker inn andre skriftspråk. Men det å finne måter å gjøre skriftformer synlige på i undervisningen har vist seg å hjelpe elevene med å utforske de grunnleggende prinsippene for å skrive dansk (Kulbrandstad, 2022, s. 210). Dette kan vi overføre til norsk sammenheng. Kulbrandstad (2022, s. 206) understreker at bruk av morsmålet ikke kommer i veien for norskopplæringen, og at det er mange tiår siden forskningen avviste myten om at vi bare har plass til ett språk i hjernen.

García, Flores og Woodley (2012, referert i García & Li Wei, 2019, s. 124) har dokumentert hvordan transspråking kan brukes av lærere med forskjellige språkkunnskaper, og har identifisert tre pedagogiske metafunksjoner som ble brukt av lærerne i studien: (1) å kontekstualisere viktige ord og begreper, (2) å utvikle metaspråklig bevissthet og (3) å etablere bånd til elevene. I Palm (2021, s. 49) forklares metaspråklig bevissthet ofte som evnen til å skille mellom språkets form og språkets innhold. Språklig bevissthet er dessuten viktig for videreutvikling av leseferdighetene. Palm understreker at flerspråklighet kan være positivt for utvikling av metaspråklig bevissthet (Palm, 2021, s. 49). Fra midten av 1970-tallet har vi hatt undersøkelser som har dokumentert en sammenheng mellom barns språklige bevissthet og deres leseutvikling (Kulbrandstad, 2022, s. 111). Det har vist seg at barn som ikke er språklige

bevisste, har større sannsynlighet for å havne i gruppen av svake lesere enn andre. Arbeid med språklig bevissthet har derfor blitt sett som en måte å forebygge lese- og skrivevansker på (Kulbrandstad, 2022, s. 211-213).

## 2.5 Tekst

Vi sier ofte at skriving og lesing er to sider av samme sak og at det henger sammen (Svanes, 2021, s. 63). I dette delkapitlet vil jeg se på hva lesing er, og hvordan barn utvikler seg som lesere i forbindelse med forskningsspørsmålet mitt knyttet til arbeid med tekst i klasserommet. Tønnessen og Vollan påstår at tekster og måten vi bruker dem på, ikke er statiske. Da tenker de på tekster i vid forstand, som vil si uttrykk som formidler mening. En tekst kjennetegnes ved at den gir et sammenhengende uttrykk for et innhold som fungerer innenfor en kommunikasjonssituasjon (Tønnessen & Vollan, 2010, s. 12).

I Svanes (2021, s. 54) fremgår det at det er vanlig å beskrive lesing gjennom en leseformel, som lyder slik: Lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon. En slik oppfatning har imidlertid ikke alltid dominert. Da vi fikk obligatorisk skolegang, var det lenge begrensede krav som ble stilt til alminnelige folks leseferdighet, der det var en form for avlesing og det var ikke en vanlig oppfatning at lesing også i en opplæringsituasjon måtte innebære forståelse (Kulbrandstad, 2022, s. 33). Leseferdighet blir påvirket av ulike faktorer og tre av dem er:

a) avkoding, b) forkunnskaper og c) ordforråd. Det er lettere å lese ord man vet hva betyr (Svanes, 2021, s. 55) og i følge Spernes tar ofte lærere og lærebøkene utgangspunkt i det som antas som kjente situasjoner for elevene for at det skal bli enklere å tilegne seg ny kunnskap. Det vil imidlertid si at store deler av temaene som blir brukt er det majoritetslevende har bakgrunnsferinger med (Spernes, 2012, s. 206).

Lesing er mange forskjellige ting samtidig og innsikt fra både kognitive og sosiokulturelle teorier er grunnleggende for å forstå elevens leseutvikling i skolen (Kulbrandstad, 2022, s. 69). De kognitive teoriene tar utgangspunkt i at lesing kan beskrives som to delprosesser: bokstavene må omformes til lyder, og teksten må forstås (Kulbrandstad, 2022, s. 31). Når det gjelder leseferdighet, er det snakk om en kompleks prosess som har fått økt oppmerksomhet de siste tiårene parallelt med at forståelsesforskningen har skutt fart. Vi har fått innsikt i at det er en sammenheng mellom ordforråd og tekstforståelse. Leseferdighet handler om å skape mening i det vi leser – ord, setninger eller tekster (Kulbrandstad, 2022, s. 46). Manglende

kjennskap til ord har vist seg å være en særlig viktig forklaring på hvorfor det ofte er vanskelig å lese tekster på et andrespråk eller fremmedspråk (Kulbrandstad, 2022, s. 46). Årsaker til at lesing ikke nødvendigvis inkluderer forståelse, varierer, og en årsak kan være manglende språkkunnskaper og manglende bakgrunnkunnskaper (Kulbrandstad, 2022, s. 32-33).

Det er ikke skillet mellom «avkoding» og «forståelse» som er de sentrale begrepene innenfor de sosiokulturelle teoriene, men begreper som «litterasitet» eller «skriftkyndighet» (literacy), «lesing som sosial praksis» og «lese- og skrivehendinger» (literacy events) (Kulbrandstad, 2022, s. 54). Man finner at lesing ikke bare kan betraktes som en individuell ferdighet, men må ses som sosial samhandling, når man studerer hvordan lesing og skriving brukes i autentiske situasjoner i folks hverdagsliv (Kulbrandstad, 2022, s. 59). Barn er i gode situasjoner aktivt meningssøkende og undervisningen må handle om noe som er relevant i elevenes livsverden, for at det skal oppleves som meningsfullt (Wold, s. 69).

I Klæboe og Sjøhelle fremgår det at målet med å lære å lese og skrive i skolen er å utvikle kunnskap. I følge sosiokulturelle læringsteorier har forutsetningen for å lære røtter i det sosiale. Gjennom samhandling med andre utvikles språket, og dermed dannes grunnlaget for selvstendig tenkning og læring. Selv om elevene har knekt lesekode og klarer å lese en tekst flytende, uten hjelp fra andre, er det likevel nødvendig med hjelp for å forstå innholdet og få forklart vanskelige ord og begreper (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 33). Klæboe og Sjøhelle viser til fenomenet «The forth grade slump» - eller fjerdeårsknekken, som viser at å lære å lese ikke er det samme som å lese for å lære. Det er manglende evne til å bruke språk og språklige kunnskaper i sosiale praksiser som skaper lese- og skriveproblemer for mange barn når de kommer høyere opp på klassetrinnene (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 33).

Vygotsky påstår at *den nærmeste utviklingssonen* viser til forskjellen mellom det en elev er i stand til på egen hånd, og hva eleven er i stand til under medvirkning fra noen som er mer kompetente (Vygotsky, 1962, s. 103). Elever fungerer etter hvert på egen hånd slik de tidligere gjorde det i samhandling med andre (Vygotsky, referert i Bråten, 1996, s. 22). Læreren må legge til rette for at elevene får strekke seg, og når den nærmeste utviklingssonen er identifisert, fungerer læreren og medelevene som støttespillere eller sillasbyggere i læringsprosessen (Vygotsky, 2001, her fra Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Stillasbygging er et begrep introdusert av en annen sosiokulturelt orientert psykolog, Jerome Bruner og hans kolleger, for å beskrive den støtten læreren eller medelevene bør gi for å redusere gapet mellom det eleven

allerede kan og det hen er i ferd med å lære, for på denne måte å gjøre læringsoppgaven mulig for hen (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43).

## 2. 6 Teacher cognition

Begrepet *teacher cognition*/lærerkognisjon referer til den uobserverbare kognitive dimensjonen ved undervisning, som handler om hva lærere vet, tror og tenker. Det handler om at lærere er aktive, tenkende beslutningstakere som tar undervisningsvalg ved å trekke på komplekse, praktisk orienterte, personaliserte og kontekstsensitive nettverk av kunnskap, tanker og tro (Borg, 2003, 81). Det har vært en rask vekst av lærerkognisjonsforskning siden 1970-tallet (Borg, 2015, s. 5) og Clark og Yinger (referert i Borg, 2015, s. 7) påstod i 1975 at en relativt ny tilnærming til studiet av undervisning antar at det lærere gjør påvirkes av hva de tenker. Før dette var ikke det kognitive aspektet i fokus innen forskning på læreren og deres undervisning, da hovedfokuset var å observere og beskrive atferd for å se hva som førte til mest læring hos elevene, og dette ble målt gjennom prøver (Borg, 2015, s. 6).

Et interessant poeng er at læreres tenkning og atferd styres av et sett med overbevisninger og at disse ofte fungerer ubevisst (Borg, 2015, s.10). Lærerkognisjonsforskning har bevist hvordan læreres tro og kunnskap påvirker hva lærere gjør i klasserommet, selv om det også finnes bevis for at det lærere tenker og tror om undervisning ikke alltid blir fullt ut realisert i arbeidet deres (Borg, 2015, s. 46). Borg viser til studier som samlet sett rapporterte en sammenheng mellom lærernes mål, verdier og tro, og deres erfaring, opplæring og rapporterte tilnærming til språkundervisning (Borg, 2015, s. 96). Læreres kognisjon kan ha en nøkkelrolle i implementeringen av utdanningsinnovasjoner (Borg, 2015, s. 1) og læreroppfatninger om språk påvirker i følge Borg den didaktiske praksisen deres (Borg, 2011 referert i Palm, 2018, s. 121) og lærerens holdninger til og refleksjoner rundt nytteverdien av å bruke morsmålet aktivt i læringen er avgjørende for i hvilken grad dette blir gjort (Monsen & Randen, 2017, s. 139).

*Teacher cognition* er altså interessert i de uobserverbare dimensjonene ved undervisning. Hva slags tanker har læreren av alle aspekter i arbeidet sitt, og hvordan påvirker de det de gjør. Jeg vil se om jeg kan knytte noe av denne teorien opp mot temaet og forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen.

## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode

Det som skal undersøkes i denne masteravhandlingen er norsklæreres tanker og refleksjoner om flerspråklighet, og deres refleksjoner rundt arbeid med ord og begrep og tekst i begynneropplæringen. Undersøkelsen skal foretas fordi det språklige mangfoldet i klasserommene stadig øker, og forskning viser at elever som har norsk som andrespråk presterer dårligere som gruppe på tester på norsk, sammenlignet med elever som har norsk som morsmål. Innenfor dette er ord og begrep, samt tekstkyndighet betydningsfullt. Å undersøke hva lærerne tenker og tror om flerspråklighet er viktig, fordi i tråd med Borg (2003, 2015) kan det de tenker og tror ha betydning for hva de i praksis gjør i klasserommet. Deretter forsøker jeg å fange opp nyanser og kompleksitet i perspektivene på norsk som andrespråk, ved å få innblikk i hva lærerne sier at de gjør i klasserommet og se hva de faktisk gjør i enkeltøkter.

I Anker (2020, s. 47) gir en vitenskapsteoretisk posisjon et rammeverk for hvordan virkeligheten forstås, og hvordan vi vitenskapelig sett skal få tilgang til denne. Det legges et hermeneutisk syn til grunn i dette masterprosjektet. I Anker (2020, s. 50) legges det vekt på at den hermeneutiske sirkel er et bilde på en slik fortolkningsprosess der fortolkningen pendler mellom del og helhet og tilbake til del. Gjennom det hermeneutiske tolkningsarbeidet kan underliggende sammenhenger og dypere mening avdekkes (Gilje, 2019, referert i Anker, 2020, s. 50) samtidig som hermeneutikkens utgangspunkt er at vi ikke umiddelbart forstår, og at vi også kan misforstå (Anker, 2020, s. 50).

Jeg valgte å ha kvalitative datainnsamlingsmetoder og støtter meg på Postholm og Jacobsen (2018, s. 89) som fremhever at kvalitative metoder innhenter informasjon om virkeligheten gjennom ord eller språk. I Thornquist (2003, s. 202) er målet med kvalitativ forskning å komme frem til dybdekunnskap og å få helhetlig forståelse av få enheter, mens målet i kvantitativ forskning er å fremskaffe kunnskap om omfang og utbredelse, frekvenser og fordelinger, og statistiske sammenhenger i forhold til mange enheter (Thornquist, 2003, s. 202). I kvalitativ forskning søker en å forstå menneskelig virksomhet, menneskers opplevelser- og meningsverden, deres sosiale og kulturelle systemer og prosesser og de praksiser og relasjoner de impliserer og skaper. Noen fundamentale forskningsmessige implikasjoner i kvalitativ forskning er at forskningen er kjennetegnet ved *nærhet* til forskningsfeltet og de mennesker som inngår i det. Forskeren bruker videre seg selv som forskningsinstrument; forskeren har en

slags dobbeltrolle som forsker og menneske (Thornquist, 2003, s. 205). Denne oppgaven vil bygge på intervjudata fra utvalgte norsklærere. I forkant av hvert enkelt intervju observerte jeg også i deres norskundervisning.

### 3.1.1 Det semistrukturerte intervjuet

For å besvare problemstillingen i dette masterprosjektet har jeg valgt å ha intervju som den primære datainnsamlingsmetoden, mens data fra observasjonsøkter ble innhentet for å kunne utdype og belyse data fra intervjuene. Det ble det gjennomført individuelle semistrukturerte intervju med fire informanter fra småskolen. I Clark, Foster, Sloan & Bryman (2021, s.193) finnes det en rekke kvalitative former for intervju, der semistrukturerte intervjuer er en type dybdeintervju. Clark et al. (2021, s. 426) fremhever fleksibiliteten i prosessen til semistrukturerte intervju, der det legges vekt på å utforske hva informantene ser på som viktig for å forklare og forstå hendelser, mønstre og former for atferd. I Clark et al. (2021, s. 425) brukes begrepet «kvalitativt intervju» videre ofte veldig bredt for å fange opp spekteret av ulike måter forskere snakker med deltakerne på. Fordeler med den kvalitative intervjuprosessen er at den er fleksibel, dynamisk og forskeren ønsker rike, detaljerte svar og materialet gjenspeiler bedre dybden i deltakernes synspunkter. Mens intervjuet i kvantitativ forskning er utformet for å maksimere påliteligheten og validiteten til måling av nøkkelbegreper, fordi forskeren undersøker et klart spesifisert sett med variabler, er det mye mer rom for informantene å forme fokus og retning i det kvalitative intervjuet. Dette er fordi det er større interesse for informantenes synspunkt, og forskerne har en tendens til å være mer interessert i hvordan informantene tenker og føler om forskningsspørsmålene til forskeren. Derfor er spørsmålene ofte mer åpne. Videre oppmuntrer forskere ofte til spontan diskusjon i kvalitative intervju, da det gir innsikt i hva informantene ser på som relevant og viktig. Dette er noe forskere vanligvis fraråder i kvantitativ forskning, da det antas å begrense påliteligheten. Videre er fordeler med kvalitative intervju at forskeren kan justere vektleggingen i intervjuguiden for å ta opp saker som dukker opp, stille nye spørsmål, følge opp informantenes svar, variere rekkefølgen på spørsmålene og til og med endre ordlyden på spørsmålene. Slike endringer er noe som vanligvis unngås av forskere i kvantitative intervjuer, fordi det kan gå på bekostning av standardiseringen av intervjuprosessen og dermed påliteligheten og validiteten til målingene (Clark et al., 2021, s. 425). I Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) har antallet intervjupersoner en tendens til å være enten for lite eller for stort i kvalitative intervjuundersøkelser, og det er vanskelig å generalisere hvis antallet intervjupersoner er for lite. Fordi formålet med undersøkelsen er å forstå verden slik den oppleves av bestemt utvalgte personer, så vil de fire informantene være tilstrekkelig i

mitt masterprosjekt. I Kvale og Brinkmann er hvert eksempel på et fenomen «en forekomst som vitner om nærværet av et sett kulturelle forståelser som nettopp nå er tilgjengelig for medlemmene av en kultur (Denzin, 2001, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Videre er det mulig å si interessante ting om kultur og samfunnet generelt ut fra en analyse av bare et fåtall tilfeller eller eksempler, til tross for at dette ikke kan generaliseres slik at det gjelder alle norsklærere i småskolen. I Clark et al. (2021, s. 426) er det imidlertid viktig at forskeren stiller alle spørsmålene og bruker lignende ordlyd som det som står i intervjuguiden. Dette vil være fordelaktig for analysen og muliggjøre sammenliknbarhet mellom ulike informanternes svar.

Noe som har begrenset dette masterprosjektet er at intervju i seg selv er svært tidskrevende. Forskeren er avhengig av andre mennesker som er villige til å bidra, og sette av tid i timeplanen sin for et møte. Det krever videre en del forarbeid og etterarbeid. Materialet skal videre transkriberes og analyseres. Observasjon er også tidkrevende og skal også systematiseres og analyseres.

### Utforming av intervjuguide

Arbeidet med å utforme intervjuguiden var krevende. Utgangspunktet mitt var at jeg ønsket å høre læreres tanker og refleksjoner rundt det de mente var muligheter og utfordringer i møte med elever med norsk som andrespråk. Jeg snevret masterprosjektet inn til to forskningsspørsmål: *Hvordan arbeider utvalgte norsklærere med ord og begrep i en flerspråklig kontekst, og på hvilke måter kan dette ha betydning for elevenes opplæring? Og hvordan tenker utvalgte lærere når de gjør utvalg av tekst?*

Disse forskningsspørsmålene ble utgangspunkt for videre intervjuguide (Se vedlegg 2). Videre delte jeg intervjuguiden inn i ulike kategorier. Først stilte jeg spørsmål som jeg visste at de kunne si noe om, knyttet til lærerbakgrunn og det organisatoriske og administrative på skolen. Under denne kategorien spurte jeg også informantene hva de legger i begrepet «flerspråklig», for at de kunne vise en minst mulig påvirket forståelse av dette begrepet. Videre stilte jeg spørsmål knyttet til ord og begrep, deretter spørsmål knyttet til arbeid med tekst. Etter dette stilte jeg spørsmål knyttet til elever med norsk som andrespråk. Til slutt stilte jeg to spørsmål knyttet til observasjonene.

Rekkefølgen på spørsmålene måtte også tenkes gjennom. Jeg stilte for eksempel informantene spørsmål om hvordan de arbeider med forholdet mellom ord og begrep, og deretter fikk de

spørsmål om hvordan de forstod ordet «begrep». Det første spørsmålet gir rom for at informantene kan være upresise, mens en forklaring på hvordan de forstår ordet «begrep» krever at informantene er mer presise og jeg får innsikt i deres forståelse av det vi har snakket om.

Fordi man ikke alltid er bevisst på alle tanker man har og valg man tar i løpet av en arbeidsdag som lærer, så ønsket jeg å ha konkrete spørsmål i intervjuguiden som lærerne kunne svare på. Videre kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål der noe ble uklart eller der jeg så at de viste et større engasjement. Dersom jeg kun hadde spurt svært åpent hvordan informantene arbeidet med forholdet mellom ord og begrep, så kan det hende at en informant hadde husket å nevne noe, som en annen informant ikke sa noe om. Det kan hende at dette er noe svært selvfølgelig for den andre informanten, som likevel ikke ble nevnt. Jeg ønsket å legge til rette for at informantene kunne uttale seg om det samme, istedenfor å anta at fordi en informant ikke nevnte noe om noe, at det betydde at informanten ikke hadde noen tanker rundt dette.

Denne intervjuguiden brukte jeg på alle lærerne inkludert lærer i særskilt norsk. Etter at jeg hadde gjennomført intervjuet med den første informanten, så la jeg til et annet spørsmål i intervjuguiden som jeg stilte til resten av informantene. Dette var spørsmålet om hvordan informantene tolket kjerneelementet «språklig mangfold» i læreplanen i norsk. Da ringte jeg første informanten i ettertid og stilte dette spørsmålet, da jeg ønsket å gi alle anledning til å uttale seg om det samme.

## Intervjuene

Det som skal undersøkes i dette masterprosjektet er læreres tanker og refleksjoner om flerspråklighet, og deres refleksjoner rundt arbeid med ord, begrep og tekst. Jeg vil høre læreres tanker i forbindelse med dette, og om det de tror og tenker kan påvirke det de i praksis gjør i klasserommet.

Før jeg begynte å intervju informantene mine, gjennomførte jeg et pilotintervju med en lærer i norsk på ungdomsskolen. Det hjalp meg å finne ut om det var noen formuleringer i intervjuguiden som burde endres på, og om spørsmålene var forståelige og/eller nødvendige. I etterkant så jeg på det som nødvendig å legge inn definisjoner av begrep i selve intervjuguiden i tilfelle informantene trengte en forklaring, slik at det ikke ble misforståelser. Det ga meg også et bilde på hvor lang tid vi kunne regne med å bruke under intervjuet.



Alle informantene jeg observerte hos og intervjuet fikk tilsendt informasjonsskrivet (Se vedlegg 1) på forhånd. Jeg fulgte samme intervjuguide i intervjuet med lærerne i ordinær undervisning og lærer i særskilt norsk. Jeg delte ikke intervjuguiden på forhånd, fordi jeg ønsket ikke at svar skulle forberedes ut ifra hva informantene trodde kunne være riktig svar. Dette er blant annet fordi det gjerne går i «flerspråklighet som ressurs» i den offentlige debatten. Jeg ville høre lærernes umiddelbare tanker og refleksjoner. I informasjonsskrivet stod det imidlertid hva mine forskningsspørsmål var, fordi jeg hadde ikke ansett det som informert samtykke om ikke informantene var forberedt på dette.

Alle intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på arbeidsplassen til de aktuelle lærerne. Dette er med på å skape en trygg og kjent atmosfære. Jeg mener også at situasjonen der jeg kunne lese kroppsspråk virket utfyllende på det informantene prøvde å si. Å være ansikt til ansikt med en man ikke er trygg på kan føre til at man blir nervøs, og dette kan prege hukommelsen og formuleringsevnen vår. Derfor kan det virke utfyllende når man kan vise med hendene at man for eksempel har det hektisk og trekker en tilfeldig bok fra en bokhylle, og ansiktsuttrykket kan være med på å forklare tankene man har i den situasjonen. Noe som kunne gjøre informantene mer komfortable på intervjusituasjonen var at en av informantene hadde blitt intervjuet tidligere med lydopptaker, en annen hadde blitt observert tidligere og at de ellers uttrykte at de var trygge på sine valg som lærer. Videre hadde jeg observert alle informantene i minst 3 skoletimer i forkant av intervjuet, så det var ikke første gang vi møttes.

Intervjuene ble spilt inn med diktafon lånt fra universitetet. Jeg fikk også anledning til å få skriftlig samtykke i forkant av intervjuet da lærerne kunne skrive under på et samtykkeskjema der de godtok at jeg kunne ta lydopptak av intervjuet. Intervjuene varte mellom 40-50 minutter med tre av informantene, og varte 2 timer med en av informantene. Sistnevnte intervju bar preg av at informanten hadde lang erfaring og en spesiell interesse innenfor tema.

Ved å bruke lydopptaker for å registrere intervjuene, fikk jeg muligheten til å konsentrere meg om intervjuets emne, dynamikk og samtalens frie flyt underveis. Jeg tror det bidro til at jeg stilte de oppfølgingsspørsmålene som jeg gjorde, da jeg var mer koblet på innholdet i det informantene sa, fordi jeg hadde en diktafon som registrerte alt som ble sagt. I etterkant av de fleste av intervjuene, merket jeg at det var mye jeg allerede hadde glemt. Jeg kunne tenke tilbake på at jeg skulle ønske jeg ba informanten forklare mer om noe som ble nevnt, og da jeg skulle

til å transkribere intervjuet var jeg takknemlig for at jeg var så koblet på under intervjuet at jeg faktisk stilte oppfølgingsspørsmål der jeg gjorde.

Videre blir ordbruk, tonefall, pauser og lignende registrert, slik at jeg kunne lytte flere ganger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

### 3.1.2 Observasjon

I Clark et al. (2021, s. 255) er strukturert observasjon en metode som er relativt lite brukt i samfunnsforskning. Det innebærer å observere atferd direkte og registrere atferden som data, i form av kategorier som forskeren har utviklet før dataene samles inn. I dette masterprosjektet ble observasjon i klasserommet under norskundervisning benyttet som metode og formålet var kun å belyse en del av det jeg har spurt om i intervjuene. Dette ga også mulighet for å fange opp nyanser og kompleksitet i perspektivene på flerspråklighet og norsk som andrespråk i begynneropplæringen, og å få en mer helhetlig og nyansert forståelse av praksisen med og perspektivene på det.

Under observasjonen hadde jeg skrevet ut observasjonsskjema på forhånd (se vedlegg 3). Dette hadde jeg utarbeidet selv, og strukturerte det etter hva som skjedde i oppstarten av timen, selve timen og avrundingen. I kolonnen til høyre kunne jeg notere og skrive egne refleksjoner. I bunnen av skjemaet kunne jeg notere ned tanker jeg hadde i ettertid av øktene jeg observerte. Dette skjema skulle hjelpe meg med å ha oppmerksomheten rettet mot ord informantene hadde fokus på i norsktimene, og hvordan de arbeidet med tekst.

Clark et al. (2021, s. 256) fremhever videre at når mennesker rapporterer deres atferd, så kan de rapportere det unøyaktig. Han mener at en løsning på dette kan være å observere atferd direkte gjennom en observasjonsforskningsmetode slik som strukturert observasjon. Valget mitt av intervju som primærdata er i tråd med Clark et al. (2021, s. 266) som understreker at det er flere grunner til at samfunnsforskere har en tendens til å favorisere intervjuer. En av grunnene er at strukturert observasjon i samfunnsforskning er sjelden i stand til å finne årsakene og intensjonene bak atferd, noe som er mitt fokus i masterprosjektet når jeg vil undersøke læreres tanker og refleksjoner rundt muligheter og utfordringer i klasserommet. Videre utdyper Clark et al. at selv om intervju som datainnsamlingsmetode er begrenset når det gjelder deres evne til å bruke atferd nøyaktig, så kan de avsløre informasjon om rapportert atferd, og stille spørsmål for å undersøke forklaringer som folk gir for sin oppførsel. Som et resultat er de i stand til å få informasjon om faktorer som kan ligge bak atferdsmønstrene de avdekker (Clark

et al., 2021, s. 266). Ved å kun ha observasjon som metode kunne jeg forsøkt å fortolke atferd basert på teori og min forforståelse, men det kunne imidlertid gitt resultater som ikke stemmer og som informantene ikke kjenner seg igjen i.

I Postholm og Jacobsen (2018, s. 113-114) er vi hele tiden i situasjoner og settinger som vi prøver å forstå, og vi observerer hele tiden, der det handler om å bruke alle våre sanser for å oppfatte og forstå. I forskningssammenheng har imidlertid forskeren et fokus for sine observasjoner. Videre er en fordel at forskeren fanger opp både menneskelig aktivitet og den fysiske settingen hvor denne finner sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113-114).

Jeg hadde et ønske om å få innblikk i hvordan datamaterialet fra intervjuene kan se ut i praksis, og å ha et grunnlag for å sammenlikne om informantene gjør det de sier at de gjør. Dette er i tråd med Kjelaas (2020, s. 34) der det fremheves at en etnografisk tilnærming i didaktisk forskning ofte har et anvendt siktemål, der ambisjonen gjerne er at den kunnskapen en utvikler skal ha relevans i skolen. Hun understreker videre at ved å ta utgangspunkt i det lærere selv er opptatt av og en del av, kan forskningen få større relevans enn om en tar utgangspunkt i teoretiske antakelser eller egne forestillinger om hva det er interessant og viktig å undersøke (Kjelaas, 2020, s. 34).

Jeg observerte først og deretter ble intervjuene gjennomført. Årsaken til denne rekkefølgen var at jeg ikke ønsket at intervju spørsmålene skulle prege planlegging av undervisningen jeg skulle observere. Å ha anledningen til å følge opp observasjon av undervisning med intervju, kan gi mulighet til å gå enda mer i dybden. Jeg hadde også i bakhodet at man ikke bestandig er bevisst på egne handlinger, slik at det kunne hende at informantene gjorde flere valg i undervisningen enn det som ble lagt fram i intervjuene, om jeg kun hadde hatt intervju som metode. Jeg opplevde at informantene hadde konkrete undervisningsopplegg og situasjoner de kunne tenkte tilbake til og støtte seg på da de skulle besvare intervju spørsmål. De trengte dessuten ikke forklare meg forhold ved enkelte situasjoner de brukte som eksempel, fordi jeg var der. For å knytte datainnsamlingsmetodene sammen, stilte jeg avslutningsvis i intervjuet spørsmål slik som: «Hvor godt forventet du at dine tospråklige elever skulle prestere i dette undervisningsopplegget?» og «På hvilke måter var du ansvarlig for læringen i denne undervisningstimen og på hvilke måter er elevene dine ansvarlige?». Dette gjorde jeg i tråd med Postholm og Jacobsen (2018, s. 114) som fremhever at forskeren analyserer og tolker det som fanges opp under observasjon med sin subjektivitet og sine antakelser, men det epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning er at kunnskap skapes i møte mellom forsker og

forskningsdeltakere. Videre påpekes det at å samle inn empirisk materiale hvor meningene til deltakerne som studeres ikke tas i betraktning, ikke er tilstrekkelig i kvalitativ forskning innenfor et konstruktivistisk perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114).

Data som jeg fikk tak i under mine observasjoner er imidlertid en ørliten del av det de holder på med år ut og år inn. Det kunne styrket oppgaven min dersom jeg hadde hatt anledning til å observere i flere skoletimer, over flere dager, da det kunne gitt et mer variert blikk på lærerens praksis i ulike sammenhenger. Kjelaas (2020) fremhever imidlertid at en kan få svært mye ut av et kortere feltarbeid og at det å være lærerstudent som allerede kjenner skolekonteksten godt, bidrar til at det både er håndterlig og produktivt å gjøre korte feltarbeid i skolen (Kjelaas, 2020, s. 46). Fordi det ikke er min primære datainnsamlingsmetode, så mener jeg at jeg ut ifra mine observasjoner vil kunne belyse en del av det jeg har spurt om i intervjuene.

### 3.1.3 Utvalg av informanter

Observasjonene og intervjuene ble gjennomført i perioden fra desember 2021 til februar 2022. Det som fungerte for meg da jeg skulle finne informantene mine, var at jeg sendte e-poster til rektorer eller inspektører på ulike skoler. De kunne videresende forespørsel og informasjonsskriv til lærere på småskolen. I tråd med Neteland (2020, s. 54) gjorde jeg et strategisk utvalg da jeg var på utkikk etter lærere i begynneropplæringen som hadde norsk som fag, og som kunne avspeile ulike meninger og dimensjoner innenfor mitt tema. Videre er alle lærere for elever med norsk som andrespråk, der Anna for eksempel er kontaktlærer for 15 elever og 10 av de har et annet morsmål enn norsk.

Opprinnelig ønsket jeg å ha fem informanter fra fem ulike skoler, som jobbet på samme trinn på småskolen, slik at det ville bli enklere å sammenligne. Større variasjon på denne måten kunne også gitt større bredde, og dermed muligens et videre fortolkningsgrunnlag, noe som også kunne speilet variasjonen som faktisk finnes i populasjonen. Jeg fikk tak i informanter fra to forskjellige skoler, da det var utfordrende å finne aktuelle informanter som ønsket å stille opp til masterprosjektet. Tanken var i utgangspunktet ikke at jeg skulle intervju lærer i særskilt norsk. Fordi ingen flere lærere i ordinær undervisning stilte til intervju og hun gjorde, så jeg på det som en ressurs å ha med henne som informant, fordi hun har et særlig fokus på dette tema i hennes arbeidshverdag.

Datagrunnlaget fra egne undersøkelser er lite og gir seg ikke ut som representativitet. I tråd med Neteland (2020, s. 55) kan jeg imidlertid gå i dybden på tema ved å ha gode og lange intervju med fire lærere som deler sine erfaringer og tanker med meg om spørsmål knyttet til flerspråklighet og norsk som andrespråk. Jeg mener at det kan gi konkrete eksempler av utvalgte læreres erfaringer med norskundervisningen i møte med elever med norsk som andrespråk, og det kan bidra til å belyse andre forskningsresultater og teori. Dette kan støttes av Clark (Clark et al., 2021, s. 442) som fremhever at en av fordelene med kvalitativ forskning er oppmerksomheten på detaljer som den tillater, og at det er dette som gir de rike dataene.

Tabellen på neste side sammenfatter kjerneinformasjonen om bakgrunn og utdanning til informantene.

Tabell 1: Informanter i den kvalitative undersøkelsen om flerspråklighet i klasserommet (Peskovic, 2022)

Informant	Trinn	Utdanningsbakgrunn	Erfaring
<b>Eva</b>	4. trinn	4-års allmennlærerutdanning + 60 studiepoeng med IKT i læring 30 studiepoeng med veiledningspedagogikk + diverse emnet som informanten beskriver som ikke direkte relevant i skolen	20 år i skolen Mest erfaring fra å undervise på 5.-7. trinn. To ganger med 4. trinn En gang med 3. trinn Vært på ungdomstrinnet og undervist 9. trinn også.
<b>Solveig</b>	3. trinn	3 år på lærerskolen. Deretter et siste studieår med matte og KRLE. Videreutdanning: lesing og skrijving som grunnleggende ferdighet, veiledningspedagogikk og IKT	12 år i barneskolen. 1.-4. trinn, mest på 3. trinn. Ett år som norsk og mattelærer på ungdomsskolen. 2 år i ungdomsskole
<b>Live</b>	Særskilt norsklærer med elever fra ulike klassetrinn. Denne dagen med elev fra 2. trinn.	Allmennlærer, med fordypning i norsk, matte og spesialpedagogikk.	Særskilt norsklærer de siste årene på barneskolen. Undervist fra barne- og ungdomsskolen. Ett år som kontaktlærer. Mesteparten av vært undervisning har vært spesialpedagogikk.
<b>Anna</b>	2. trinn	Utdannet førskolelærer. Ett årsstudie med pedagogisk arbeid på småskoletrinnet 1-4. 60 stp i norsk som andrespråk 75 stp i matematikk	23 år i barneskolen. Jobbet i barnehage: Jobbet mye med språk og språkutvikling der det var 50% barn med norsk som andrespråk og 50% med barn med norsk som morsmål. Johannes læringscenter: hadde både voksenopplæring (med arbeidsinnvandrere som skulle lære norsk) og fire dager i uka jobbet hun med 1.-4. klasse, og fulgte en opp til 7. trinn. 11 år på mottaksskole.

## 3.2 Forskerrollen

Den forforståelsen man har til det man skal undersøke er med på å påvirke en som forsker, og dermed også i noen grad resultatene man får (Tjora, 2012, s. 20). Det kan være positivt å ha en forforståelse, for man kan ha en personlig motivasjon, visse forutsetninger for å kunne iakttå, gjenkjenne og relatere til en del av de praksisene en skal se på og snakke med lærere om. Dette kan danne gode rammer for hele prosjektet. Som forsker skal man imidlertid ikke ha bestemt seg for noe på forhånd og det er viktig at forskeren legger til side egen forforståelse, og er åpen for informantenes meninger og uforutsette oppdagelser. Ved å forsøke å trekke oppmerksomheten mot egen forforståelse, og å være bevisst på denne kunnskapen, kan det bidra til pålitelig forskning.

I følge Thagaard (2009, s. 77-79) er det forskeren fokuserer på, og hvordan inntrykkene i feltet forstås, preget av den erfaring og de perspektiver forskeren bringer med seg inn i feltet. I studier av egen kultur er det større utfordring å skape distanse til egne erfaringer. Den felles erfarings- og kunnskapsbakgrunnen som forsker og informant har, kan føre til at forskeren har problemer med å stille spørsmål ved forhold som synes selvsagte innenfor kulturen (Thagaard, 2009, s. 77-79). I Thornquist er subjektivitet imidlertid en ressurs som aktivt brukes for å forstå de fenomener og den verden en tilstreber å forstå, istedenfor et forstyrrende element slik det er i følge et empiristisk/positivistisk vitenskapsideal. Refleksivitet er følgelig et kjernebegrep. Det referer først og fremst til forskerens bevissthet om sin egen rolle: en bevissthet som i neste omgang aktiveres som refleksjon over seg selv og sitt bidrag til hva som skapes og utvikles gjennom hele prosessen (Thornquist, 2003, s. 205). Det vil si at dersom andre forskere hadde utført observasjonene og intervjuene i dette masterprosjektet, så kunne forskerne ha kommet fram til andre resultater enn meg. Blant annet fordi deres bakgrunn av erfaringer og kunnskap kunne bidratt til at de hadde registrert andre ting enn meg, eller hatt oppmerksomheten på andre områder.

Innenfor tematikken, er min forskerrolle preget av at jeg har en flerspråklig bakgrunn, der morsmålet mitt er et minoritetsspråk og norsk er mitt andrespråk (Se mer i innledning). Min personlige bakgrunn, interesse for feltet og egne erfaringer kan påvirke hva jeg velger å forfølge i intervjuene og hva jeg legger merke til i observasjonsøktene. Når det gjelder observasjon og intervju så har jeg også egne erfaringer fra lærerrollen og klasseromssituasjoner. Videre vil jeg gå inn på min rolle under observasjon.

I Thagaard (2009, s. 74) er kjennskap til miljøet, hvordan forskerens nærvær vil virke inn på undersøkelsessituasjonen, og om det finnes velegnede roller forskeren kan delta i, med på å avgjøre valg av observasjonsmåte. Fordi jeg er lærerstudent og har hatt åtte praksisperioder og arbeider som vikar, så er klasserommet et kjent miljø for meg, slik at jeg kunne observere fra sidelinjen uten å delta i miljøet. Dette er i tråd med Thagaard som fremhever at forutsetningen for at forskeren kan observere uten å delta i miljøet er at forskeren kjenner miljøet godt nok til å vite hva som er relevant å fokusere på (Thagaard, 2009, s. 74). Thagaard understreker imidlertid at i slike studier, er det ønskelig at de relasjonene som studeres, ikke preges av at forskeren er til stede. Forskeren bør reflektere over hvordan man kan oppfattes av de personene som studeres, og hvilken betydning forskerens tilstedeværelse eventuelt kan ha, da det inngår som en del av undersøkelsens resultater. Dette kan underbygge undersøkelsens troverdighet, men gir ikke noe endelig svar på betydningen av forskerens tilstedeværelse (Thagaard, 2009, s. 80-81).

Det ble avklart med informantene at jeg skulle sitte bakerst i klasserommet med observasjonsskjemaet mitt og skrive notater. Bakgrunnen for at jeg valgte å observere uten å delta, var fordi jeg ønsket å minst mulig påvirke undervisningssituasjonen og informantene, da jeg ville ha fokus på informantene sin praksis i timene. Dette ga meg også muligheten til å notere underveis, da jeg kunne risikert å glemme relevante detaljer om jeg ventet med å notere. Det kan imidlertid være utfordrende å ikke involvere seg når undersøkelsessituasjonen er klasserom fylt med barn. Jeg startet med å sitte bakerst i klasserommet hos hver informant, og det var hovedsakelig slik det fortsatte. De gangene jeg ble mer tydelig i klasserommet, var under overgangssituasjoner der elever ble nysgjerrige på meg eller ville dele informasjon med meg. Da er det svært unaturlig å ikke involvere seg i det. Videre er elevene unge, det kan skje uhell i klasserommet og de kan oppleve noe som vondt. I en enkeltsituasjon var jeg den første voksne til å oppdage at en elev gråt, og min umiddelbare reaksjon var å gå bort til eleven og forhøre meg om det er noe alvorlig.

Selv om jeg oftest opplevde meg selv på sidelinjen og i bakgrunnen, så kan min tilstedeværelse likevel ha påvirket undersøkelsessituasjonen. Dette kan eksemplifiseres med da jeg satt bakerst i klasserommet hos Anna. Anna snakket og jeg tok notater på papiret mitt. Da jeg kikket opp igjen fra arket avbrøt Anna seg selv da hun snakket, og spurte: «Hva?» mens hun kikket på meg. Hun forklarte der og da at hun så at jeg løftet hodet så fort opp at hun tenkte at det var noe. Under andre samtaler med Anna fikk jeg informasjon om at hun hadde en del erfaring med



å bli observert, selv av mange samtidig, og at hun opplever seg selv som upåvirket av det og at det folk observerer er slik hun er. Hendelsen beskrevet tidligere gir meg imidlertid tegn på at jeg som forsker og observatør ikke er lett å overse.

Under samtaler med Solveig, delte hun informasjon med meg som ga meg inntrykk av at hun valgte dagens undervisningsopplegg på bakgrunn av at hun visste at jeg skulle komme. Hun forklarte at det kunne gi et bedre bilde av hvordan hun jobber. Dette var imidlertid et undervisningsopplegg hun hadde brukt før med tidligere trinn hun hadde, slik at jeg fikk oppfatning av at dette er noe hun praktiserer, selv uten observatør til stede. En lærer på trinnet hadde dessuten fri denne dagen, og ønsket selv å observere undervisningsopplegget til sin kollega. Dette ga meg inntrykk av at det var kultur for å dele erfaringer og observere hverandres timer blant disse lærerne. Hos Live var det kun Live, en elev og meg i et grupperom. Jeg ble her også presentert som student som skal lære for å bli lærer, og at jeg ville se hva de gjorde i disse timene. I denne undersøkelsessituasjonen var min tilstedeværelse svært tydelig og ikke lett å overse, noe som kan ha påvirket både informantene og eleven. Eleven kan ha villet fremstå fra sine beste sider, men fordi det er læreren som var mitt fokus og ikke opplysninger om eleven, så vil jeg si at det ikke er relevant hvordan denne undersøkelsessituasjonen kan ha påvirket eleven utover dette.

Jeg ser på min rolle under intervjuet som at det var mitt ansvar å forsøke å gjøre informantene trygge på situasjonen. Med tanke på at jeg observerte i forkant av intervjuene, så kan dette ha gjort informantene mer avslappet rundt meg, med tanke på at jeg fulgte de i flere timer i forkant. Videre startet jeg med å dele at jeg nylig ble intervjuet av en masterstudent som går grunnskolelærerutdanningen 5-10, og at jeg opplevde en ukomfortabel følelse knyttet til lydopptak først da hun dro fram diktafonen sin. Videre håpet jeg at de ikke opplevde det samme ubehaget for at lyd spilles inn, og jeg forsikret de igjen om at alt vil anonymiseres og opptaket vil slettes, og at de kunne trekke seg når som helst fra prosjektet. Under intervjuet forsøkte jeg å kun stille spørsmålene, slik at jeg i minst mulig grad påvirket svarene til informantene. Jeg forsøkte også å unngå å stille ledende spørsmål.

### 3.3 Personvern og etiske overveielser/etiske betraktninger

Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (godkjent 09.11.21). I NSD sine retningslinjer blir stemmen vår sett på som en personopplysning slik at jeg måtte søke til NSD for å få godkjent masterprosjektet. Dette var for å kunne bruke diktafon, som var lånt fra universitetet, for å få med meg ordrett både hva informantene og jeg sa. Dette gjorde at jeg fikk anledning til å gå mer i dybden på det som ble sagt, fordi jeg kunne vie oppmerksomheten til innholdet og slapp å konsentrere meg om å lytte og skrive.

Hos NSD er det flere krav som må bli godkjent. Blant annet skal alle lydopptak må bli slettet etter at prosjektet er avsluttet. I søknaden til NSD må man legge ved intervjuguide, samt et informasjonsskriv som skal skrives under på av informantene. I informasjonsskrivet står det informasjon om deres rettigheter, slik som krav om anonymitet og at de kan velge å trekke seg fra prosjektet når de vil. Jeg brukte NSD sin egen mal som utgangspunkt for informasjonsskrivet (se vedlegg 1). Informantene er gitt fiktive navn i oppgaven, og det kommer ikke frem hvilken skole de jobber på. Alle lydopptak ble kun lagret inne på universitetets server.

Under observasjonene tok jeg notater på observasjonsskjema, og læreren var i fokus i undersøkelsen min. Da jeg ikke tok lyd- eller videoopptak av elevene var det ikke nødvendig å sende elevene hjem med samtykkeskjema slik at foreldrene kunne samtykke eller ikke til at jeg forsket i elevenes klasserom.

### 3.4 Bearbeiding av data

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til det konkrete arbeidet med analyseprosessen og analysen. Det vil bli lagt vekt på transkripsjon da valgene jeg gjorde knyttet til intervjudata har vært sentrale i bearbeidingen av data. Måten jeg bearbeider data kan ha betydning for validitet og reliabilitet.

#### Transkribering

Under intervjuene brukte jeg en diktafon, transkriberte samme dagen et intervju ble gjennomført og overførte videre opptakene til OneDrive på universitetets databaser. Deretter ble minnekortet fra diktafonen klippet. Fordeler med å transkribere er i følge Bryman (2021, s. 441) at det bidrar til å korrigere de naturlige begrensningene i våre minner og våre tolkninger av hva folk kan ha sagt i intervjuer. Det tillater videre mer grundig undersøkelse av hva informantene sier, da man kan undersøke informantenes svar gjentatte ganger. Transkripsjonene hjelper dessuten å imøtegå beskyldninger om at en forskers analyse kan ha blitt påvirket av forskerens verdier eller skjevheter (Clark et al., 2021, s. 441). Sitater fra intervjuet kan tolkes forskjellig, slik at om jeg har de med i masteroppgaven så kan lesere få anledning til å tolke de på sin måte og bestemme selv om tolkningene kan ha blitt påvirket av min forforståelse. I Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) er transkripsjon imidlertid svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Det innebærer at blant annet stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Fordi samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, blir abstrahert og fiksert i skriftlig form i transkripsjon, så er man tilbøyelig til å betrakte intervjutranskripsjonene som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).

Jeg transkriberte alle intervjuene selv, da det gjorde at jeg lettere fikk oversikt over materialet. Jeg transkriberte det informantene sa ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av pauser slik som «eh»-er. Registrering av pauser tok jeg med for å kunne minnes hva informantene trengte å tenke litt nøyere gjennom. Intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk slik som latter og sukk så jeg ikke på som nødvendig, da det i mitt masterprosjekt dreier seg om meningsanalyse. Jeg valgte å transkribere ordrett istedenfor å omformulere i en kortere form, for at utsagnenes ulike tolkningsalternativer ikke skulle gå tapt. Dette gjorde dessuten at jeg kunne registrere dersom jeg formulerte oppfølgingsspørsmål uklart, som igjen kunne påvirket informantenes svar.

Kvale og Brinkmann fremhever imidlertid at selve begrepet setning passer til den skriftspråklige tradisjonen og er ikke lett å overføre til talespråket. I talespråket snakker vi i alminnelighet i flytende «lange setningskjeder». En fortolkningsprosess i seg selv kan være hvor man skal sette punktum og komma (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Dette er noe som kan påvirke transkripsjonens pålitelighet (reliabilitet) da ulike forskere kan tolke flytende «lange setningskjeder» ulikt. Tanken min om at en ordrett transkribering av intervjuet vil være den mest lojale og objektive transkripsjonen, bringer med seg noen etiske overveielser. I Kvale og Brinkmann (2015, s. 213-214) kan det ordrett transkriberte muntlige språket fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå. De gjør oss videre oppmerksomme på at publiseringen av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper. Dette er noe jeg vil ta hensyn til under videre analyse av materialet. Dersom jeg ser at noe kan virke svært usammenhengende, så vil jeg veie over om jeg ønsker å endre sitater til en korrekt skriftlig form, slik at uttalelsene skal være mer lettlest, eller om jeg vil ha de med ordrett, da det er data som kan tolkes forskjellig.

I følge Anker (2020, s. 11) analyseres materialet i kvalitativ forskning gjennom å velge ut, systematisere, kategorisere og tolke. Denne jobben resulterer videre i det vi kaller funn. I følge Anker (2020, s. 17) er en forståelse av analyse at den består i å stille spørsmål til det empiriske materialet (hva kan dette fortelle om x?), lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte.

Analyseprosessen bestod i at jeg noterte ned tanker og ideer parallelt med at materialet ble samlet inn. I den første fasen av analysearbeidet gjennomgikk jeg materialet for å kode, sortere og kategorisere ulike temaer. Jeg benyttet meg av manuell koding, der jeg lagde egne oversikter for hånd med fargekoding ved hjelp av tusj. Da kom jeg frem til fire ulike fargekoder som resulterte i fire overordnede kategorier: ord og begrep, arbeid med tekst, flerspråklighet og sammenligning av språk. De tre første kategoriene hadde jeg laget før jeg begynte med analysen, mens sammenligning av språk trådte frem fra det empiriske materialet. Her er tre av kategoriene teoretisk fundert, mens den siste er hentet ut av materialet. I analysen tar jeg utgangspunkt i intervjuene og har valgt å sette søkelys på disse fire tematikkene. I analysen vil jeg for hvert tema først presentere relevansen av tema, deretter vil jeg presentere informantene sine utsagn om dette før jeg drøfter i egen drøftingsdel.

### 3.5 Validitet og reliabilitet – metodekvalitet

Pålitelighet i forskning sier noe om den interne logikken eller sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2021, s. 259). Påliteligheten styrkes når forskeren er konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåte ved innsamling og analyse av data (Thagaard, 2009, s. 198-199). I Clark et al. (2021, s. 266) forutsetter gyldighet pålitelighet. Gyldigheten er knyttet opp mot tolkning av data og handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2009, s. 201). I tråd med Neteland (2020, s. 65) vil det at jeg analyserte de transkriberte intervjuene med tydelig definerte kategorier og klare meningsfortettinger i kombinasjon med sitater fra informantene gi god gyldighet til tolkningene jeg gjør.

I Thagaard (2009, s. 77-79) fremheves det at i studier av egen kultur er det en større utfordring å skape distanse til egne erfaringer. Når forskeren er observatør i sin egen kultur så kan det bli utfordringer knyttet til å få innsikt i de sidene av kulturen som informantene så vel som forskeren tar for gitt. En årsak er at den felles erfarings- og kunnskapsbakgrunnen som forsker og informant har, kan føre til at forskeren har problemer med å stille spørsmål ved forhold som synes selvsagte innenfor kulturen (Thagaard, 2009, s. 77-79). Det er likevel element av fremmedhet der jeg har studert grupper som jeg ikke har erfaring med, som i følge Thagaard (2009, s. 80) gjør at jeg lettere kan stille spørsmål ved forhold som er selvfølgelige for informantene. Opplysninger som er «selvsagte» forhold ville for en utenforstående være viktig for å oppnå en forståelse av kulturen (Thagaard, 2009, s. 79). For meg som observatør gjør en kjent kultur meg bedre i stand til å forstå den.

I min undersøkelse kan man spørre seg selv om virkeligheten stemmer overens med min beskrivelse av den. Om informantene svarer ærlig er vanskelig å si i hvilken som helst undersøkelse. Ved at informantene sikres full anonymitet knyttet til navn og bosted, kan det gjøre at de opplever det som tryggere å dele sine ærlige tanker og meninger. Mine informanternes meninger er ikke nødvendigvis representative for resten av befolkningen, men de kan ses på som representative på den måten at «dette finnes også» i populasjonen. I Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) er en vanlig kritikk av forskningsintervjuene at funnene ikke er valide fordi intervjupersonenes informasjon kan være usanne.

I undersøkelser som er av kvalitativ natur, slik som min, er det utfordrende å få fram resultater som er representative. Informantenes individuelle tanker og meninger er interessante i mitt

masterprosjekt. Alle lærerne har solid kompetanse innenfor faget norsk, og gjennom mine undersøkelser kan vi kanskje se noen tendenser til hva andre lærere tenker. Jeg er likevel ute etter akkurat hva mine informanter tenker om tematikken, om sin praksis og hvordan de fremstiller virkeligheten. Jeg velger å tro at de svarer ærlig og fremstiller dette som deres virkelighet, til tross for at dette ikke kan generaliseres til å gjelde alles virkelighet. Videre ser jeg på mine informanternes svar opp mot tidligere undersøkelser gjort på samme tema.

## 4.0 Funn og analyse

Den overordna tematikken i denne oppgaven er språklig mangfold og flerspråklighet i norske klasserom, der norsk som andrespråk er en del av flerspråklighet. Jeg har vært spesielt interessert i læreres arbeid knyttet til ord og begrep i norskundervisningen i begynneropplæringen, og deres tanker og refleksjoner knyttet til utvalg av tekst. Gjennom intervju og observasjon, har jeg forsøkt å finne svar på forskningsspørsmålene mine:

- *Hvordan arbeider utvalgte norsklærere med ord og begrep i en flerspråklig kontekst, og på hvilke måter kan dette ha betydning for elevenes opplæring?*
- *Hvordan tenker utvalgte lærere når de gjør utvalg av tekst og hvilke ord legger de vekt på i forbindelse med tekstarbeid?*

### 4.1 Flerspråklighet og det flerspråklige klasserommet

#### 4.1.1 Forståelser av begrepet «flerspråklig»

Noe som er sentralt i denne oppgaven er lærernes tanker om hvem de flerspråklige elevene er. På bakgrunn av dette er det relevant å høre informantenes tanker og refleksjoner om hva de legger i begrepet «flerspråklig». Dette er fordi det kan få betydning for praksisen i klasserommet. Det har betydning for tilrettelegging av undervisning for elevgruppen, og for verdsetting av flerspråklighet som ressurs i praksis, slik det er formulert i læreplanverket. Videre presenteres funn av lærernes tanker og refleksjoner knyttet til læreplanens vektlegging av å verdsette flerspråklighet som en ressurs i skolen, fordi dette kan ha en betydning for om og hvordan det implementeres i klasserommet. I intervjuene med de ulike informantene tok jeg med to spørsmål som var direkte knyttet opp mot å få informantenes refleksjoner knyttet til disse aspektene:

- *Hva legger du i begrepet «flerspråklig»?*
- *Anerkjenner du elevenes samlede språklige ressurser?*

Alle informantene mine er opptatt av flerspråklighet som fenomen og praksis, men de har noe ulike innganger til hvem de flerspråklige elevene er. Eva og Solveig legger vekt på elever på skolen som har mer enn ett språk å forholde seg til og eksemplifiserer med at de snakker ett språk hjemme og ett språk på skolen, eller flere språk hjemme.

Eva: [...] men som ikke nødvendigvis snakker det helt 100%.

Solveig: [...] enten at de lytter og forstår til et annet språk hjemme, eller at de også prater et annet språk enn norsk.

Live har en annen inngang til flerspråklighet, der hun legger vekt på at eleven har et annet morsmål enn norsk opprinnelig. Sitatet hennes kan imidlertid gi uttrykk for at hun forstår *flerspråklig* ut ifra den språklige kompetansen til elevens foreldre, istedenfor at eleven også kan ha ferdigheter på det aktuelle språket:

Live: *At eleven har et annet morsmål enn norsk opprinnelig, altså egentlig blir det jo foreldrene til den eleven som har et annet morsmål. Og da kaller vi også at det har et annet morsmål, men det kan jo være født i Norge. Og bodd i Norge hele sitt liv, likevel blir de definert som tospråklig fordi foreldrene har et annet språk enn norsk.*

I likhet med Live, legger også Anna vekt på morsmålet i hennes forståelse av «flerspråklighet». Det Anna legger i begrepet flerspråklig er at det er når du har flere språk enn to. Et eksempel er at i klassen hennes så er det én som er flerspråklig, fordi eleven snakker både dansk, finsk og norsk. Da er det flere språk.

Anna: [...] du har to språk om du er tospråklig, morsmålet og ditt eget språk eller det nye språket norsk.

Felles for informantene mine er at de gir uttrykk for at de ser på det å være flerspråklig og det å være minoritetsspråklig som omtrent det samme. Med en slik forståelse, så vil mange falle utenfor deres forståelsesramme. Hvilke språk og språkbrukere som innlemmes i flerspråklighetsbegrepet, kommer også til uttrykk gjennom Eva, Solveig og Live sine refleksjoner knyttet til andre emner vi samtalte om. Da jeg observerte i klassen til Eva, la jeg merke til at en elev hadde skrevet: «Siberian husky sin høyde *can* være 53-60 men for tisper» på sitt lysbilde, og jeg lurte på hvilke tanker Eva hadde knyttet til denne setningen. Videre kommer et sitat av hennes refleksjoner:

Eva: *Den er jeg litt usikker på, fordi de snakker jo engelsk i språket sitt disse barna når de spiller, og de får med seg mye engelsk i språket.*

Live delte disse refleksjonene knyttet til kjerneelementet «språklig mangfold»:

Live: [...] *En kan ha helt norske elever med norsk bakgrunn, de kan sitte å snakke med hverandre på engelsk i timen. Fordi de snakker om et spill og der bruker de engelsk.*

Solveig kommer også med et eksempel fra sin egen hverdag, men kommer ikke på eksempelet før jeg nevner at også språk som engelsk kan være aktuelle:



Intervjuer: [...] eller om de kan noe bedre på engelsk?

Solveig: *Vi har spesielt en elev som er veldig god i engelsk, men som ikke er så god i hverken sitt morsmål eller norsk, og da bruker vi jo veldig mye engelsk innfallsvinkel, og vi kan også bruke eleven som «a teacher in english class» ikke sant, da er eleven helt på høyden der.*

Disse eksemplene kan være uttrykk for at informantene ikke umiddelbart tenker på, eller regner de som snakker engelsk eller andre «nærliggende» språk, som flerspråklige. Solveig sitt utsagn tyder også på en mestringsfølelse eleven kan oppleve når en som lærer anerkjenner elevenes samlede språklige ressurser. Anna uttrykker imidlertid at hun regner «nærliggende» språk i flerspråklighetsbegrepet i dette sitatet:

Anna: *I min klasse så har jeg jo da en som er flerspråklig, for han snakker både dansk og finsk og norsk.*

Inntrykket mitt er at Anna tenker at to språk betyr tospråklig, og flerspråklig betyr tre språk eller flere. Det vil si at i en slik forståelse, så er det også noen elever som faller utenfor hennes forståelsesramme av begrepet «flerspråklig».

Noen av informantenes forestillinger om flerspråklighet og flerspråklige elever, kommer også mer implisitt til uttrykk gjennom måten de omtaler flerspråklige elever på. Jeg brukte selv *flerspråklig* og *tospråklig* om hverandre i intervjuene, noe som også kan ha påvirket hvilken benevnelse lærerne selv valgte å bruke. Likevel brukte to av lærerne også begrepet *fremmedspråklig* om elevene. Denne betegnelsen kan uttrykke en forestilling om at elevenes språk er *fremmed*, som kan gi negative assosiasjoner og legge vekt på noe annerledes, ukjent og fjernt, sammenlignet med et kjent og vanlig «oss»:

Solveig:[...] *vi prøver å jobbe veldig konkret, for å ja, både favne de fremmedspråklige og de andre som også kan streve med det.*

Når Solveig uttrykker at fremmedspråklig er det samme som flerspråklig, så blir det et tydelig skille mellom de elevene hun regner med som flerspråklige, og «de andre». Det vil si at det er flere elever som faller utenfor hennes forståelsesramme av begrepet «flerspråklig».

Informantenes bruk av ulike benevnelser kan tyde på at flere av informantene ser begrepene *flerspråklig* og *fremmedspråklig* som synonyme, og slik blir begrepsbruken upresis. Et eksempel på dette, er utsagnet til Eva, da hun fikk spørsmål knyttet til de flerspråklige elevenes foreldre:

Eva: [...] *for det er ikke alle fremmedspråklige, eller tospråklige, som ønsker at man skal ha med tolk [...].*

Disse sitatene gjør at det ikke er tydelig hva eller hvem de snakker om. Begreper og kategoriseringen som brukes kan dessuten bidra til å tydeliggjøre og forsterke forskjeller mellom elever.

#### 4.1.2 Anerkjennelse av elevenes samlede språklige ressurser

På bakgrunn av det innsamlede datamaterialet, er hovedinntrykket mitt at alle informantene gir uttrykk for at det er viktig med aksept, toleranse og inkludering når det gjelder flerspråklighet, og at dette henger sammen med elevenes identitet. Men i de fleste tilfellene kan det virke som at de har utfordringer med å omsette *flerspråklighet som ressurs* til praksis, at det er en ressurs for individene, skolen og samfunnet. Eva uttrykker aksept innledningsvis og avslutningsvis i det neste utdraget, samtidig som hun uttrykker at en fordel med bruken av morsmål er at det kan være enklere for foreldrene hjemme å forklare elevene hva et ord de ikke forstår er:

Eva: *Det tenker jeg nok kan være en fordel ofte, hvertfall for de som har et morsmål hjemme [...] Foreldrene kan kanskje lettere forklare de på morsmålet hjemme hva et ord han ikke forstår er [...] og de skriver jo sånn som de snakker eller tenker og det kan man jo også se [...] at det norske skriftlige språket der er preget av hennes morsmål som er afghansk, og det kan man se på skriveingen hennes, men det er ikke noe jeg retter på offentlig.*

Videre uttrykker Eva noe som hun ser på som et hinder eller utfordring i anerkjennelsen av elevenes samlede språklige ressurser:

Eva: [...] *mens det er verre for å bruke i en fremmedspråklig tekst, for da må man påpeke at det heter jo ikke dette på norsk. Ikke sant og hvordan man skal gjøre det over til noe positivt [...] sånn at jeg kan ikke bruke det på den måten til noe positivt da.*

Her uttrykker Eva at det er en større utfordring å gjøre flerspråklighet til ressurs når det er snakk om skriftlighet. Dette kan tolkes som at det fort kan bli fokus på riktig og gal

norsk, og da kan det fort bli oppmerksomhet rundt det eleven ikke mestrer.

Solveig har imidlertid en annen inngang til spørsmålet om hun anerkjenner elevenes samlede språklige ressurser. Hun svarer svært engasjert at det er noe hun tror at hun gjør, og i motsetning til Eva, legger hun vekt på at de andre elevene i gruppen synes det er veldig gøy og spennende. Videre sier informanten:

*Solveig: [...] også prøver jeg liksom og det å bygge opp under at de har jo et annet språk hjemme, at det er veldig positivt da. Og det synes jo de andre barna og er kjempe spennende.*

På oppfølgingsspørsmål om i hvilke situasjoner elevene kan si noen ord, svarer Solveig at det kan være hvis elevene forteller at de har vært i Nederland i ferien. Da kan en komme inn på det og sammenligne nederlandsk med norsk, og spørre videre om eleven kan si *jeg heter* på nederlandsk. «Dette er noe de andre barna synes er kjempegøy», understreker Solveig.

Hun opplever imidlertid ofte i starten at elevene kan vegre seg for å si noen ord på deres morsmål når det ikke er norsk, og fremhever at det er noe som kan bygges over tid:

*Solveig: [...] så på en måte bygge, over lang tid da, at de skal være stolte at de kan et annet språk, og både snakke og forstå da.*

På spørsmål om hvordan Solveig legger til rette for at elevene kan bruke sine språklige ferdigheter på andre språk som ressurs, svarer hun at akkurat det var hun nok ikke god nok til, og at en grunn til det kan være det som er sitert videre:

*Eva: [...] kanskje fordi de fleste vi har er jo ganske språklig bra på norsk*

Videre reflekterer hun over et tilfelle:

*Solveig: [...] men det kan godt hende at de hadde hatt behov for det, kanskje spesielt en jeg tenker på, polsk som en kanskje burde vært flinkere til å... bruke bilder, ikke sant, og ja at eleven kan snakke polsk da for å få det fram, jeg vet ikke.*

I lys av Eva sine utsagn, så kan det virke som at det er enklere å gjøre flerspråklighet til en ressurs når det er snakk om muntlighet, fordi det blir mindre fokus på hva som er riktig og galt å si. Det kan også virke som at Solveig tenker at flerspråklighet først og fremst er en ressurs frem til elevene kan norsk godt nok, og at flerspråklighet ikke er en ressurs i seg selv. Det kan tolkes slik på bakgrunn av at hun påstår at hun ikke er god nok til å legge til rette for at elevene bruker sine språklige ferdigheter på andre språk som ressurs, nettopp fordi elevene er «ganske språklig bra på norsk», slik at hun ikke behøver å ta hensyn til det.

Live påstår at hun anerkjenner elevenes samlede språklige ressurser, og hennes innfallsvinkel er at hun opplever at mye av grunnplattformen til læring ligger i selvbildet og at eleven har tro på seg selv og har egen stolthet over å kunne ting. I dette ligger morsmålet på disse elevene (med norsk som andrespråk). Betegnelsen *norsk som andrespråk* ble brukt i denne sammenhengen, da Live er lærer i særskilt norsk. Videre understreker hun betydningen av at elevene skal være kry over sitt eget språk og over landet de kommer fra, og trekker det inn i undervisningen:

*Live: [...] At det skal ligge stolthet, en aksept at det er en bra ting å komme fra Somalia og Kina. Så veldig ofte når jeg jobber med ord, så spør jeg «hva heter det på ditt språk? Hva heter det på tyrkisk? Hva heter det på kinesisk?» og som regel så er de veldig stolte over å kunne svare på det. Så hender det at jeg har grupper med elever som kommer fra forskjellige land, og da får alle si på sitt språk. Og det synes de er veldig stas.*

Videre forklarer hun at om det er yngre elever som ikke kan sitt morsmål så godt, så kan hun lage hjemmeoppgaver til de. Da kan hun ha bilde av en ball i en rubrikk, skrive på norsk «ball» ved siden av bildet, også ha en rubrikk som er tom ved siden av. Når elevene får dette med hjem som hjemmelektse, så kan foreldrene skrive inn ordet ball på «de sitt språk» i den tomme rubrikken.

Live ser noen interessante muligheter, og jeg forstår det som at hun bygger på elevenes samlede språklige ressurser når hun trekker inn morsmål og bygger en bevissthet om at ord kan være forskjellig, men meningsinnholdet er det samme. I forbindelse med hjemmeoppgavene hun kan finne på å lage, sier hun videre:

*Live: [...] og mange foresatte synes og det er en fin ting, for da føler de litt mer samarbeid, da vet de litt mer hva elevene lærer på skolen.*

Live opplever at dette kan være noe positivt for foresatte også. Mine umiddelbare tanker er at dette er noe som kan være interessant for skolen også. Lærerne kan også oppleve dette som læringsrikt, og en kan bygge videre på dette i ordinær norskundervisning.

Anna gir uttrykk for at hun prøver å anerkjenne elevenes samlede språklige ressurser, men at hun gjerne skulle gjort mer. Som eksempel har hun en elev som kan huske noe på amarisk, men ikke på norsk. Da sier informanten: «Fint, kan du si det til meg på amarisk?». Videre vet ikke informanten om det eleven sier er riktig. Eleven har imidlertid «satt sving i hodet sitt». «Jeg

mente jo rektangel, kan ho plutselig si da», forteller informanten. Videre prøver elevene å lære Anna noen ord, slik at hun kan det. Da forteller Anna at det ikke er for at hun kan bruke det i noen læringssituasjon, men at det er gøy og i respekt for hverandre. Videre sier hun:

*Anna: [...] Men jeg skulle gjerne hatt et flerspråklig klasserom. Med ordene hengende på veggen [...] Men det burde ha vært på alle språk. Ting, spesielt matematiske ord og begreper.*

Noen utfordringer i forbindelse med det Anna sier over, er:

*Anna: 1) Det er ikke plass til det, 2) får sikkert kjeft. Nå har jeg hengt tegnestifter i veggen, men det skal jeg leve med, det må males uansett her. Eeh, de ressursene har jeg ikke til å få det til. Og jeg har heller ikke lærere i alle språk, som gjør at jeg kan på en måte få det til [...] Det er vanskelig å henge opp det lille jeg har når ikke du vet at du har språk i klassen på det, eller at jeg har til 2, men ikke til de 9 andre. Så er det litt på det.*

Videre nevner Anna igjen at hun har aksept for elevenes samlede språklige ressurser, og at hun har mye kunnskap om hvordan barn skriver. Særlig på finsk, somali, tyrkisk, arabisk og kurdisk med arabisk type skrift. Denne kunnskapen utnytter hun i klasserommet, og dette vil jeg gå nærmere inn på senere under overskriften «sammenligning av språk».

Basert på det informantene sa, kan det virke som at de oppfatter det som at flerspråklighet er en ressurs i skolen frem til elevenes norskerferdigheter er gode nok til at en ikke trenger å ta hensyn til det. Det slår meg at alle informantene gir uttrykk for at de har respekt og viser aksept for flerspråklighet, mangfold og variasjon, men at de imidlertid har utfordringer med å se hva de kan gjøre i praksis for å få frem at dette er en ressurs i skolen. Live som er særskilt norsklærer, sender som jeg har vist lekser med hjem, og uttrykker at hun ser på dette som en fin inngang til å inkludere flerspråklighet i skolen. Men Live fremstiller det som at det kun skal hjelpe enkeltelevne og for at foresatte kan få følelse av inkludering. Det vi ser er at vår informant ikke sier noe om hvor verdifullt det er for oss som lærere og skolen. Oppsummert kan vi si at når informantene skal si noe om hvorvidt de har aksept og respekt for variasjon, så knytter de det først og fremst for enkeltelever, uten å kommentere hvordan å inkludere det i fellesskapet i klasserommet kunne vært.

#### 4.1.3 Sammenligning av språk

I intervjuene var jeg interessert i å finne ut om lærerne brukte sammenlikning i språk i begynneropplæringen. Dette tenkte jeg var et greit spørsmål å stille fordi ord i ulike språk kan vise til det samme begrepet, og fordi læreplanen skriver at flerspråklighet er en ressurs og på bakgrunn av at de fleste klasserom er flerspråklige fordi alle elever har engelsk fra 1. klasse. Videre åpner læreplanen opp for å utforske språk på kreative måter. Dette kan gi elevene eierskap til det de finner ut av, og legge til rette for språklig bevissthet. Her kan man hente inn element fra transspråkingsteori. Transspråkingspedagogikk i klasserommet har ikke som utgangspunkt at lærerne nødvendigvis kan de aktuelle språkene til elevene. Noen ganger handler det om å gi fra seg makt og styring. Videre handler det om å være nysgjerrig og spørre, når du ikke kan det. På bakgrunn av dette, stilte jeg et direkte spørsmål knyttet til dette i intervjuene mine:

- *Bruker dere komparasjon, sammenligninger, i språk i begynneropplæringen?*

*Eva: Ja vi sammenligner norsk med for eksempel engelsk selvfølgelig, med islandsk, med svensk og dansk. Ikke så mye med samisk for det er ikke jeg så sterk på. Det står i læreplanen så de skal jo også ha det selvfølgelig, men er nok litt svakhet der så da må man ty til andre, men man sammenligner jo litt.*

Eva uttrykker at de i klassen sammenligner språk som informanten behersker. Dette kan se ut som «nærliggende» språk, selv om hun nevner at de ikke sammenligner så mye med samisk. Videre uttrykker Eva en utfordring når det gjelder å sammenligne språk:

*Eva: [...] og hvordan man skal gjøre det over til noe positivt. Jeg kan jo selvfølgelig si at nå forstod vi mer av ditt språk, fordi sånn sier dere, men de andre barna vil ikke se det. Jeg tror ikke de andre barna vil se den.*

Eva uttrykker at hun har en antakelse om at elevene ikke vil være interessert eller ikke forstå andre språk enn engelsk, svensk, dansk og islandsk. Dette er noe som ikke nødvendigvis stemmer, da elevene ikke nødvendigvis har et forhold til disse språkene. Fordi elevene har et forhold til klassekameratene sine, så kan engelsk og klassekameratenes språk oppleves som mer meningsfullt.

Sammenlignet med Eva, uttrykker Solveig tidligere i intervjuet noe som kan sees på som en mulighet når det gjelder å sammenligne språk, der en kan ta utgangspunkt i elevene i klassen.

Solveig: [...] *Altså vi har en som har nederlandsk, og thai, og somalisk, og ikke sant vi har mange forskjellige, polsk og ukrainsk, de snakker vel egentlig russisk, så vi har mange forskjellige språk, også kan en på en måte ja oppfordre de til å kanskje si noen ord og være litt sånn stolte av språket sitt da.*

I likhet med Eva, uttrykker også Solveig at det kan virke utfordrende å sammenligne språk som en selv ikke behersker. Likevel er det interessant hvordan hun i neste sitat samtidig ser en mulighet i å ta utgangspunkt i en elev i klassen når læreplanen nevner at elevene skal ha kjennskap til de nordiske språkene.

Solveig: [...] *det er veldig lett å sammenligne norsk og dansk, også kan en trekke inn svensk og sånn [...] men akkurat det med den danske eleven, da går det jo rett inn i læreplanen og, de skal både kjenne til de nordiske språkene, så da er det jo litt enkelt å bare putte det inn, men kanskje ikke så lett med andre språk.*

Svensk og norsk er ikke så mye forskjellig når det gjelder uttale, og skrevet dansk ligner mye på skrevet bokmål. Jeg tolker det som at informantene har fokus på ordenes form, på den måten at jo flere skriftbilder som er like eller nesten like på to språk, desto enklere kan det være å sammenligne de, fordi det kan være enklere å forholde seg til språkene, fordi man kanskje føler en er sterkere på de språkene selv, nettopp fordi man kan forstå en del.

Å åpne opp for en bevisstgjøring om at ords innhold kan være det samme på tvers av språk til tross for at ordets form er svært ulikt, kunne vært en interessant inngang til sammenligning av språk. Det er noe som jeg vil si at kommer til uttrykk i slutten av sitatet til Eva, der hun tar i bruk digitale verktøy og synliggjør dette for klassen:

Intervjuer: *I hvilke tilfeller har det kommet opp?*

Eva: *Tilfeldig og. Plutselig er det en elev som kan et ord som vi holder på med på et annet språk, også sier de det også griper vi tak i det eller jeg gjør hvertfall, også finne ut mer om det. Kan vi Google det, også kan vi se på skjermen og hva betyr dette, jo også betyr det samma så det blir litt sånn da.*

Live sier at de sammenligner språk i begynneropplæringen fortrinnsvis muntlig. Hun bruker som eksempel at dersom elevene kommer fra arabiske land og skriver fra høyre mot venstre, og ikke fra venstre mot høyre sånn som på norsk, da opplever informanten at de kan få problemer med tieroverganger i matematikk for eksempel. Fordi de tenker motsatt vei.

Videre sier hun:

Live: [...] *så da tar jeg opp mye med at ja når du skriver arabisk hvordan skriver du «ja du skriver sånn». Jeg later som at det er en overraskelse hver gang, det synes*

*de er gøy. Også begynner vi liksom å fundere sammen rundt det. «Ja, på norsk så skriver vi sånn, ja kan det ha noe å si for hvordan du tenker og holder på med» og da prater en sammen rundt det, ja.*

Anna fokuserer på aksept og hvordan hun veileder elever individuelt i tekstskriving:

*Anna: [...] men det burde ha vært på alle språk. Ting, spesielt matematiske ord og begreper [...] Jeg bruker jo aksept for det. Særlig på tyrkisk, finsk, somali, arabisk og kurdisk med arabisk type skrift har jeg mye kunnskap om hvordan barn skriver. Da bruker jeg å si: «Ja, på norsk sier jeg «mitt hus er rødt»» [...] Så er det ett ord på tyrkisk. Mitthuserrødt. Dermed så kan jeg bruke den kompetansen på tekst, skriving og grammatikk. Da sier jeg: «Så bra du gjorde det, for jeg ser at du skriver på arabisk nå, men hvis du bruker på norsk så må du begynne der».*

*[...] Jeg bruker min kompetanse til å veilede og forklare hva det er du egentlig gjør feil. For eksempel, [...] på finsk og somali vil du ha dobbel «i», og det er lov å skrive dobbel «i», mens i Norge så har vi jo ikke det. Så da sier jeg: «Okei, nå har du tenkt på finsk eller somali for du skriver dobbel «i» eller dobbel «a»: «saang», men på norsk så må du bare ha den ene a-en», og da synes jeg du skal viske den for da har du skrevet på norsk.*



## 4.2 Ord og begrep

Et av forskningsspørsmålene jeg ønsker å besvare, er hvordan utvalgte lærere arbeider med ord og begrep. På bakgrunn av dette hadde jeg flere spørsmål i intervjuguiden knyttet til dette, og spurte informantene hvordan de forstår ordet «begrep» etter at jeg stilte spørsmål knyttet til hvordan de arbeidet med ord og begrep. Deres forståelse av ordet «begrep», kan legge føringer for hvordan dette legges vekt på i undervisningen, hvilke arbeidsmåter de velger å ta i bruk, og hvordan dette organiseres. Dette blir videre sett i lys av observasjonene som er blitt gjort. Disse eksemplene er hentet fra enkeltøkter, men kan likevel belyse eksempler på hvordan informantene arbeider med ord og begrep, og hva de gjør.

God begrepsforståelse er viktig når en skal tilegne seg kunnskap i fag. I faglige sammenhenger er det viktig å være presis når en snakker om ord og begrep, og som lærer er det hensiktsmessig å kunne skille disse. For å illustrere at dette er et tema som ikke er selvsagt, så vil jeg starte med å vise til intervjudata der lærerne i undersøkelsen svarer på hvordan de forstår ordet «begrep».

*Eva: Et begrep er jo ... ehm.. en.. hva skal jeg si, en sekkebetegnelse på, det er et overordna ord som alle andre ord utgår fra, sånn som grønnsaker med kål og paprika.*

*Solveig: (tenker i noen sekunder)... Begreper, ja det er jo, ord man bruker kanskje, altså ord man bruker hele tiden, men som kanskje ikke er, altså navn på ting.  
Bare pære er liksom et ord som en polsk elev ikke kan, og altså begreper om frukt og bær og, det er jo ord en bruker hele tiden da, jeg vet ikke.*

*Live: For meg er begrep et ord som forteller om ja, i ordet begrep ligger det underord som omhandler det samme. Hvis du tenker deg ord som et hierarkisystem.  
La oss si at en begynner med ordet «jord», og på jorda er det planter og på planter kan det være busker, også forskjellige typer busker, og ned til rot og røtter.  
Altså at det er et hierarkisystem, og der begreper ligger over ord i systemet.*

*Anna: Eple er jo et sånt ord, du har et veldig fint ord «eple», men så er det innholdet i det, forstå hva ligger det i akkurat dette eplet. Jo det kan være rødt, det kan være grønt, det kan være gult. Altså det på en måte har flere, eh, å si noe om hva det ligger i det (...) For meg så blir det da at vi sier ord og*

*begreper og målet er et ord, men målet er også et begrep. For å forstå hva det ligger i ordet «mål». Hva ligger det i ordene jeg sier.*

Informantene fikk i forkant av dette spørsmålet: «På hvilken måte tenker du at arbeid med ord og begrep er viktig som lærer?», og alle informantene er enige i at det er veldig viktig og at det er mange barn som strever med begreper. Når de videre skal forklare hvordan de arbeider med forholdet mellom ord og begrep, så legger de vekt på ulike ting.

På spørsmål om hvordan de arbeider med forhold mellom ord og begrep i norskundervisningen til Eva, legger hun vekt på forståelsen til elevene og at de jobber temabasert. Hun trekker også frem bevisstgjøring:

*Eva: Jeg jobber ikke noe spesielt egentlig opp mot de elevene (med norsk som andrespråk). For jeg jobber kanskje på den måten opp mot alle elevene, fordi det er mange som strever med begreper og ord og hva de betyr [...] vi jobber veldig sånn temabasert egentlig. Vi har jo nettopp hatt om den faktateksten som du vet om, og der er det en god del ord og begreper som man jobber med [...]*

I spørsmål knyttet til elever med norsk som andrespråk sier Eva:

*Eva: [...] men at man vet at man kanskje må veilede litt mer i forhold til enkelte ord, begrep også, men de skjønner akkurat like mye de, det er ikke noe forskjell*

Videre forklarer Eva at elevene får lese noe hver dag sammen med de voksne hjemme. Da har de gjerne fått i oppgave å plukke opp ord og begrep i fra teksten som de skal finne ut av hva betyr. Da skal de snakke med de voksne om ordet, google seg fram, av og til skrive det og sende til kontaktlærer og ta med bilde. Av og til står ordene på ukeplanen, og da skal de bare kunne ordene sånn at de jobber med de på skolen dagen etter:

*Eva: [...] Da står ordene på ukeplanen, for jeg ser hvilke ord de ikke forstår, for det er ikke alltid de selv tenker over det. For de leser, også hvis jeg spør så: «nei, det visste de ikke», også har de lest uten å merke at de har lest et ord de ikke vet hva det betyr, så det handler jo om bevisstgjøring. Av disse barna og (med norsk som andrespråk).*

Intervjuer: *Har du eksempel på ord der du har tenkt «oi, dette tenkte jeg ikke at de ikke kom til å forstå»?*

*Eva: Det kan være ord som jeg ser på som helt vanlige ord, som jeg kan bli overrasket over at de ikke vet [...] Det siste jeg opplevde var «trang». Og det kan*

*bety flere ting, og det er det som er så vanskelig med det norske språket, at mange ord kan bety forskjellig ting.*

Solveig legger vekt på muntlige ferdigheter, det å bruke språket mye og at elevene skal ta ordet høyt i klassen. Hun prøver også å være bevisst på bruken av læringsvenner, slik at elevene får snakket med andre elever og. Videre fremhever hun at det er utrolig viktig å stoppe opp ved mange ord når en leser bøker høyt for elevene, og prøve å få til en samtale rundt de. Hun trekker frem at bakgrunnen for dette er at:

*Solveig: [...] vi har jo mange norske barn da, som har dårlig begrepsapparat, som strever med å forstå ord, [...] så jeg tror det er utrolig viktig å bygge opp de muntlige ferdighetene da.*

*Intervjuer: Hvilke ord er det du kanskje stopper opp på da (under høytlesing)?*

*Solveig: [...] for eksempel den boka jeg leste igår, så kunne det vært for eksempel monster, månen, det vet de kanskje hva er da men, ja storken, kommer babyer med storken, det var det veldig mange norske barn som heller ikke visste. Så jeg tror liksom det er litt viktig at vi ikke tar det for gitt at de som har bodd i Norge hele livet, at de kan det ikke de heller.*

Både Eva og Solveig gir uttrykk for at det ikke nødvendigvis er fagord som skaper forståelsesproblemer, men at det også kan være ord de ser på som hverdagsord. Eva trekker også fram at en utfordring med det norske språket er at mange ord kan bety forskjellig ting. Mine umiddelbare tanker er at det nettopp er derfor det kan være viktig å arbeide med grunnleggende begreper. Mye av hverdagspråket er dessuten bygd på blant annet metaforer og faste uttrykk.

I arbeidet med forholdet mellom ord og begrep legger Live vekt på misforståelser, konkrete og prosessen med å lære inn et ord.

*Live: [...] fordi de faktisk tror at de vet hva ordene betyr. Og da kan de veldig fort misforstå det som blir sagt, og lest og gjort.*

*Intervjuer: Hvordan påvirker det dem?*

*Live: [...] det faglige nivået blir lavere. At de ikke får med seg alt det faglige på samme måte.*

Live uttrykker at hun har gjort seg erfaringer i arbeidet med ord og begrep der hun har sett verdien av å arbeide mer systematisk med det, og hvordan dette kan påvirke elevene faglig. Videre eksemplifiserer hun med en 5. klassing. Eleven kan være en veldig

god leser teknisk, og kan sitte i klassen og hjemme og lese perfekt fra fagbøker. Likevel forstår eleven nesten ingenting. Det kan se ut som at informanten er opptatt av at eleven skal kunne kjenne igjen og anvende ordet i andre sammenhenger og sier videre:

*Live: [...] la oss si at de skal lære ordet ball, da tar jeg med en ball, og hvis jeg ikke har et konkret, så bruker jeg et bilde og har ikke andre ting på bildet, kun det objektet. Ellers kan det bli misforståelser [...] Hvis vi har trent på at det objektet på bildet heter «ball», så kan jeg ta med åtte forskjellige bilder og si: «Hvor er ballen?». Altså det er gjenkjennelse. Det kan ligge flere typer leker eller ting i en eske, «finn ballen» [...] så er du et steg videre fra gjenkjennelse til at de husker selv hva det heter og kan si det. Når du har kommet så langt, så er jeg rimelig sikker på at de har skjont og lært det ordet. Men så må du generalisere det ordet, for det finnes jo mange baller [...] store baller, tennisballer [...] selv om du har trent inn ordet ball med en fotball [...] også etterhvert så kommer jo, la oss si at de har lært ti forskjellige leker, så kommer da begrepet «leker», men da må de først ha tilstrekkelig mange enkeltord for å kunne teste det på et overbegrep*

Anna legger vekt på at jo mer hun tenker grunnleggende norsk i undervisningen, jo mer lærer alle elevene. Dette kan være en grunn til at ingen av hennes elever med norsk som andrespråk blir tatt ut til timer med særskilt norsk, selv om de i utgangspunktet har behov for det. Hun eksemplifiserer med bildet av skjelettet som henger på veggen som de har arbeidet med mens de har hatt temaet «kroppen»:

*Anna: [...] Når jeg starter, så starter jeg med den [...] Men da vet jeg at nå kan alle mine elever kan disse tingene, for alle har fått lov til det, de har også klippet og limt, tegnet og notert [...] hvis vi bare snakker om det sånn som dette, så vet jeg at de sitter å nikker og er fornøyde med meg, men de har ikke lært, for vi har ikke brukt tid på å forklare og på å vise og synliggjøre ting.*

I tråd med Eva uttrykker Anna at en utfordring med det norske språket er at ord med samme form kan ha ulikt innhold:

*Anna: Hvis jeg ikke forteller elevene at «dagens mål» eller «ukas mål» er dette, og snakker om hva «mål» betyr, så sitter alle mine elever og tenker «mål», «skal vi ha håndballmål, skal vi ha fotballmål eller er det ishockeymål, for nå har vi begynt på ishockey». Også har det jo ingenting med det å gjøre. Og dermed så har jo jeg ikke gjort jobben min.*

Dette kan også tolkes som at informanten ser et skille mellom hverdagspråk og skolespråk, og at hun mener at det er hennes jobb at elevene forstår skolespråket. Videre uttrykker Anna at hun fokuserer på bruk av kroppsspråk, demonstrering og sammenligning i arbeidet med forholdet mellom ord og begrep.

På spørsmålet om hvordan Solveig arbeidet med forhold mellom ord og begrep, svarer hun:

*Solveig: Der er nok ikke vi på denne skolen veldig gode, jeg tror ikke vi har et veldig godt system på det. Eller det vet jeg at vi ikke har. Vi har hatt veldig lite fremmedspråklige elever før, og jeg er sikker på hadde en kommet til lærere på en del av de skolene som har hatt fremmedspråklige elever veldig lenge, så har de et helt annet system på begrepsopplæringen.*

Det kan se ut som at informantene ikke har et bevisst forhold til forholdet mellom ord og begrep, som kan være problematisk, da dette er et viktig felt i all opplæring. Det er forskjell på om elevene trenger hjelp med å finne riktig betegnelse på norsk for begrepet, eller om elevene trenger opplæring i selve begrepet. Et eksempel på hvorfor det er viktig å være bevisst på det er det Solveig sier i utdraget der hun skal forklare hvordan hun forstår ordet «begrep»: Solveig uttrykker at en elev som har norsk som andrespråk ikke kan begrepet «pære». Fokuset blir på det eleven ikke mestrer, fremfor det eleven mestrer. Eleven har sannsynligvis begrepet på plass for det som betegnes som «pære» på norsk. Hvis ordet i seg selv er ukjent, så er en start å finne hva slags begrep det er knyttet til, for å koble det til kunnskap man har fra før. Det er ikke slik at fordi eleven har norsk som andrespråk, så er eleven i en mangelsituasjon.

#### 4.2.1 Førstehåndserfaringer

Videre spurte jeg informantene spørsmål knyttet til første- og andrehåndserfaringer, fordi det har å gjøre med sammenkoblingen mellom begrep og ord. Man har større muligheter til å gi uttrykk for sine meninger og ideer, jo flere ord og ordbetydninger man kan.

Alle informantene legger vekt på at en av fordelene med førstehåndserfaringer er at det blir mer konkret for elevene. Eva legger vekt på motivasjon. Hun forteller om en situasjon tidligere i høst. Dagen før elevene skulle på biblioteket, så hadde de søkt opp et navn informanten hadde gitt dem, også skulle de søke opp personen, og finne ut av hva dette var for en person, uten at de visste noe om han fra før av. De fant mye informasjon, blant annet at han var en forfatter, og hvilke bøker han hadde skrevet. På slutten fortalte Eva elevene at dette var forfatteren de

skulle treffe i morgen da de skulle på biblioteket. Dette møtet har de brukt som utgangspunkt og jobbet videre med senere:

Eva: [...] og det var bare WOW, ikke sant, og her var jo alle elevene med på lik linje [...] også traff de jo denne forfatteren som presenterte sine bøker, og de kunne stille spørsmål og det var jo kjempegøy da for de visste en del om han.

Intervjuer: Opplevde de det som motiverende?

Eva: Veldig motiverende [...] for de forberedte seg veldig godt og da blir det veldig konkret, ikke sant [...] også hadde han også skrevet en bok som vi jobbet med da vi kom tilbake igjen, for den er i leseboka deres, så da jobbet vi med den teksten, også har de tegnet og hengt opp på veggen [...] så nå skal de lage egen bok om Tigli.

På spørsmål knyttet til førstehåndserfaringer, legger Solveig vekt på tur og at de prater mye om hva de gjør på tur. Videre trekker hun frem at de har «landet vårt» som tema på trinnet, og at de skal ut å se på kulturminner på turdagen denne uken.

Solveig: [...] det kan jo være vanskelig [...] med kulturlandskap og naturlandskap, det er jo mange vanskelige begreper, men jeg tror vi prøver å jobbe veldig konkret for å ja både favne de fremmedspråklige og de andre som også kan streve med det.

Live legger også vekt på å ha en mer konkret tilnæringsmåte i sin undervisning.

Live: [...] at de kan være fysisk aktive, ikke bare sitte på en stol, men for eksempel sånn som ordet ball, kan jo godt reise, kaste ball, dribble ball, også får du inn litt verb rundt ordet og [...] også bruker jeg konkreter mest mulig, ta de med ut, gå rundt skolebygget, vise hva en dør, en korridor og en knagg er.

Anna legger vekt på bruk av smakssansen, og forklarer.

Anna: [...] altså jeg kan beskrive sur appelsin, for jeg kan bare få den derre sur sitron og kjenne at den er sur, men det hjelper ikke barna, så da må vi smake. Så da er det stort sett bind foran øynene, også må de smake på salt, og søtt og sterkt og mildt.

Videre sammenligner hun hverdagen sin i dag med da hun tidligere jobbet i en annen by, der de hadde en annen struktur på ting:

Anna: [...] for meg så er det savn at ikke vi har fult av bussturer til en bondegård som ligger inne i undervisningen [...] for kommunen

*har en bondegård der som alle barna får komme til og det ligger inne i skolebudsjettet [...] Tidligere hadde vi alltid to ekskursjoner. Det ene var til en øy, hvor du skulle fiske, ut å ro, trekke garn, trekke teiner, rense fisk, lage mat på bål, leke i vannskorpa, ut å fiske og stå med vannkikkertene, og se hva du ser i vannet, ligge å stinte. Det er jo sånn førstehåndserfaring når du skal jobbe med havet, vann, altså du får mye erfaring som du kan trekke på. Bruke gjennom år. Er du på våren, så har du hele høsten du kan bruke på dette. Huske når vi var der.*

Her uttrykker Anna fordeler med førstehåndserfaringer når man skal utvikle begrepsapparatet. Elevene får muligheten til å lage seg mentale bilder av ord som brukes, slik som «bål» og «trekke teiner» samtidig som de har felles erfaringer og forkunnskaper som de kan bygge på og jobbe med videre. Informanten forteller videre:

*Anna: Så får jeg bruke det jeg har, skogen som turområde, se på trær [...] hva skjer i april når de begynner å bli varme, følge den utviklingen. Vi har jo planta mye. Så vi har jo brukt det vi kan av sånne praktiske ting, for å få en førstehåndserfaring. Men jeg ville gjort mye mer [...] sånn som jeg tenker er «tiden skaper utfordringene», men når jeg bruker tid på det så får jeg det igjen på sikt*

Ofte er det læreren som legger opp undervisningen og har hoveddelen av pratingen i mange av forklaringene og fremleggene. Da har læreren forsøkt å tilpasse ved å for eksempel velge ut ord, slik som lærebøker kan gjøre. På bakgrunn av ting som kanskje ikke er selvopplevd av læreren selv, så er det andrehåndserfaringer en som lærer bygger på. Det vil si at mye av opplæringen i skolehverdagen til elevene er formidlet som andrehåndserfaringer.

Knyttet til andrehåndserfaringer, legger Solveig vekt på at de bruker mye tid på at elevene prater sammen. At barna først forklarer til hverandre, som læringsvenner, som de er trygge på, også kan de kanskje forklare høyt i klassen, eller lærerne.

Live legger vekt på at om hun ikke har konkrete tilgjengelig så bruker hun bilder. Og hvis hun ikke har bilder, så blir det forklaringer med ord. Hun understreker imidlertid:

*Live: [...] Men da er det igjen å forsikre seg at de faktisk forstår ordene en bruker.*

Jeg har brukt observasjon og intervju for å undersøke hvilke ord og begreper lærerne har fokus på i undervisningen. I tillegg har jeg sett på hvilke utfordringer det er ved dette fokuset. Jeg har valgt å rette oppmerksomheten spesielt mot fagord og fagspesifikke ord. Fagordene får mye

oppmerksomhet i undervisningen av lærebøker og av lærere. Fagspesifikke ord kan forekomme i mange fag og kan ha noe ulik betydning i de ulike fagene. Disse ordene er kjente for mange, men kan være utfordrende for de som ikke har disse ordene i sitt ordforråd, og de kan få lite fokus i undervisningen. For elevene er det viktig å forstå fagspesifikke ord for å kunne lese og forstå fagtekster. God begrepsforståelse henger sammen med god leseforståelse, og man kan risikere at hele forståelsen faller sammen når elever møter begreper i tekster som de ikke forstår.

### 4.3 Arbeid med tekst

Jeg har hatt observasjonsøkter for å få et innblikk i hvordan arbeidet med ord og begrep knyttes til arbeid med konkrete tekster i undervisningssituasjoner. For å kunne analysere hvordan lærerne jobber med ord og begrep i de øktene jeg har observert, ser jeg på det som hensiktsmessig å kontekstualisere. Derfor vil jeg beskrive, for å kunne kategorisere hva de faktisk gjorde. Ordene informantene brukte tid på i norskundervisningen var:

Tabell 2: Ord informantene stoppet opp på under observasjon av enkeltøkter (Peskovic, 2022)

Eva Faktatekst om dyr	Solveig Bildeboka “Tenk om”	Live Ulike bøker	Anna Leselekse og “kroppen”
Rapportert Polstret Anslått tisper	Forfatter Illustratør  Storken Fantasi	Farger Hasselnøtt Skygge Steg(det steg opp fra pipa) Øy (øde øy) Lei Arm Galer (hanen galer) Kveld/morgen Åre Fisk(akvarium) Vannpumpe Oksygen Magesekk Gjeller Strupe Slange/ål Radiator Knagg Stikkontakt Feiekost Sag motorsag	Hakk i plata LP-plate Loddrett Vannrett Diagonal Går Gode minner Skiløper Pokal Skiturene Medalje Ribbein Skulderkrage Kragebein Hodeskalle Ryggrad hoftebein



#### 4.3.1 Faktatekst om dyr

Da det ble observert i klasserommet til Eva på 4. trinn, så var elevene i avslutningen av å ha arbeidet med faktatekst om dyr. Det som gjenstod denne norsktimen var noen få enkeltelever som skulle fremføre sin presentasjon om dyret de hadde valgt. Undervisningsopplegget som hadde vart over flere uker, var at elevene begynte med å lære om faktatekst, bruke OBTN (overskrift, bilde, tekst, nøkkelord), de leste faktatekster også skulle de skrive faktatekster. Elevene skulle selv velge et dyr, søke seg til fakta på internett, skrive faktateksten for hånd i en skrivebok, deretter skrive faktateksten for hånd i gitt mal, også tegne. Dette sluttproduktet ble hengt på veggen, og da jeg besøkte klasserommet så var veggen fylt med flotte illustrasjoner og tekster om ulike dyr. Etter dette skulle elevene skrive faktateksten i Google docs, og deretter lage en presentasjon i Google presentasjonsverktøy av samme tekst, som skulle fremføres. Noen av disse presentasjonene var det jeg fikk være med å observere i dag.

En elev skal holde sin presentasjon om *blåhval*. Tre elever ble valgt som skulle gi tilbakemelding på fremføringen til denne eleven. I presentasjonen til eleven stod det: *Rapportert på 34 meters dyp*. Etter at denne eleven var ferdig med fremføringen sin, stiller læreren alle elevene spørsmålet: «Rapportert, hva betyr det, tror du?». Elevene får tid til å tenke litt, og lærer forklarer deretter: «sett på 34 meters dyp, da betyr det at man har rapportert at han blåhvalen har vært der».

I den andre gruppen skulle en elev ha presentasjon om Maine Coon. Her var det lysbilder med tekster slik som: «Maine coon er det største katterasen. Hankatt er de største. Maine coon er godt polstret med underpels og overpels». Etter at eleven er ferdig med å fremføre, stiller lærer spørsmålet: «Hva betyr ordet *polstret*?». En elev svarer: «grei med børste?». En annen elev svarer: «kanskje sånn mye pels og fryser ikke». Lærer tar ordet igjen og sier: «Har dere hørt om polstret ytterjakke? Det betyr at den har to sett med pels». Lærer forsøker å vise ved å ta på armen sin. Lærer spør eleven som holdt presentasjonen: «visste du også om det ordet?». Eleven svarer: «Jeg har hørt det i barnehagen».

I den siste gruppen har en elev presentasjon om Amur leopard. Her er det setninger slik som: «Forskere har anslått at det bare fins 30 av dem». Etter presentasjonen tenker lærer høyt og sier «skal vi se, er det noe vi lurte på?». Lærer fokuserer på ordet «anslått» og spør: «Hva betyr ordet anslått?». Ingen av elevene rekker opp hånda, og lærer svarer selv: «Tror eller har funnet ut». Deretter har en annen elev presentasjon om Siberian husky, og har med setninger slik som:

«Siberian husky er rektangulær og sterk men ikke tung», «Siberian husky sin høyde can være 53-60 men for tisper». Etter presentasjonen spør læreren alle elevene om de kan forklare hva tisper er for noe. Eleven som holdt presentasjonen svarer: «Tisper er siberian husky, jenter».

#### 4.3.2 Bildeboka «Tenk om»

3. Trinn på samme skole er også delt i 3 grupper og denne dagen møter jeg Solveig som har lagt opp tredelingen på tavla under «Plan for dagen» som lesing og skriving, engelsk og regning. Solveig har høytlesing av bildeboken «Tenk om» av Hilde Hodnefjeld (2012). I denne boken finner vi setninger slik som: «De voksne sier at det ikke begynner å vokse et tre i magen om du svelger et eplefrø, men tenk om det gjorde det. Da ville jeg delt ut epler til alle mine gode venner», «De voksne sier det blir ingen prins om du kysser en frosk, men tenk om det ble det».

Lærer forklarer elevene at det er viktig å vite 3 ord: tittel, forfatter og den som tegner til en bok. Undervisningsøkta videre består i at lærer viser eksempel på Smartboard fra tidligere elever som har laget egen bok og hva de skrev og hva de tegnet. Elevene får nemlig utdelt egen bok som lærer har utarbeidet og skrevet ut på forhånd. De kan velge mellom 3 forskjellige og disse skal fungere som skriveramme. En bok har tittelen «Tenk om» på forsiden og blanke sider på innsiden, med plass til å tegne. En annen har forside uten tittel, men med linje der det står forfatter og illustratør, der elevene videre skal skrive sitt navn og skrive tittelen på forsiden selv. Videre er det linjerte linjer på innsiden med igangsettere som: «Tenk om.....» og «Da ville.....». Her er det også tegnerammer. Det 3. alternativet har forfatter og illustratør på forsiden med linje for navn på eleven, og linjer uten igangsettere på innsiden.

Lærer forteller elevene at de skal være forfatter i dag, og spør dem: «Hva er egentlig en forfatter? Hva gjør forfatteren i boka?». En elev svarer «han skriver», og en annen elev svarer «han er med på å lage boka». Lærer tar opp noe en annen elev sa og sier «X sa noe bra, at noen tegner i boka, men hva kaller vi han?». En elev svarer: «Illustrator». Lærer omformulerer og sier «Illustratør». Videre spør læreren hva tittel på boka er og hvor den pleier å stå, og forklarer «Det boka heter». Lærer forklarer videre hva boka handler om og sier «Han handler litt om at de voksne sier noe der barna tenker «tenk om de voksne tar feil». Når dere skal skrive senere skal dere bruke noen av disse setningene». I boken står det «De voksne sier at babyer ikke kommer med storken», en elev avbryter og spør «Hva er storken?». Lærer sier «Ja, hva er storken?» og ser om elevene kan forklare. Videre forteller hun at babyene kom med storken og

viste illustrasjonen i boka til elevene. Lærer spør elevene «Hva hadde du gjort om det vokste epletre i magen din?». Elevene svarer med «sagt til mamma og pappa og gått til legen», en annen svarer «gått til Coop Prix og solgt de ut av munnen». Lærer forteller videre at «dere skal bruke deres egen fantasi. Hva er fantasi?». En elev svarer «eget hode». Elevene skriver setninger slik som «Tenk om de reina popkornn, da ville jeg spise alt som kom ned», «Tenk om planeten var lagd av sjokolade, da ville jeg spist hele planeten», «Tenk om jeg var en løve så skule jeg sveme», «Tenk om grønsaker var sjokolade, da ville jeg spise veldi mije sjokolade». Disse eksemplene er fra elever som har norsk som andrespråk.

#### 4.3.3 Ulike bøker

Denne dagen fulgte jeg særskilt norsklærer når hun er sammen med en elev fra 2. trinn. Vanligvis har hun med tre elever fra dette trinnet en time i uken. På grunn av covid-19, holder hun seg til ett trinn i hver uke. Det vil si at denne eleven ikke får noen timer neste uke. Denne eleven har arabisk som morsmål og får særskilt norskopplæring. Dagen startet 08:30, eleven har oppstart med klassen i klasserommet, før Live tok med seg eleven i et grupperom. Her skal de være sammen i 3 skoletimer denne tirsdagen. Jeg er takknemlig for at jeg fikk følge lærer i særskilt norsk, og jeg fikk et rikt datamateriale. Dette er også grunnen til at jeg har måttet velge ut hva jeg skal ha med i analysen. Fordi forskningsspørsmålet mitt er ord og begrep, som kan motivere det å arbeide med tekst, slik at ordene får en kontekst, så vil jeg starte med dette.

De skulle sammen jobbe med et arbeidshefte som resten av klassen holdt på med. Øverst på arket stod det 6 ord og eleven skulle fylle inn 6 setninger med ordet som manglet i hver setning: «Fuglen bygger **reir**», «det steg **røyk** opp fra pipa», «jeg seilte til en øde **øy**». Live bruker tid på «steg» og «øy». Live har håndflaten på bordet og løfter den sakte opp, for å vise eleven hva «steg» betyr. Eleven svarer «stor». Lærer sier «nei». Eleven peker på stolen og lærer sier «stol, nei». På bunnen av arket illustrer Live en øde øy ved å tegne bølger, en liten øy og et palmetre på øya også sier hun: «og det var ingen på den øya, for det var ingen andre mennesker».

I løpet av timene jeg fikk observere, arbeidet de også med flere ulike bøker, blant annet boken *Farger* (Valat & Pérols, 1990). Eleven sier mange farger og boken er utgangspunkt for samtale. Da jeg spurte Live hva hun trodde det var som fengte med denne boka sier Live: «Den er magisk, ikke sant». Eleven kommenterte selv boken *Mine første ord* (Heiberg, 2017) og sa: «er boka her magisk?» tidligere. Denne boken har lyd spilt inn, slik at eleven øver på lyden til hvert grafem. Eleven sier lyden «b» og trykker på bokstaven «d», eleven sier «å» og boka korrigerer

med «ø». Videre lærer de om kroppen i boka: hode, nese, munn, tenner, arm. Lærer viser på eleven sin arm «alt her er en.....» og eleven svarer «arm». Boken har kategorier som «kroppen», «dyr», «leker» og «ute». Hver av kategoriene har også en tekst, der hver setning mangler to ord. Det er et bilde rett før hver tomme linje i setningen, med det eleven skal fylle setningen med. For eksempel: Jeg ser med (øye)\_\_\_ og lukter med min (pil som peker på nesa til en jente)\_\_\_\_. Videre arbeider de med boken «Løft-på-klaffen»

Selv om det ikke er direkte relatert til arbeid med tekst, vil jeg likevel ta med meg en beskrivelse knyttet til arbeid med ord og begrep som jeg observerte, i forbindelse med denne økten der de også jobbet med tekst:

Når klokken biker 09:30 drar vi for å se på fiskene. I gangene på vei til sløydrommene der de har akvarium, så spør Live eleven om eleven kan ta på en radiator, knagg og stikkontakt. Live har tatt initiativ til akvarium, fordi «det er suverent for elever som har låst seg. Og der går praten». Ved akvariumet er det poser der det står alle ukedagene, med en liten pose med mat i for hver dag. «Har fisken spist idag», spør Live. Eleven ser at posen er tom i dag og sier «i morra, kan vi komme (å mate)». Som Live sa, så gikk praten her. Eleven spør: «tar det mye år (for fiskene å bli store)?». Lærer svarer: «om det tar mange år?». Ved flere anledningen ser vi at læreren veileder eleven i språket ved å bruke riktig form selv, uten å korrigere eleven direkte. Eleven sier videre: «min storebror har fisket slange i vannet». Lærer svarer: «Den slangen heter ål». Eleven svarer: «de andre slangene som ikke går på vannen, de kan svømme». Videre begynner Live å snakke om slanger på land slik som hoggorm og anakonda. Et eksempel på at førstehåndserfaringer og at forståelse for ord kan gjøre at man lærer ord enklere kan være dette: «Lise må få ei åre», leser eleven. Lærer peker på måke og spør: «er det en åre?». Eleven peker på årene og sier «nei, det er åre. Jeg har rodd før».

#### 4.3.4 Leselekse og «kroppen»

Hos Anna sitter jeg klar i klasserommet før de 15 elevene i 2. klasse tusler inn halv ni denne morgenen. Her skal jeg observere når Anna har norsk og matematikk. Elevene er nysgjerrige på hvem jeg er og begynner å stille flere spørsmål. Lærer gjentar et par ganger at hun kommer til å fortelle alle hvem jeg er men at «vi må vente så det ikke blir hakk i plata». Lærer ser at elevene stusser på hva dette betyr. Alle elevene sitter på plassene sine og lærer sier: «Da sier jeg igjen hakk i plata. Vi må vente så det ikke blir hakk i plata. Hva betyr hakk i plata?». Ingen av elevene rekker opp hånda eller tar ordet. Lærer spør videre: «Hvem vet hva en CD er? LP? Vinylplate? Da jeg var like gammel som dere, så hadde vi ikke MP3, apper, vi hadde LP. Vil

dere se hva det er? Da skal jeg ta det med i morgen». En elev spør «hadde du ikke sånn radio da du var liten?» og lærer ser at elevene blir engasjert i dette. Lærer tegner en sirkel på Smartboard og forteller at dette er en LP plate. Hun tegner en liten strek på sirkelen og synger «Mama mia, here we go again, here we go again, here we go again, here we go again». Deretter spør hun elevene: «Er det godt å høre? Nei, da ble det hakk i plata». En elev sier: «ser mer ut som en x-box plate». En annen elev sier: «Jeg mener du sa at hvis det har kommet hakk i plata så kommer det en knekk». Lærer svarer: «Ja eller risp. Når jeg sier hakk i plata, så mener jeg at jeg må gi samme beskjed igjen og igjen».

Videre denne timen skriver læreren opp 1 2 3 4 på Smartboard. Og elevene får i oppgave å tenke hvor mange rekker man kan lage med a) 1 først b) 2 først c) 3 først og 4) 4 først. Elevene kommer med forslag og dette skriver læreren opp på tavla. En elev oppdager at 4-tallet står skrått under hverandre i den rekkefølgen. Lærer spør: «Er det en loddrett strek, vannrett eller diagonal?» Lærer tegner linjer på tavla: en loddrett linje, en vannrett og en diagonal linje. «Enerne står loddrett over hverandre», sier læreren og fortsetter: «Den rød streken, hvilket fagspråk bruker vi der?». En elev svarer: «diagonal».

Klokken bikker 09:00 og lærer vil lese gjennom leseleksa som elevene hadde til i dag. Leseleksa står på Smartboard og det står blant annet «Lise og Marit går i samme klasse» og elevene leser i kor. Lærer prøver å dra siden nedover for å lese resten av teksten og sier «Smartboard vil ikke dra siden ned». En elev kommenterer: «Hakk i plata» og en annen bekrefter: «Ja, nå er det hakk i plata». Lærer fortsetter videre: «Lise og Marit går i samme klasse. Hva betyr det?». Lærer demonstrerer og tar noen skritt i klasserommet og sier: «Går de to sammen i klassen? Der bruker vi verbet *går* på to forskjellige måter». Anna gir uttrykk for at samme betegnelse med ulik betydning kan oppleves vanskelig.

Deretter går lærer gjennom leseleksa til i morgen som de finner på Salto 1-7 på internett. «Her står det *gode minner*, hva betyr gode minner?», sier læreren etter å ha lest overskriften på teksten. En elev svarer: «Noe som skjedde for lenge siden, fordi det er gøy». Lærer svarer: «For eksempel kan jeg sitte å se et bilde av min pappa og grine». Lærer demonstrerer og hulker og forteller videre: «fordi jeg ser på et bilde av han med kake i ansiktet. Hva tror dere at Are har oppe i eska si som gjør at det er mange minner?». En elev svarer: «bilder» og lærer nevner videre noe hun ser i eska på illustrasjonen til teksten, slik som skjell og sjøstjerne. Videre i teksten står det ord som skiløper, pokalen og skiturene. Lærer velger ut disse ordene og sier

«Nå vil jeg at vi klapper stavelser for å fy rytmen i ordene. Hva er pokal? Tror dere jeg har pokal hjemme?». Flere av elevene sier «Nei» i kor. Lærer forteller at hun vant en pokal da hun var yngre. En elev forteller at han fikk pokal av sjakk, og en annen elev forteller at han har to medaljer. Enda en elev forteller at «jeg har en medalje der det står eat and sleep på». Lærer spør eleven: «vet du hva det betyr?». Eleven svarer «nei». Da sier læreren: «Kan du finne ut av det til i morgen?».

Videre skal elevene arbeide med tema «kroppen» som de har holdt på med i noen uker, med fokus på skjelettet denne økta. Det er snakk om ribbein og lærer peker på ribbeina sine og spør «hvorfør heter det ribbein? Kjenner dere noen bein her?» og elevene kjenner etter på seg selv. Deretter peker lærer ved kragebeinet og spør om elevene kjenner noen bein her. En elev sier nysgjerrig: «Men er det skulderkrage?» og lærer peker videre på seg selv og sier: «Dette heter skuldre» men hun beveger på skuldrene, «og dette er kragebein» forteller ho og peker på kragebeinet sitt. Elevene får et A4-ark med bilde av et menneskeskjelett på, som de skal klippe rundt og lime inn i skriveboken sin. Videre tar lærer opp bilde av skjelett på Smartboard og lager grønne linjer fra skjelettet og skriver hodeskalle, ryggrad og hoftebein. Elevene arbeider med sitt skjelett i skriveboken sin og lager egne linjer på sitt skjelett og ordene lærer skriver på tavla.

Under intervjuet sier alle informantene mine at de synes at arbeid med ord og begrep er veldig viktig som lærer. Videre hevder de at de stopper opp på ord de tror at alle elevene kan synes er vanskelige, og det stemmer overens med det jeg observerte. Samtidig kan man spørre seg om det er tilstrekkelig å gjøre det på denne måten. Vil elevene kunne ordet og anvende det neste gang de møter ordet?

Det jeg til nå har skrevet er basert på konkrete økter jeg observerte, der lærerne gjorde bestemte valg for akkurat den økta. I intervjuene med lærerne kom det også direkte og indirekte til uttrykk andre ting knyttet til arbeid med tekst og tekstutvalg. Forskningsspørsmålet mitt var:

- *Hvordan tenker utvalgte lærere når de gjør utvalg av tekst og hvilke ord legger de vekt på i forbindelse med tekstarbeid?*

Basert på forskningsspørsmålet har jeg blant annet stilt informantene spørsmål som:

- *Hvordan bruker dere læreboka?*
- *Hva slags type tekster brukes i ditt klasserom?*
- *Hvordan stimulerer du til motivasjon og leselyst?*
- *Hvilke didaktiske vurderinger gjør du når du planlegger undervisning med elever som har norsk som sitt andrespråk?*

Alle informantene mine som har ordinær undervisning uttrykker at de har en lærebok i norskfaget tilgjengelig, men at de ofte bruker tekster fra andre steder. Alle informantene uttrykker at de gamle lærebøkene ikke passer så godt til måten de jobber på. Eva og Live fremhever mulighetene som ligger i å finne tekster på nett i dag. Hos Eva bruker de Zeppelin lesebok som leselekse hjemme:

*Eva: også får de å lese noe hver dag [...] den blir brukt for å øve lesing egentlig og innholdsfortegnelse og litt sånn og at foreldrene kan være med [...] finne tekster på nett*

I forbindelse med faktatekst og enkeltøkten jeg fikk observere sa Eva i intervjuet også:

*Eva: Så stod det jo av og til ord eller begreper i presentasjonen som jeg visste at var mange som ikke kunne eller som ikke visste hva betydde og da grep en jo fatt i de ordene underveis og spurte elevene om de visste det*

*Solveig: Læreboka er nesten ikke brukbar til lesing, veldig gamle tekster, lite faktatekster [...] Finne tekster [...] for en ønsker litt mer sånn «hva tror du?», prøve å få elevene til å reflektere litt mer [...] vi prøver å koble mye av lesingen til temaet som vi holder på med [...] også leser vi høyt for de, skjønnlitterære tekster, og bildebøker, faktatekster [...] Jeg opplever at bildebøker og faktatekster fenger elevene veldig. De blir veldig fenget av faktatekster om dyr, og istiden har vi jobbet med [...] Akkurat nå som vi holder på med Norge, landet vårt (tema), så har vi funnet mye bra tekster i en samfunnsfagbok, som har fine faktatekster, så har de jobbet med de hjemme.*

I tråd med undervisningsopplegget som jeg observerte hos Eva, der elevene hadde jobbet med faktatekst om dyr, så sier Solveig at dette er noe hun opplever at fenger elevene veldig og de prøver å ta utgangspunkt i elevenes interesse. Jeg forstår dette som at barn kan ha et vitebegjær og være interessert i ting som er viktige for de på ulike måter, og at man ikke nødvendigvis må ha fokus på skjønnlitterære tekster i 1. og 2. klasse. Anna forteller om en elev med norsk som andrespråk i 2. klasse:

*Anna: [...] (eleven) er en nydelig leser, men (eleven) skjønner ingenting ergo kan (eleven) ikke lese ut ifra leseforståeseteorien [...] Jeg og lærer i tospråklig fagopplæring har jobbet tett på dette [...] så kunne eleven plutselig sette i gang en hel prosess med å lage en sak til elevrådet. For (eleven) stod å leste om fordeling av fotballbanen der andre klasser kan spille fotball to ganger i uka og det kan ikke vi, urettferdig [...] Da er det (eleven) som skriver et brev til elevrådet. Det ville aldri ha skjedd i august, for da hadde ikke eleven hatt trygghet på at de ordene han kunne var riktige*

Videre er det tydelig i sitatene til Live og Anna at de skiller mellom avkoding og forståelse når det gjelder lesing, og at begge deler er viktige for å kunne si at en kan lese en tekst. Både Eva og Live gir uttrykk for at det er enkelt å finne materiale på nettet i dag.

*Live: Jeg tenker også på hvor interessant dette innholdet er? For hvis innholdet er for enkelt så er det ofte at tankene flyr vekk. Hva er eleven interessert i? Jo mer en tekst kan fenge en elev, jo lettere lærer de ordene, og begrepene og innholdet. [...] det som jeg gjør knyttet til leselekse er stort sett å kontrollere at de forstår innholdet enn det lesetekniske [...] Jeg har ikke brukt mye av flerkulturell litteratur og det har med hva jeg skal bruke tiden til. Hadde jeg hatt flere timer per elev så hadde jeg brukt det mer. Du finner veldig mye fine eventyr og historier på nett, som du kan få på mange forskjellige språk*

På spørsmål om hvilken lærebok de bruker så svarer Anna at de bruker Salto, men styres ikke av det:

*Anna:[...] vi bruker den som leseteknisk, i tillegg til småbøker [...] for mine elever bruker vi Lise og Ole **viser heftet** som er for tospråklige barn faktisk [...] de bruker jo norske barns navn, men jeg bruker det mer knytta til at mine elever savner mer historier [...] og synes det er kjedelig men én setning her og én setning der som i de letteste bøkene [...] de får mer innhold i en tekst her [...] her får de på en måte*



*kontroll, «kan en katt male» ingen her tenkte det at selv om de har katter at den der «mmmgr» lyden er maling. For de så bare for seg katten med pensel. Så du får mye begrepstrening inn i disse tekstene, for du får kontrollspørsmål på det [...] i løpet av året er alltid tospråklig lærer inne, og da forteller jeg gjerne de tre bukkene bruse på norsk, også får vi det på serbisk også. Men det er veldig vanskelig, jeg må ha det som er på norsk, men jeg bruker eventyr og historier fra forskjellige språk. Når vi leser de tre bjørnene på norsk så slutter det sånn, på kinesisk så er de verdens beste venner, og da holder elevene på å le seg ihjel.*

#### 4.3.5 Oppsummering av funn

Lærerne i denne undersøkelsen setter i stor grad likhetstegn mellom minoritetsspråklige og flerspråklige. Alle informantene er enig i at arbeid med ord og begrep er utrolig viktig som lærer og kan ha ulik innfallsvinkel på hva de vektlegger i dette arbeidet. Flere av informantene trekker fram temabasert læring og tverrfaglighet, og fordelene av ulike innfallsvinkler og arbeidsmåter, og at dette kan være med på å favne flere elever. De legger vekt på at noen av fordelene med førstehåndserfaringer er at det blir mer konkret for elevene, og noe som fremheves i forbindelse med dette er motivasjon til videre arbeid, bevegelse, utnyttelse av turdager og bruk av smakssansen. Tid og budsjett kan oppleves som en utfordring med slike arbeidsmåter og misforståelser kan ses på som en utfordring med andrehåndserfaringer.

Som jeg har vist har alle lærerne arbeidet med ulike typer tekster. Et av funnene var at det var ulikt hvor stor mengde ord de valgte ut i arbeid med tekster. Solveig opplever at faktatekster motiverer elevene som kan tyde på at elevene har et vitebegjær. Eleven til Anna får et behov for å lese og skrive når fordelingen av fotballbanen opplevdes urettferdig, og det kan tyde på at eleven fikk en motivasjon til å gjøre nettopp det basert på en autentisk situasjon i hverdagen.

Observasjonsnotater gir uttrykk for at lærerne forklarer flere ord i løpet av undervisning. Flertallet av disse er fagord hos to av informantene. Vi kan se andre tendenser i Anna og Live sin undervisning. De har også fokus på hverdagslige ord som kan ses på som førfaglige/fagspesifikke. Annas bakgrunn og erfaringer har bidratt til at hun tenker *grunnleggende norsk* i sin ordinære norskundervisning, som hun sier. Dermed blir ingen av hennes elever tatt ut til undervisning i særskilt norsk, da hun uttrykker at hun har fokus på dette i den ordinære norskundervisningen.

Mine empiriske data kan tyde på at i hvilken grad en som lærer trekker frem elevers samlede språklige ressurser, kan henge sammen med kompetansen man opplever at man har i språkene som kan bli aktuelle. Hos Anna kan vi se tendenser der hun har fokus på sammenligning av norsk og aktuelle språk elevene har, men dette er mer individuell veiledning. Hun nevner at det er for gøy og for å vise respekt og aksept, men at det ikke er for at hun kan bruke det i noen læringssituasjon. Eva trekker frem at hun ikke tror at de andre elevene (som ikke har norsk som andrespråk) vil se det, mens Solveig fremhever at dette er noe elevene synes er gøy. Live opplever at elevene blir kry når deres samlede språklige ressurser blir trukket frem og gir uttrykk for at hun har en mer utforskende tilnærming til dette.

## 5.0 Drøfting

I denne oppgaven har jeg vært interessert i å finne ut av hvordan et utvalg norsklærere arbeider med ord og begrep. Bakgrunnen for dette fokuset er at forståelse i opplæringspråket norsk er avgjørende viktig for muligheten elevene har til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i alle skolefag. Derfor har jeg også hatt fokus på hvordan informantene arbeider med tekst. Elevene vil møte ulike type tekster i alle skolefagene de har, og da vil ord og begrep være avgjørende viktig for at de kan lese for å lære.

### 5.1 Flerspråklighet

Det er en tett kobling mellom flerspråklighet og norsk som andrespråk, fordi norsk som andrespråk er en del av flerspråklighet. Når all type flerspråklighet skal verdsettes og sees på som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), så er det interessant å se hvordan dette kan komme til uttrykk i skolen og hvordan man kan gjøre alle språk til en ressurs i klasserommet. Dette kan bidra til at en unngår at det blir et fokus på at elever som har norsk som andrespråk er i en mangelsituasjon. I tråd med Bjerke og Johansen (2017, s. 15) kan elever ha en kjempegod utvikling på førstespråket i begynneropplæring, og jeg vil se på hvordan læreren kan bygge videre på kunnskapen eleven har og overføre det til andrespråket.

Analysen tyder på at informantene har ulike assosiasjoner knyttet til flerspråklighet og flerspråklige elever. Dette kommer til uttrykk gjennom måten informantene omtaler elevenes språklige ferdigheter, og gjennom benevnelser informantene bruker om flerspråklige elever i sitatene. Videre er mitt inntrykk i tråd med Grosjean og Li (2013, s. 1) at det har skjedd en endring de siste tiårene. Det virker som at informantene er oppmerksomme på inkludering og språklig mangfold. Men det må skje mer endring for at det vises i skolen at flerspråklighet er en ressurs.

Noen av informantene i min studie bruker som vi har sett benevnelser som flerspråklig og fremmedspråklig når de omtaler flerspråklige elever. Begrepet «fremmedspråk» viser dessuten til språk som tysk, fransk og spansk som læres på skolen i et miljø der språket ikke er brukt til vanlig (Kibsgaard & Husby, 2009, s. 214). Benevnelsen fremmedspråklig kan knyttes til en forståelse av å skille seg ut fra «resten». Slik kan benevnelsen bidra til å skape en forestilling om at elevene har språklige erfaringer som skiller seg fra den «norske» majoriteten. Denne

forestillingen kan ha et fokus på elevenes mangler, fordi deres språklige erfaringer kan oppleves som mindre riktig eller mindre verdifullt sammenlignet med norsk. Videre kan annengjøring, være en konsekvens av dette, der gruppen flerspråklige elever, ekskluderes fra et fellesskap. Dette kan tyde på at informantene praktiserer det García og Li Wei (2019, s. 64) omtaler som en enspråklig «akademisk standard», som videre kan gjøre det vanskeligere for andrespråksinnlærere å lykkes i opplæringen fordi elevene får instruksjoner og vurderinger som tar utgangspunkt i enspråklige standarder. I tråd med dette gir Solveig uttrykk for at de fleste elevene hun har «er jo ganske språklig bra på norsk». Sitatet kan gi uttrykk for at elever som er «språklig bra på norsk» ikke inngår i hennes forståelsesramme av «flerspråklig» fordi de ikke skiller seg ut fra resten av elevgruppen. Dersom disse elevene ikke regnes som «flerspråklige», kan det tyde på at det finnes en motsetning til disse elevene. Motsetningen til de elevene som er «språklig bra på norsk» blir derfor elevene med svake norskferdigheter, og eventuelt svakere progresjon i norskfaget. Det kan virke som at det er disse egenskapene noen av lærerne forbinder med å være flerspråklig. Solveig utdyper ikke hva hun legger i «språklig bra på norsk», men dersom hun i lys av Bjerke og Johansen (2017, s. 60.61) tenker at språklig bra på norsk er å ha et flytende dagligspråk, så risikerer hun å se bort ifra at elevene ofte trenger et atskilling større ordforråd og en større begrepsdybde på norsk for å mestre skolehverdagen. Sitatet kan også/eventuelt gi uttrykk for at flerspråklighet er en ressurs frem til elever har «tilstrekkelige ferdigheter i norsk» til å følge den vanlige opplæringen i skolen og at det ikke er flerspråklighet i seg selv som er en ressurs.

Felles for informantene mine er at de gir uttrykk for at de setter et likhetstegn mellom flerspråklig og minoritetsspråklig. Dersom intensjonene om flerspråklighet som ressurs i Overordna del og i læreplanen skal ivaretas, så blir det en smal forståelsesramme hvis det først og fremst er minoritetsspråklige elever med utenomeuropeiske morsmål som regnes som medlemmer av gruppen flerspråklige. Intervjudata kan tyde på en slik forståelse. Det legger opp til at dette ikke er noe som favner alle elever, noe som det kan gjøre dersom en tenker at alle elever er flerspråklige, fordi de lærer engelsk fra 1. klasse av. Og som vi ser i intervjudata så nevner flere informanter at de har opplevd at flere elever snakker engelsk utenfor engelskundervisning.

Flere av informantene knytter ikke umiddelbart begrepet «flerspråklig» til å gjelde elever som kan engelsk. Sitatene viser imidlertid til flere eksempler der elever bruker engelsk utenom engelskundervisning, både på skolen og i hverdagen generelt. Når det gjelder flerspråklighet i

norskopplæringen, gir lærerne uttrykk for at de ser elevenes morsmål som en potensiell støtte i læringsprosessen og i utviklingen av det norske språket. Oppsummert fremkommer det likevel et større fokus på toleranse og aksept, og at dette er knyttet til elevenes identitet, når det er snakk om hvordan elevenes samlede språklige repertoar er en ressurs i skolen. Dersom toleranse og aksept er det som vektlegges i forståelsen av flerspråklighet, og det som har å gjøre med språket i seg selv vektlegges i mindre grad, kan det bidra til at andre språk enn norsk ikke får noen verdi eller plass i undervisningen. I tråd med Monsen og Randen (2017, s. 139) bekrefter mine funn at lærerens refleksjoner rundt nytteverdien av å bruke morsmålet aktivt i læringen, er avgjørende for i hvilken grad dette blir gjort. Dette kan ses i lys av Borg (2015, s. 1) som påstår at læreres kognisjon kan ha en nøkkelrolle i implementeringen av utdanningsinnovasjoner. Det vil si at det lærere tror og tenker kan påvirke det de i praksis gjør. Læreplaner har formuleringer der den enkelte lærer kan ha frihet til å tolke de og sette de til live slik de vil, og basert på intervjudata kan lærere tolke de forskjellig basert på hva de tror, tenker og deres erfaringer. Dermed kan det også bli ulik praksis.

Eva og Solveig gir uttrykk for at de kan se fordelene av morsmålet, der Eva fremhever at foreldrene kanskje lettere kan forklare de på morsmålet hjemme, når det er snakk om et ord eleven ikke forstår hva er. Solveig viser også til at det godt kan hende at én elev har behov for at en som lærer legger til rette for at eleven kan snakke polsk for å uttrykke seg. Dette kan støttes på Cummins som påstår at opplæring på og med førstespråk styrker andrespråksinnlæringen, fordi lingvistiske, begrepsmessige og pragmatiske ferdigheter overføres mellom språk (Cummins, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 139-140). Disse eksemplene kan imidlertid tyde på at Eva tenker at å bygge på morsmålet er foreldrenes ansvar hjemme, eller noe som arbeides med i tospråklig fagopplæring. Anna ser imidlertid overføringsverdien morsmålet kan ha til opplæringspråket norsk i klasserommet, når hun gir en elev mulighet til å si noe eleven husker på amarisk, men ikke på norsk. Anna legger til at eleven har «satt sving i hodet sitt». Det kommer imidlertid også frem at vektleggingen av dette er fordi det er gøy, og i respekt for hverandre. I utdraget fra intervjuet uttrykker Anna imidlertid at hun ikke kan bruke morsmålet til elevene i noen læringssituasjon.

Eva gir uttrykk for at hun ikke jobber noe spesielt opp mot de elevene (med norsk som andrespråk) og at «de skjønner akkurat like mye». Utsagnet kan være med på å skape en illusjon om likhet og like behov i opplæringen. I virkeligheten er elever med norsk som andrespråk svært ulike og trenger ulik tilrettelegging. Eva viser at hun er klar over at elever med norsk som

andrespråk elever kan ha behov for tilrettelegging i forbindelse med enkelte ord, men hun har imidlertid en antakelse om at de skjønner like mye og at det ikke er noe forskjell.

## 5.2 Sammenligning av språk

Overordnet del fremhever at alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5), samtidig som at det i læreplanen i norsk understrekes at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreplanen i norsk legger videre opp til arbeidsmåter der en kan *utforske* ord og uttrykk og språklig variasjon i nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Alle kompetansemål skal sees i sammenheng med verdier og prinsipper for grunnopplæringen når en planlegger, gjennomfører og utvikler opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Det legges med andre ord til rette for at en kan benytte pedagogisk transspråking i klasserommet. I følge Palm (2021, s. 49) er pedagogisk transspråking planlagte aktiviteter fra lærerens side, for å bruke elevenes språkkunnskaper som ressurser i opplæringen. Med utgangspunkt i Overordnet del, læreplanen og nyere forskning innen det som betegnes som transspråking, så ønsket jeg å undersøke om informantene mine brukte elevenes språkkunnskaper som ressurser i opplæringen, med fokus på sammenligning av språk.

I utdragene fra intervjuet som er presentert gir informantene uttrykk for at de sammenligner språk. Det kan virke som at det i noen situasjoner er planlagt, men at det i de fleste situasjoner er noe som skjer spontant. Det kan virke som at den planlagte sammenligningen av språk kan skje ut ifra kompetansemålet som står i læreplanen, der eleven skal kunne sammenligne talespråk i nærmiljøet med nabospråk etter 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-8). Solveig uttrykker at det er veldig lett å sammenligne norsk og dansk, og at det åpner opp for at man kan trekke inn svensk, og at det går rett inn i læreplanen. Denne formuleringen i læreplanen uttrykker mer konkret hvilke språk en kan sammenligne norsk med, noe som kan påvirke hvilke språk man som lærer faktisk trekker inn i undervisningen. Eva uttrykker at i hennes klasse så sammenligner de norsk med engelsk, islandsk, svensk og dansk.

Solveig og Eva gir uttrykk for at det er enklere å sammenligne norsk med engelsk eller andre «nærliggende» språk. Eva kan gi uttrykk for at en årsak til dette er at hun sammenligner norsk

med språk hun er sterkere på, i motsetning til språk der hun opplever «litt svakhet». Videre vil jeg trekke inn transspråkingsteori, nettopp fordi det åpner opp for muligheter i skolen, til tross for at en som lærer ikke behersker de aktuelle språkene til elevene i klasserommet. Et viktig poeng i et transspråkingsperspektiv er at lærere kan åpne sine klasserom for transspråking likevel (García & Wei, 2019, s. 8). Dette kan støttes på forskning som viser at det er fullt mulig for en lærer å stimulere til bruk av flere språk i en barneskoleklasse, selv om læreren ikke behersker disse språkene og det kan oppleves som relevant for alle elevene (Palm, 2021, s. 60).

Utdragene fra intervjuene til Eva og Solveig er i tråd med Svendsen (referert i Hvistendahl, 2009, s. 20) som fremhever at utenomeuropeiske språk har en lav posisjon i norsk skole, selv om de er språk som flere av elevene identifiserer seg med. Dette ser vi ut ifra at Solveig nevner at det er elever på trinnet som snakker nederlandsk, thai, somalisk, polsk og russisk. Dersom disse språkene ikke trekkes fram i undervisningen, forblir de som Svendsen (Svendsen, 2009 referert i Hvistendahl, 2009, s. 20) understreker taus kunnskap og en ubrukt ressurs. I utdraget fra intervjuet sier Eva noe interessant som videre kan være et hinder fra å implementere transspråking i undervisningen:

«Jeg kan jo selvfølgelig si at nå forstod vi mer av ditt språk, fordi sånn sier dere, men de andre barna vil ikke se det. Jeg tror ikke de andre barna vil se den [...]»

Eva gir uttrykk for en antakelse om at de andre elevene ikke vil «se det». Det kan tolkes som at hun tenker at å trekke inn andre språk enn engelsk, islandsk, dansk og svensk ikke vil oppleves som meningsfullt for elevene i klassen. Elevene har imidlertid et forhold til klassekameratene sine, men de har ikke nødvendigvis et forhold til islandsk, dansk eller svensk. Dette er noe som kan gjøre alle klassekameratenes språklige ressurser meningsfullt og interessant. Solveig har imidlertid en elev med dansk som førstespråk i sin klasse, men ved å kun inkludere noen språk i undervisningen, så vil det si at man ekskluderer andre, og det er ikke noe som hører til en i en inkluderende skole. Utdraget til Eva er dessuten ikke i tråd med Solveig, som legger vekt på at elevene i gruppen synes det er veldig gøy og spennende når hun oppfordrer de til å si noen ord på et annet språk enn norsk:

[...] og det å bygge opp under at de har jo et annet språk hjemme [...] og det synes jo de andre barna og er kjempe spennende

Antakelser som kommer til uttrykk fra Evas sitat kan påvirke klasseromspraksisen, og i hvor stor grad utdanningsinnovasjoner, slik som vektlegging av flerspråklighet som ressurs, implementeres i undervisning (Borg, 2015, s. 1). Eksempelet kan ses i lys av Borg (2003, s. 81) sin teori om *teacher cognition*, der lærere tar undervisningsvalg basert på kunnskap, tanker og tro noe som spiller en sentral rolle i å forme klasseromsbegivenheter. Det vil si at å tilegne seg oppdatert kunnskap og nye erfaringer, kan være med på å endre læreres syn og dermed deres klasseromspraksis.

Eva sier imidlertid noe interessant, når hun forteller at i klassen hennes kan de sammenligne språk tilfeldig. Plutselig er det en elev som kan et ord som de holder på med på et annet språk. Da griper Eva tak i det, ved å for eksempel søke det opp på internett. Hun gir uttrykk for at de videre kan undersøke det på Smartboard i plenum og i intervjudata fremkommer sitatet: «og hva betyr dette, jo også betyr det samme». Her går de inn på innholdssiden av ordet, når de ser at ordet har samme betydning, selv om benevnelsen, eller formen, på ordene kan være annerledes. Dette kan sees i lys av Cummins (1983, s. 377) som fremhever underliggende ferdigheter som er felles for alle språkene i repertoaret, og som kan overføres mellom disse språkene, noe som kanskje er tydeligst når det gjelder begrepsforståelse. Det vil si innholdssiden av ordet. Å åpne opp for å utforsk språk som er mer ulike, kan skape en bevisstgjøring om at ord som ser veldig ulikt ut på den formmessige overflaten, viser til det samme begrepet. Selv om elevenes medelever ikke har benevnelsen for noe, betyr det ikke at de ikke har kunnskapen.

Et eksempel på hvordan flerspråklighet som ressurs kan komme tydelig til uttrykk i klasserommet er gjennom sitatet til Anna der hun sier at hun gjerne skulle hatt et flerspråklig klasserom, med ordene hengende på veggen på alle språk. Dette er i tråd med transspråkingsteori der et kriterie fra et lærerperspektiv er å tilby støtte på hjemmespråket når det er egnet for å bygge videre på elevenes språklige repertoarer og gjøre det lettere å beherske innhold (García & Wei, 2019, s. 136). Dette hadde også vært en transspråkingsstrategi der læreren gir tilgang til et flerspråklig klasseromsmiljø, som blant annet omfatter flerspråklige ordvegger (García & Wei, 2019, s. 134-135). Dette kan bidra til å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet (García & Wei, 2019, s. 124) noe som er viktig for videreutvikling av leseferdighetene (Palm, 2021, s. 49). I tråd med Kulbrandstad (2022, s. 211-213) har arbeid med språklig bevissthet blitt sett på som en måte å forebygge lese- og skrivevansker, og dermed kan dette være spesielt viktig å legge til rette for i begynneropplæringen. Å bruke førstespråket til elevene som støtte i



undervisningen kan dessuten ses i lys av Svendsen (2021, s. 127) der det fremgår at vi i dag har omfattende dokumentasjon på at elever som også har fått opplæring på sitt førstespråk over lengre tid, har størst suksess i utdanningssystemet (Collier og Thomas 2017, Bakken 2003, Øzterk 2003). Flerspråklige tilnærminger i undervisningen er noe som kan støtte elever med norsk som andrespråk i tilegnelsen av språk og fag, samtidig som et viktig perspektiv i Palm (2021, s. 60) er at også elever med norsk som morsmål viste en interesse og et utvidet syn på egne språkferdigheter, slik at det kan oppleves som relevant for alle elevene.

I lys av Borg (2015, s. 46) gir sitatet fra Anna også et bilde på at det finnes bevis for at det lærere tenker og tror om undervisning ikke alltid blir fullt ut realisert i arbeidet deres. Eva gir uttrykk for at det kan være rammefaktorer som representerer begrensninger slik som klasserommets egenhet der hun sier at «det er ikke plass til det» og mangel på faglige ressurser når hun sier at hun ikke har ressursene eller lærere i alle språk til å få det til. En mulig løsning på dette kommer vi inn på i senere i kapittelet under overskriften «ord og begrep».

I intervjudata fremgår det at Live som er lærer i særskilt norsk sier at de sammenligner språk i begynneropplæringen hovedsakelig muntlig. Datagrunnlaget tyder på at hun kan utforske språket sammen med elever, når hun sier «også begynner vi liksom å fundere sammen rundt det». Dette er noe elevene kan synes er gøy. Sitatet: «[...] «kan det ha noe å si for hvordan du tenker og holder på med» og da prater en sammen rundt det» kan sees i lys av Cummins (1983, s. 377) hypotese som er illustrert med en modell av et isfjell med to topper over havoverflaten. Arabisk som eleven behersker i dette tilfellet, blir én av toppene til eleven, som består av overflatetrekk ved språket, slik som hvilken vei man skriver. At både lærer og elev har en funderende eller utforskende tilnærming til språket, kan være med på å legge til rette for at eleven oppdager forskjeller og likheter i språkene og er i tråd med læreplanen. I lys av Kulbrandstad (2022, s. 210) kan en slik tilnærming dessuten hjelpe elevene med å utforske de grunnleggende prinsippene for å skrive norsk, ved å finne måter å gjøre skriftformer synlige på i undervisningen.

En slik tilnærming gir Anna uttrykk for at hun kan ha når det gjelder tekstarbeid, når hun sier at hun bruker sin kompetanse til å forklare hva det er elevene gjør feil, med fokus på at hun ser at de tenker riktig på førstespråket sitt. Anna sier for eksempel «Okei, nå har du tenkt på finsk eller somali, for du skriver dobbel «a», men på norsk så må du bare ha den ene a-en». I tråd med Cummins (1983, s. 377) har Anna kunnskaper om overflateaspekter slik som bruken av

dobbel vokal på somali. At læreren har kunnskaper om trekk ved elevers førstespråk og om norsk språkstruktur kan gjøre at læreren lettere forstår hvordan norsk fortone seg for en elev med et annet morsmål enn norsk. På denne måten blir det også lettere å vite hva en skal legge vekt på i undervisningen, slik at elevene får best mulig vilkår for å utvikle språkferdighetene sine. At elevens kunnskaper på førstespråket anerkjennes, for så å veilede slik at eleven kan gjøre justeringer for at det blir riktig form på norsk, kan legge til rette for økt læringsutbytte. Om lærer og elevene imidlertid hadde utforsket sammen i klassen, så kunne det åpnet opp for at elevene får eierskapsfølelse til det de finner ut av og det de lærer. En kreativ og utforskende tilnærming til språket kan virke motiverende og i tråd med Kulbrandstad (2022, s. 210) har det vist seg å hjelpe elevene med å utforske de grunnleggende prinsippene for å i dette tilfellet skrive norsk.

### 5.3 Ord og begrep

I begynneropplæringen er det viktig å styrke begrepsapparatet, og at elevene har begrep på plass for ordene de møter videre. Det kommer frem at alle informantene mine tenker at arbeid med ord og begrep er viktig i begynneropplæringen. Det er imidlertid interessant at ingen av informantene bruker disse to ordene, ord og begrep, hverken riktig eller gjennomført systematisk. De fleste sier ord og begrep, for å unngå å være presis. Selv om et par av informantene nevner hierarkisk system, så handler begrep i følge Golden (2014, s. 17-18) om de mentale forestillingene vi har, altså hva som skjer i hodet vårt når vi hører eller leser et ord.

Både Eva, Solveig og Anna sier at de jobber mye temabasert. Fordeler med dette er at elevene møter tema med ulike innfallsvinkler og arbeidsmåter i et forsøk på å favne alle elevene. Da kan det hende at elevene møter de samme ordene i ulike fag, slik at de får mulighet til å møte ordene flere ganger og i forskjellige sammenhenger. I lys av Golden og Hvenekilde (1983, s. 31-32) kan dette gjøre at det er lettere for elever å huske det de blir undervist i fordi de får flere muligheter til å tolke og forstå ordene de møter. Elevene til Solveig skal lære om kulturlandskap og naturlandskap på turdagen, Annas elever har fått smake på ulike grunnsmaker, elevene til Eva forberedte seg før de fikk møte en forfatter og Live utnytter skolegården for at elevene skal få direkte erfaring med det ordene står for. I lys av Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 61) er slike førstehåndserfaringer gunstig i begrepslæring spesielt og særlig gunstig i andrespråkopplæring generelt, fordi begrep som erfares blir koblet sammen med fysiske og følelsesmessige erfaringer. I tråd med Kjelaas (2021, s. 109) kan slike arbeidsmåter aktivere

og/eller legge til rette for erfaringer slik at det konnotative innholdet i begreptrekanten styrkes da det er sentralt for begrepsforståelsen.

Skillet mellom ord og begrep er viktig å være oppmerksom på i alt pedagogisk og språkdidaktisk arbeid, men det er særlig viktig i møte med elever som av ulike grunner har et mindre eller svakere ordforråd enn andre (Kjelaas, 2021, s. 34). Betydningen av dette ser vi i sitatet der Solveig deler sin forståelse av ordet «begrep». Hun påstår at en polsk elev ikke kan begrepet *pære*. I følge Kjelaas (2021, s. 34) er det lett å vurdere begrepsforståelsen til elever på bakgrunn av ordforrådet, og vi kan anta at det er det Solveig gjør her. I tråd med Kjelaas (2021, s. 108) drar Solveig slutninger på bakgrunn av det som er synlig og undervurderer begrepsforståelsen til eleven. Dette er uheldig, fordi det kan resultere i at en undervurderer eleven og tar utgangspunkt i det en tror eleven mangler (Kjelaas, 2021, s. 104). I lys av Svendsen (2009, s. 43-44) kan ikke Solveig trekke slutninger om elevens begrepsforståelse av ordet *pære* dersom hun ikke har inkludert elevens forståelse på morsmålet.

På spørsmålet om hvordan Eva arbeider med forhold mellom ord og begrep i norskundervisningen, svarer hun at det kommer an på hva de jobber med og forståelsen til barna. Hun understreker videre at:

*Eva: (jeg) jobber ikke noe spesielt egentlig opp mot de elevene (med norsk som andrespråk) [...] fordi det er mange som strever med begreper og ord og hva de betyr [...] vi har jo nettopp hatt om faktateksten [...] og der er det en god del ord og begreper som man jobber med*

I denne sammenheng er prosjektet Lærebokspråk til Golden og Hvenekilde (1983) interessant. Golden (2014, s. 126-127) viser til dette prosjektet og understreker at det er viktig å forklare fagspesifikke ord i tekster, hvis de brukes i forklaringen av fagord, fordi de er nøkkelen til fagordene. Dette er fordi sannsynligheten vil være stor for at elevene ikke forstår det nye begrepet, dersom elevene ikke kjenner til disse fagspesifikke ordene. I utdraget i analysen uttrykker Eva at hun er bevisst på at elevene kan lese en tekst, uten å merke at de har lest et ord de ikke vet hva betyr. I utdragene fra intervjudata, kommer det frem at Eva velger ut ord i fra en tekst som elevene skal lese hjemme. Dette er fordi hun «ser hvilke ord de ikke forstår», og skriver de på ukeplanen. Disse ordene skal elevene finne ut av hva betyr, ved å snakke med en voksen og søke på Google. I disse utdragene fra intervjudata kommer det ikke fram hvilke ord Eva velger ut. Jeg spurte henne om hun kunne huske en gang da hun ble overrasket over et ord elevene ikke kunne. Da svarer hun:

Eva: *Det kan være ord som jeg ser på som helt vanlige ord [...] Det siste jeg opplevde var «trang».*

I dette sitatet gir Eva uttrykk for at det ikke nødvendigvis er fagord som skaper forståelsesproblemer, men at det også kan være ord hun ser på som hverdagsord. Disse hverdagsordene kan ses i lys av Golden (2014, s. 126-127) som betegner de som fagspesifikke allmennord i tekster. Når Eva uttrykker at hun kan bli overrasket over at elevene ikke vet disse ordene, er det i tråd med Golden (2014, s. 126-127) som påstår at de færreste lærere vil regne slike ord som «trang» som fagord. Det vil si at de også bør få en forklaring dersom alle elevene skal få mulighet til å forstå et nytt begrep. Begrepet «trang» kan sees på som et førfaglig ord og har betydning for fagforståelsen (Gimel, 1995, referert i Golden, 2014, s. 126-127).

Fordi Eva ikke sier noe om hvilke ord det er hun trekker ut av tekster, og skriver på ukeplanen, så kan jeg kikke på hvilke ord hun stoppet opp på da jeg observerte enkeltøkter. I data fra observasjonen kommer det frem at Eva brukte tid på ordene «rapportert», «polstret», «anslått» og «tisper» i norskundervisningen. Eva spør elevene «hva betyr ordet polstret?», og vi kan først og fremst se hvor verdifullt det kan være for elever at lærer stopper opp på ord, ut ifra elevenes svar som kan vise til assosiasjonene de får til begrepet når ordene leses i sammenheng med andre ord, som også kan være misvisende. Dette er i tråd med Vygotsky (1962, s. 103) og den nærmeste utviklingssonen, når lærer legger til rette for at elevene får økt forståelse for teksten ved å stoppe og åpne opp for at ord får en forklaring.

En elev svarer «grei med børste», og en annen svarer «kanskje sånn mye pels, og fryser ikke». Jeg tolker dette som at begge elevene ser ordet «polstret» i sammenheng med begrepet «pels», som de sannsynligvis har erfaring med fra før knyttet til for eksempel kattepels og hundepels, og noe man kan gjøre med pels, er at det kan greies med børste, som den ene eleven antar at «polstret» betyr. I lys av Kjelaas (2021, s. 106) kan det være at eleven i dette eksempelet viser til konnotasjonene eleven forbinder med det dette begrepet. Det vil si erfaringene, kunnskapene og følelsene den aktuelle språkbrukeren forbinder med det gitte begrepet.

Eva bruker videre ordet «polstret» i en annen sammenheng, og viser at en ytterjakke også kan være polstret. Deretter kan det komme til uttrykk at over- og underpels betyr at dyret har to sett med pels, noe en jakke også kan ha. For å få større forståelse for

begrepet «polstret», så kan det hende at en forklaring på over- og underpels hadde vært hensiktsmessig, da disse ordene, i tråd med Golden (2014, s. 126-127) kan ses på som fagspesifikke i dette tilfellet, og «polstret» kan ses på som fagord, der de fagspesifikke ordene er nøklene til å forstå fagordet. I lys av Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 61) kan det hende at forklaringen til Eva kan oppleves som diffus og ustabil for noen elever. På bakgrunn av dette kan det hende at dersom elevene ikke fikk forståelse for begrepet polstret, så er det mindre sannsynlig at de vil utvide begrepsforståelsen sin og huske dette ordet. Dette kan ses i lys av Lervåg og Aukrust (2010) der ordforrådskunnskap avgjørende i den relative forbedring av leseforståelse. Videre kan «dyp» ses på som et fagspesifikt/førfaglig ord i forbindelse med «rapportert».

Ut ifra disse enkeltøktene, så kan en si at Eva i tråd med Golden har fokus på fagord. Fordi hun ikke trekker frem ord som Golden (2014, s.126-127) kunne betegnet som Fagspesifikke ord, så vil sannsynligheten være stor for at elevene ikke forstår det nye begrepet, dersom elevene ikke kjenner til disse fagspesifikke ordene. Knyttet til observasjonen og presentasjonene uttrykker Eva at det av og til stod ord eller begreper som hun visste at det var mange som ikke kunne eller visste hva betydde, og da spurte hun elevene om de visste det. I tråd med Golden (2018, s. 203) antar Eva at fagord vil være vanskelige for flere elever, og de får et spesielt fokus av læreren også.

I arbeidet med ord og begrep, fremhever Solveig betydningen av å bruke språket mye, og at elevene skal ta ordet høyt i klassen. I tråd med Vygotsky (1962, s. 103) forsøker Solveig å være bevisst på bruken av læringsvenner, slik at elevene får snakket seg i mellom. Vi har alle forskjellige utgangspunkt og kan ha ulike erfaringer, slik at den enkelte elev får anledning til å få begrep forklart av en medelev som kan ha erfaring med begrepet fra før, og som kan fungere som en mer kompetent annen og forklare på elevens nivå. Solveig uttrykker at det er viktig å stoppe opp ved mange ord når en leser bøker høyt for elevene, og prøve å få til en samtale rundt de, så fungerer både lærer og medelever som støttende stillas (Bruner, referert i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Dette er et eksempel av støtte som lærer og medelever kan gi for å redusere gapet mellom det eleven allerede kan og det hen er i ferd med å lære, ved å åpne opp for økt forståelse av teksten som leses. Systematisk bruk av læringsvenn i opplæringen, kan være et eksempel på en arbeidsform som elever med norsk som andrespråk kan ha særlig nytte av, blant annet fordi det sikrer mer muntlig bruk av språket i faglige sammenhenger. Å snakke med læringsvenn for å finne svar på et spørsmål eller begrep, kan

gjøre det lettere å ta ordet i full klasse etterpå, slik at en læringsvenn kan være en viktig støttespiller ved at elevene får mulighet til å gi og få hjelp og respons. Når elever får mulighet til å ta ordet høyt i klassen, så legges det også til rette for at læreren får innblikk i elevenes språklige utvikling og i tråd med Ryen og Simonsen (2015, s. 205) får lærer mulighet til å eventuelt veilede eleven ved å gjenta det eleven sier med reformuleringer.

Det kan hende at en årsak til at Eva, basert på økten jeg fikk observere, ikke har fokus på de fagspesifikke ordene, er fordi hun, ut ifra intervjudata, forstår ordet «begrep» upresist: Eva sier ikke noe om at et begrep er de ideene eller fornemmelsene vi har fått og som vi har dannet oss et mentalt bilde av (Golden, 2014, s. 17-18). Hennes forståelse av ordet «begrep» kan påvirke valg av arbeidsmåter, læringsaktiviteter og hvilke ord hun fokuserer på i opplæringen. Hvis Eva ikke forstår ordet «begrep» som mentale forestillinger eller bilder, så kan det hende at hun ikke velger ut ord som bør forklares i en tekst, ut ifra et ønske om å hjelpe elevene med å skape disse ideene og mentale bildene. Dette kan støttes på Borg (2015) som påstår at lærerkognisjon, læreres tanker og tro, har innflytelse på handlinger som skjer i klasserommet.

Live og Anna la også ganske mye vekt på ord som Golden definerer som fagspesifikke ord, eller førfaglige ord (2014, s. 126-127) og Golden og Hvenekilde (1983) har vist at det ofte er under denne kategorien at elever med norsk som andrespråk får utfordringer. Anna stopper opp på ord som: *går* og *gode minner*. Hun viser at hun er bevisst på at verbet *går* kan ha ulikt innhold og kan misforstås, ved at elever kan få assosiasjon til teksten som ikke er riktig i denne sammenhengen. Anna demonstrerte med kroppsspråket sitt at hun ikke mente at to jenter *går* i klasserommet, men at det betyr at de hører til i samme gruppe på skolen. Denne bevisstheten kom også til uttrykk under intervjuet, da Anna la vekt på at hun har stoppet opp på betydningen av ordet *mål* tidligere, når det har vært snakk om «dagens mål» eller «ukas mål», nettopp fordi hun hadde en antakelse om at elevene ville tenke  *fotballmål, håndballmål eller ishockeymål*. Dersom det var slike assosiasjoner elevene hadde fått, så kunne elevene ha risikert å ikke forstå resten av det læreren sa. Elevene til Anna har elever i 2. klasse, slik at begrepet *mål* i skolesammenheng er nok et begrep som mange av elevene møter for første gang, og som krever gjennomgang og kan ses i lys av Monsen og Randen (2017, s. 31) som fremhever betydningen av *skolespråk*.

Live sa at om hun har yngre elever som ikke kan sitt morsmål så godt, så kan hun lage hjemmeoppgaver til de, der hun har bilde av noen ting i en rubrikk, skriver benevnelsen på denne gjenstanden på norsk, også skal foreldrene skrive inn ordet «ball» for eksempel på morsmålet til eleven. Her gir Live uttrykk for betydningen morsmålet har i opplæringen i tråd med Svendsen (2021, s. 127) som fremhever at vi i dag har omfattende dokumentasjon på at elever som også har fått opplæring på sitt førstespråk over lengre tid, har størst suksess i utdanningssystemet (Collier og Thomas 2017, Bakken 2003, Øzterk 2003). Slike hjemmelekser kunne lærere videre tatt utgangspunkt i under ordinær norskundervisning, ved å for eksempel lage en tydelig tabell med benevnelsen på begrep på flere ulike språk. Dette kunne elevene sammen med lærer utforsket, og det hadde vært i tråd med transspråkingsteori og García og Wei (2019, s. 124) som understreker at lærere må være lærende og lære sammen med elevene. Det innebærer heller ikke at en mister fokus på at det er norsk som er det felles utgangspunktet for utforskningen av skriftspråket, hvis en trekker inn andre skriftspråk (Kulbrandstad, 2022, s. 210). Om en kan la elevene si benevnelsen på ordene på et språk de kan i tillegg til norsk, så kan det være at en som lærer hadde fått samme respons fra elevene som det Live uttrykte i intervjudata, der hun sa at elever synes det er veldig stas når alle i gruppen elever fra forskjellige land får si ting på sitt språk.

Dette kan også være en løsning på det Anna sa om at hun ikke har lærere i alle språk slik at hun kan få til å henge opp ord på forskjellige språk på veggen. På denne måten kan det bli tydelig at elevenes samlede språklige repertoar kan være en ressurs for å finne frem merkelappen til begrep på ulike språk. Det kan skapes noe som både kan bygges videre på i opplæringen og som kan henge i klasserommet.

## 5.4 Arbeid med tekst

De konkrete øktene jeg observerte var i forbindelse med arbeid med tekst, der jeg har knyttet de til ord og begrep og inndelingen til Golden (2014, s. 127). I intervjuene med lærerne kom det også direkte og indirekte til uttrykk andre innfallsvinkler knyttet til arbeid med tekst og tekstutvalg. På bakgrunn av problemstillingen min har jeg valgt ut noe fra intervjudata jeg tenker er interessant å drøfte.

Informantene gir uttrykk for at de ikke styres av læreboka i norsk, blant annet fordi den ikke passer til måten de arbeider på. Det kan tyde på at de tar flere valg når de skal velge ut tekster til elevene. Anna sier at i løpet av året så er alltid tospråklig lærer inne, og da får elevene høre «de tre bukkene bruse» både på norsk og serbisk, og at hun bruker eventyr og historier fra forskjellige språk, men at hun må ha det som er på norsk. Live forteller at en finner mye eventyr og historier på nett, som du kan få på mange forskjellige språk. En slik arbeidsmåte kan ses i lys av transspråkingsteori der en bygger videre på det språklige repertoaret som elevene bringer med seg inn i klasserommet, mens de jobber med å beherske innhold (García & Wei, 2019, s. 136). Videre kan dette støttes på læreplanen i norsk som åpner opp for en utforskende tilnærming til språk og at en kan lese og lytte til tekster i oversettelse fra andre språk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-8).

Når Anna forteller om en elev på 2. trinn som leser om fordeling av fotballbanen og blir oppfordret til å skrive et brev til elevrådet ser vi betydningen motivasjon har i leseformelen til Svanes (2021, s. 54). Det kan tyde på at følelsen av urettferdighet og motivasjon for å ha fotballbanen drev frem arbeidet som ble lagt i å lese og skrive. I tråd med Kulbrandstad (2022, s.59) ses lesing som sosial samhandling i denne situasjonen, og lesing og skriving brukes i en autentisk situasjon i elevens hverdagsliv. I tråd med Klæboe og Sjøhelle (2018, s. 33) viser eleven evne til å bruke språk og språklige kunnskaper i sosiale praksiser, og det er manglende evne på dette området som skaper lese- og skriveproblemer for mange barn når de kommer høyere opp i klassetrinnene. I tråd med Wold (2019, s. 69) viser dette eksempelet at barn er aktivt meningssøkende og at dette var noe som var relevant for elevens livsverden, slik at det opplevdes som meningsfullt. Sitater fra Solveig bekrefter også at barn er aktivt meningssøkende og kan ha et vitebegjær, når hun forteller at hun opplever at bildebøker og faktatekster fanger elevene og at de blir veldig fenget av faktatekster om dyr. Solveig gir også uttrykk for at ved å jobbe temabasert, henter hun tekster fra for eksempel en samfunnsfagbok. Dette viser også at utdrag fra fagbøker kan bli brukt knyttet til norskundervisning og at en som



lærer bør være bevisst på fagspesifikke ord i alle fag.

Noen elever klarer å lese med forståelse på egenhånd, men lærere må i tråd med Bruner (referert i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43) også være støttende stillas for elever. Vygotsky sin teori går ut på at man har et nåværende utviklingsnivå, der man klarer ting på egenhånd, for eksempel å avkode ord. I den nærmeste utviklingssonen får man ting til ved hjelp av en mer kompetent annen, for eksempel lærer eller medelev, og strekker seg for å nå den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1962, s. 103). I dette tilfellet kan det for eksempel være at eleven blir i stand til å forstå ord, hente ut viktig informasjon fra en tekst, ved å få det forklart eller ved å se hva andre gjør og tenker når de leser en tekst. Dette kan ha betydning for når elever skal lese for å lære.

## 6.0 Konklusjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan et utvalg norsklærere arbeider med ord og begrep og hvordan de tenker når de gjør utvalg av tekst i det flerspråklige klasserommet i begynneropplæringen, og om dette kan ha betydning for elevenes opplæring. Det kan se ut som at det er stor variasjon, og det kan skyldes at jeg har fått innsikt i en liten del av arbeidet de gjør. Basert på intervjudata gir alle informantene mine uttrykk for at det ikke nødvendigvis er fagord elevene trenger hjelp med å forstå. På grunnlag av enkeltøktene jeg observerte har to av informantene fokus på *fagord*, mens en ser andre tendenser hos resten av informantene. Informantene gir uttrykk for at de ikke styres av læreboka i norsk, blant annet fordi den ikke passer til måten de arbeider på. Det kan tyde på at de tar flere valg når de skal velge ut tekster til elevene. Basert på intervjudata viser elever interesse for faktatekster, og da vil læreres systematiske arbeid med begrepsforståelsen være viktig, da det kan ha noe å si for muligheten elevene har til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i alle skolefag. På bakgrunn av funnene er det fremdeles viktig å ha et bevisst fokus på hvem man som lærer anser som å være flerspråklig og hvordan man på en hensiktsmessig måte kan inkludere arbeidsmåter som i praksis er uttrykk for at man gjør flerspråklighet som ressurs, både for den enkelte elev og for klassen som helhet. Jeg ser at det gjøres mye verdifullt arbeid i klasserommene til informantene og at lærerne gir uttrykk for at de reflekterer over aksept, toleranse og inkludering. Det er likevel viktig å ha fokus på denne tematikken, fordi det fremdeles er en tendens til at flerspråklig blir sett på som det samme som minoritetsspråklig. Det kan skygge for læreplanens intensjon om flerspråklighet som ressurs og kan ha noe å si for om den ivaretas. Det er viktig at man er klar over at alle kan være flerspråklige, men på ulike måter. Som lærer bør man ha forståelse for at begrepsforståelsen kan være like god hvis man har norsk som andrespråk, og at man bør jobbe bevisst for å koble de norske benevnelsene til begrepene. På bakgrunn av arbeidet jeg har gjort tenker jeg at jeg er bedre rustet til å kunne møte det flerspråklige klasserommet.

## 7.0 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal Akademisk
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.  
Doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I Bråten, I. (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Clark, A., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's Social Research Methods* (6. Utg.). Oxford University Press.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 6, No. 4, 473-386. Cultural Pluralism.  
<https://www.jstor.org/stable/1510525>. Lest 6. April 2022.
- Danbolt, A. M. & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk – introduksjon. I Traavik, H. & Jansson, B. K. (Red.), *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2018). Leseforståelse, motivasjon og emosjonell støtte – et utforskende blikk på minoritetslevers skoleprestasjoner. I Danbolt, A. M. V., Alstad, G. T. & Randen, G. T. (red.), *Litterasitet og flerspråklighet – muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 183-201). Fagbokforlaget.
- Garcia, O., Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I Gujord, A-K. & Randen, G. T.

- (Red.), *Norsk som andrespråk. Perspektiver på læring og utvikling*. (s. 190-209).  
Oslo: Cappelen Damm AS.
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983). Rapport fra Prosjektet Lærebokspråk. Senter for språkpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Grosjean, F. & Li, P. (2013). Introduction. I Grosjean, F. & Li, P. (Red.), *The Psycholinguistics of bilingualism* (s. 1-4). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen – innledning og oversikt. I Hvistendahl, R. (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ipsos (2015). *Rom for språk?* Oslo: Språkrådet. Hentet mai 2022 fra:  
[https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I Nygård, M. & Bjerke, C. (Red.), *Norsk boka 1* (2. Utg. s. 97-116). Oslo: Universitetsforlaget
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I Neteland, R. & Aa, L. I. (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D. K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Cappelen Damm.
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015–2016), Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.) Gyldendal.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51 (5), s. 612-620. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140 (2), s. 409-433. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I Neteland, R. & Aa, I. I. (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Framtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§2-5>
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i første klasse. I Palm, K. & Michaelsen, E. (Red.), *Den viktige begynneropplæringen. En forskningsbasert tilnærming* (s. 115-135). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen – pedagogisk transspråking i norskfaget. I Jølle, L., Larsen, A. S. & Otnes, H. (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 46-63). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Ryen, E. & Simonsen, H. G. (2016) Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA – Norsk som andrespråk*, 31(1-2). Hentet fra: <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188>
- Selj, E. (2019). Minoritetselvene, språket og skolen. I Selj, E. & Ryen, E. (Red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. Utg, s. 11-33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Steinkellner, A. (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen. En analyse av karakterdata og resultater fra nasjonale prøver i 2012* (Vol. 65/2013).

Oslo: SSB. Hentet den 02.05.22: [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/163797?\\_ts=14496da68e0](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/163797?_ts=14496da68e0)

Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? I T.

Sandnes (Red.), *Innvandrere i Norge 2017* (s. 78-94). Oslo: SSB. Hentet den 02.05.22: [https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/332154?\\_ts=162901a1050](https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/332154?_ts=162901a1050)

Svanes, I. K. (2021). Den første skrive- og leseopplæringen. I Nygård, M. & Bjerke, C. (Red.), *Norsk boka 1* (2. Utg. s.31-64). Oslo: Universitetsforlaget.

Svendsen, B. A. (2021). Flerspråklighet - til begeistring og besvær. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, R. (Red.) *Flerspråklighet i skolen.* (s. 31-59). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode (3. Utg.). Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder I praksis* (4. Utg.) Gyldendal.

Tønnessen, E. S. & Vollan, M. (2010). Tekster og lesere i praksis. I Tønnessen, E. S. & Vollan, M., *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur* (s. 11-31). Høyskoleforlaget.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge. The Massachusetts Institute of Technology.

Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I Selj, E. & Ryen, E. (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3. Utg, s. 54-73) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet *Ordinær norskundervisningen for andrespråkselever?***

#### **Formålet med prosjektet**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke muligheter og begrensninger i møte med andrespråkselever i den ordinære norskundervisningen. Jeg ønsker å undersøke hvilken betydning dette kan ha for elevers læring. Deltakelse innebærer intervju og observasjon i klasserommet i ordinær norskundervisning. Intervjuene er tenkt å vare i ca. 60 minutter, og observasjon i en av dine norskundervisninger, eventuelt to norskundervisninger dersom det anses som hensiktsmessig.

Problemstillingen jeg ønsker å besvare er «Hvordan erfarer lærere ulike måter å tilpasse undervisningen på for elever med norsk som andrespråk?». Forskningsspørsmål som er aktuelle for tema er hvordan utvalgte lærere arbeider med ord og begrep, og hva slags type tekster som brukes og hvordan man som lærer kan tenke når man gjør utvalg.

Dette er i forbindelse med mitt masterprosjekt ved Universitetet i Agder (UiA). Masteroppgaven er en analyse av en problemstilling knyttet til begynneropplæring. Oppgaven skal ha relevans for trinn 1-4 i grunnskolen, være profesjonsrettet og praksisorientert.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du som lærer bærer på kunnskap som kan gi lærerik innsikt innenfor tema om både muligheter og begrensninger i møte med andrespråkselever i norskundervisningen. Målet er å samle data fra 5 lærere.

Dersom du skriver under på dette informasjonsskrivet, samtykkes det i at du deltar til intervju og at jeg får observere i ditt klasserom i en norskundervisning og ta notater. Det samtykkes videre i at jeg kan bruke dine refleksjoner og informasjon jeg får ut ifra observasjon for å belyse temaet *ordinær norskundervisning i møte med andrespråkselever*. Du samtykker også til at data fra denne undersøkelsen kan publiseres i eventuelle relevante tidsskrift. Alle data som skal inngå i forskningspublikasjoner vil bli anonyme, noe som betyr at du eller dine opplysninger ikke kan identifiseres.

#### **Frivillig deltakelse og mulighet for å trekke samtykke**

Det er frivillig å delta i denne masteroppgaven. Dersom du velger å delta, vil det ikke påvirke forholdet til skolen din. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hva skjer med opplysningene om deg?**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Som student har jeg taushetsplikt og ansvar for å etterleve rutineene som UiA har vedtatt for sikring av personopplysninger, samt etterleve prosjektgjennomføringen som den er meldt inn til NSD.

Det er min veileder og jeg som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet ditt vil anonymiseres i masteroppgaven slik at du ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger om deg som kan være relevante å ha med i masteroppgaven er utdanningsbakgrunn og erfaringsbakgrunn knyttet til undervisning. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

- Det vil kun bli brukt båndopptakere (diktafon) som er godkjent for forskning
- Båndopptakerne vil være innelåst i egne skap på UiA
- Alle personlige opplysninger og kjennetegn om deg som kommer frem under intervjuet (eks. navn eller skoletilhørighet) vil bli anonymisert fortløpende/etter hvert som de blir transkribert
- All publisering skal gjøres slik at deltakere ikke skal kunne gjenkjennes

Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette masterprosjektet samsvarer med personvernregelverket. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2022 og personopplysninger og opptak vil bli slettet etter prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Institutt for nordisk og mediefag, ved veileder Gro Renée Rambø.  
Telefon: 996 95 794 eller epost: [gro-renee.rambo@uia.no](mailto:gro-renee.rambo@uia.no)
- Fakultet for humaniora og pedagogikk ved student Danira Peskovic.  
Telefon: 991 27 791 eller epost: [danira.peskovic@gmail.com](mailto:danira.peskovic@gmail.com)
- Personvernombud på UiA, Ina Danielsen.  
Telefon: 381 42 140 eller epost: [ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no)

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

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

Håper du vil delta i mitt forskningsprosjekt!

Med vennlig hilsen  
Danira Peskovic

## SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet *Ordinær norskundervisning for andrespråkselever* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i masterprosjektet og til at personopplysninger kan brukes slik det er beskrevet. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Masterfag: Begynneropplæring med norsk Andrespråksdidaktikk

### Intervjuguide

#### Foreløpig problemstilling:

Hvilke muligheter og begrensninger erfarer utvalgte lærere i møte med elever med norsk som andrespråk i den ordinære norskundervisningen i begynneropplæringen?

#### Forskningsspørsmål:

1. Hvordan arbeider lærere med ord og begrep?
2. Hva slags type tekster brukes og hvordan tenker lærere når de gjør utvalg?
3. Hvordan kan en slik fremgangsmåte påvirke læringsprosessen til elevene?

**Tema: Norsk som andrespråk, andrespråksdidaktikk, flerspråklighet, mestring og motivasjon**

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Annet
	<p>Formell utdanning, lærerbakgrunn, fag fordypning, trinn du har erfaring fra å undervise i.</p> <p>Det organisatorisk og administrative: Hvordan arbeider dere på denne skolen med helårs eller halvårsplaner?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Er det samarbeid mellom lærerne innenfor de ulike fagene?</li><li>- Hvordan organiseres dette?</li><li>- Har du kontakt med lærer i grunnleggende norsk og tospråklig faglærer? Rundt et felles tema?</li></ul> <p>Hva legger du i begrepet «flerspråklig»?</p>	

	<p>Involvering av de foresatte:</p> <p>Hvordan opplever du din relasjon til foreldrene til elevene?</p> <p>Hva slags informasjon har du om elevenes bakgrunn? (f.eks. hvilket språk bruker de hjemme? Møter de opp på fritidsordninger?)</p>	
<p>Ord og begrep</p> <p>Hvordan arbeider lærere med ord og begrep?</p>	<p>På hvilken måte tenker du som lærer at arbeid med ord og begreper er vesentlig?</p> <p>Hvordan arbeider dere med forhold mellom ord og begrep.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eksempel fra undervisning?</li> <li>- Hvilke muligheter opplever du?</li> <li>- Hvilke utfordringer opplever du?</li> <li>- Hvordan arbeider dere med abstrakte ord?</li> </ul> <p>Hvordan jobber dere med førstehåndserfaringer?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Læring gjennom direkte erfaring med gjenstander og opplevelser.</li> <li>• Andrehåndserfaringer? Mer direkte forklaring og beskrivelse med ord.</li> </ul> <p>Anerkjenner du elevenes samlede språklige ressurser?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan anerkjenner du elevenes samlede språklige ressurser?</li> <li>- Hvordan legger du til rette for at elevene kan bruke sine språklige</li> </ul>	

	<p>ferdigheter på andre språk som ressurs?</p> <p>Bruker dere komparasjon, sammenlikninger, i språk i begynneropplæringen?</p> <p>Hvordan forstår du ordet «begrep»?</p>	
<p>Hva slags type tekster brukes og hvordan tenker lærere når de gjør utvalg?</p>	<p>Hvilken lærebok bruker dere?</p> <p>Hvordan bruker dere læreboka?</p> <p>Følger dere læreboka slavisk? Er det de tekstene elevene må forholde seg til?</p> <p>Hva slags type tekster brukes i ditt klasserom?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan tenker du når du gjør utvalg?</li> <li>- Leselekse?</li> </ul> <p>Hvordan stimulerer du til motivasjon og leselyst?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke muligheter opplever du?</li> <li>- Hvilke begrensninger opplever du?</li> </ul> <p>Arbeider dere med lesestrategier?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan?</li> </ul> <p>Flerkulturell litteratur?</p>	
<p>Hvordan kan en slik fremgangsmåte påvirke læringsprosessen til elevene?</p>	<p>Hvordan forstår du «andrespråksdidaktikk»?</p> <p>Tenker du at det er viktig å integrere andrespråksdidaktikk i norskundervisningen?</p>	

	<p>Læreplanen i norsk, kjerneelementer, språklig mangfold:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Når du leser dette, hvordan tolker du det?</li> </ul> <p>Hvilke didaktiske vurderinger gjør du når du planlegger undervisning med elever som har norsk som sitt andrespråk?</p> <p>Gjør du noe spesielt for å tilpasse opplæringen for elever med norsk som andrespråk?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generell tilpasning eller den gruppa spesielt?</li> <li>- Tenker du at det er verdifult for resten av gruppen også?</li> </ul> <p>Hva forstår du med tverrfaglig arbeid?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke muligheter opplever du i møte med tverrfaglig arbeid?</li> <li>- Hvilke utfordringer opplever du?</li> </ul> <p>Bruk av rollespill?</p> <p>Flerkulturell litteratur?</p>	
<p>Observasjon</p>	<p>Hvor godt forventer du at dine elever med norsk som andrespråk skal prestere i denne leksjonen/emnet? Hvorfor? Kan det endres?</p> <p>På hvilke måter er du ansvarlig for læringen i denne leksjonen/temaet? På hvilke måter er elevene dine ansvarlige?</p>	

### Vedlegg 3: Observasjonsskjema

OBSERVASJONSSKJEMA	
Dato:	Tema:
Skole:	Lærer:
Klasse:	
Hva skjer (oppstart)?	
Hva skjer (selve timen)?	
Hva skjer (avrunding)?	
Refleksjon etter at økta er over	