

MASTEROPPGAVE

Læreres tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen

Marie Sporkland Arntsen



Universitetet
i Stavanger

Master i Norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger.

Stavanger, våren 2021



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Master i Utdanningsvitenskap, Norskdidaktikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Marie Sporkland Arntsen (signatur forfatter)
Veileder: Ingri Dommersnes Jølbo	
Tittel på masteroppgaven: <i>Læreres tilrettelegging for andrespråkelever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen</i> Engelsk tittel: <i>Teachers' Facilitation for Second Language Learners within Ordinary Norwegian Language Classes in Lower Secondary School</i>	
Emneord: norsk som andrespråk, andrespråkelever, tilrettelegging, norskfaget, ordinær undervisning, ungdomsskolen	Antall ord: 38 783 + vedlegg/annet: 4 Stavanger, 11. juni 2021

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på seks år som lærerstudent ved Universitetet i Stavanger. Det føles fantastisk å endelig være i mål! Samtidig er det også vemodig, da studenttiden har vært en utrolig fin tid. Å skrive en masteroppgave har vært veldig lærerikt og spennende, men også tungt og krevende til tider. Etter arbeidet med denne oppgaven sitter jeg imidlertid igjen med verdifull kunnskap om hvordan å tilrettelegge for andrespråkselever, som jeg definitivt kommer til å få bruk for i læreryrket. Jeg føler meg nå bedre rustet til å møte andrespråkselever når jeg inntar lærerrollen.

Det er flere som fortjener en takk i forbindelse med denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg rette en spesiell takk til min dyktige veileder, Ingri Dommersnes Jølbo. Tusen takk for uvurderlig hjelp, gode råd, beroligende ord og støtte fra start til slutt. Takk for all tiden du har lagt ned i meg og oppgaven min!

Jeg vil også takke de tre lærerinformantene for deres deltakelse. Tusen takk for at dere åpnet klasserommene deres for meg, og takk for kunnskapen, erfaringene og tankene dere har delt! Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien.

Samboer, familie og venner fortjener også en takk for støtte og oppmuntrende ord underveis. Jeg ønsker å rette en spesiell takk til pappa, som har lest og gitt gode råd til oppgaver og eksamener gjennom hele studietiden, inkludert denne masteroppgaven. Videre vil jeg takke mamma og Jørgen for hjelp til korrekturlesning. Det var til stor hjelp!

Avslutningsvis vil jeg rette en stor takk til mine medstudenter, spesielt Marthe, Madeleine og Ingvild. Dere har vært verdifulle støttespillere i hele prosessen. Vi har delt kunnskap, erfaringer, gode råd og frustrasjon. Dere, som selv har stått i samme situasjon, har vært uvurderlige samtalepartnere, særlig når det har vært tungt. Tusen takk!

Stavanger, juni 2021

Marie Sporkland Arntsen

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er tilrettelegging av undervisning for andrespråkselever, og følgende problemstilling har blitt studert: *Hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkselever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen?* Formålet med studien har vært å få innsikt i læreres tilretteleggingsarbeid for andrespråkselever i ordinær undervisning i norskfaget. Forskningsprosjektet har en kvalitativ tilnærming, og empirien tar utgangspunkt i tre ungdomsskolelærere og deres praksis. Både observasjon og intervju ble benyttet som metoder for å samle inn relevant datamateriale. Dette kalles metodetriangulering.

Fem hovedfunn fremkom i studien: 1) Funnene viste stor grad av variasjon i tilretteleggingsarbeidet, både på skole- og lærernivå. Dette er trolig et resultat av få føringer, både nasjonalt og lokalt ved skolene. 2) Videre fremkom følgende konkrete tilretteleggingstiltak: bruk av flerspråklighet som ressurs, arbeid med ordforråd, ekstra lærerstøtte, bruk av ulike arbeidsformer, tilpasninger utenfor klasserommet og tilgjengeliggjøring av norskfagets tekster. Det varierte blant lærerinformantene i hvilken grad de benyttet disse tiltakene, men to av dem ble brukt av samtlige: arbeid med ordforråd og ekstra lærerstøtte. 3) Tiltakene som fremkom i studien var hovedsakelig tilknyttet en smal forståelse av tilpasset opplæring. Tilpasningene var i hovedsak rettet direkte mot andrespråkselevne, mens det ordinære undervisningsopplegget i liten grad var tilpasset andrespråkselevne. 4) Funnene viste også at hver av lærerinformantene representerte en blanding av problem- og ressursperspektivet. 5) Til sist opplevde alle lærerinformantene tilrettelegging for andrespråkselever som utfordrende, og anså eget tilretteleggingsarbeid som utilstrekkelig. Begrensede rammevilkår ble trukket frem som en viktig årsak til at lærerne ikke får tilrettelagt slik de egentlig ønsker.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR TEMAVALG OG FORMÅL	1
1.2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET	2
1.3 AVGRENSING OG PROBLEMSTILLING	4
1.4 BEGREPSAVKLARINGER	6
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING	8
2. TEORETISKE OG FAGLIGE PERSPEKTIVER	9
2.1 FLERSPRÅKLIGHET I ET PROBLEM- OG RESSURSPERSPEKTIV	9
2.2 ANDRESPRÅKSELEVERS OPPLÆRINGSKONTEKST I DEN NORSKE SKOLEN	10
2.3 ANDRESPRÅKSLÆRING	12
2.3.1 Sosiokulturelt læringsyn	12
2.3.2 Førstespråket som ressurs for andrespråket	13
2.3.3 Hverdagspråk og akademisk språk	15
2.4 TILRETTELEGGING FOR ANDRESPRÅKSELEVER I ORDINÆR UNDERVISNING	15
2.4.1 Ulike typer differensiering	17
2.4.2 Strategier for tilrettelegging	18
2.4.3 Arbeid med ordforråd	19
2.4.4 Synliggjøring av flerspråklighet	20
2.4.5 Møtet med norskfagets tekster	22
2.4.6 Lærerstøtte	24
2.4.7 Rammefaktorer	25
2.5 ARBEIDSFORMER	26
2.5.1 Helklassesamtaler	26
2.5.2 Elevsamarbeid	28
2.5.3 Individuelt arbeid	29
3. METODE.....	30
3.1 VALG AV METODE	30
3.1.1 Intervju	31
3.1.2 Observasjon	32
3.1.3 Metodetriangulering	33
3.1.4 Forskerens rolle	34
3.2 INFORMANTUTVALG	35
3.3 FREMGANGSMÅTE VED DATAINNSAMLING	37
3.3.1 Observasjonene	37
3.3.2 Intervjuene	39
3.4 BEHANDLING AV DATA	40
3.4.1 Transkribering	40
3.4.2 Analyse og tolkning av data	41
3.5 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	43
3.5.1 Informert og fritt samtykke	43
3.5.2 Konfidensialitet	45
3.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet	45
3.6 EVALUERING AV KVALITATIV FORSKNING	46
3.6.1 Reliabilitet	46
3.6.2 Validitet	48

4. FUNN	50
4.1 INFORMANT «NINA»	50
4.2 INFORMANT «RUBEN»	52
4.3 INFORMANT «LARS»	55
4.4 KORT OPPSUMMERING	56
5. ANALYSE OG DRØFTING	57
5.1 RAMMEVILKÅR OG KONTEKST	57
5.2 LÆRERENS ORGANISERING AV TILRETTELEGGINGSARBEIDET	60
5.3 BRUK AV FLERSPRÅKLIGHET SOM RESSURS	63
5.3.1 Synliggjøring av flerspråklighet.....	63
5.3.2 Bruk av morsmål	65
5.3.3 Holdninger til flerspråklighet	70
5.3.4 Problemorientert versus ressursorientert perspektiv.....	71
5.4 ARBEID MED ORDFORRÅD	73
5.5 EKSTRA LÆRERSTØTTE	77
5.6 BRUK AV ULIKE ARBEIDSFORMER	79
5.6.1 Helklassesamtaler	79
5.6.2 Elevsamarbeid og individuelt arbeid	82
5.6.3 Muntlig versus skriftlig arbeid	86
5.7 TILPASNINGER UTENFOR KLASSEROMMET	87
5.8 TILGJENGELIGGJØRING AV NORSKFAGETS TEKSTER	88
5.9 VURDERING AV EGET TILRETTELEGGINGSARBEID	90
6. AVSLUTNING.....	94
REFERANSELISTE	101
VEDLEGG	114
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	114
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	116
Til rektorene	116
Til lærerne.....	118
Til andrespråkelevne og deres foresatte	122
Til de øvrige elevene og deres foresatte.....	125
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	126
VEDLEGG 4: BEGREPSDOKUMENT	129

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for temavalg og formål

Verden blir stadig mer globalisert. Mennesker, økonomi, arbeidsplasser, kulturelle uttrykk og språk forflytter seg mellom landegrensene. Dette har ført til at Norge, og verden for øvrig, har blitt mer flerkulturell og flerspråklig (Monsen & Randen, 2017, s. 9). I dag er 18,5% av den norske befolkningen innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2021), og de utgjør en svært mangfoldig og heterogen gruppe. I dag er dermed mange språk representert i den norske befolkning. Dette påvirker selvsagt også den norske skolen, som i dag er preget av flerspråklighet og mangfold. Mangfoldet gir unike muligheter til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulike bakgrunner (Meld. St. 20, (2012-2013), s. 11). Samtidig byr mangfoldet også på noen utfordringer. I takt med at samfunnet og skolen har blitt mer flerspråklig, har dermed også behovet for gode tilretteleggingsstrategier for andrespråkselever¹ økt (Tonne & Palm, 2015, s. 310). Alle elever i den norske skolen har krav på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3), og mange andrespråkselever har behov for ekstra tilrettelegging for å oppnå ønsket læringsutbytte. I dagens flerspråklige samfunn er kompetanse tilknyttet norsk som andrespråk dermed en nødvendighet for lærere. Ikke bare lærere i særskilt språkopplæring, men *alle* lærere. Dette poengterer blant annet Hauge (2014, s. 33), som sier at alle lærere trenger kompetanse for å kunne tilrettelegge for norskopplæring i et andrespråkperspektiv, også i ordinær undervisning. Ofte skjer det lite eller ingen tilpasning innenfor den ordinære undervisningen (Hauge, 2014, s. 22). Mange lærere opplever tilretteleggingen for denne elevgruppen som utfordrende (Jortveit, 2017, s. 260), og manglende kompetanse kan trekkes frem som en av årsakene til dette (Danbolt et al., 2010, s. 31; Aamodt & Lunde, 2015, s. 1).

Elever med norsk som andrespråk er representert i svært mange norske klasserom, og vi lærere må være gode støttespillere for dem. Jeg har selv kjent på manglende kompetanse tilknyttet tilrettelegging for andrespråkselever, både i studentpraksis og som lærervikar. Jeg har ved flere anledninger kjent på dårlig samvittighet for ikke å kunne støtte disse elevene slik jeg egentlig ønsker, og slik de har krav på. Det var slik jeg ble oppmerksom på at dette var et område jeg ønsket mer kunnskap om. Andre bekjente lærere har også gitt tydelig uttrykk for

¹ «Andrespråkselev» vil defineres i 1.4

at tilrettelegging for andrespråkselever er utfordrende, og at de føler de ikke behersker det på en god måte. På bakgrunn av dette ønsker jeg gjennom denne masteroppgaven å undersøke et utvalg læreres tilretteleggingsarbeid for andrespråkselever, og deres erfaringer og tanker tilknyttet dette. Formålet med studien er å kunne bringe ny innsikt til et aktuelt og utfordrende fagområde. Forhåpentligvis vil jeg etter arbeidet med masteroppgaven lettere kunne se, forstå og tilrettelegge for andrespråkselevens utfordringer i klasserommet, slik at de kan nå sitt fulle potensiale. I tillegg håper jeg at oppgaven kan være lærerik, interessant og inspirerende også for andre lærere, nyutdannede som erfarne.

1.2 Tidligere forskning på området

Andrespråksdidaktikk som forskningsområde kom til som følge av et økende antall elever med andre morsmål enn norsk på 1970-tallet (Tonne & Palm, 2015, s. 310). En sentral del av denne forskningen er hvordan andrespråkselever klarer seg i den norske skolen. Flere studier har opp gjennom årene vist at andrespråkselever gjennomsnittlig har dårligere læringsutbytte, og får dårligere resultater enn elever med norsk som morsmål (Bakken, 2009; NOU 2010: 7). Av internasjonale studier har PISA-undersøkelsene synliggjort dette spriket. PISA måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, og i 2009 og 2018 var lesing i fokus. Begge år fikk norske minoritets elever² betydelig lavere poengsum enn elevene med norsk som morsmål, og forskjellen har vært relativt stabil fra 2009 til 2018 (Jensen et al., 2019, s. 24). Vi ser samme tendens ved de nasjonale prøvene, som gjennomføres hvert år på 5., 8. og 9. trinn. Resultatene fra 2017 viste at andrespråkselever gjennomsnittlig skårer lavere, og at forskjellene er størst i lesing. Det påpekes også at dette mønsteret har vært gjeldende i mange år, og går igjen på alle trinn (Statistisk sentralbyrå, 2017). Det er ikke offentliggjort ferskere tall fra nasjonale prøver som fokuserer på forskjeller tilknyttet innvandrerbakgrunn, derfor benyttes tall fra 2017. Å tilrettelegge for andrespråkselever er en av de store utfordringene i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 85), og med utgangspunkt i resultatene over kan man si at tilretteleggingsarbeidet har vært for dårlig. Det er imidlertid naturlig og forståelig at andrespråkselever sliter mer i skolen, men målet må være at de skal oppnå samme læringsutbytte som elevene med norsk som morsmål. På bakgrunn av at spriket var størst tilknyttet lesing, og at norskfaget har hovedansvaret for denne grunnleggende ferdigheten, kan man argumentere for økt behov for tilrettelegging for andrespråkselever særlig i norskfaget.

² PISA-rapporten anvender begrepet «minoritets elever», derfor benyttes det her

En sentral forskningsrapport vedrørende andrespråkselever i den norske skolen er *Mangfold og mestring* (NOU 2010: 7), også kalt Østbergrapporten. Den gjennomgikk og evaluerte opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Utredningen lå klar i 2010, og er den seneste evalueringen som er gjort på fagområdet i et slikt stort omfang. Rapporten er derfor fremdeles sentral innenfor andrespråksforskning i Norge, selv om den er elleve år gammel. I rapporten fremkom det flere mangler ved praksisen tilknyttet andrespråkselever i skolen. Utvalget foreslo blant annet tidligere innsats, langvarig andrespråksopplæring, fokus på flerspråklighet som en verdi, flerspråklig kompetanseheving i opplæringssektoren og bedre implementering som tiltak for å bedre opplæringstilbudet for andrespråkselever. En av tilrådingene var at flerspråklig kompetanse burde integreres i alle typer førskole- og lærerutdanning, og at man burde satse på videreutdanning av personalet, både for eiere, ledere og lærere (NOU: 2010: 7, s. 11-12).

Monsen og Randen (2017, s. 17) påpeker derimot at få av disse anbefalingene har blitt fulgt i årene etter rapporten ble lagt frem. De argumenterer for at det også i dag er for få lærere med kompetanse innen norsk som andrespråk. Det kommer frem i den forholdsvis ferske Meld. St. 6 (2019-2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Her fremheves kompetansebehovet tilknyttet tilpasset opplæring i barnehager og skoler, og mangfold og flerspråklighet trekkes frem som et sentralt aspekt. I rapporten fremheves kompetanse tilknyttet flerspråklighet som et viktig redskap for best mulig opplæringstilbud for andrespråkselever, samtidig som det uttrykkes et behov for kompetanseheving på dette området. Med andre ord trengs det i årene fremover fremdeles et kompetanseløft blant ansatte i opplæringssektoren når det gjelder flerspråklighet og andrespråkslæring (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 65-66).

Rapporten *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Rambøll, 2016) viste at ansvaret for å kartlegge språkferdigheter og fatte vedtak om særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring er lagt til de enkelte skolene. I tillegg er regelverket lite konkret angående hvordan tilretteleggingen skal organiseres, og hva innholdet skal bestå av (Rambøll, 2016, s. 93). Skolene tildeles altså et stort ansvar, til tross for et (ofte) lavt kompetansenivå tilknyttet flerspråklighet blant skoleledelse og lærere. Dette ansvaret krever kompetanse på flere nivåer, og Hilt (2017, s. 48) stiller spørsmål ved om skolene har tilstrekkelig kompetanse om flerspråklighet og andrespråkselever for å kunne ta de riktige valgene. Det resulterer i at det varierer fra skole til skole hvordan kartleggingen og

organiseringen praktiseres. Dette representerer en utfordring når det gjelder ivaretagelsen av andrespråkselevs rett til et likeverdig opplæringstilbud på nasjonalt nivå (Rambøll, 2016, s. 93).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016a) trengs mer norsk forskning på språklige minoriteter. NOU-rapporten (2010: 7, s. 58) viste også at det var gjort få norske klasseromsstudier tilknyttet andrespråklæring, og at de studiene som var gjort hovedsakelig var tilknyttet barneskolen (1.-7. trinn). Østbergutvalget konkluderte dermed med et behov for forskning på alle klassenivå, men først og fremst ungdomstrinnet, videregående opplæring og voksenopplæring (NOU 2010: 7, s. 58). I tillegg viste forskningsprosjektet *Kvalitet i opplæringa – om tilpasset opplæring* (sitert i Grimstad, 2012, s. 43) at tilpasninger for andrespråkselever hovedsakelig er forbeholdt den særskilte norskopplæringen, mens få tilpasninger skjer i den ordinære opplæringen i klasserommet. Grimstad (2012, s. 45) konkluderer med at det er behov for forskning som gir kunnskap om hvordan lærere kan tilpasse opplæringen for andrespråkselever, særlig i ordinær undervisning.

På bakgrunn av det nevnte vil jeg argumentere for at andrespråksdidaktisk forskning er aktuelt, viktig og ønsket. Det trengs tydelig et kompetanseløft innenfor dette fagfeltet, og forskningsbidrag på feltet kan potensielt bringe ny innsikt. Til tross for at det er gjort en del forskning på andrespråksdidaktikk, håper jeg at masteroppgaven kan være et verdifullt bidrag til forskningsfeltet ved å fokusere på ungdomsskolen og tilrettelegging innenfor den ordinære undervisningen, som det er uttrykt behov for ytterligere forskning på.

1.3 Avgrensning og problemstilling

Overordnet omhandler denne studien læreres tilrettelegging for andrespråkselever. Oppgaven har imidlertid noen avgrensninger tilknyttet denne tematikken, og disse vil nå presenteres. Først og fremst er oppgaven rettet mot tilrettelegging i *ordinær undervisning*. Til tross for at mange andrespråkselever ofte tas ut fra klasserommet, vil denne oppgaven konsentrere seg om de timene de tilbringer i klasserommet. En ytterligere avgrensning er at *norskfaget* er i fokus. Oppgaven undersøker altså tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselever i den ordinære norskundervisningen. Dermed er det en forutsetning at andrespråkselevne ikke tas ut til annen språkopplæring i norsktimene, men at de deltar i ordinær norskundervisning. Selv om studien tar utgangspunkt i norskfaget, vil mye av det som fremkommer i studien

imidlertid ikke være fagspesifikt. Mange av tiltakene og tilpasningene som presenteres i oppgaven vil også være aktuelle for andre fag. Videre har jeg valgt å fokusere på *ungdomsskolen*, på bakgrunn av mindre forskning på feltet tilknyttet dette alderstrinnet (NOU 2010: 7, s. 58). Lærerne og klassene jeg skal studere tilhører altså ungdomsskolen. Til tross for denne avgrensingen vil mye av det som kommer frem i oppgaven også være aktuelt for andre klassetrinn, da man ofte gjennomgår de samme nivåene ved språklæring, uavhengig av alder (Utdanningsdirektoratet & NAFO, 2009, s. 10).

Til sist vil jeg forklare hvilke andrespråkselever jeg er opptatt av i denne studien.

Andrespråkselever er som nevnt en heterogen gruppe, og deres språklige ferdigheter vil variere i stor grad. Språklæring skjer også i ulikt tempo fra elev til elev. Varighet i Norge er dermed ikke nødvendigvis avgjørende, men den norskspråklige kompetansen elevene innehar. Monsen og Randen (2017, s. 13) deler andrespråkselever inn i tre grupper:

- 1) De som har tilstrekkelige norskferdigheter
- 2) De som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning
- 3) De som har så svake norskferdigheter at de trenger morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i tillegg.

Den gruppen andrespråkselever som er i fokus i denne studien tilhører gruppe to. De er altså ikke helt ferske i møtet med det norske språket. De har tilegnet seg det helt grunnleggende, men har fremdeles behov for språklig støtte, i form av særskilt norskopplæring og/eller tilpasninger i det ordinære undervisningen. Studien retter fokus mot andrespråkselever som deltar i ordinær norskundervisning, men som har behov for ekstra tilrettelegging fra lærerens side. Noen har imidlertid fremdeles særskilt norskopplæring ved siden av. Det er viktig å påpeke at det er glidende overganger mellom de ulike nivåene. I tillegg vil jeg understreke at fordi andrespråkselever er en så heterogen gruppe, vil de elevene jeg fokuserer på i oppgaven heller ikke kunne avgrenses til en homogen elevgruppe.

Med utgangspunkt i det nevnte har jeg utarbeidet følgende problemstilling for denne masteroppgaven: **Hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkselever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen?**

1.4 Begrepsavklaringer

Før jeg går i gang med selve oppgaven vil jeg definere noen sentrale begreper innenfor andrespråksfeltet. Først vil jeg definere **flerspråklighet**, som er et overordnet begrep i oppgaven. Flerspråklighet kan knyttes både til samfunnsnivå og individnivå. På samfunnsnivå innebærer det at flere språk er representert i samfunnet, på grunn av innvandring fra andre språksamfunn (Monsen & Randen, 2017, s. 9). På individnivå betyr flerspråklighet at enkeltpersoner «kan nyttiggjøre seg mer enn ett språk i sosiale sammenhenger» (Sickinghe, 2015, s. 48). De to nivåene har nær tilknytning, men i denne oppgaven er det særlig flerspråklighet på individnivå som vektlegges.

Andre nøkkelbegreper for oppgaven er førstespråk og andrespråk. **Førstespråk** defineres av Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) som «en persons muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk. Vanligvis vil dette være det språket eleven har lært først, bruker mest og er nærmest knyttet til». Førstespråk og morsmål har nær tilknytning og benyttes ofte om hverandre (Monsen & Randen, 2017, s. 10), også til en viss grad i denne oppgaven. Det er imidlertid noen forskjeller i begrepsbetydningen. **Morsmål** er i stor grad knyttet til foreldrenes språk, og er ofte det språket man lærer først. Det er derimot ikke nødvendigvis det språket man behersker best og identifiserer seg mest med. Dermed kan morsmål og førstespråk representere ulike språk. Hvilket morsmål man har er mer «fastsatt» ut fra foreldrenes språk, mens førstespråk kan forstås som et mer dynamisk begrep (Hvistendahl, 2009, s. 71). Videre læres **andrespråk** etter at ett eller flere førstespråk er etablert. Andrespråket behøver således ikke være det andre språket man lærer, men det etableres etter at man har språkkompetanse på ett eller flere språk. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) definerer andrespråk som «et språk som en person ikke har som førstespråk, men lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk». I denne oppgaven vil andrespråket være norsk, og det vil gjelde for personer som ikke har norsk som morsmål eller førstespråk, men som lærer norsk i Norge, der majoritetsbefolkningen snakker norsk. Dermed må innlærerne bruke norsk i kommunikasjon med omgivelsene samtidig som de lærer seg norsk (Monsen & Randen, 2017, s. 10).

Begrepene minoritets- og majoritetsspråklig beskriver også viktige og relevante språksituasjoner for studien. Østbergutvalget (NOU 2010: 7, s. 24) har definert **minoritetsspråklig** slik: «barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn

majoritetsspråket». Begrepet **majoritetsspråklig** brukes som en motsats til minoritetsspråklig, og betyr at majoritetsspråket er ens morsmål. Disse begrepene benyttes ofte i både offentlige dokumenter og litteratur. Minoritetsbegrepet kan imidlertid oppfattes som et uheldig og negativt ladet begrep, da det kan assosieres med mangel på språkkompetanse (NOU 2010: 7, s. 26-27). På bakgrunn av dette har jeg i denne oppgaven valgt å heller benytte begrepene første- og andrespråkelever. **Førstespråkelever** viser til elever som har norsk som morsmål eller ett av sine førstespråk, mens **andrespråkelever** betegner elever som har norsk som andrespråk.

Tilbud for andrespråkelever utenfor ordinær undervisning påvirker tilretteleggingsarbeidet i den ordinære undervisningen. Disse vil derfor forklares i korte trekk, til tross for at de i utgangspunktet er utenfor oppgavens problemstilling. Først har vi **innføringstilbud**, som består av egne innføringsskoler eller innføringsklasser for nyankomne andrespråkelever. Det er frivillig å delta i innføringstilbud, og tilbudet skal være tidsbegrenset (Utdanningsdirektoratet, 2013). Når elevene når et visst norskspråklig nivå overføres de til ordinær klasse, men de fleste har fremdeles behov for særskilt norskopplæring, og dette kan gjøres på ulike måter (NOU 2010: 7, s. 242). Ifølge Opplæringslova (1998, §2-8) har andrespråkelever rett til **særskilt norskopplæring** til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skolen. Det kan forstås som en slags «overgangsordning» (Rambøll, 2006, s. 61). Skoleåret 2020-2021 får 6,3% av elevene i den norske skolen særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Praksisen tilknyttet særskilt norskopplæring varierer i stor grad fra skole til skole (Rambøll, 2006, s. 5; Rambøll, 2016, s. 66).

Opplæringslova (1998, §2-8) presiserer også at andrespråkelever har rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, dersom de har behov for det.

Morsmålsopplæring innebærer opplæring i elevens morsmål, med en lærer som behersker det aktuelle språket. **Tospråklig fagopplæring** går ut på at eleven får opplæring i fag både på sitt førstespråk og på norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Tidligere var skolene pålagt å tilby disse ordningene, men fra 2004 ble det opp til lokale bestemmelser hvordan den tilpassede opplæringen for andrespråkelever organiseres (Rambøll, 2006, s. 15-16).

Østbergutvalget (NOU 2010: 7, s. 176) konkluderte med at mange flere elever enn de som hadde morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, burde hatt det. Av elevene som får særskilt norskopplæring skoleåret 2020-2021 får kun 27% morsmålsopplæring og/eller

tospråklig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ifølge Rambølls rapport (2016, s. 57) tilbyr også relativt få skoler tospråklig fagopplæring. Vi ser altså at en nokså liten andel av andrespråkselevne får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring, til tross for at mye forskning og litteratur viser at dette kan være positivt for andrespråkselevners fag- og språklæring (Engen & Kulbrandstad, 2004; Holum, 2019; NOU 2010: 7).

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i seks hovedkapitler. Det første er *innledning*, hvor blant annet temaet har blitt aktualisert, og studiens formål og problemstilling har blitt beskrevet. I oppgavens andre kapittel presenteres relevante *teoretiske og faglige perspektiver*, som utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Det tredje kapittelet kalles *metode*, og her vil det redegjøres for metodiske valg tatt i forbindelse med studien. Deretter vil jeg presentere en overordnet oversikt over studiens *funn* i kapittel fire. Det femte kapittelet heter *analyse og drøfting*, og her vil jeg gå i dybden på funnene, og analysere og drøfte dem, i lys av tidligere presentert teori og forskning. I oppgavens sjette og siste kapittel, *avslutning*, vil jeg forsøke å «samle trådene». Her vil studiens viktigste funn presenteres, i et forsøk på å besvare problemstillingen.

2. Teoretiske og faglige perspektiver

I følgende kapittel vil aktuelle teoretiske og faglige perspektiver og tilnærminger presenteres. Dette utgjør oppgavens teoretiske rammeverk, som studiens funn senere vil ses i lys av. Norsk som andrespråk er et stort og tverrfaglig forskningsfelt, som gjør det vanskelig å avgrense teorien. Kapitlet representerer dermed et selektivt utvalg teoretiske perspektiver som anses som relevante for å besvare problemstillingen: *Hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkelever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen?*

2.1 Flerspråklighet i et problem- og ressursperspektiv

Andrespråkelevne er flerspråklige, i form av at de kan nyttiggjøre seg av flere språk (Sickinghe, 2015, s. 48). Flerspråklighet representerer mange ressurser, men det å være i en opplæringsfase i et andrespråk byr også på utfordringer. Hauge (2014) presenterer et skille mellom problemorientert og ressursorientert forståelse av flerkulturalitet og flerspråklighet. De markerer ulike måter å forholde seg til flerspråklighet på. *En problemorientert forståelse* av flerspråklighet har en assimilerende tilnærming, og ser på mangfold og flerspråklighet som et problem og en belastning. I stedet for at institusjonen tilpasses eleven, rettes fokus mot at eleven skal tilpasses majoriteten og skolens eksisterende tilbud. Man er særlig opptatt av elevens språklige mangler, sett opp mot førstespråkelevne. Målet er å redusere annerledesheten, og skape homogenitet. Annerledeshet blir i så måte sett på som et overgangsfenomen. Det flerkulturelle og flerspråklige isoleres, og ofte benyttes individuelle, kompensatoriske tiltak for andrespråkelevne. *En ressursorientert forståelse* av flerspråklighet har derimot en inkluderende og integrerende tilnærming. Her forstås mangfold og flerspråklighet som en ressurs og berikelse for skolen, klassen og enkeltindividet. Heterogenitet oppfattes som en normalt tilstand, og ikke noe man venter på at skal gå over. Mangfold og annerledeshet gis verdi og status, og fokus rettes mot elevenes ressurser fremfor deres mangler. Man er også opptatt av at tiltak for andrespråkelevne skal være ordinære tiltak, altså at den ordinære opplæringen tilpasses elevgruppens mangfold. I tillegg er det et mål at andrespråkelevnes behov i størst mulig grad ivaretas innenfor klassefelleskapet, og at alle tar del i det flerkulturelle og flerspråklige (Hauge, 2014, s. 15, 24-29).

Hauge (2014) presenterer ressursperspektivet som et ideal, og som den mest gunstige forståelsen av flerspråklighet i et andrespråksperspektiv. Melby-Lervåg og Lervåg (2013a; 2013b; 2013c) kritiserer imidlertid en utelukkende positiv holdning til ressursperspektivet. De

stiller blant annet spørsmål ved om tospråklighet alltid kan oppfattes som en ressurs. De poengterer at det å være tospråklig også medfører mange utfordringer, og ved å ikke fokusere på og ta hensyn til disse problemene kan elevenes læring og utvikling forhindres. Blant annet ved at viktige tiltak for å støtte andrespråkselevne ikke igangsettes. Dette perspektivet har inngått i en debatt om synet på flerspråklighet (Svendsen et al., 2013).

2.2 Andrespråkselevs opplæringskontekst i den norske skolen

Det vil nå redegjøres for andrespråkselevs opplæringskontekst i den norske skolen, både historisk og i dag, sett i lys av problem- og ressursperspektivet. På 1970-tallet fikk de fleste andrespråkselevne all opplæring i ordinær klasse, på et språk de ikke behersket. På denne tiden hadde man lite erfaring med tilpasning for språklige minoriteter (Hauge, 2014, s. 13). Gjennom interaksjon med elever med norsk som morsmål skulle de bli «norske» fortest mulig. Tilretteleggingen for andrespråkselever i ordinære klasser kan på denne tiden sies å være fraværende. 70-tallet var preget av en tydelig assimileringpolitikk rettet mot andrespråkselever (NOU 2010: 7, s. 38), og en problemorientert forståelse av flerspråklighet. Ved andre halvdel av 1980-tallet fikk derimot tilrettelegging for andrespråkselever økt fokus, og flere tiltak ble igangsatt (Hauge, 2014, s. 13). Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87) symboliserte et gjennombrudd for integreringsmålsettingen i norsk skole. Funksjonell tospråklighet ble fremhevet som et hovedmål, og andrespråkselevs flerspråklighet ble tilskrevet verdi og gyldighet. Andrespråkselevne skulle derfor få opplæring i morsmål (Rambøll, 2006, s. 12). Dette var også den første læreplanen som tok i bruk i begrepet «tilpasset opplæring» (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Ut fra det nevnte kan vi si at M87 gjenspeilte et ressursperspektiv på flerspråklighet (Aarsæther, 2013, s. 53). Mange av de nye målene tilknyttet andrespråkselever ble imidlertid ikke realisert i praksis (NOU 2010: 7, s. 38). I tillegg var det lite fokus på tilrettelegging i ordinær undervisning, da tiltakene i hovedsak gjaldt utenfor klasserommet, med egne opplegg (Hauge, 2014, s. 13-14).

Med læreplanen av 1997 (L97) var tospråklighet derimot ikke lengre en hovedmålsetting, og andrespråkselevs morsmål ble oppfattet som et middel for å nå målet om tilstrekkelig norskkompetanse til å følge ordinær undervisning (Rambøll, 2006, s. 12-13). Ifølge Aarsæther (2013, s. 39) vitner dette om en endring fra et ressurs- til problemperspektiv. På den annen side var denne læreplanen særlig opptatt av tilpasset opplæring innenfor fellesskapet, i den ordinære undervisningen (Bachmann & Haug, 2006, s. 101). Et slikt fokus tilhører

ressursperspektivet. L97 representerte på den måten tilsynelatende en kombinasjon av problem- og ressursperspektivet.

Ved overgangen til tusenårsskiftet vendte skolepolitikken imidlertid mer mot et problemperspektiv (Tonne & Palm, 2015, s. 336-337). Et eksempel er lovendringen av §2-8 i 2004, der morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring gikk fra å være skolens plikt, til å være valgfritt i større grad (Rambøll, 2006, s. 15-16). På 2000-tallet oppfattes også morsmål hovedsakelig som en hjelp for å lære andrespråket, og noe som har liten verdi i seg selv (Palm, 2017, s. 40). Dagens læreplan inneholder følgende formulering: «Morsmål for språklige minoriteter skal gi elevene gode forutsetninger for å beherske det norske språket gjennom å styrke deres kunnskaper om og ferdigheter i eget morsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Formuleringen vitner om at morsmål forstås som et middel for å lære norsk. Ifølge Aarsæther (2013, s. 56) gjenspeiler et slikt instrumentalistisk syn på morsmålet et problemperspektiv. I tillegg har det skjedd en dreining fra et fellesskaps- til en individorientering etter tusenårsskiftet (Bachmann & Haug, 2006, s. 101), både tilknyttet arbeidsformer og tilpasset opplæring (Palm, 2017, s. 40). Tilpasset opplæring fristilles i stor grad fra fellesskapet og den ordinære opplæringen, for å imøtekomme det enkelte individs behov (Bachmann & Haug, 2006, s. 102). En slik individualisering er ifølge Palm (2017, s. 40) særlig uheldig for andrespråks elever, som har behov for språklig samhandling for andrespråksutvikling, og som ofte blir atskilt fra klassefellesskapet som følge av språklige tilbud utenfor klasserommet.

Samtidig inneholder læreplanene på 2000-tallet (LK06 og LK20) og andre offentlige dokumenterer formuleringer som vitner om et mer positivt syn på flerspråklighet. Et nytt gjennombrudd for flerspråkligheten kom med strategiplanen *Likeverdig utdanning i praksis* i 2004 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003), revidert i 2007, da kalt *Likeverdig opplæring i praksis* (Kunnskapsdepartementet, 2007). Her tydeliggjorde regjeringen et ønske om en skole hvor flerspråklighet oppfattes som en ressurs. Videre etterlyste Østberg rapporten (NOU 2010: 7, s. 14) en endring i holdningene til flerspråklighet i skolen og samfunnet ellers, og at flerspråklighet burde fremmes som et ideal i skolen. Utvalget ytret også et ønske om mer aktiv bruk av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Ressursperspektivet preger også dagens læreplan (LK20). I overordnet del står blant annet: «alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Vi ser altså at offentlige dokumenter inneholder motstridende formuleringer

angående flerspråklighet i skolen. Et ressursperspektiv fremheves og etterlyses, samtidig som et problemperspektiv er tydelig til stede. Hvilken tilnærming som praktiseres ved de enkelte skolene og av de enkelte lærerne er imidlertid en annen sak, og denne studien vil gi innsikt i dette. Det er imidlertid viktig å understreke at skoler og lærere sjelden enten tilhører det ene eller andre perspektivet. Virkeligheten er mer nyansert, og oftest er man et sted midt mellom (Hauge, 2014, s. 24).

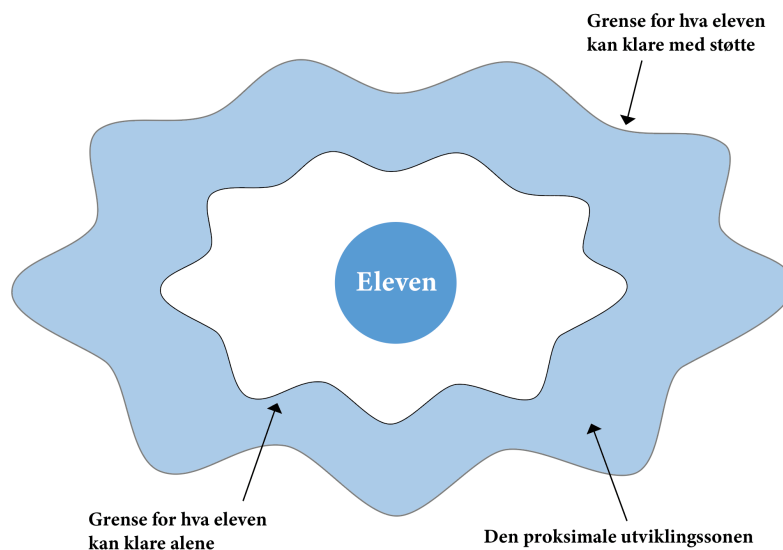
2.3 Andrespråklæring

2.3.1 Sosiokulturelt læringssyn

Læring kan forstås på ulike måter, og ulike læringssyn vektlegger ulike aspekter ved læringssituasjoner. Innenfor andrespråksforskning er det vanligst å ha et *sosiokulturelt læringssyn* (Palm, 2015, s. 35). Her vektlegges språklig og sosial interaksjon mellom individer. Språklæring skjer gjennom samspill med andre (Monsen & Randen, 2017, s. 26-28). Ifølge et slikt læringssyn er aktiv kommunikasjon med lærere og medelever betydningsfullt for andrespråksutvikling (Palm, 2015, s. 35). I kommunikasjonen utgjør andre menneskers *input* en sentral del av språklæringen. Input kan komme fra lærerens språk, medelevenes språk og fra samfunnet ellers. Andrespråket vil utvikles med utgangspunkt i slike inputs, og andrespråket som produseres kalles *output*. Innlærerens output gjennomgår en del revidering i starten, gjennom nye inputs som fremkommer i samtaler med andre som behersker språket. På den måten retter innlæreren opp i språklige feil. En slik samtale, der en uerfaren språkbruker samtaler med en erfaren språkbruker og får nødvendig språklig støtte, er en form for *stillasbygging* (*scaffolding*) (Monsen & Randen, 2017, s. 27-28).

For at stillasbygging skal gi effektiv språklæring må støtten imidlertid gis ut fra innlærerens nivå (Ellis, 2012, s. 105). Dette kan knyttes opp mot teorien om *den proksimale utviklingssonen*, utviklet av Vygotskij, selve opphavsmannen til det sosiokulturelle læringssynet. I en læringssituasjon har eleven noe kunnskap fra før, og man forsøker å oppnå ny kunnskap med hjelp fra læreren. I den forbindelse finnes det to ulike grenser for eleven. Den første er grensen for hva eleven klarer alene, og den andre er grensen for hva eleven ikke klarer, selv med støtte. Sonen mellom disse to grensene er den proksimale utviklingssonen, og representerer det eleven klarer med støtte fra en som er mer kompetent, eksempelvis en lærer eller medelev. Dette visualiseres i figur 1. Lærestoffet må altså tilpasses elevenes nivå, slik at det havner innenfor deres proksimale utviklingszone, for at læring skal kunne skje. Det må

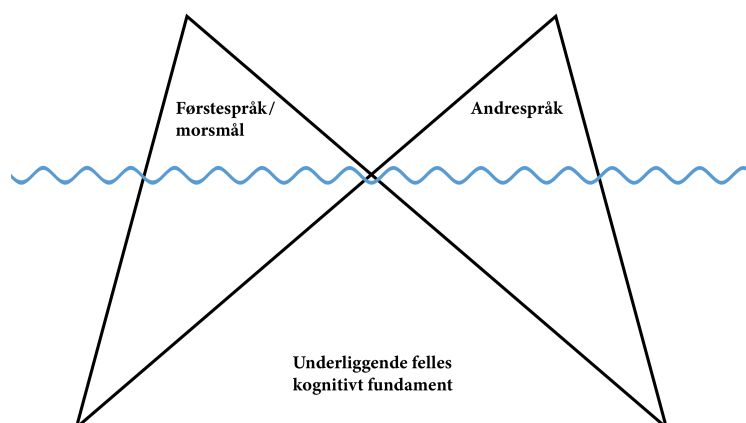
verken være for lett eller for vanskelig. Den proksimale utviklingssonen er dynamisk og fleksibel, og vil endre seg i takt med læringsutviklingen (Säljö, 2016, s. 118-119).



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen (modifisert fra Imsen, 2014, s. 192).

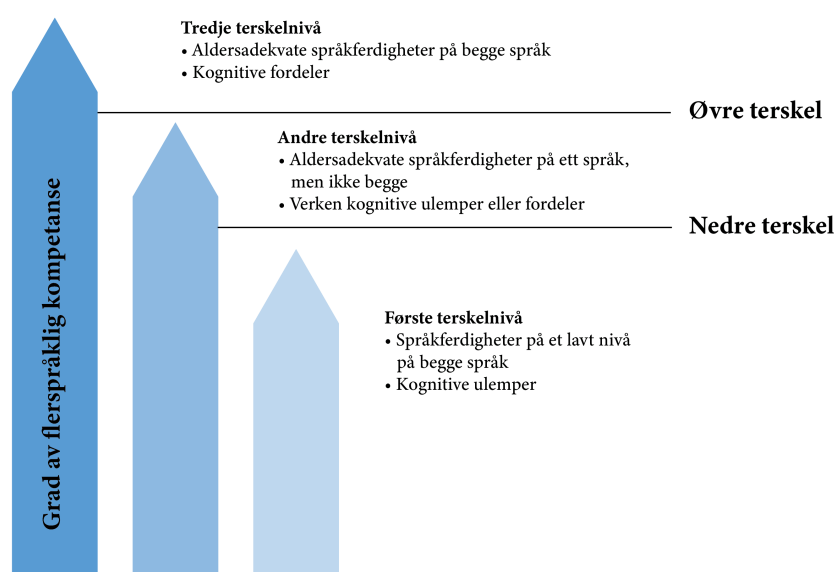
2.3.2 Førstespråket som ressurs for andrespråket

En sentral teoretiker innen andrespråklæring er Cummins. Han har blant annet utformet *CUP-modellen*, som står for «common underlying proficiency», på norsk kalt *dual-isfjellmodellen* (Cummins, 1981, s. 23-26). Se figur 2. Modellen beskriver tospråklig utvikling, og tar utgangspunkt i at det finnes et felles underliggende fundament for fag- og andrespråkstilegnelse. Den fremstiller forholdet mellom første- og andrespråket ved hjelp av en isfjellmetafor. Isfjellet over vann er de delene av språket vi kan se og høre (bruk), mens isfjellet under vann symboliserer de usynlige, kognitive delene av språket (forståelse). Tospråklige vil ha to slike isfjell, som symboliserer hvert sitt språk. De to språkene har et felles kognitivt fundament, men bruken skiller seg fra hverandre. Det allerede etablerte underliggende fellesfundamentet mellom språkene vil fungere som ressurs for begge språk (Myklebust, 2019, s. 91-92). Selv om språk på overflaten kan fremstå som svært forskjellige, har de altså en del til felles, og erfaringer fra ett språk kan styrke utviklingen på begge språk. På denne måten kan ferdigheter og erfaringer på førstespråket fungere som ressurs for utvikling av andrespråket (Cummins, 1981, s. 23-26). Gjennom denne modellen argumenterer Cummins (1981, s. 16) for at bruk av førstespråket ikke hemmer andrespråkutvikling, men tvert imot styrker den.



Figur 2: *Dual-isfjellmodellen* (oversatt og modifisert fra Cummins, 1983, s. 377).

Det er imidlertid ikke slik at førstespråket alltid vil fungere som en ressurs ved tilegnelse av et andrespråk. Cummins (1976, s. 37-38) forklarer gjennom *terskelhypotesen* at en forutsetning for at flerspråklighet skal medføre kognitive fordeler, er at beherskelsen av første- og andrespråket er på et visst nivå. Hypotesen tar utgangspunkt i to språklige terskler, som visualiseres i figur 3. Befinner man seg under den nedre terskelen vil flerspråklighet kunne medføre kognitive ulemper. Overstiger man den øvre terskelen vil flerspråklighet derimot kunne medføre kognitive fordeler. Er man midt mellom de to tersklene vil flerspråklighet ofte verken medføre fordeler eller ulemper (Cummins, 1979b, s. 19-21). Ifølge terskelhypotesen *kan* altså flerspråklighet medføre store kognitive fordeler, men ikke alltid.



Figur 3: *Terskelhypotesen* (oversatt og modifisert fra Cummins, 1979b, s. 21).

Dette kan knyttes opp mot begrepene additiv og subtraktiv tospråklighet (Lambert, 1984, s. 246). *Additiv tospråklighet* viser til situasjoner der andrespråket tilegnes som et tillegg til førstespråket. Dermed svekkes ikke kompetansen i førstespråket som følge av andrespråkslæring. *Subtraktiv tospråklighet* er derimot en situasjon der andrespråket gradvis erstatter førstespråket. Dermed utvikles andrespråket på bekostning av førstespråket (Cummins, 2017, s. 406; Lambert, 1984, s. 246).

2.3.3 Hverdagsspråk og akademisk språk

Cummins (1979a) har også introdusert et skille mellom to ulike typer språkbeherskelse: BICS og CALP. *BICS* står for «basic interpersonal communicative skills», og omhandler de kommunikative ferdighetene som kreves i hverdagslige situasjoner. *CALP* står for «cognitive academic language proficiency», og innebærer de kommunikative ferdighetene som kreves for å kunne delta i skolefaglige situasjoner. Mange barn tilegner seg et velfungerende hverdagsspråk kort tid etter ankomst i et nytt språkmiljø, mens det tar lengre tid å utvikle det skolefaglige, akademiske språket (Palm, 2015, s. 35). Cummins (2000, s. 58) regner med at det kan ta 1-2 år å lære seg et BICS-språk, mens det kan ta 5-7 år å utvikle CALP-språket, som trengs for å tilegne seg fagforståelse på et andrespråk. En feilaktig antakelse som imidlertid ofte forekommer er at lærere antar at andrespråkselever som behersker hverdagsspråket godt, har tilegnet seg alle deler av andrespråket på en tilfredsstillende måte. Det akademiske språket trenger nødvendigvis ikke å være tilstrekkelig utviklet, og resultatet kan bli at disse elevene får lite støtte i skolefaglige situasjoner, til tross for at de har behov for det (Cummins, 2000, s. 58). Skillet mellom BICS og CALP er med på å forklare utfordringene andrespråkselever møter når de prøver å «ta igjen» førstespråkselevne i skolefaglige situasjoner. En annen utfordring for andrespråkselever er at de forventes å lære seg både undervisningsspråket og innholdet i undervisningen på samme tid. For å kunne tilegne seg faginnholdet i skolen må man beherske undervisningsspråket, og manglende ferdigheter i undervisningsspråket vil dermed hemme faglæring (Cummins, 2000, s. 57).

2.4 Tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær undervisning

Siden det tar lang tid å tilegne seg et andrespråk så godt at det kan brukes som læringspråk uten særskilt tilrettelegging, påpeker Østbergutvalget (NOU 2010: 7, s. 11-12) at ekstra tilrettelegging etter overgang til ordinær undervisning er nødvendig for de aller fleste. Dette kan blant annet innebære særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring og/eller

tospråklig fagopplæring. I tillegg må lærere i språklig heterogene klasser gjøre tilpasninger i den ordinære undervisningen, slik at andrespråkselevne får utbytte av den. Det er sistnevnte, tilrettelegging i ordinær undervisning, som vektlegges i denne studien. Palm (2015, s. 38) understreker viktigheten av tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær undervisning, særlig med tanke på at nyankomne andrespråkselever relativt raskt tilbringer hoveddelen av skoletiden sin i ordinær undervisning. Tilrettelegging innenfor ordinær opplæring er nært knyttet til *tilpasset opplæring*. I overordnet del av læreplanen fremheves tilpasset opplæring som et sentralt prinsipp for skolens praksis, og det forklares som «tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Skolen skal gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, læremidler og organisering legge til rette for læring for den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Norsk skole preges i dag av heterogenitet, og elevenes forutsetninger og behov varierer i stor grad. For å møte dagens mangfoldige elevgrupper er tilpasset opplæring dermed helt nødvendig (Buli-Holmberg et al., 2015, s. 14, 18). Opplæringslova (1998, §1-3) understreker også at tilpasset opplæring er noe alle elever har krav på.

Bachmann og Haug (2006, s. 7) skiller mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. *Den smale forståelsen av tilpasset opplæring* fokuserer på særskilte tiltak rettet mot enkeltelever eller mindre grupper. *Den vide forståelsen av tilpasset opplæring* er derimot opptatt av tilpasninger innenfor fellesskapet, og at tiltakene rettes mot hele elevgruppen, og ikke kun enkeltelever. Forskning viser at tilpasset opplæring ofte forstås i et individuelt perspektiv (St.meld nr. 31 (2007-2008), s. 74), som gjenspeiler en smal forståelse av tilpasset opplæring. I overordnet del står det derimot at tilpasset opplæring helst skal skje gjennom tilpasninger innenfor fellesskapet, med et mål om at alle deltar i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). En slik formulering gjenspeiler en vid forståelse av tilpasset opplæring. Et argument for dette er at individuelle tiltak og tilpasninger utenfor klasserommet kan oppleves som ekskluderende fra klassefellesskapet, og at elevenes sosiale tilhørighet til klassen svekkes (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 60). Grimstad (2012, s. 24) hevder at både den smale og vide forståelsen har sin plass i skolen i dag.

Å kombinere fagundervisning og tilfredsstillende språklig tilrettelegging kan ifølge Palm (2015, s. 33-35) være utfordrende. Hun påpeker at flere studier viser at tilretteleggingen for andrespråkselever i ordinær opplæring ikke gjennomføres i tilstrekkelig grad. Også Hauge

(2014, s. 22) sier at det ofte skjer lite eller ingen slik tilpasning, til tross for hvor avgjørende det er for andrespråksevenes læringsutbytte. Ifølge Grimstad (2012, s. 45) ser de fleste lærerne ut til å undervise på samme måte, om de har andrespråkselever i klassen eller ei. Viktigheten av tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær undervisning rår det ingen tvil om, men det kan virke som norske skoler har et forbedringspotensiale når det gjelder gjennomføringen av slik tilrettelegging i praksis. For å lykkes i tilretteleggingsarbeidet trenger vi informasjon om hvilke tilpasninger som er læringsfremmende for andrespråkselever. Det er viktig å understreke at mange av tilpasningene som presenteres her også kan være gunstige for andre elever enn andrespråksevene. Med stor sannsynlighet vil mange førstespråkselever også dra nytte av slike tilnærminger og tiltak (Palm, 2015, s. 36). Ifølge Palm (2017, s. 66) vil samtlige elever profittere på en språkutviklende undervisning, men for andrespråksevene vil det være helt nødvendig og avgjørende for deres språklige og faglige utvikling.

2.4.1 Ulike typer differensiering

Differensiering er nært knyttet til tilpasset opplæring, og kan forstås som et virkemiddel for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Læreren må tilpasse læreplan, undervisningsmetode, læringsaktiviteter og elevarbeid for å imøtekomme elevenes behov (NOU 2016: 14, s. 62). Det er vanlig å skille mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. *Organisatorisk differensiering* innebærer at elevenes opplæringstilbud er organisert ulikt. Elevene deles da inn i grupper, som kan være basert på deres faglige nivå eller interesser. *Pedagogisk differensiering* innebærer derimot å tilpasse undervisningen innenfor klassefellesskapet. Det kan blant annet være variasjon i oppgavetyper, nivå og arbeidsmengde (Engen & Lied, 2011, s. 60-62; NOU 2016: 14, s. 62-65). Det er den pedagogiske differensieringen som vektlegges i denne studien. Innenfor pedagogisk differensiering kan man dele inn i enda et skille: kvantitativ og kvalitativ differensiering (Engen & Lied, 2011). *Kvantitativ differensiering* går ut på at elevene arbeider med det samme innholdet som resten av klassen, men mengden på lærestoffet og/eller omfanget av oppgavene varierer. *Kvalitativ differensiering* innebærer derimot å modifisere innhold og/eller arbeidsmåte ut fra elevenes behov. Det kan innebære at elevene arbeider med ulike tekster eller oppgaver innenfor samme emne, ofte med ulik vanskelighetsgrad. Eksempelvis kan innhold konkretiseres og forenkles (Engen & Lied, 2011, s. 60-62).

2.4.2 Strategier for tilrettelegging

Engen (2007) har presentert tre ulike strategier for tilrettelegging for andrespråkselever. Den første er en *kompensatorisk strategi*, som fokuserer på språklige tiltak rettet mot andrespråkselevne. Dette kan innebære at andrespråkselevne arbeider med det samme lærestoffet som resten av klassen, men at de får færre eller enklere oppgaver (Engen, 2007, s. 77-79). Ifølge Palm (2015, s. 35) gjør en slik tilretteleggingstilnærming det vanskelig for andrespråkselever å oppnå fremgangen som de øvrige elevene har, og som er nødvendig for å lykkes i skolen. Dette fordi kompensatoriske strategier ofte medfører at elevene arbeider med stoff og oppgaver som ligger under aldersadekvat faglig nivå. På sikt kan dette føre til at avstanden mellom første- og andrespråkselevne øker (Engen, 2007, s. 69).

En *Norsk som andrespråksstrategi* (NOA-strategi) er ifølge Engen (2007, s. 80) derimot bedre egnet til å fremme kunnskaps- og ferdighetsutvikling hos andrespråkselever. Her tar lærerne hensyn til andrespråkselevnes behov, både i forhold til språk, fag og metode. Det innebærer i større grad å gjøre tilpasninger ved det ordinære undervisningsopplegget som gagnar andrespråkselevne (Engen, 2007, s. 79-80; Palm, 2015, s. 35). Bachmann og Haug (2006, s. 80) understreker at tilretteleggingstiltak for andrespråkselever bør inkluderes i skolens ordinære virksomhet, og at også førstespråkselever kan profitere på tiltak som opprinnelig er tiltenkt andrespråkselever.

Den tredje strategien for tilrettelegging er en *tospråklig strategi*. Her er man opptatt av at elevenes morsmål skal benyttes som ressurs i andrespråklæring. Elevenes morsmål trekkes altså inn i undervisningen, blant annet ved å gi tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring (Engen, 2007, s. 80-82; Palm, 2015, s. 35). Ifølge Engen (2007, s. 81) er tospråklig fagopplæring den beste formen for tilpasset opplæring for andrespråkselever, fordi det vil kunne fremme faglig forståelse på begge språk, og begreper på førstespråket kan fungere som støtte i begrepslæring på andrespråket. Likevel har vi sett at både morsmålsopplæring og tospråklig opplæring er lite utbredt i norske skoler (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

2.4.3 Arbeid med ordforråd

Utvikling av andrespråkselevens ordforråd er sentralt innenfor andrespråklæring.

Et velutviklet ordforråd er en forutsetning for å forstå undervisningen, for å uttrykke seg muntlig og skriftlig, og for tilfredsstillende lesing og skriving (Wold, 2019, s. 54). Med stigende klassetrinn øker også kravene til ordforrådets størrelse og kompleksitet, etter hvert som det faglige stoffet blir mer avansert. Tilegnelse av fagspråk bygger på elevenes hverdagspråk, og dersom dette er dårlig utviklet på norsk, blir utvikling av det akademiske språket utfordrende (Hauge, 2014, s. 218). Svakt ordforråd vil også vanskeliggjøre tilegnelse av innholdet i lærebøker, da de ofte inkluderer kompliserte ord og begreper. På bakgrunn av dette bør læreren prioritere å legge til rette for arbeid som bidrar til å utvikle og utvide elevenes ordforråd, særlig andrespråkselevens. Arbeidet med ordforråd skjer imidlertid hovedsakelig i den særskilte norskopplæringen, og er i liten grad del av den ordinære fagundervisningen (Grimstad, 2012, s. 44). Golden (1998, s. 161) påpeker at alle lærere i skolen må ta ansvar for utvikling av elevenes ordforråd, og at slikt arbeid bør bringes inn i den ordinære undervisningen i større grad.

Barn kan utvikle sitt ordforråd i undervisningssituasjoner i alle fag og i uformell samhandling med andre, enten det er medelever, lærere, eller andre, både i og utenfor skolen (Wold, 2019, s. 66-67). Man kan skille mellom spontan og planlagt ordforrådsutvikling. Barn kan tilegne seg nye ord spontant i naturlige sammenhenger, blant annet gjennom uformell kommunikasjon og lek. Det kan også skje i undervisningssituasjoner, der ordlæring skjer naturlig, spontant og uten planlegging fra lærerens side. Snow (1987, sitert i Wold, 2019, s. 66) kaller slik ordlæring *insidentell* eller *utilsiktet*. Det står som motsetning til *intensjonal* eller *tilsiktet* ordlæring, som innebærer at læreren bevisst har planlagt og tilrettelagt for ordlæring. Det kan enten være undervisning som direkte fokuserer på språk og ordforståelse, eller ved mer «skjult» inkludering i undervisningsopplegget, slik at elevene kanskje ikke selv er oppmerksomme på at ordlæring skjer. Ordlæring kan altså skje både innenfor og utenfor skolens rammer. Monsen og Randen (2017, s. 85-86) påpeker at ordlæringen som skjer utenfor skolen først og fremst er tilknyttet hverdagspråk, og dermed er et ordlæringsfokus i skolen helt avgjørende for barns tilegnelse av det akademiske språket. Videre poengterer Palm (2015, s. 37) viktigheten av at lærere bevisst og systematisk arbeider med ordforrådsutvikling, blant annet ved å tenke gjennom og forklare nye eller kompliserte ord i undervisningssituasjoner, særlig ved inngangen til en ny tekst eller et nytt tema. Hun sier også at ordene bør konkretiseres og forklares på ulike måter, for å sikre forståelse.

Et velutviklet ordforråd er nødvendig for å forstå innholdet i lærebøker, og her møter andrespråkselever ofte på utfordringer. Lærebøker inneholder mange avanserte ord og begreper (Grimstad, 2012, s. 43), og lærere må regne med at mange andrespråkselever vil trenge støtte og forklaringer for å forstå ord og begreper i lærebøkene og andre skolefaglige tekster (Monsen & Randen, 2017, s. 84). Golden og Hvenekilde gjennomførte i 1983 en undersøkelse om språket i lærebøker, kalt *Lærebokspråk* (1983, sitert i Golden, 2006). De fant ut at lærebøkene inneholdt mange potensielt utfordrende ord, og presiserte et skille mellom fagord, ikke-fagord og kjente ord. *Fagord* er ord som lærere høyst sannsynlig ville forklart i en undervisningssituasjon, da de anses som ukjente for mange. *Kjente ord* tilsvarer vanlige ord, som de aller fleste kjenner til. Lærebøkene inneholdt derimot svært mange *ikke-fagord*, også kalt *førfaglige ord*. Dette er «vanlige» kompliserte ord, som ofte er fagspesifikke. Studien viste at slike ord som oftest ikke forklares i undervisningen, da de antas å tilhøre allmennspråket (Golden & Hvenekilde, 1983, sitert i Golden, 2006, s. 116-117). Det tas rett og slett for gitt at elevene kjenner og forstår slike ord (Holum, 2016, s. 2). Dette er problematisk fordi mange av disse ordene vil være ukjente og vanskelige for andrespråkselever. Denne utfordringen kan mange lærere overse (Holum, 2016, s. 2; Selj, 2019, s. 31). Det betyr at en stor andel av ordene i lærebøkene vil være ukjente og utilgjengelige for andrespråkselevne dersom læreren ikke er bevisst på dette, og tar seg tid til å forklare slike ord. Monsen og Randen (2017, s. 84) poengterer også at tverrfaglige ord, tekstbindere og tvetydige og lite gjennomsiktige uttrykk må forklares i tillegg til fagordene.

2.4.4 Synliggjøring av flerspråklighet

Hauge (2014, s. 143) argumenterer for en «internasjonalisering» av opplæringen, som blant annet innebærer synliggjøring av det flerkulturelle, og at undervisningen utformes gjennom et globalt perspektiv. Dette samsvarer med et ressursorientert perspektiv på flerspråklighet og flerkulturalitet. Språklig og kulturell heterogenitet oppfattes her som noe positivt, som bør farge undervisningen. Det kan utvide elevenes referanserammer, stimulere til kulturell og språklig nysgjerrighet, og elevene kan lære om og av hverandre (Hauge, 2014, s. 143, 161). I tillegg gir det andrespråkselever mulighet til identitetsbekreftelse og anerkjennelse for sin språklige og kulturelle bakgrunn. Det er også viktig at læreren kommuniserer en positiv holdning til flerspråklighet, og at ulikhet kan være lærerikt. Det bør skapes positive holdninger til flerspråklighet i elevgruppa (Aamodt, 2017, s. 31, 36). Andrespråkselevne og deres foreldre må oppleve at deres kompetanse anerkjennes i skolen (Hauge, 2014, s. 144).

Cummins (2014, s. 7-8) kaller dette å undervise gjennom en «flerspråklig linse». Han beskriver slik praksis gjennom fire hovedpunkter:

- 1) Enkel hverdagspraksis som gjør elevenes språk synlige og hørt i skolen.
- 2) Støtte og oppmuntring til elevers bruk av morsmålet sitt for lesing, utforsking, notatskriving osv.
- 3) Bruk av teknologi på kreative måter for å utvikle bevissthet om språk, geografi og flerkulturell virkelighet.
- 4) Tospråklig prosjektarbeid

Videre vil de to første punktene, som omhandler synliggjøring av flerspråkighet og bruk av morsmål, undersøkes ytterligere. Det er viktig å synliggjøre det språklige mangfoldet på en positiv måte (Aamodt, 2017, s. 36), og dette kan gjøres på ulike måter. Cummins (2014, s. 7) foreslår å gjennomføre ordlæring på ulike språk, eksempelvis enkle ord som «hei», «tusen takk» og «god morgen». Andrespråkselevne kan også lære de øvrige elevene hvordan man skriver enkle ord eller setninger på sitt språk. På denne måten snur man rundt på det vanlige språklige maktforholdet, der førstespråkselevne ofte er «eksperter», mens andrespråkselevne er «nybegynnere» (Gröning, 2006, s. 77-78). Det veksles mellom hvem som er på «hjemmebane», og hvem som er på mer «ukjent grunn». Andrespråkselevners kunnskaper og ferdigheter blir på denne måten synliggjort og anerkjent.

I tillegg foreslår Hauge (2014, s. 144-158) blant annet å henge opp bilder eller plakater på veggene i klasserommet eller i skolens korridorer, benytte flagg, sikre tilgang til flerspråklige bøker, flerspråklig lærerstab og musikk og aktiviteter på flere språk. Læreren kan også synliggjøre flerkulturalitet ved å velge tekster som andrespråkselevne kjenner seg igjen i (NOU 2010: 7, s. 169). Samtidig påpeker Hauge (2014, s. 144) at en internasjonalisering av opplæringen krever at det flerspråklige og flerkulturelle perspektivet gjennomsyrrer opplæringen over lengre tid, og ikke bare anerkjennes ved spesielle anledninger. Å kun «pynte med» det flerkulturelle i korte perioder kan ifølge Øzerk (2008, s. 223-224) bidra til *etnifisering* og *festivalisering*, som han stiller seg svært kritisk til. Ifølge ham kan dette bidra til å forsterke etniske skillelinjer mellom majoritets- og minoritetskultur, og skape en «oss og dem»-tenkning. Slik praksis er tilknyttet fremmedgjøringsbegrepet, og er det motsatte av alminneliggjøring og fagliggjøring. Det er altså ikke nok å kun gjennomføre internasjonale temauker eller feire andre lands merkedager. Det flerkulturelle må derimot ligge til grunn for undervisningen og skolens praksis som helhet (Hauge, 2014, s. 144). Nyere forskning,

gjennomført av Dewilde, Kjørven og Skrefsrud (2021), viser derimot til motsatte effekter av flerkulturelle skolearrangementer, nemlig at det kan styrke inkludering, forhindre fordommer og negative holdninger blant elevene.

Cummins (2014, s. 8) oppfordrer også til å støtte og oppmuntre andrespråkselever til å benytte morsmålet i større grad. Dette støtter Lunde (2017, s. 67), som også argumenterer for å aktivere morsmål i undervisningen. Det bør ikke være slik at morsmålet kun kommer inn i morsmåls- og/eller tospråklig opplæring, men det bør også bringes inn i den ordinære opplæringen (Aamodt, 2017, s. 32). Særlig dersom elevene forstår lite norsk bør morsmålet benyttes for å øke forståelsen og læringsutbyttet. Dette kan eksempelvis gjøres ved å sikre elevene tilgang på lærebøker og skjønnlitterære bøker på deres morsmål, fysisk eller digitalt (Cummins, 2014, s. 8). Bruk av morsmål kan også innebære å oversette ord eller tekster til elevenes morsmål, enten ved at læreren oversetter på forhånd, eller ved at elevene selv skal oversette (Aamodt, 2017, s. 32). Monsen og Randen (2017, s. 139) påpeker at lærerens holdninger til nytteverdien av morsmålsbruk i undervisning har avgjørende betydning for om, og i hvilken grad, det blir gjort.

Som vi har sett er synliggjøring av flerspråklighet viktig, både for andrespråkselevne, men også for klassen for øvrig. Til tross for dette har tidligere forskning vist at det språklige og kulturelle mangfoldet i liten grad synliggjøres i norske skoler og klasserom. Blant annet er bruk av elevenes morsmål nærmest fraværende i ordinær undervisning (Grimstad, 2012, s. 23, 30). Gjennom uformelle observasjoner og egne erfaringer har Palm (2017, s. 48) også fått inntrykk av at dette blir lite vektlagt i lærerutdanningen.

2.4.5 Møtet med norskfagets tekster

I tillegg til at andrespråkselever har språklige utfordringer i møte med norskfagets tekster, vil de ofte møte teksttyper, sjangre og tekstinnhold de har liten erfaring med fra før. Når vi leser en tekst, forstår og tolker vi den med utgangspunkt i vår forforståelse og erfaringer. Dette kan forstås i lys av *resepsjonsteorien*, som vektlegger at lesere trekker inn egne erfaringer for å forstå tekster. Andrespråkselever har ofte liten kjennskap til norskfagets tekster, og det påvirker deres forståelse av tekstene (Monsen & Randen, 2017, s. 110-112). Først og fremst har kjennskap til teksttyper og sjangre betydning. Eksempelvis kan erfaring med novellesjangeren virke positivt på tilgangen og forståelsen av slike tekster på et nytt språk,

mens manglende erfaring kan virke negativt (Monsen & Randen, 2017, s. 111). Mange andrespråkselever har lite eller ingen erfaring med tekstsjangrene i norsk skole, og dermed vil både lesing og skriving av slike tekster by på utfordringer. I denne sammenheng fremhever flere forskere sjangerpedagogikk som gunstig, særlig for andrespråkselever (Cope & Kalantzis, 2012, s. 8; Haugli, 2020). Sjangerpedagogikk kjennetegnes av eksplisitt undervisning, med fokus på hensikt, struktur og språklige trekk ved ulike sjangre/teksttyper. Det innebærer ofte forarbeid tilknyttet ord og begreper, modellering og tett veiledning. Slik undervisning kan synliggjøre elementer som det ofte tas for gitt at elevene kjenner til, men som kan være ukjente for andrespråkselever (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.a). Kjennskap til sjangertrekk er sentralt for å mestre skriving innenfor skolens sjangre (Maagerø, 1998, s. 63). Ifølge Haugli (2020, s. 47-48) er derfor eksplisitt undervisning i konvensjoner for ulike teksttyper viktig for å bevisstgjøre elevene på hva som forventes av dem når de skriver ulike tekster. Hun hevder at sjangerpedagogisk undervisning kan være støttende, språklig oppmerksom og språkutviklende for alle elever, særlig andrespråkselever (Haugli, 2020, s. 65).

Videre er kjennskap til teksters innhold og kontekst avgjørende for forståelsen (Monsen & Randen, 2017, s. 111). I denne forbindelse er identifisering en annen utfordring andrespråkselever kan oppleve i møte med norskfagets tekster. Ifølge læreplanen i norsk skal skjønnlitteratur bidra til dannelse, identitetsutvikling og kulturforståelse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Dette er naturligvis like viktig for alle elever, men andrespråkselever kan ofte ha få identifikasjonsmuligheter i skolens tekster. Dette kan svekke deres muligheter til å se seg selv, sin situasjon og sin kultur i tekstene som tas i bruk i skolen. Forskning har vist at skolens leseundervisning tar lite hensyn til andrespråkselevs erfaringer og bakgrunn (Monsen & Randen, 2017, s. 112). I tillegg tydeliggjorde et masterprosjekt som studerte litteraturutvalget i lærebøkene i norsk på ungdomsskolen, at nasjonale og vestlige forfattere dominerer i lærebøker i norske skoler (Haugli, 2012, s. 33-37). Mangel på identifikasjonsmuligheter i skolens tekster er ifølge Monsen og Randen (2017, s. 112) utvilsomt negativt for andrespråkselevs læring, identitetsutvikling og leseforståelse.

For å imøtekomme andrespråkselevne kan lærere gjøre multikulturell litteratur tilgjengelig. *Multikulturell litteratur* forstås her som det Dasenbrock (1987, s. 10) kaller «eksplisitt multikulturell litteratur». Det er litteratur som omhandler flerkulturelle samfunn og kulturmøter. Man kan også velge litteratur med tematikker som man vet at

andrespråkselevne kan kjenne seg igjen i (NOU 2010: 7, s. 169). Dette betyr imidlertid ikke at tekstene må omhandle eksakt det samme som andrespråkselevne selv har opplevd. Det må ikke forstås som at en gutt som har flyktet fra Syria kun kan identifisere seg med gutter som flykter fra Syria. Det handler derimot om å bruke kontekster som er kjente for dem. Hvis innholdet i alle tekster andrespråkselevne møter er lagt til ukjente kontekster, vil tekstene og lesingen oppleves som lite meningsfull. Norsklærere bør i så måte tilrettelegge for variasjon i tekstene elevene møter, slik at ulike elever har mulighet til å identifisere seg med og forstå tekstene (Monsen & Randen, 2017, s. 113). Videre argumenterer Palm (2017, s. 47) for at bildebøker kan være nyttig for andrespråkselever. Bildebøker muliggjør engasjement, forståelse, innlevelse og stimuli uten at man nødvendigvis forstår alle ordene. Bland (2013, s. 31) argumenterer også for at den visuelle litteraturen er gunstig for andrespråkselever, fordi den i større grad sikrer lik tilgang til teksten, uavhengig av språklige ferdigheter.

2.4.6 Lærer støtte

Lærer støtte er nært tilknyttet begrepet *scaffolding*, som i undervisningssammenheng innebærer at læreren støtter elevene i læringsprosessen, slik at de kan oppnå ny forståelse (Hammond, 2001, s. 15). Støtte fra læreren, både emosjonelt og faglig, er viktig for alle elever. I denne oppgaven vil fokuset være på faglig støtte, som innebærer at læreren støtter elevene i møte med faglige utfordringer. For andrespråkselever vil også språklig støtte være nødvendig. Den typen lærer støtte som beskrives i oppgaven vil dermed inkludere både faglig og språklig støtte. Alle elever har behov for slik støtte fra læreren, særlig elever som av ulike grunner sliter på skolen, deriblant andrespråkselever (Palm, 2015, s. 35; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ifølge Thuen (2007, s. 27) vil tilstrekkelig faglig støtte, individuell veiledning og tilpasset opplæring kunne maksimere elevenes muligheter til å oppleve suksess og forbedret kompetanse. Gibbons (2015, s. 16) poengterer at læring kun skjer når støtte fra læreren er nødvendig, fordi elevene da er innenfor deres proksimale utviklingszone, som er der læring skjer. For at elevene skal mestre lærestoffet innenfor denne sonen er imidlertid lærer støtte nødvendig (Säljo, 2016, s. 118-119). Lærer støtte er med andre ord helt nødvendig for elevers læring. Hammond (2001, s. 17) argumenterer derimot for at støtten kun må gis når den trengs, og opphøre når den ikke lengre er nødvendig. Hun poengterer i denne forbindelse det midlertidige aspektet ved lærer støtte. Elevene utvikler seg stadig, og læreren må derfor jevnlig vurdere elevenes behov for støtte, slik at de ikke får unødvendig støtte (Hammond, 2001, s. 17).

I en evaluering av Kunnskapsløftet fra 2012 (Hodgson et. al., 2012, s. 11) fremkom det at lærere gav liten støtte til utvikling av elevenes forståelse av stoffet. Ifølge Palm (2015, s. 35) kan dette ha særlig negativ effekt for andrespråkselever, som ofte trenger ekstra støtte fra læreren for å forstå fagstoffet. Videre viste en undersøkelse fra videregående skole fra 2019 (Søum, 2019) overraskende nok at elever med lave karakterer opplever mindre støtte fra læreren enn de sterkere elevene. Professor Frostad mener det i stor grad skyldes et ressursproblem. Han sier at å gi støtte til alle elever som trenger det ofte er umulig i praksis, på grunn av en kombinasjon av for få lærere, tidspress og karakterpress (Søum, 2019).

2.4.7 Rammefaktorer

Hvordan lærere tilrettelegger for andrespråkselever påvirkes også av faktorer de selv ikke rår over, nemlig *rammefaktorer*. Myhre (2001, s. 161) definerer rammefaktorer som «forhold og størrelser som – i positiv eller negativ forstand – virker som determinanter på undervisningen og skolelivet i det hele». Rammefaktorer, også kalt *rammevilkår*, tilsvarer altså rammene rundt undervisningen. Arfwedson (1984, s. 21) inndeler rammefaktorene i tre grupper. Den første inneholder statlige og kommunale rammer, som læreplan, opplæringsloven, regler, lønninger osv. Den andre omfatter nærsamfunnets sosiale, økonomiske og kulturelle forhold. Den tredje omhandler skolens indre kontekst, der blant annet materialer, personalomsetning, beliggenhet og bygningsutforming inngår. Disse rammefaktorene påvirker læreres handlingsrom. Engelsen (2015, s. 257) forklarer at læreplanen befinner seg på formuleringsplanet, der man finner mange fine tanker og ideer om hvordan opplæringen bør være. Lærere og elever er derimot på realiseringsplanet, og der er det ikke alltid mulig å realisere tankene og ideene i læreplanen. Rammefaktorene utgjør en viktig årsak til dette, da de kan fremme eller hindre virksomheten i skolen, og sette grenser for hva som er mulige handlingsmåter i en konkret situasjon (Engelsen, 2015, s. 258). Det betyr at lærere kan ha tanker om hvordan de vil gjennomføre undervisningen, men de kan ikke realisere dem, fordi rammefaktorene ikke tillater det. Tilpasset opplæring forutsetter blant annet god planlegging, tilstrekkelige lærerressurser og muligheter for gruppedeling (Jeppesen et al., 2016, s. 145). Økonomiske ressurser, lærerressurser, tid, utstyr, mangel på egnede lokaler er eksempler på faktorer som kan begrense læreres tilretteleggingsmuligheter (Engelsen, 2015, s. 258).

2.5 Arbeidsformer

Palm (2015, s. 33) understreker at arbeidsformene som tas i bruk i den ordinære undervisningen har stor betydning for andrespråksevenes læringsutbytte. Muntlig kommunikasjon og bruk av andrespråket står sentralt innenfor andrespråksdidaktikk (Selj, 2019, s. 20). Det er stor enighet om at språk læres best gjennom bruk og kommunikasjon (Hauge, 2014, s. 193). Dermed blir arbeidsformer i skolen som åpner for kommunikasjon, enten med lærer eller medelever, særlig viktig for andrespråkselever. Slike arbeidsformer kan også øke forståelsen, da mange andrespråkselever opplever det som enklere å snakke norsk muntlig enn skriftlig (Rambøll, 2016, s. 84). Arbeidsformer som vektlegger sosial interaksjon kan dermed både øke forståelsen og andrespråksutviklingen hos andrespråkselever. Hauge (2014, s. 197) hevder derimot at mulighetene for muntlig samhandling i klasserommet ofte er dårlige.

Jeg vil nå ta for meg tre ulike arbeidsformer som benyttes i klasserommet, og analysere disse i et andrespråkperspektiv. Først rettes fokus mot to sosiale arbeidsformer: helklassesamtaler og elevsamarbeid. Til sist tar jeg for meg individuelt arbeid.

2.5.1 Helklassesamtaler

Helklassesamtaler er en vanlig undervisningsform i skolen, nå som før. Slike samtaler blir her definert som samtaler i klasserommet, som involverer læreren og hele klassen. Det trenger ikke bety at samtlige elever er muntlig aktive, men alle lytter, og er dermed deltakere i samtalen. I slike samtaler er elevenes taletid ofte svært ujevnt fordelt mellom elevene (Palm, 2015, s. 36). I en klasseromsstudie av Palm (2006) synes slike helklassesamtaler å favorisere de skoleflinke elevene, som ofte og raskt ber om ordet. Det var derimot sjelden at andrespråkselevne fikk eller tok ordet. Helklassesamtaler kan imidlertid være viktige arenaer for språklig og faglig utprøving, både for første- og andrespråkselever, og læreren bør derfor forsøke å inkludere så mange som mulig i slike samtaler. Det kan være flere årsaker til at andrespråkselever ikke deltar i helklassesamtaler. En årsak kan være at ordskiftet foregår i et for høyt tempo. Andrespråkselever må både tenke over om de kan svaret, og hvordan de skal formulere svaret på norsk. Dermed kan det å redusere tempoet i helklassesamtalen, og la det gå noen sekunder før læreren velger hvem som skal få svare, være positivt for andrespråkselever (Palm, 2015, s. 36). Et annet tiltak kan være å la elevene samtale i summe grupper eller med «læringsvenn» før det diskuteres i plenum. Dette kan knyttes opp

mot *IGP-metoden*, som står for «individuell, grupper og plenum». Det går ut på at elevene først skal tenke individuelt, så samtale i par, og til sist samtale i plenum. Denne metoden er et effektivt verktøy for å få flere elever i tale (Helstad & Øiestad, 2014). På den måten får andrespråkselevne lyttet til hvordan medeleven(e) uttrykker seg, og får testet ut sin egen formulering (Myklebust, 2019, s. 102-103). Da kan det virke mindre skummelt å skulle ta ordet i plenum etterpå, blant annet fordi man legger frem svaret på vegne av flere, ikke bare en selv. Disse korte samtaler blir dermed viktige språklæringsarenaer for andrespråkselever (Palm, 2015, s. 36).

I en evaluering av Kunnskapsløftet fra 2012 (Hodgson et al., 2012, s. 11) fremkom det at helklassesamtaler tar opp hele 60% av undervisningstiden, og at lærere gav liten støtte til utvikling av elevenes forståelse av stoffet. Dette poengterer også Palm (2015, s. 35), som videre sier at dette kan ha særlig negativ effekt for andrespråkselever, som ofte trenger ekstra støtte fra læreren for å forstå fagstoffet. I den forbindelse argumenterer Myklebust (2019, s. 102) for at *kumulative helklassesamtaler* har positiv effekt for andrespråkselevens forståelse og læring. I en kumulativ samtale bygger deltakerne positivt videre på hverandres innspill. Repetisjoner, bekreftelser og detaljer kjennetegner en slik samtaleform. Kumulative helklassesamtaler kan være positivt for andrespråkselever fordi læreren repeterer, tydeliggjør og omformulerer temaet, slik at det kan bli enklere å forstå (Myklebust, 2019, s. 90, 102).

Et annet tilretteleggingstiltak er å praktisere *førlesingsfase* når man går i gang med nytt fagstoff. Det innebærer å knytte elevenes forforståelse, forkunnskaper og erfaringer til det nye emnet. I tillegg vil det å forklare sentrale og utfordrende begreper tilknyttet temaet i forkant være en viktig del av førlesingsfasen. En slik introduksjon til temaet vil være en viktig støtte for andrespråkselever. De får hjelp til å relatere fagstoffet til ting de kjenner fra før, og får forklart begreper som er sentrale for å forstå det aktuelle emnet. Det faglige emnets innramming blir på denne måten grundig forklart, og gir et bedre grunnlag for forståelse av faginnholdet (Palm, 2015, s. 36). Her blir det også viktig å ikke bare rette fokus mot faglige ord, men også førfaglige ord, som nevnt i 2.4.3 (Golden & Hvenekilde, 1983, sitert i Golden, 2006, s. 116-117). Førlesingsfasen kan også knyttes opp mot tospråklig fagopplæring, ved at andrespråkselever settes inn i temaet på morsmålet sitt, i forkant av den ordinære undervisningen. Dette kan øke forståelsen for fagstoffet, og gi andrespråkselevne større trygghet i faget (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.b). Kjennskap til samtaleemnet har også vist seg å ha avgjørende betydning for deltakelse i helklassesamtaler.

Elevers deltakelse øker når samtaleemnet er kjent for dem. Dermed kan førlesingsfasen, både felles med faglærer eller individuelt med tospråklig lærer, gjøre andrespråkselever bedre kjent med emnet, slik at de i større grad våger å være aktive i helklassesamtaler (Selj, 2019, s. 22).

2.5.2 Elevsamarbeid

Elevsamarbeid er en annen arbeidsform som tilrettelegger for muntlig kommunikasjon. Mange argumenterer for at denne arbeidsformen er gunstig for andrespråkselever (Grimstad, 2012, s. 25; Palm, 2015, s. 35). Andrespråkselevne bør delta i samspill med førstespråkselevne i størst mulig grad, da dette vil gi dem språklige erfaringer som er sentralt i andrespråklæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 6). En slik forståelse av språklæring tilhører det sosiokulturelle læringssynet. I elevsamarbeid får andrespråkselevne språklige inputs fra medelever, og reviderer sin output, andrespråket (Monsen & Randen, 2017, s. 27-28). Elevene får også mulighet til å ta ordet, introdusere temaer og bruke andrespråket på en måte som den styrte helklassesamtalen ofte ikke kan (Selj, 2019, s. 23-24). Et eksempel på elevsamarbeid kan være bruk av læringspartnere, som nevnt i tilknytning til helklassesamtaler. Elevsamarbeid kan innebære alt fra korte samtaler til større gruppeprosjekter som vedvarer over lengre tid. Denne arbeidsformen gir elevene mulighet til å både gi og få hjelp (Palm, 2017, s. 42). På tross av fordelene ved elevsamarbeid viser Grimstads (2012, s. 30) studie at elevsamarbeid blir lite brukt som arbeidsform.

Ifølge van Lier (1997, sitert i Selj, 2019, s. 24) kan læring og økt innsikt for elever både skje gjennom interaksjon med mer kompetente, jevnbyrdige og mindre kompetente medelever. Dette gjelder i utgangspunktet elever generelt, men jeg vil her se det i et andrespråksperspektiv. Dersom en andrespråkselev samhandler med en førstespråkselev som har mer faglig kompetanse, kan andrespråkseleven tilegne seg både språklig og faglig innsikt gjennom samhandlingen. Dersom to jevnbyrdige andrespråkselever samhandler, kan de sammen utforske og diskutere språket og faget, og finne frem til løsninger i fellesskap. Til sist, dersom en andrespråkselev samhandler med en elev som har lavere språklig og/eller faglig kompetanse, vil andrespråkseleven kunne lære av å forklare til en annen. Det er god språklig trening å forklare for andre, og man vil ofte få økt innsikt i fagstoffet når man gjenforteller og forklarer noe videre (van Lier, 1997, sitert i Selj, 2019, s. 24). Elevsamarbeid kan altså være nyttig for andrespråkselevs språk- og faglæring på ulike måter.

2.5.3 Individuelt arbeid

Til tross for alle de nevnte fordelene ved muntlig kommunikasjon viste studien til Grimstad (2012, s. 23) at individuelt arbeid var den dominerende arbeidsformen blant andrespråkselever, i betydelig større grad enn for førstespråkselever. Det kom frem i studien at andrespråkselever som deltar i ordinær undervisning svært ofte arbeider med egne oppgaver mens det foregår fagopplæring. I tillegg viste studien at lærerne hadde liten tid til å veilede andrespråkselevne, og disse elevene hadde svært begrenset faglig kommunikasjon med medelever og lærer (Grimstad, 2012, s. 23, 28-29). Jamfør denne studien arbeider andrespråkselevne i stor grad med fagstoffet individuelt. Når disse elevene i tillegg trenger ekstra lærerstøtte, men læreren i liten grad har tid til det, blir resultatet ofte at andrespråkselevnes læringsutbytte blir dårlig (Hauge, 2014, s. 196-197). Palm (2017, s. 41) bekrefter at arbeidsformene tilknyttet andrespråkselever ofte er individuelt arbeid og oppgaveløsning, og argumenterer for at det bør erstattes med samarbeidsoppgaver og større variasjon i arbeidsmåter. Som nevnt forstås andrespråksutvikling ofte ut fra et sosiokulturelt perspektiv (Palm, 2015, s. 35), og den store andelen individuelt arbeid stemmer ikke overens med et slikt læringssyn.

Det er imidlertid også fordeler ved å benytte individuelt arbeid for andrespråkselever. En forklaring på den sterke vektleggingen av individuelt arbeid er trolig knyttet opp mot kravet om tilpasset opplæring. Ved individuelt arbeid kan elevene få arbeide i sitt eget tempo, med tilpassede oppgaver som er egnet for deres språklige og faglige nivå (Grimstad, 2012, s. 30). Utfordringer tilknyttet tempo og tid fremkom i en studie gjennomført av Jølbo (2014, s. 94). Funnene viste at elevene synes det var lettere å skrive enn å snakke norsk, og tid ble trukket frem som en viktig årsak til dette. Elevene hadde bedre tid til å formulere seg, finne ord og forme setninger ved skriftlige oppgaver enn ved muntlige. Elevsamarbeid krever stor grad av muntlighet, og gir ikke samme muligheter for veloverveide formuleringer som skriftlig arbeid gjør. Dette kan forstås som et argument for å benytte individuelt arbeid, særlig skriftlig arbeid, for andrespråkselever. Hyland (2003, s. 34, 41) fremhever også tidsaspektet som avgjørende, og hevder at andrespråkselever ofte er mindre effektive enn førstespråkselever. Individuelle arbeidsformer gir dermed mulighet for å kunne gi andrespråkselevne mer tid.

3. Metode

I følgende kapittel vil studiens metodiske grunnlag presenteres. Her vil jeg gi en grundig og detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, og ulike metodiske valg tatt i denne forbindelse. Først vil jeg presentere og begrunne valg av metodisk tilnærming, før jeg deretter går dypere inn på de to metodene som ble benyttet for datainnsamling. Videre vil jeg trekke frem oppgavens informantutvalg, forklare fremgangsmåten ved datainnsamling, databehandlingsprosessen, samt forskningsetiske vurderinger. Til sist vil forskningsprosjektet evalueres i lys av reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode

Forskningslitteraturen skiller overordnet mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Hvilken man velger bør, ifølge Silverman (2020, s. 8), baseres på hva man ønsker å finne ut. En kvantitativ tilnærming egner seg godt når man vil studere fenomeners omfang og utbredelse, mens en kvalitativ tilnærming er formålstjenlig når målet er å utvikle ny innsikt og forståelse for sosiale fenomener og prosesser (Silverman, 2020, s. 6-8; Thagaard, 2013, s. 11, 17). Mens kvantitativ forskning søker bredt og ofte har store utvalg, ønsker kvalitativ forskning å gå i dybden, og har ofte små utvalg (Thagaard, 2013, s. 17, 19). Videre studerer kvalitativ forskning sosiale fenomener i deres egne, naturlige omgivelser. Ifølge Silverman (2020, s. 47-48) er formålet med slik forskning å få en autentisk forståelse av menneskers erfaringer. Fortolkning er avgjørende for utvikling av ny forståelse av fenomener, og er derfor sentralt innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 11). Innen kvalitative metoder finnes ulike fremgangsmåter, og Silverman (2020, s. 46) deler dem i fire kategorier: observasjon, intervju, tekstanalyse og analyse av lyd- og videoopptak.

Kvalitative tilnærminger dominerer, og har alltid dominert, innenfor andrespråksforskning (Tonne & Palm, 2015, s. 310). Problemstillingen for denne studien er som nevnt: *Hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkselever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen?* Formålet med studien var å oppnå økt innsikt i tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselever i ordinær norskundervisning, og jeg anså at et dypdykk i tematikken ville gi best grunnlag for å besvare problemstillingen. Jeg ønsket innsikt i enkeltpersoners erfaringer, opplevelser og praksis tilknyttet tematikken, og derfor ble en kvalitativ tilnærming også mest passende i denne studien. I det følgende vil jeg gå mer inn på de to kvalitative metodene som ble benyttet i dette forskningsprosjektet: intervju og observasjon.

3.1.1 Intervju

Formålet med kvalitative intervju er å tilegne seg informasjon om hvordan andre mennesker forstår verden, sosiale fenomener og sin livssituasjon. Intervjueren søker informasjon om informantenes erfaringer, perspektiver og synspunkter på ulike temaer. Intervju som metode er særlig godt egnet til å få innsikt i andre personers livsverden (Thagaard, 2013, s. 95). I kvalitative intervju gyldiggjøres og anerkjennes informantenes subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette er nært knyttet til fenomenologien, som utgjør en sentral del av det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ forskning. En fenomenologisk tilnærming søker menneskers subjektive opplevelser, erfaringer og perspektiver. Informantenes opplevelsesverden er i fokus, mens «allmennkunnskap» og forskerens egen forforståelse skal «settes i parentes», og i minst mulig grad påvirke datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45-46). I denne studien ønsket jeg informasjon om hvordan lærere tilrettelegger for andrespråkselever, men også innsikt i hvilke holdninger, tanker og refleksjoner som ligger til grunn for deres tilretteleggingsarbeid. For å få tak i slik informasjon var intervju svært nyttig. Intervjuene hadde en fenomenologisk tilnærming, både i selve intervjusituasjonen og i analysen av dem, da jeg ønsket innsikt i informantenes subjektive refleksjoner tilknyttet tilrettelegging for andrespråkselever.

Intervjuer kan gjennomføres på ulike måter. Først og fremst var intervjuene individuelle, som betyr at jeg intervjuet lærerne enkeltvis. Videre kan intervjuer utformes ulikt, og Thagaard (2013, s. 97-98) presenterer en tredeling. *Lite strukturerte intervjuer* og *relativt strukturerte intervjuer* står som to ytterligheter, mens *delvis strukturerte intervjuer* befinner seg midt mellom disse. Delvis strukturert intervju, også kalt *semistrukturert intervju*, innebærer å utforme en intervjuguide der viktige temaer og spørsmål er forhåndsbestemt, mens rekkefølgen styres ut ifra hvordan intervjusamtalen arter seg. Det er denne intervjumåten jeg benyttet, og både Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2015) fremhever dette som en gunstig måte å intervju på. Et slikt intervju sikrer at sentrale momenter inngår i intervjuet, samtidig som det gir mulighet for oppfølgingsspørsmål og at andre temaer enn de planlagte kan bringes inn i samtalen. Jeg var åpen for at informantene kunne komme med innspill jeg ikke hadde tenkt på. Ved å ikke følge intervjuguiden slavisk tenkte jeg også at samtalen ville få en mer naturlig flyt, og at informantene kunne oppleve det mer som en samtale enn en utspørring. Jeg utarbeidet altså en semistrukturert intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene (vedlegg 1). Intervjuguiden ble utformet ut ifra den utvalgte teorien for studien.

3.1.2 Observasjon

I tillegg til intervjuer ønsket jeg å gjennomføre observasjoner av lærerinformantene i klasseromsituasjoner. Kvale og Brinkmann (2015, s. 136) poengterer at dersom man søker kunnskap om menneskers atferd, vil observasjoner ofte gi mer gyldig kunnskap enn om man intervjuer informantene om deres atferd. Det informanter forteller i et intervju trenger ikke nødvendigvis å gjenspeile virkeligheten. Hvordan lærere oppfatter eget tilretteleggingsarbeid for andrespråkselever, og hvordan de faktisk utfører det, kan være ulikt. På bakgrunn av dette anså jeg observasjon av læreres tilretteleggingsarbeid som en nyttig og formålstjenlig metode for å besvare problemstillingen.

Et sentralt aspekt jeg måtte ta stilling til i forkant av observasjonen var om jeg skulle innta en aktiv deltakerrolle eller en observatørrolle i observasjonssituasjonen. Jeg valgte å gjennomføre *ikke-deltakende observasjon*, også kalt *fullstendig observasjon*, der jeg som forsker inntok rollen som observatør, og ikke deltok i klasseromsaktivitetene. Jeg ønsket å observere læreren og undervisningen fra sidelinjen. Målet var å studere og observere lærerens tilretteleggingsarbeid i deres egne, naturlige omgivelser, så upåvirket av forskeren som mulig. Jeg tilstrebet derfor å gjøre meg lite bemerket (Thagaard, 2013, s. 75, 79). Likevel er det viktig å påpeke at selv om jeg ikke deltok aktivt i observasjonen, påvirket min tilstedeværelse sannsynligvis både lærerens og elevenes atferd (Thagaard, 2013, s. 71). Dette vil jeg komme mer inn på i 3.1.4. Valget om ikke-deltakende observasjon var også basert på kravet om fysisk avstand som del av smittevernrestriksjonene tilknyttet koronapandemien.

Jeg måtte også ta stilling til hvorvidt observasjonen skulle være åpen eller skjult (Thagaard, 2013, s. 80). Jeg valgte å gjennomføre *åpen observasjon*, som innebærer at alle deltakere tilknyttet observasjonen ble informert om min identitet, selve observasjonen, og hva den skulle brukes til. Skjult observasjon oppfattes ofte som uetisk, da det bryter med prinsippet om informert samtykke og hensynet til personers privatliv. På bakgrunn av dette informerte jeg samtlige deltakere i observasjonen, også de jeg ikke trengte samtykke fra. I noen tilfeller kan man derimot argumentere for at skjult observasjon kan forsvares (Thagaard, 2013, s. 82). Eksempelvis kunne det tenkes at åpen observasjon i dette tilfellet kunne oppleves stigmatiserende for andrespråkselevne, da hele klassen visste at disse elevene var i søkelyset. Jeg forsøkte imidlertid å motvirke dette ved å understreke i informasjonsskrivene at læreren var i fokus. I tillegg tilstrebet jeg å observere på en indirekte og lite synlig måte, slik at andrespråkselevne ikke skulle føle seg iaktatt.

3.1.3 Metodetriangulering

Jeg valgte altså å kombinere to metoder: intervju og observasjon. Dette kalles *metodetriangulering*, og innebærer å studere et fenomen fra ulike synsvinkler, ved hjelp av ulike metoder (Johannessen et al., 2016, s. 230). Denzin (1978, sitert i Johnson et al., 2007, s. 114) har inndelt metodetriangulering i «within-methods» og «between-methods». *Within-methods* innebærer å bruke flere kvalitative eller kvantitative metoder i samme studie, mens *between-methods* kombinerer kvantitative og kvalitative metoder i én og samme studie. Metodetrianguleringen i denne oppgaven kategoriseres som within-methods, da den inkluderer to kvalitative metoder.

Bakgrunnen for bruk av metodetriangulering var at det gjorde det mulig å studere problemstillingen fra to ulike vinklinger, da observasjon og intervju fanger opp ulike aspekter av fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 127-128). Intervju er som nevnt særlig egnet for å gi innsikt i personers meninger, holdninger, erfaringer og refleksjoner, mens observasjon gir innsikt i hvordan dette utspiller seg i praksis. Ved å kun observere ville jeg mistet refleksjonene og vurderingene som lå til grunn for lærernes tilretteleggingsarbeid, og ved å kun intervju kunne jeg risikert at intervjuvarene ikke representerte realiteten. Det vi sier at vi gjør, er nemlig ikke nødvendigvis det vi faktisk gjør (Johannessen et al., 2016, s. 127). Informantenes uttalelser kan være preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv, og hva de tror forskeren vil høre (Thagaard, 2013, s. 115). Det kan også være forskjell på hvordan lærerne ønsker å tilrettelegge for andrespråkelever, og hvordan de faktisk får til å gjøre det. I tillegg kan det tenkes at deler av læreres praksis er ubevisst, og dermed kan aspekter som utelates fra intervjuet komme til syne i observasjonen. Med utgangspunkt i det nevnte over anser jeg en kombinasjon av intervju og observasjon som gunstig i denne sammenheng, da det gir meg tilgang til ulike sider ved tilretteleggingsarbeidet (Silverman, 2020, s. 403). Metodetriangulering kan således både gi en bredere og dypere forståelse av tematikken, og gi meg et bedre grunnlag for å besvare problemstillingen. Det vil også kunne styrke tilliten til konklusjonene som fremkommer i oppgaven (Andersen, 2017). Jeg vil komme mer inn på dette i 3.6.

Til tross for mange fordeler ved metodetriangulering, følger også en del utfordringer. Først og fremst er det tid- og ressurskrevende (Silverman, 2020, s. 410). Gjennomføring av observasjon viste seg også å være praktisk utfordrende under en pandemi, med restriksjoner om besøk på skoler. Jeg hadde imidlertid flaks, da feltarbeidet havnet under en «rolig»

periode i regionen, som gjorde det mulig å gjennomføre feltarbeidet som planlagt. En annen utfordring ved bruk av to metoder er at man ofte får mye datamateriale. Rikt datamateriale er en fordel, men kan også føre til at man ikke rekker å foreta omfattende analyser av materialet. Valget falt dermed på å begrense utvalget til tre informanter, og heller få mye informasjon fordelt på få informanter. Jeg anser imidlertid det omfattende datamaterialet mest som en fordel i denne sammenheng, da jeg fikk mye relevant og nyttig innhold for å besvare problemstillingen. Å integrere intervju- og observasjonsdata kan også by på utfordringer. Datamaterialet fra de to metodene må ses i sammenheng, og som deler av en helhet, for å besvare problemstillingen (Andersen, 2017). Silverman (2020, s. 410) understreker at metodetriangulering er utfordrende og krevende, og at man kun bør gjøre det dersom forskningsprosjektet og problemstillingen vil profittere på en slik tilnærming. Valget om å benytte to metoder bør med andre ord ha en tydelig funksjon, og med utgangspunkt i avsnittet over vil jeg argumentere for at det beriker denne studien.

3.1.4 Forskerens rolle

Thagaard (2013, s. 50) poengterer at uttrykket «innsamling av data» kan gi feilaktige assosiasjoner om at dataene allerede eksisterer, og at forskeren kun samler dem inn. Kvalitativ metode kjennetegnes av nær kontakt mellom forsker og informant, som medfører at forskeren påvirker både forskningsprosessen og resultatene av den. Datamaterialet konstrueres således av forskeren og informant(en) i fellesskap. Til tross for at jeg som forsker i prinsippet skal være utenforstående og nøytral, vil jeg påvirke datamaterialet på ulike måter. Det er viktig at jeg som forsker reflekterer over hvordan jeg kan påvirke datainnsamlingen og datamaterialet, både tilknyttet observasjon og intervju (Thagaard, 2013, s. 19).

Til tross for at jeg foretok ikke-deltakende observasjon, der jeg i utgangspunktet ikke skulle påvirke situasjonen, ble trolig både lærere og elever farget av min tilstedeværelse (Thagaard, 2013, s. 87). Det ville eksempelvis vært naturlig at lærerne fokuserte særlig på tilrettelegging for andrespråkelevne de timene jeg observerte, da de visste hva jeg studerte. En mulig konsekvens av dette er at observasjonene ikke representerer lærernes egentlige tilretteleggingsarbeid. Kanskje opptrådte også andrespråkelevne annerledes når de visste at de var i «søkelyset», eksempelvis ved å unngå å spørre om hjelp i situasjoner de vanligvis ville gjort det. Ifølge Thagaard (2013, s. 87) bør denne utfordringen møtes ved at jeg som forsker er bevisst min påvirkningskraft, og reflekterer over hvordan jeg kan påvirke deltakerne i observasjonen. I tillegg påvirkes forskerens forståelse og tolkning av

observasjonene av egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Det ble derfor viktig å skille mellom hva som faktisk skjedde, og hva som var mine tolkninger av det som skjedde, både i datamaterialet og i selve oppgaven.

I intervjusammenheng påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 52-53) at intervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon, der forskeren sitter med makten. Forskeren bestemmer tema og spørsmål, definerer intervjusituasjonen og styrer intervjuet, mens det er informanten som i hovedsak er åpen og «utleverer» seg. I tillegg fortolker forskeren det informantene sier. Denne asymmetriske relasjonen kommer man ikke foruten, men det er viktig at forskeren er oppmerksom på dette maktforholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52-53). I tillegg, til tross for at jeg i utgangspunktet var opptatt av informantenes subjektive opplevelser og meninger, ble disse forstått og fortolket ut fra min forforståelse. *Forforståelse* er hvilken forståelse vi møter et fenomen med, og det består av språk, begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Forskerens forforståelse påvirker hvilke fortolkninger man gjør (Gilje & Grimen, 1993, s. 148-150). Den doble fortolkningen, der forskeren fortolker informantenes fortolkninger om egen livsverden, kalles *dobbel hermeneutikk* (Gilje & Grimen, 1993, s. 145). I denne prosessen kan deler av informantenes uttalelser og perspektiv misforstås og feiltolkes. Hermeneutikk vil forklares ytterligere i 3.4.2. Videre kan forskerens forforståelse også ubevisst styre fortolkningene, slik at de blir feilaktige. Blant annet kan forskeren ignorere visse tendenser, mens andre særlig vektlegges. Informantene kan oppleve dette som et tillitsbrudd. Forskere kan ikke «skru av» sin forforståelse, men det er viktig at de har et bevisst og reflektert forhold til egen forforståelse, og hvordan dette kan påvirke fortolkninger og konklusjoner. I tillegg bør forskerne tilstrebe å beskytte informantenes integritet så mye som mulig (Thagaard, 2013, s. 153).

3.2 Informantutvalg

Fordi kvalitativ forskning går i dybden, har utvalg i kvalitative studier oftest et begrenset antall personer eller enheter. Utvalget må være lite nok til at det kan foretas omfattende analyser, samtidig stort nok til å gi en innsiktsfull og dekkende forståelse av det som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 65). Utvalgsstørrelsen i denne studien ble begrenset som følge av metodetriangleringen, som både er tid- og ressurskrevende. Valget falt dermed på tre informanter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) peker derimot på at et mindre antall informanter kan være en fordel, da man kan bruke mer tid på å forberede og analysere

intervjuene, og gjøre omfattende og dyptgående analyser av hver av dem. Videre finnes det flere måter å trekke ut et utvalg på. De tre informantene ble *strategisk utvalgt*, som innebærer at de ble valgt på bakgrunn av at de innehar kvalifikasjoner eller egenskaper som anses som relevante for problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg søkte informanter som er norsklærere på ungdomsskolen, og som underviser i ordinær norskopplæring. Helst skulle de ha noen års erfaring i skolen, særlig erfaring med andrespråkselever i ordinær undervisning. Jeg ønsket også at utvalget skulle bestå av både lærere *med* og *uten* utdanning innen norsk som andrespråk. Til sist var det en forutsetning at én eller flere andrespråkselever, som hadde behov for ekstra tilrettelegging i norskfaget, deltok i lærernes ordinære norskundervisning (alle eller noen timer i løpet av uka). Med utgangspunkt i disse egenskapene og kvalifikasjonene utformet jeg en kriterieliste rettet mot potensielle informanter, for å tydeliggjøre hvilke personer som var relevante for studien (se vedlegg 2).

Videre ble det benyttet to ulike strategier for å rekruttere informantene. Den ene strategien gikk ut på at jeg kontaktet bekjente som jobber i skolen, og spurte om de visste om lærere ved deres skole som passet kriteriene, og som de trodde kunne være interessert i å delta. De spurte noen aktuelle lærere, og de som var interessert fikk informasjonsskriv tilsendt på e-post. To lærere (fra ulike skoler) meldte seg som følge av dette. Jeg sendte så e-post til rektorene ved de aktuelle skolene, og fikk godkjenning fra dem. Her gikk jeg altså via bekjente, men selve informantene hadde jeg ingen kjennskap til fra før. Å få adgang til felten kan være utfordrende, særlig ved observasjonsstudier (Thagaard, 2013, s. 66). I tillegg var vi midt i en global pandemi. Bekjente ble derfor viktige «døråpnere» for å gi meg tilgang til aktuelle skoler og klasserom. Den andre strategien jeg benyttet var å sende e-post til rektorer ved ulike skoler, med forespørsel om de kunne videresende til lærerne ved skolen. Én lærer meldte seg. Ved begge strategiene gjorde jeg et *tilgjengelighetsutvalg* blant de lærerne som innfridde kriteriene jeg hadde satt på forhånd. Det innebærer at deltakerne ble valgt ut på bakgrunn av at de var villige til å delta (Thagaard, 2013, s. 61). Et potensielt problem ved tilgjengelighetsutvalg er at de personene som melder seg frivillig ofte er de som er komfortable med å bli studert, mens de som ikke er det ikke melder seg. Dette kan resultere i «skjeve» utvalg, som ikke gjenspeiler realiteten. Ofte må man imidlertid benytte seg av en slik utvelgning, da det kan være utfordrende å få tak i informanter (Thagaard, 2013, s. 61, 62). Oppsummert bestod utvalget mitt av tre ungdomsskolelærere, som underviser i norsk. De er alle utdannede norsklærere, men kun én har utdanning innen norsk som andrespråk.

3.3 Fremgangsmåte ved datainnsamling

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg gikk frem for å samle inn datamaterialet. På grunn av restriksjoner knyttet til koronasituasjonen forholdt jeg meg til én skole per uke. Feltarbeidet tok til sammen tre uker. Uka før jeg skulle besøke skolene gjennomførte jeg telefonsamtaler med informantene, der vi avtalte tidspunkt for observasjon og intervju, og eventuelle spørsmål ble besvart. Feltarbeidet på skolene startet med en kort, uformell førsamtale med informantene. Samtalen varte ca. 15-20 minutter, og var en slags forberedelse på observasjonen. Her ble oppgavens tematikk kort diskutert, samtykker innsamlet, og jeg mottok noe informasjon om klassen og andrespråkselevne. Jeg ble også tildelt plassering for observasjonen. Deretter observerte jeg fire norsktimer, og etter endt observasjon gjennomførte jeg et mer dyptgående intervju med læreren.

3.3.1 Observasjonene

Jeg var innom hver skole tre-fire dager, da de fire norsktimene jeg observerte var fordelt utover uka. Man kan skille mellom *ustrukturert* og *strukturert observasjon*, som omhandler i hvilken grad det er forhåndsbestemt hvilke detaljer som skal observeres (Johannessen et al., 2016, s. 139-140). Jeg benyttet ustrukturert observasjon. Utover mitt overordnede fokus på tilrettelegging for andrespråkselever var ingen kategorier fastsatt på forhånd, da jeg ønsket å møte observasjonene med et åpent sinn. Innsamling av observasjonsdata foregikk ved at jeg skrev ned relevante observasjoner, kalt feltnotater. Observasjonsmåte avgjør om man kan notere underveis eller om det må skje i etterkant. Det kan blant annet virke forstyrrende og distanserende å sitte og notere underveis. Notering kan derimot være gunstig ved ikke-deltakende observasjon, da man sikrer at notatene blir så korrekte som mulig, og at sentrale momenter ikke blir glemt (Thagaard, 2013, s. 89-90). I tillegg kan det dempe både lærerens og elevenes opplevelse av å bli iaktatt. På bakgrunn av dette valgte jeg å notere underveis i observasjonen, med penn og papir. Jeg ønsket ikke å ta video- eller lydopptak av observasjonene, da dette ville vært svært personidentifiserende for både lærere og elever, og jeg ønsket å holde personopplysningene til et minimum. Videre var feltnotatene inndelt i to kategorier: 1) Hva skjer? 2) Refleksjoner og tolkninger. Denne todelingen ble basert på viktigheten av å skille mellom hva som faktisk skjer, og hva som er forskerens subjektive refleksjoner og tolkninger (Johannessen et al., 2016, s. 136). Dette var viktig for å forhindre at min forforståelse og mine tolkninger farget notatene, da de helst bør være så nøyaktige og objektive som mulig (Seale, 1999, s. 148). Samtidig kan forskerens umiddelbare tolkning

være nyttig for senere diskusjon og drøfting, da disse tolkningene skjer på bakgrunn av et helhetlig og nært bilde av situasjonen (Thagaard, 2013, s. 90).

Observasjonene gav en del data, men jeg oppdaget fort et utfordrende moment ved å benytte observasjon i denne studien. Mye av tilretteleggingen for andrespråkselevne skjedde én-til-én, der lærerne satt ved siden av elevene og forklarte og hjalp dem. Hva som ble sagt mellom lærerne og andrespråkselevne i disse situasjonene fikk jeg sjelden innsikt i som observatør. Dette skyldtes støy i klasserommet og/eller at læreren og elevene snakket for lavt til at jeg kunne høre hva som ble sagt. At disse samtalene i det hele tatt fant sted, var imidlertid viktig informasjon. Dette begrenset derimot hvor mye jeg fikk ut av selve observasjonene. Derfor ble det viktig å følge opp observasjonene med spørsmål til informantene, enten i etterkant av timen eller i intervjuet. Disse oppfølgingsspørsmålene gjaldt særlig hvilke egne opplegg andrespråkselevne fikk, hva de trengte hjelp til, og hvordan læreren hjalp dem. Uten en slik samtale i etterkant hadde det vært begrenset hvor mye innsikt jeg hadde fått i tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselever gjennom observasjon. Det var dermed en fordel at jeg hadde planlagt å gjennomføre intervjuene etter endt observasjon, slik at eventuelle spørsmål og uklarheter fra observasjonene kunne trekkes frem og besvares i intervjuene. Dette var også tanken med å gjennomføre observasjon før intervju.

I tillegg erfarte jeg at min plassering under observasjonene hadde betydning. Ved én av skolene ble jeg plassert fremst i klasserommet, ved siden av tavla. Jeg opplevde da at elevene ble svært oppmerksomme på meg, særlig når jeg skrev. Det virket også som elevene ble ukomfortable når jeg så i deres retning, og jeg forsøkte dermed å ikke se direkte på elevene, slik at de ikke skulle føle seg iaktatt. Det var utfordrende å være ubemerket med en slik plassering, og det resulterte i en litt ukomfortabel situasjon for både dem og meg. På de to andre skolene ble jeg derimot plassert bakerst i klasserommet. Her ble jeg mer usynlig, og elevene virket mindre oppmerksomme på min tilstedeværelse. Her kunne jeg se og notere uten at elevene nødvendigvis oppfattet det. Dette opplevdes som en mer komfortabel situasjon for alle. Det fremstod imidlertid som elevene ble mindre oppmerksomme på meg og min tilstedeværelse utover uka. Jeg opplever valget om å observere flere timer, over flere dager, som positivt for å skape mer naturlige og upåvirkede klasseromssituasjoner, da elevene etter hvert vennet seg mer til mitt nærvær (Thagaard, 2013, s. 87). Samtidig var jeg ikke lenge nok ved hver skole til at min tilstedeværelse ble «normal», så jeg må fremdeles anta at både lærer og elever potensielt var påvirket av mitt nærvær.

3.3.2 Intervjuene

Intervjuene ble som nevnt gjennomført i etterkant av observasjonen, og varte fra 40 til 70 minutter. Intervjuene fant sted på private rom ved skolene, utvalgt av informantene. Praktiske årsaker var bakgrunn for at intervjuene ble foretatt på de enkelte skolene, da det var enklere og mer tidseffektivt enn å skulle forflyttes til et annet sted. Fordi intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass var det imidlertid viktig at rommene var lukkede og private, slik at informantene følte at de kunne være ærlige om både egen praksis og skolens praksis, uten å uroe seg for å bli overhørt av kollegaer. Som nevnt benyttet jeg en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 1) under intervjuene, og synes dette fungerte godt. Intervjuguiden fungerte som en pekepinn på momenter jeg ville komme innom i løpet av intervjuet, men ble ikke fulgt slavisk. Samtalene dreide automatisk og naturlig rundt mange av intervjuguidens spørsmål. Dette gav intervjuene en mer dialogisk form, ved at også informantene tok opp ulike deltemaer og spørsmål underveis.

Videre ble det benyttet lydopptaker for å ta opp intervjuene. Thagaard (2013, s. 111) påpeker at opptak er å foretrekke dersom informantene tillater det. Det er flere fordeler ved å ta opptak. Først og fremst bevares intervjuet i sin helhet, og man sikrer at viktige deler av intervjuet ikke går tapt. Ved å kun notere risikerer man å miste viktig informasjon fra intervjuet, fordi man ikke rekker å notere absolutt alt som blir sagt. I tillegg kan opptak øke studiens troverdighet, da man har tilgang til ordrette uttalelser. En annen fordel med opptak er at intervjueren kan gi samtalen og informanten full oppmerksomhet, noe som gir samtalen en mer naturlig flyt (Thagaard, 2013, s. 112). En ulempe ved opptak er imidlertid at intervjuet blir mer personidentifiserende. Det kreves derfor at informantene eksplisitt samtykker til opptak, og det er strenge krav til lagring og oppbevaring av lydopptak (NESH, 2016, s. 18; Thagaard, 2013, s. 111). Informantene i dette forskningsprosjektet samtykket skriftlig til bruk av lydopptaker i forkant av intervjuet.

Ved å besøke skolene over flere dager utviklet lærerinformantene og jeg en relasjon på grunnlag av uformelle og formelle samtaler tilknyttet observasjonene. Jeg opplevde at jeg fikk en tillitsfull og trygg relasjon til samtlige informanter gjennom observasjonene, som gav et godt grunnlag for gjennomføring av intervjuene. Thagaard (2013, s. 109) understreker viktigheten av en tillitsfull og fortrolig atmosfære ved intervju, slik at informantene ønsker å åpne seg. Jeg opplevde samtlige informanter som åpne og ærlige i intervjuene, noe de ikke nødvendigvis ville vært dersom de først møtte meg til intervjuet. Ved å være der over lengre

tid ble jeg også kjent med skolen og klasserommet, og konteksten for informantene og deres tilretteleggingsarbeid. Dette var verdifull kunnskap, som gav meg grunnlag for å forstå informantenes ytringer bedre (Johannessen et al., 2016, s. 230).

3.4 Behandling av data

I det følgende vil databehandlingsprosessen beskrives. Først vil jeg forklare hvordan transkriberingen av observasjonene og intervjuene foregikk. Deretter vil jeg beskrive analyse- og tolkningsprosessen. Her presenterer og begrunner jeg analyseformene som er benyttet, samt hvordan jeg gikk frem for å analysere datamaterialet. Til sist vil jeg redegjøre for hvilke tilnærminger som ligger til grunn for tolkningene som fremkommer i studien.

3.4.1 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne studien innebar transkripsjon å omskrive og skrive ut observasjonsnotatene, og skriftliggjøre de muntlige intervjuene. Det var viktig for meg å transkribere både observasjoner og intervjuer så fort som mulig i etterkant, for å forhindre at viktig informasjon gikk tapt. Observasjonsnotatene ble digitalt nedskrevet samme dag som observasjonene ble gjennomført. Notatene ble viktige utgangspunkt, men jeg fylte også inn noe fra minnet, for å gjøre observasjonsnotatene fyldigere. Transkripsjonen ble skrevet i Word, i en tabell med to rader, for å tydeliggjøre skillet mellom konkrete observasjoner og egne refleksjoner og tolkninger (Johannessen et al., 2016, s. 136), som tidligere nevnt. Etter hver observasjon noterte jeg også eventuelle spørsmål jeg ønsket å stille informantene i intervjuet, med utgangspunkt i observasjonen.

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, uten supplerende notater, som betyr at intervjudataene kun er basert på opptakene. Jeg valgte å ikke legge lydfilene over på privat enhet, men heller koble hodetelefoner direkte til lydopptakeren. Dette var en forskningsetisk vurdering, da det forhindret lagring av personidentifiserende materiale på privat enhet. Lydopptakeren hadde også en *slow*-funksjon, som forenklet transkriberingsprosessen betraktelig. Intervjuene ble transkribert i Word, med tydelig skille mellom hva som var informantenes og mine uttalelser. Videre valgte jeg å transkribere på bokmål, da informantenes dialekt potensielt kan være identifiserende. Intervjuene ble også transkribert samme dag som de ble gjennomført, mens de fremdeles lå ferskt i minne. Skulle det oppstå

tekniske utfordringer med lyden på opptakene kunne jeg da med større sannsynlighet fylt «hullene» fra hukommelsen. Lyden var imidlertid tydelig i alle intervjuene, så de transkriberte intervjuene er tilnærmet ordrette. De er likevel ikke *helt* ordrette, da noe ble omskrevet for å gjøre innholdet mer sammenhengende og leservennlig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) påpeker at helt ordrette transkripsjoner av muntlig språk ofte kan fremstå usammenhengende og forvirrende, og at det i noen sammenhenger kan være fordelaktig å omskrive til mer sammenhengende uttalelser. Derfor valgte jeg å gjøre ufullstendige setninger fullstendige, for å styrke meningsinnholdet. Det var imidlertid viktig for meg at innholdet og essensen i intervjuene ble bevart og ivaretatt. Omskrivingene hadde altså ikke innholdsmessig betydning. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 209) er ordrette og detaljerte transkriberinger heller ikke nødvendig ved innholdsanalyse, som er den analyseformen som benyttes i denne studien. Skal man derimot foreta analyser med fokus på språk og interaksjon vil detaljer være betydningsfullt. Til slutt ble observasjons- og intervjutranskripsjonene samlet i ett dokument, og inndelt i «Informant 1» osv. Ingen navn nevnes i det transkriberte materialet, og eventuelle skole- eller elevnavn nevnt i intervjuene ble bevisst ikke notert.

3.4.2 Analyse og tolkning av data

Transkripsjonene dannet utgangspunkt for analysen og tolkningen av datamaterialet. Å analysere innebærer «å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Data kan analyseres på ulike måter, og vi kan trekke et hovedskille mellom språklig analyse og innholdsanalyse. Språklig analyse analyserer selve samtalen, mens innholdsanalyse analyserer innholdet i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 223). I denne studien er det foretatt en innholdsanalyse, da min vurdering var at problemstillingen best kunne besvares ved hjelp av en slik analyseform. Videre deler Thagaard (2013, s. 157) innholdsanalyse i personsentrerte og temasentrerte analytiske tilnærminger. Analysen i denne oppgaven har en kombinasjon av begge. Funn-kapittelet er personsentrert, som betyr at funnene er inndelt med utgangspunkt i de ulike informantene. Jeg anså det som ryddig å gi leseren en helhetlig innsikt i de ulike lærernes tilretteleggingsarbeid. Kapittelet om analyse og drøfting har imidlertid en temasentrert tilnærming, som innebærer at funnene inndeles i ulike tema, der informasjon fra alle informantene trekkes inn i hvert tema. En slik fremstilling tydeliggjorde ulike hovedområder ved lærernes tilretteleggingsarbeid, og bidro til en dypere forståelse av hvert enkelt tema. En risiko ved temasentrert analyse er at datamaterialets helhet ikke ivaretas når ulike delementer løsriveres fra sin opprinnelige sammenheng. Dataene kan bli

tatt ut av kontekst og misforstått, noe som kan resultere i at studien ikke representerer informantenes virkelighet (Thagaard, 2013, s. 181). Kombinasjonen av person- og temasentrert analyse gir derimot både en helhetlig forståelse av dataene, og en dypere forståelse for ulike deltema.

Analyseprosessen startet ved at jeg foretok gjentatte, grundige gjennomlesninger av transkripsjonene, for å bli kjent med datamaterialet som helhet. Videre la jeg transkripsjonene inn i *Nvivo*, et digitalt verktøy for analyse av kvalitative data, for å forenkle analyseprosessen. Med utgangspunkt i datamaterialet utformet jeg kategorier («noder»), som omhandlet ulike tema. Datamaterialet ble deretter plassert i kategoriene de tilhørte. De ulike informantene kunne dermed sammenlignes opp mot ulike tema, og eventuelle mønstre og avvik i empirien kunne identifiseres. Denne prosessen kalles *koding* eller *kategorisering* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Det kodede materialet ble utgangspunkt for videre analyse og tolkning.

Fortolkning er sentralt innenfor kvalitativ forskning, da det er viktig for å oppnå forståelse av et fenomen (Thagaard, 2013, s. 11). Forskerens tolkninger av datamaterialet danner grunnlaget for forståelsen som presenteres i studien. Fortolkning innebærer å søke etter et dypere meningsinnhold enn det som fremtrer umiddelbart og direkte, og å sette funnene inn i en større sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Datamaterialet tolkes med utgangspunkt i forskerens forforståelse og studiens teoretiske rammeverk (Gilje & Grimen, 1993, s. 148; Silverman, 2020, s. 90). Dette vil beskrives ytterligere i 3.6.1. Videre finnes det ulike fortolkningstilnærminger, som vil medføre ulike fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Fortolkningene i denne studien har først og fremst en fenomenologisk tilnærming, som nevnt i 3.1.1. I tillegg har de en hermeneutisk tilnærming. *Hermeneutikken* er opptatt av kontinuerlig bevegelse mellom deler og helhet, og at de må forstås i lys av hverandre. Dette kalles den hermeneutiske sirkel. Det er her viktig at forskeren i fortolkningsprosessen ser delene og helheten i sammenheng, for å danne fortolkninger på riktig grunnlag. I tillegg vektlegger en hermeneutisk tilnærming at fenomener kan tolkes på flere nivåer, og at det ikke kun finnes én sannhet. Derfor er det viktig at jeg som forsker beskriver grunnlaget for mine tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237; Thagaard, 2013, s. 41-42). Dette må ses i forbindelse med reliabilitet og validitet, som vil diskuteres i 3.6. Videre er det viktig å ha et reflektert forhold til sin rolle som forsker, og til selve forskningsprosessen. I denne sammenheng er det flere forskningsetiske overveielser som må tas.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som gjelder for all forskning. Dette er normer for hvordan å utføre etisk god forskning. Hver enkelt forsker har ansvar for at deres forskning gjennomføres etisk og ansvarlig, og i samsvar med de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016, s. 5). Det er også viktig å påpeke at de etiske overveielserne ikke bare skal foretas i tilknytning til selve datainnsamlingen, men skal inngå i alle faser i forskningsprosjektet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Særlig i forskning som inkluderer mennesker, som i dette prosjektet, må mange forskningsetiske hensyn ivaretas. I denne studien behandles også personopplysninger, derfor ble prosjektet i forkant av datainnsamlingen meldt til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) for godkjenning. NSD godkjente behandlingen av personopplysninger slik det ble beskrevet i søknaden (vedlegg 3). Videre skiller tre hovedområder innenfor de etiske retningslinjene seg ut som særlig sentrale i forskning som inkluderer mennesker: informert og fritt samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i prosjektet (NESH, 2016; Thagaard, 2013, s. 226-231).

3.5.1 Informert og fritt samtykke

All forskning som behandler personopplysninger er pliktet å informere og innhente samtykke fra dem det innsamles personopplysninger om (NESH, 2016, s. 14). I denne studien gjelder dette to ulike grupper: lærerne og andrespråkselevne. Om lærerne innhentet jeg navn, kontaktinformasjon, informasjon om arbeidsplass og stilling, samt stemme på opptak. Om andrespråkselevne innhentet jeg navn via samtykket, og relevant informasjon om dem via lærerne i intervjuet. Jeg hadde ikke direkte kontakt med andrespråkselevne, og i utgangspunktet var tanken at intervjuene skulle omhandle generelle forhold, og at personopplysninger om elevne ikke skulle innhentes. I samråd med NSD kom jeg derimot frem til at sjansen for at personopplysninger om andrespråkselevne skulle fremkomme i intervjuet var stor i dette prosjektet. Derfor måtte andrespråkselevne samtykke til at læreren kunne gi informasjon om dem tilknyttet tilretteleggingsarbeidet, dersom det var relevant. Siden elevne gikk i 8. og 9. klasse, og dermed var under 15 år, måtte foreldrene også samtykke (NESH, 2016, s. 20). Jeg innhentet derfor samtykke fra andrespråkselevne selv, og en av deres foresatte. I etterkant så jeg viktigheten av samtykkene fra andrespråkselevne, da lærernes uttalelser i intervjuene i stor grad var rettet mot andrespråkselevne i den aktuelle klassen.

Samtykket må være informert og fritt (NESH, 2016, s. 14). *Informert* samtykke innebærer at deltakerne har fått tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva deltakelsen innebærer (NESH, 2016, s. 15). På bakgrunn av dette utformet jeg fire ulike informasjonsskriv: 1) til rektorene, 2) til lærerne, 3) til andrespråkselevne og deres foresatte og 4) til de øvrige elevene og deres foresatte. Alle disse ligger vedlagt (vedlegg 2), og var godkjent av NSD i forkant (vedlegg 3). Jeg ønsket å gi alle som var involvert, direkte eller indirekte, informasjon om forskningsprosjektet. Rektorene og de øvrige elevene (og deres foresatte) fikk overordnet informasjon om forskningsprosjektet, uten samtykkeerklæring. Informasjonsskrivene til lærerne og andrespråkselevne (og deres foresatte) var derimot mer detaljerte, og inneholdt samtykkeerklæring. Det er viktig at informasjonen i slike skriv er tilpasset deltakerne (NESH, 2016, s. 20), særlig her, når den aktuelle elevgruppen har begrensede norskkferdigheter. På bakgrunn av dette forsøkte jeg å gjøre skrivet til andrespråkselevne så kort, tydelig og forståelig som mulig, samtidig som en del formelle krav måtte inkluderes. Det var utfordrende å gi enkel, men samtidig tilstrekkelig, informasjon om forskningsprosjektet. Lærerne mottok informasjonsskrivene på e-post, både sitt eget og elevenes. Lærerne delte ut skrivene til elevene, og jeg ba dem gi en kort muntlig forklaring til klassen, samt en ekstra til andrespråkselevne, for å være sikre på at de forstod det viktigste innholdet i skrivet. Ingen andrespråkselever var negative til deltakelse, men et par av dem glemte å levere samtykket. Det var da viktig at vi ikke diskuterte personopplysninger om disse elevene i intervjuet, noe jeg også understreket for lærerne i forkant. Dette gikk fint, da de fleste elevene gav samtykke.

Samtykket må også være *fritt*, som innebærer at deltakerne ikke skal oppleve ytre press på deltakelsen (NESH, 2016, s. 14). Jeg understreket i skrivene til både lærerne og andrespråkselevne (og deres foresatte) at samtykket var frivillig, og at det ikke ville få negative konsekvenser å ikke samtykke. Det er nærliggende å tro at lærerne følte liten grad av ytre press, da de selv meldte seg frivillig til å delta i prosjektet. Det kan derimot tenkes at andrespråkselevne kan ha opplevd ytre press på deltakelsen, særlig på grunn av maktforholdet mellom lærer og elev. Elever kan ofte føle at de ikke kan protestere når læreren spør dem (NESH, 2016, s. 20). Det er også et maktforhold mellom meg, som forsker utenfra, og elevene. Det var derfor viktig for meg å understreke frivillighetsaspektet, særlig for elevene. Jeg ba også lærerne understreke dette når de gav andrespråkselevne informasjon om forskningsprosjektet.

3.5.2 Konfidensialitet

Et annet grunnprinsipp innen forskningsetikk er kravet om konfidensialitet. Det innebærer at «innsamlet informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt og fortrolig» (NESH, 2016, s. 16). Forskeren må med dette sikre at innsamlet informasjon ikke formidles på måter som kan identifisere informantene. Personlige opplysninger må aidentifiseres, og innholdet må anonymiseres ved publisering og formidling av forskningsmaterialet (NESH, 2016, s. 16). For å ivareta kravet om konfidensialitet har jeg kommunisert med informantene enkeltvis per e-post og telefon, slik at informantene ikke fikk kjennskap til hverandres identitet. Videre ble lærerinformantenes navn og skolenavn erstattet med fiktive navn, både i transkripsjonen og i oppgaven, for å skjule deres identitet. Geografisk tilhørighet ble også utelatt. I tillegg transkriberte jeg på bokmål, for å forhindre at informantenes dialekt skulle avsløre noe om deres identitet. Jeg omtaler også alle elever som *hen*, som et aidentifiserende tiltak.

Konfidensialitet omhandler også hvordan datamaterialet lagres (NESH, 2016, s. 18).

Samtykkeerklæringer og lydopptak ble oppbevart innelåst i eget hjem under hele prosjektperioden, og kun jeg har hatt tilgang til det. Samtykkene ble oppbevart atskilt fra opptakene, for å forhindre at personer kunne kobles opp mot datainnhold. Ved innlevering av masteroppgaven, i juni 2021, vil samtykkeerklæringene makuleres og lydopptakene slettes. Jeg beholder imidlertid det aidentifiserte og anonyme datamaterialet frem til oppgaven er karaktersatt, i tilfelle endringer må foretas i etterkant. Ved godkjent masteroppgave vil siste del av datamaterialet tilintetgjøres. På denne måten lagres ikke personopplysninger og datamateriale lengre enn nødvendig. Denne måten å oppbevare informasjon på er tilrådet av NESH, og godkjent av NSD (vedlegg 3).

3.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Forskeren har ansvar for å unngå at informantene utsettes for alvorlig skade, fysisk og/eller psykisk, eller andre urimelige belastninger som følge av forskningsprosjektet (NESH, 2016, s. 19). I denne sammenheng må forskeren reflektere over potensielle konsekvenser forskningen kan ha for informantene, og gjøre det man kan for å forhindre negative konsekvenser som følge av den. Dette gjelder gjennom hele forskningsprosessen, også i etterkant (NESH, 2016, s. 19; Thagaard, 2013, s. 30). Risikoen for fysiske belastninger er ofte liten i humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning (NESH, 2016, s. 19), men i dagens situasjon, med den

pågående pandemien, kunne jeg potensielt representere en smittefare for de aktuelle klassene. For å forhindre dette var det viktig at jeg ivaretok gjeldende smitteverntiltak.

Forskeren må også beskytte deltakerne mot psykiske belastninger av forskningen, som ofte er mer reelle ved denne type forskning (NESH, 2016, s. 19). Det er nok likevel liten sjanse for at deltakerne i denne studien, både lærerne og andrespråkselevne, opplever psykiske belastninger som følge av deltakelsen. Studien omhandler ikke sårbare temaer, og retter seg i utgangspunktet ikke mot enkeltpersoner. Problemstillingen har også et positivt fokus; hvordan å bedre situasjonen for andrespråkselever. Dermed tenker jeg at forskningen i utgangspunktet ikke bør ha negative følger for andrespråkselevne, heller tvert imot. Mer forskning på dette feltet vil jo forhåpentligvis gagne dem. Det kan likevel tenkes at andrespråkselevne opplevde det å være i fokus på denne måten som ubehagelig. For å forhindre dette tilstrebet jeg å gjøre meg så ubemerket som mulig, og forsøkte å ikke tydeliggjøre gjennom kroppsspråk og blikk at andrespråkselevne var i fokus. Jeg håper og tror heller ikke at lærerne har opplevd psykiske belastninger i etterkant. Ofte blir man imidlertid oppmerksom på egen praksis når den blir forsket på, og kanskje kan lærerne ha følt på utilstrekkelighet i arbeidet med andrespråkselever etter feltarbeidet. Samtlige informanter uttrykte nemlig at dette var noe de følte på. Dette anser jeg derimot mest som en fordel, da det forhåpentligvis gir økt fokus på tilrettelegging for andrespråkselever.

3.6 Evaluering av kvalitativ forskning

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet, også kalt *pålitelighet*, innebærer en kritisk vurdering av om forskningen er utført på en pålitelig, troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). LeCompte og Goetz (1982, s. 32) har delt reliabilitetsbegrepet i ekstern og intern reliabilitet. *Ekstern reliabilitet* er knyttet til repliserbarhet, som innebærer om resultatene fra en studie vil kunne gjenskapes av en annen forsker, i en annen situasjon, dersom samme metoder anvendes. Ekstern reliabilitet er sentralt i kvantitativ forskning, men er ifølge Thagaard (2013, s. 203, 210) vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning, da forskningssituasjonen aldri vil være helt lik. For å øke mulighetene for repliserbarhet er derimot *intern reliabilitet* sentralt, og denne typen reliabilitet er mer aktuell i kvalitative studier. Det omhandler grad av pålitelighet innenfor prosjektet. Kan man stole på resultatene som fremkommer i studien? (Thagaard, 2013, s. 202-203). Silverman (2020, s. 90) hevder at man kan styrke intern reliabilitet ved å synliggjøre

forskningsprosessen, ved å gi detaljerte beskrivelser av alle ledd i forskningen. Dette kalles å gjøre forskningsprosessen *transparent* (gjennomsiktig). Det innebærer å gi en «tykk» beskrivelse av fremgangsmåten for innsamling og analyse av datamaterialet. Her i metodekapittelet har jeg forsøkt å beskrive hele forskningsprosessen, steg for steg, så detaljert som mulig. Leserne får på denne måten kunnskap om hva som er blitt gjort, og hvorfor. I tillegg viser jeg at forskningen har blitt gjort i tråd med sentrale retningslinjer. Dette øker studiens og funnenes troverdighet.

Silverman (2020, s. 90) argumenterer for at man i tillegg bør vektlegge teoretisk gjennomsiktighet. Det innebærer å beskrive forskerens teoretiske ståsted, som utgjør grunnlaget for tolkningene som blir gjort. Det teoretiske grunnlaget for denne studien synliggjøres gjennom teorikapittelet, og empirien belyses og forstås med utgangspunkt i denne utvalgte teorien. Det teoretiske grunnlaget er selektivt, og hadde man valgt andre teoretiske perspektiver ville man sannsynligvis vektlagt andre aspekter ved datamaterialet. Derfor er det viktig å tydeliggjøre studiens teoretiske rammeverk, slik at leseren får innsikt i hva som ligger til grunn for tolkningene og konklusjonene. Til sist kan forskningen også gjøres gjennomsiktig ved å skille tydelig mellom hva som er primærkilder, og hva som er forskerens egne tolkninger (Seale, 1999, s. 148-150). For å styrke reliabiliteten har jeg derfor vært opptatt av å tydelig skille mellom hva som er hentet fra teorien, hva informantene har sagt eller gjort, og hva som er mine tolkninger. Dette gjelder både i datainnsamlingen, i transkriberingen, og i selve oppgaven.

Jeg valgte også bevisst informanter jeg ikke hadde kjennskap til fra før, da jeg tenkte at en privat relasjon mellom forsker og informant kan by på utfordringer tilknyttet reliabilitet. Det kan blant annet påvirke hvordan informantene uttaler seg, eksempelvis ved at de ikke svarer ærlig i frykt for å fremstå negativt. Måten jeg forstår og tolker utsagnene deres på kan også påvirkes av min forkunnskap om informantene. Oppfølgingsspørsmål og utdypende spørsmål ble imidlertid benyttet for å kontrollere at uttalelsene ble tolket slik informantene hadde ment. Et annet reliabilitetsstyrkende tiltak var å ta lydopptak av intervjuene, da det sikret at alt som ble sagt i intervjuene ble bevart i korrekte formuleringer (Thagaard, 2013, s. 112). Jeg kunne da sitere informantene uten risiko for feilaktige formuleringer. Både observasjonene og intervjuene ble også transkribert samme dag som gjennomførelsen, for å øke sjansen for korrekte beskrivelser.

3.6.2 Validitet

Validitet, også kalt *gyldighet*, omhandler i hvilken grad resultatene og tolkningene som fremkommer i et forskningsprosjekt anses som gyldige. Er dataene gyldige representasjoner av det generelle fenomenet som studeres? (Thagaard, 2013, s. 204). Validitet kan også inndeles i intern og ekstern validitet (Seale, 1999, s. 38-41). *Intern validitet* dreier seg blant annet om hvorvidt metoden(e) som er valgt i et forskningsprosjekt er formålstjenlig for å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 230). Ved lesning av det innsamlede datamaterialet oppdaget jeg at jeg hadde mye relevant og interessant empiri, som tydelig var aktuell for å besvare problemstillingen. Samtidig var det, som nevnt, begrenset hvor mye relevant informasjon jeg fikk gjennom selve observasjonen. Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at observasjon alene kan anses som en lite gunstig metode for å undersøke tilrettelegging for andrespråkselever, men sammen med intervju fungerte det derimot meget godt. Ifølge Thagaard (2013, s. 205) kan også intern validitet styrkes gjennom transparens. Som nevnt har jeg vært opptatt av både metodisk og teoretisk transparens, for å tydeliggjøre hvilke grunnlag studiens tolkninger er basert på. Det er også viktig å forklare hvorfor analysen gir grunnlag for å trekke de slutningene som er gjort.

Metodetrianguleringen kan også sies å styrke den interne validiteten, da den gir informasjon om et fenomen fra to sider. Dette kan styrke tilliten til resultatene og konklusjonene (Andersen, 2017). De to metodene kan både bekrefte, avkrefte og utfylle hverandre. I tillegg påpeker Maxwell (2008, s. 244) at langsiktig involvering gir data som er mindre avhengige av situasjoner, mindre tilfeldige. At feltarbeidet gikk over flere dager kan dermed sies å styrke studiens interne validitet. Videre poengterer Thagaard (2013, s. 206-207) at forskerens tilknytning til miljøet som studeres også har betydning for den interne validiteten, og at det derfor bør redegjøres for i studien. Jeg har som lærervikar og praksisstudent undervist i klasser med andrespråkselever, og samtalt med andre lærere om tematikken. Jeg har imidlertid begrenset erfaring med tilrettelegging for denne elevgruppen. Kjennskap til miljøet kan både være en fordel og en ulempe. Fordelen er at egne erfaringer, både fra studiet og lærerrollen, utgjør et godt grunnlag for forståelse for tematikken og informantenes situasjon. Ulempen er at man kan overse elementer som skiller seg fra egne erfaringer, og man kan dermed risikere å miste verdifull informasjon (Thagaard, 2013, s. 207). Tilknytning til miljøet man studerer kan altså påvirke forskerens tolkninger, og selv om jeg har begrenset erfaring med tilrettelegging for andrespråkselever, kan jeg ikke utelukke at mine erfaringer kan ha påvirket tolkningene som fremkommer i oppgaven.

Ekstern validitet omhandler i hvilken grad resultatene og forståelsen som fremkommer i én enkelt studie også kan være gyldig i andre sammenhenger (Seale, 1999, s. 40-41). Dette knyttes opp mot begrepet *overførbarhet*, også kalt *generalisering*. Det går ut på å utvide forskningsresultaters gyldighetsområde, slik at de er relevante i en større sammenheng (Thagaard, 2013, s. 211). Hvorvidt man kan generalisere forskningsresultater er nært knyttet til utvalget. For å kunne *statistisk generalisere* kreves det at utvalget er tilfeldig, tilstrekkelig stort og at resultatene er kvantifiserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Denne studien kan ikke statistisk generaliseres, da utvalget er lite, ikke tilfeldig og resultatene ikke er kvantifiserbare. Studien kan altså ikke si noe generelt om hvordan lærere tilrettelegger den ordinære norskundervisningen for andrespråkselever i ungdomsskolen, men dette var heller ikke målet med studien. I kvalitative studier er det fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet. Det er forskerens oppgave å argumentere og overbevise leseren om at studiens fortolkninger kan være gyldige i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 211). Dette kaller Kvale og Brinkmann (2015, s. 291) *analytisk generalisering*. En slik generalisering krever gjennomsiktighet, «tykke beskrivelser» og god argumentasjon for tolkningene og resultatene. Slik generalisering kan ikke si noe sikkert om overførbarhet, men det blir opp til leseren selv å bedømme ut fra forskerens argumentasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291-293). Til tross for at funnene fra studien ikke kan generaliseres, kan de forhåpentligvis likevel gi innsiktsfull og nyttig informasjon om læreres tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær norskundervisning.

4. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn, som utgjør grunnlaget for analysen. Funnene presenteres med utgangspunkt i de ulike lærerinformantene. Intervjuene og observasjonene ses i sammenheng, og beskriver samlet hvordan de ulike lærerne tilrettelegger for andrespråkelever i ordinær norskundervisning. Det presenteres på denne måten for å gi leseren et helhetsbilde av de ulike lærernes tilretteleggingsarbeid. Skolene kalles *Gul*, *Blå* og *Rød skole*, og informantene presenteres med fiktive navn: *Nina*, *Ruben* og *Lars*. Grunnet et omfattende datamateriale vil funnene som presenteres være relevante og interessante aspekter fra et utvalg av empirien. Dette kapittelet gir et oversiktsbilde av de ulike lærernes tilretteleggingsarbeid, før jeg i neste kapittel går dypere inn på ulike tiltak, refleksjoner og tanker om tilrettelegging for andrespråkelever som fremkom i datamaterialet.

4.1 Informant «Nina»

Nina er lærer på 9.trinn ved Gul skole, og har utdanning innen norsk som andrespråk. Hun har seks andrespråkelever i klassen som har behov for ekstra tilrettelegging i ordinær norskundervisning. Deres tid i Norge varierer fra fem til ti år. Ingen av dem har samme morsmål. Gul skole tilbyr særskilt norskopplæring (SNO) og morsmålsopplæring. Alle seks får SNO, mens ingen får morsmålsopplæring. Andrespråkelevne følger hovedsakelig ordinær undervisning i norskfaget, og har ikke individuelle opplegg. Nina har alltid med seg en ekstra lærer i norsktimene. Denne ekstra lærerressursen er i utgangspunktet tiltenkt en elev i klassen med individuell opplæringsplan (IOP), men de har blitt enige om å også bruke denne ressursen på andrespråkelevne. I klasserommet var andrespråkelevne plassert ved siden av hverandre.

I observasjonen ble det tydelig at både Nina og den andre læreren var særlig oppmerksomme på andrespråkelevne, og om de trengte hjelp. De sørget for å følge andrespråkelevne ekstra godt opp. Denne observasjonen ble underbygget i intervjuet, der Nina sa: *Kanskje det viktigste tiltaket vi gjør er å bruke oss lærere som støtte. De gjør de samme oppgavene, men vi passer på at de får mer støtte underveis fra oss lærere.* Videre fortalte hun at hun tror slik én-til én-veiledning underveis er nyttig for dem. Å tilby ekstra lærerstøtte er altså et av tilretteleggingstiltakene Nina praktiserer. Et annet tiltak som gjennomføres er at én av lærerne tar med seg andrespråkelevne og IOP-eleven ut av klasserommet, og inn på et grupperom, som en samlet gruppe. Der arbeider de med det samme som resten av klassen, men får mer

individuell tilpasset veiledning, hjelp og støtte. Nina sa at det ikke er fast avtalte tider for når elevene tas ut, men at det særlig er i sammenheng med større vurderingssituasjoner eller prosjekter, individuelle oppgaver eller for å gjennomgå oppgavetekster. Dette ble gjennomført i to av timene jeg observerte. I én av timene ble andrespråkselevne tatt ut av klassen i forbindelse med individuell muntlig fremføring i norskfaget. Nina gjennomgikk her oppgaveteksten på ny, og gav tydelige forklaringer og tips til hvordan å løse oppgaven. Hun har erfart at repetering, saktere tempo og enkelt språk er gunstig for andrespråkselevne, og disse smågruppene muliggjør dette. Videre fortalte hun: *Vi ser også at andrespråkselevne har godt av færre folk i rommet, slik at de har mulighet til å spørre om hjelp. De spør sjelden i klasserommet, men bare nikker og smiler.* Dette kom til syne i observasjonen, da brorparten av andrespråkselevne stilte spørsmål og ba om hjelp på grupperommet, mens de var passive ved gjennomgangen i klasserommet. Hun la til at mindre grupper også gir økt mulighet for å følge opp hver enkelt elev bedre.

Gjennom observasjonen fremkom det også at Nina var opptatt av å forklare vanskelige ord og begreper, både i helklassesamtaler, på grupperommet og til enkeltelever. Hun forklarte ofte ord som potensielt kan være utfordrende for andrespråkselever, men også for resten av elevene i klassen. Hun understreket at de øvrige elevene også ofte har behov for slike ordforklaringer. Ordforklaringene kan både være tilknyttet faglige ord, men også vanskelige «vanlige» ord, som er nødvendige for å forstå det faglige innholdet, men som ikke klassifiseres som fagord. Ninas arbeid med ordforråd kom også til syne gjennom en oppgave elevene ble gitt i en av norsktimene som ble observert. Det var en praktisk oppgave om hvilke elementer en diktanalyse består av. Elevene skulle klippe ut firkanter der det var skrevet ord på halvparten av dem, og tilhørende ordforklaringer på den andre halvparten. De skulle finne ut hvilke ordforklaringer som tilhørte de ulike ordene. Ordene var: *innledning, tolkning, motiv, deklamasjon, digitale hjelpemidler, språklige virkemidler, tema og form.* Elevene skulle samarbeide med eleven(e) ved siden av. Målet var ifølge Nina at elevene skulle lære de viktigste begrepene i en diktanalyse før de skulle utføre en selv. I etterkant gjennomgikk Nina alle ordene høyt i klassen, og forklarte dem nøye.

Videre la jeg ikke merke til noen synlige, fysiske flerspråklige elementer i Ninas klasserom. I løpet av de fire timene jeg observerte så jeg heller ingen tegn til synliggjøring av flerspråklighet eller bruk av morsmål. Flerspråkligheten som er representert i klassen var med andre ord usynlig og ubenyttet i observasjonen, både for klassen som helhet og for

andrespråkselevene. Disse observasjonene ble underbygget gjennom intervjuet, der Nina fortalte at hun i liten grad synliggjør klassens flerspråklighet, og heller ikke benytter dem som ressurser. Hun uttrykte imidlertid et ønske om å gjøre språkene mer synlige i klasserommet, blant annet ved bruk av plakater og at elevene lærer ord og uttrykk fra medelevenes språk. Når det gjelder arbeidsformer la jeg merke til at samtlige andrespråkselever var passive i helklassesamtalene i løpet av observasjonen. Videre observerte jeg at elevsamarbeid ble tatt i bruk relativt hyppig. Et eksempel er oppgaven nevnt ovenfor, der ord og ordforklaringer skulle kombineres. Et annet eksempel er at elevene ble plassert i grupper på tre-fire elever for å analysere dikt sammen. Andrespråkselevene ble her spredt på ulike grupper. Samtidig arbeidet elevene også ofte individuelt med oppgaver, noe som også ble påpekt av Nina i intervjuet. Blant annet skulle elevene i etterkant av gruppeanalysene gjøre en individuell analyse av et dikt eller en sang. Elevene kunne velge mellom flere, blant annet to sanger om flerkulturelle temaer. Ifølge Nina er både elevsamarbeid og individuelt arbeid gunstige arbeidsformer for andrespråkselever, og hun prøver å benytte en kombinasjon av disse i den ordinære norskundervisningen.

4.2 Informant «Ruben»

Ruben er lærer på 8.trinn ved Blå skole, og har ikke utdanning innen norsk som andrespråk. Han har imidlertid jobbet ett år som lærer i innføringsklasse, for eldre ungdommer. I hans klasse er det to andrespråkselever som har behov for ekstra tilrettelegging i ordinær norskundervisning. De har vært i Norge i ca. to år, og begge har arabisk som morsmål. De deltar i tre av fem ordinære norsktimer i uka. De resterende to timene har de SNO. Blå skole tilbyr SNO, tospråklig fagopplæring (TFO) og morsmålsopplæring. I tillegg tilbyr de ekstra norskopplæring til elevene som har SNO på trinnet. Per nå gjelder dette tre elever, tre timer i uka. En norsklærer har disse timene, og de brukes til å arbeide med begreper og forståelse av de aktuelle temaene i ulike fag. De tre timene andrespråkselevene deltar i ordinær norskundervisning er det varierende om de får egne opplegg, eller om de følger det ordinære norskopplegget. De individuelle oppleggene er oftest knyttet til temaet klassen arbeider med, men de får andre og enklere oppgaver. I klasserommet var andrespråkselevene plassert fra hverandre.

Hovedtiltaket i Rubens tilretteleggingsarbeid for andrespråkselevene er det jeg har valgt å kalle «begrepsdokumentet». Det er et digitalt fellesdokument, som begge andrespråkselevene,

Ruben, SNO- og TFO-læreren har tilgang til. Ruben har selv utformet dokumentet, som består av et skjema der han fyller inn sentrale ord og begreper for norskfaget, på norsk. Elevenes oppgave er å oversette ordene til arabisk (deres morsmål), forklare ordene på norsk og arabisk, og bruke ordene i en setning på norsk. Ordene består ofte av en blanding av norskfaglige begreper tilhørende temaet, som *norrønt*, *skriftspråk* og *prest*, og vanlige begreper som kan være utfordrende, som *naturlig*, *uttrykk* og *støtte*. Ruben fortalte at han prøver å finne tekster eller nettsider som kan forklare begrepene på arabisk og/eller norsk. Eksempelvis finnes det nettsider hvor man kan lese samme tekst på norsk og arabisk, og dette bruker han hyppig. I tillegg finner han som regel forenklete tekster, ofte fra Veilederkorpsets ressursbank (Stavanger kommune, u.å.) De har forenklete tekster for alle fag, og han har god erfaring med å bruke disse tekstene for hele klassen også. Noen ganger må andrespråkelevne også søke selv for å finne informasjon om begrepene, for eksempel i ordbøker, Google Translate eller informasjonssider om temaet. Ruben bruker også begrepsdokumentet i andre fag, deriblant samfunnsfag og KRLE. Uka jeg var på besøk var temaet i norskfaget «norsk språkhistorie», og vedlagt ligger begrepsdokumentet tilhørende dette temaet (vedlegg 4).

Ruben sa: *Målet med dette dokumentet er å bygge deres database med ord. Førsteprioritet for meg er å bygge ordforråd hos disse elevene.* Han understreket ved flere anledninger at arbeid med ordforråd er det viktigste for ham i møte med andrespråkelever. Videre fortalte han at elevene har gitt positive tilbakemeldinger på begrepsdokumentet, og han legger til at det er en tilpasning som er mulig å gjennomføre i en travel lærerhverdag. *Denne tilpasningen tar ikke så mye tid, siden jeg har strukturen fra før. Så må jeg bare sette inn de begrepene jeg synes er viktige*, sa han. Ruben påpekte imidlertid at han ikke alltid får gjort denne tilpasningen. *Kanskje halvparten av gangene får de dette, og den andre halvparten må de sitte og følge den ordinære undervisningen.* I tillegg uttalte Ruben at han i utgangspunktet også ønsker å samtale om begrepene og hva de har lært etter endt tema. På denne måten får elevene bruke begrepene i en muntlig sammenheng, som han mener er viktig. Dette har han imidlertid ikke fått mulighet til enda, grunnet en kombinasjon av lite tid og en klasse som ikke «tillater» at han forlater klasserommet i undervisningen. I fremtiden har han derimot som mål å få tilført denne muntlige dimensjonen til begrepsdokumentet.

Begrepsdokumentet er altså en individuell tilpasning som andrespråkelevne ofte får i ordinær norskundervisning. En av observasjonsøktene eksemplifiserer hvordan dokumentet

kan brukes: Timen startet med tavleundervisning om norsk språkhistorie, og andrespråkselevne fulgte denne gjennomgangen. Etterpå fikk klassen oppgaver de skulle løse, mens andrespråkselevne skulle jobbe med begrepsdokumentet. Ruben fortalte at dersom han ikke rekker å forberede begrepsdokumentet noterer han ofte relevante ord og begreper på en post-it-lapp. Deretter ber han andrespråkselevne om å oversette ordene til arabisk, og forklare dem på norsk og arabisk. Han kaller dette en forenklet versjon av begrepsdokumentet. Andre individuelle tilpasninger kan være at mens klassen leser i læreboka, kan andrespråkselevne lese forenklete tekster, eller tekster som både kan leses på norsk og arabisk, som nevnt over. Ruben påpekte derimot at: *Noen timer får man ikke tilrettelagt for andrespråkselevne i det hele tatt, og da må de sitte og følge ordinær undervisning på lik linje med de andre elevene, uten å nødvendigvis forstå så mye.* Videre fremkom det både i observasjonen og intervjuet at Ruben er opptatt av at både klassen og ham selv skal lære ord på andrespråkselevnes morsmål. Han spør ofte, både i og utenfor undervisning, hva ord er på arabisk. Eksempelvis observerte jeg at Ruben fortalte at «sofa» er et låneord fra arabisk, og han spurte andrespråkselevne om det var riktig, og hvordan ordet uttales på arabisk. Det var imidlertid ingen synlige, fysiske flerspråklige elementer i Rubens klasserom.

Observasjonene viste også at Ruben gav andrespråkselevne mye lærerstøtte i norsktimene. Når klassen ble satt i gang med en aktivitet, gikk han umiddelbart bort til andrespråkselevne, enten for å gi dem individuelle oppgaver, eller for å forsikre seg om at de hadde forstått hva de skulle gjøre. I tillegg oppsøkte han ofte andrespråkselevne i løpet av timene, for å sjekke om de trengte hjelp. Observasjonene viste også noen tilpasninger innenfor den ordinære norskopplæringen, da særlig i form av ordforklaringer og repetisjoner. Vanskelige faglige og vanlige ord ble ofte enklere forklart. Jeg la også merke til at faglige gjennomganger var preget av mye repetisjon. I en observasjonsøkt med norsk språkhistorie som tema benyttet Ruben en kombinasjon av film, lærebok, enklere forklaringer og tavlenotater for å formidle fagstoffet. Videre var andrespråkselevne passive i helklassesamtalene som foregikk i de observerte norsktimene, foruten «sofa»-eksempelet. Til sist la jeg merke til at andrespråkselevne arbeidet individuelt i samtlige timer jeg observerte. Arbeidet med begrepsdokumentet var også individuelt, selv om de skrev i et fellesdokument. I intervjuet fortalte Ruben derimot at han egentlig ofte lar elevene samarbeide om begrepsdokumentet, selv om det ikke ble gjort denne uka. Ruben uttrykte at interaksjon med medelever er viktig for elever, særlig andrespråkselever.

4.3 Informant «Lars»

Lars er lærer på 8.trinn ved Rød skole, og har ikke utdanning innen norsk som andrespråk. Han har én andrespråkselev som har behov for ekstra tilrettelegging i ordinær norskundervisning. Hen har vært i Norge i fire år. Andrespråkseleven var plassert fremst i klasserommet, ved kateteret. Lars har en ekstra lærer inne to av fem norsktimer i uka, men ekstralæreren tar som regel ut to IOP-elever i klassen, mens lærerne har blitt enige om at andrespråkseleven skal bli værende i klasserommet. Denne ekstra lærerressursen fungerer dermed ikke som støtte for andrespråkseleven. På spørsmål om hvorfor andrespråkseleven ikke tas med ut svarte Lars:

Hen er på et helt annet nivå enn de to andre, og trenger helt andre tilpasninger og type støtte enn dem. Derfor har jeg og den andre læreren blitt enige om at det er bedre at hen forblir i klasserommet, så kan læreren som er der inne (Lars) ha ekstra fokus på denne eleven. I tillegg lager jeg eget opplegg til denne eleven hver time.

Lars nevnte en sakkyndig vurdering som har plassert eleven på 4.-5.klassenivå i norskfaget. Ifølge ham er dette på grunn av særs svake norskferdigheter, som hindrer faglæringen i norsk og andre fag. Lars uttalte: *Eleven er egentlig faglig flink, er «kvikk» og kan mye, men språket hemmer.* Lars sa at han, på bakgrunn av den nevnte vurderingen, tar utgangspunkt i kompetansemål og lærebøker på mellomtrinnet når han lager tilpassede opplegg til denne eleven. Videre deltar eleven i alle norsktimene, men har hovedsakelig egne opplegg, som er atskilt fra den ordinære norskundervisningen. I observasjonen bestod elevens opplegg av enkle grammatikkoppgaver i norsk, skriving av enkle og korte tekster, lesing eller arbeid med ord og begreper. Lars har opplevd at konkrete, strukturerte og tydelige oppgaver fungerer best. Han prøver å lage enkle oppgaver, og ha fokus på begreper og repetisjon.

Det kom også frem gjennom observasjonene at Lars var særlig oppmerksom på andrespråkseleven, og gikk ofte bort til hen i løpet av undervisningsøktene. Enten før eller etter felles gjennomgang satte han seg alltid ned med denne eleven, og forklarte nøye hva hen skulle gjøre. Han sjekket også innom denne eleven mange ganger i løpet av hver norsktime. Videre så jeg ingen synlige, fysiske flerspråklige elementer i Lars sitt klasserom. I timene jeg observerte så jeg få tegn til synliggjøring av klassens flerspråklighet. I én av observasjonsøktene bemerket jeg imidlertid en situasjon der elevens morsmål ble tatt i bruk.

Andrespråkseleven fikk nemlig i oppdrag å lese en tegneserie, og finne minst 10 ord som hen ikke forstod. Disse skulle skrives inn i et skjema som Lars hadde utformet, og eleven skulle videre oversette ordet til arabisk (elevens morsmål). I tillegg skulle hen skrive ned ordenes betydning, både på norsk og arabisk. Lars nevnte derimot ingenting om bruk av morsmål som tilretteleggingstiltak i intervjuet. Jeg la også merke til at andrespråkseleven gjennom hele observasjonsperioden arbeidet individuelt, med egne oppgaver, atskilt fra det ordinære norskopplegget. I løpet av observasjonen deltok ikke andrespråkseleven i noen form for elevsamarbeid, ei heller i helklassesamtalene som foregikk i klasserommet. Jeg forstod det som at denne eleven hovedsakelig arbeider individuelt, men at det ved noen anledninger benyttes elevsamarbeid. Lars fortalte blant annet at muntlig elevsamarbeid er en arbeidsform eleven kan beherske, eksempelvis ved diskusjon av et tema eller en film de har sett. Ved slike arbeidsmåter kan andrespråkseleven ofte følge den ordinære norskundervisningen.

4.4 Kort oppsummering

Vi har sett at de tre lærerinformantene står i ulike situasjoner. De jobber på ulike skoler, med ulike tilbud. Trinn og antall andrespråkselever i klassen varierer også. Videre har kun én av lærerne utdanning innenfor norsk som andrespråk, og kun én har ekstra lærerressurs som støtter andrespråkselevne i norsktimene. Dette er faktorer som utgjør sentrale rammer for undervisningen, og som påvirker lærernes tilretteleggingsarbeid. Jeg har visualisert utvalgte rammefaktorer i tabellen under (tabell 1), for å tydeliggjøre sentral informasjon om de ulike lærerne. Dette vil forhåpentligvis gjøre det enklere å skille mellom de ulike lærerne og skolene.

Tabell 1: Sentral informasjon om de ulike lærerne og skolene

Lærer	Utdanning innen norsk som andrespråk	Skole	Trinn	Antall a-elever i klassen	Skolens tilbud (utenfor ordinær undervisning)	Ekstra lærerressurs (som benyttes på andrespråkselevne)
Nina	Ja	Gul skole	9.trinn	6	SNO og morsmålsopplæring	Ja
Ruben	Nei	Blå skole	8.trinn	2	SNO, TFO, morsmålsopplæring og ekstra norskopplæring	Nei
Lars	Nei	Rød skole	8.trinn	1	Innføringsklasse, SNO og morsmålsopplæring	Nei

5. Analyse og drøfting

I følgende kapittel vil jeg analysere og drøfte studiens funn, som ble presentert i foregående kapittel. Jeg vil her gå dypere inn på ulike tiltak og refleksjoner omkring tilrettelegging for andrespråkselever. Funnene vil ses i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Gjennom å analysere og drøfte funnene vil jeg, med utgangspunkt i de tre lærerinformantene, forsøke å besvare studiens problemstilling, som er følgende: *Hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkselever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen?* Kapittelet er strukturert etter ulike aspekter ved tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselever som fremkom i datamaterialet. Først vil jeg gi en kort redegjørelse av rammevilkår og kontekst for tilretteleggingsarbeidet. Deretter vil jeg undersøke hvordan de ulike lærerne overordnet organiserer tilretteleggingen for andrespråkselevne i deres klasse. Videre går jeg i dybden på konkrete tilretteleggingstiltak for andrespråkselever i ordinær norskundervisning, med utgangspunkt i teori og datamateriale: bruk av flerspråklighet som ressurs, arbeid med ordforråd, ekstra lærerstøtte, bruk av ulike arbeidsformer, tilpasninger utenfor klasserommet og tilgjengeliggjøring av norskfagets tekster. Avslutningsvis vil jeg undersøke lærernes vurdering av eget tilretteleggingsarbeid.

5.1 Rammevilkår og kontekst

Rammevilkår og kontekst definerer læreres handlingsrom, og setter grenser for hva som er mulig å gjøre i en konkret situasjon (Engelsen, 2015, s. 258). Læreres tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær norskundervisning påvirkes altså av ulike rammevilkår. Først og fremst legger offentlige dokumenter, som Opplæringslova (1998) og relevante læreplaner, føringer for tilretteleggingsarbeidet. Flere læreplaner er relevante tilknyttet andrespråkselever og norskfaget, blant annet *Læreplan i norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2019), *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I tillegg har kartlegging stor betydning for hvordan man tilrettelegger for andrespråkselever. Nina nevnte at det ikke var noen prosedyrer for kartlegging ved Gul skole. Foruten dette nevnte informantene ingenting om kartleggingsprosedyrene, om andrespråkselevne er kartlagt, eller eventuelle resultater. Uten den informasjonen kan jeg ikke si noe sikkert om deres språklige nivå, verken i norsk eller morsmål. Vurderingene som fremkommer i oppgaven om andrespråkselevnes språklige nivå vil derfor være basert på lærernes vurderinger og mine observasjoner. Det kan imidlertid hende at elevene er kartlagt, men at ingen av informantene nevnte dette vitner om

at de muligens ikke er så bevisste kartleggingens betydning for tilretteleggingsarbeidet. Dette kan forstås som et funn i seg selv.

Videre vil jeg kort gjøre rede for de ulike skolenes tilretteleggingstilbud utenfor ordinær undervisning. Studiens problemstilling omhandler hva lærerne gjør for å tilrettelegge for andrespråkselevne i ordinær undervisning, og dermed er skolenes tilbud *utenfor* ordinær undervisning egentlig utenfor studiens interesse. Likevel gir det en viktig kontekst for å forstå hvorfor lærerne tilrettelegger slik de gjør. Lærere har nemlig ulike rammevilkår for tilretteleggingen ut fra hvilken skole de jobber på. Vi ser av tabellen i 4.4 at kun Rød skole har innføringstilbud, mens Blå skole er den eneste som har tospråklig fagopplæring (TFO). Alle skolene tilbyr særskilt norskopplæring (SNO) og morsmålsopplæring. Både Ruben og Lars poengterte imidlertid at effekten av disse tilbudene i stor grad avhenger av samarbeidet mellom lærerne for tilbudene, kontaktlærerne og faglærerne. Begge påpekte at det ikke er avsatt tid til planlegging og samtaler mellom kontaktlærere, faglærere og SNO-læreren, og at dette er et problem. Lars sa: *Det blir ofte typiske «gangmøter», der vi bestemmer noe på 3-4 minutter i en samtale i gangen. Det er jo ikke optimalt.* Ruben fortalte at SNO-læreren deres er tilgjengelig, fordi hen sitter på deres trinnrom, men det er ikke avsatt tid til dette samarbeidet, så de må selv sette av tid og ta initiativ til det. Både Ruben og Lars savner avsatt tid til å kunne samarbeide bedre med SNO-læreren. Feltarbeidet viser også at morsmålsopplæring og TFO er relativt lite utbredt. Alle de tre skolene tilbyr morsmålsopplæring, men få elever mottar dette tilbudet. Til tross for at mange elever ved Gul skole har SNO, får kun én elev på trinnet morsmålsopplæring. Videre er det kun Blå skole som tilbyr TFO. Lars, fra Rød skole, hadde ikke engang hørt om TFO, men var svært positiv til et slikt tilbud da han hørte hva det var. Studien bekrefter altså funn fra tidligere forskning, som har vist at få elever får morsmålsopplæring og TFO (NOU 2010: 7, s. 176), og at få skoler i det hele tatt tilbyr TFO (Rambøll, 2016, s. 57).

Funnene viser at de tre skolene har ulike tilbud for andrespråkselever. Organiseringen av disse tilbudene varierte også fra skole til skole, uten at jeg skal gå ytterligere inn på det. Dette samsvarer med resultatene fra rapporten *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Rambøll, 2016), hvor det fremkom at tilretteleggingsarbeidet ved ulike skoler varierte i stor grad, som følge av svært få føringer for organisering, kartlegging og innhold. Det var i stor grad opp til de enkelte skolene hvordan de løste det. Stor variasjon i tilbud for andrespråkselever blant landets skoler kan forstås som uheldig. Det betyr at

andrespråkselever i Norge ikke mottar samme tilretteleggingstilbud, til tross for at de har rett til et likeverdig opplæringstilbud (Rambøll, 2016, s. 93). Hvilken type tilrettelegging, og i hvilken grad de får tilrettelegging, vil altså i stor grad avhenge av hvilken skole de går på. Således er det ganske tilfeldig hvor god oppfølging og tilrettelegging andrespråkselever får. Sterkere nasjonale føringer hadde trolig ført til at andrespråkselever i større grad mottar samme tilbud, uavhengig av hvilken skole de går på.

Videre har lærerinformantene delte tanker angående om skolen har en felles strategi for tilrettelegging for andrespråkselever. Nina og Lars opplever at dette er fraværende. Lars uttalte:

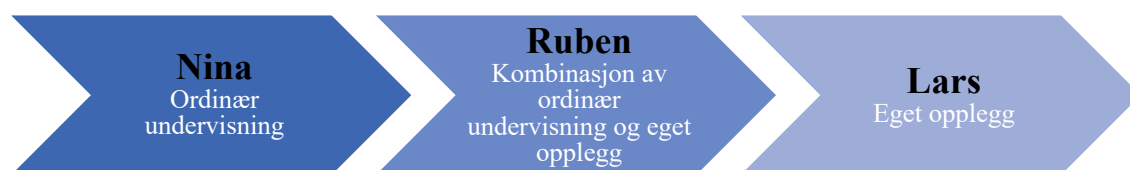
Jeg tror nesten jeg må være frekk og si at jeg ikke opplever at skolen har noen felles strategi for tilrettelegging for andrespråkselever. Det er veldig opp til meg hvordan jeg gjør det. Her står vi egentlig litt alene i hver klasse.

Nina fortalte at skolen er opptatt av at andrespråkselevne skal være mest mulig i ordinær undervisning, men utover dette er det få føringer. Hun uttrykte at dette er noe hun savner, blant annet i forhold til kartlegging. Hun kunne også tenke seg en mer felles strategi for det faglige: *Jeg ønsker at det kunne vært et tema innimellom, for eksempel når vi har norskmøter. Da kunne vi norsklærere ha hjulpet og tipset hverandre. Eller på trinnmøter.* Hun savner altså en mer felles tankegang rundt tilrettelegging for andrespråkselever. Ruben har derimot mer blandede oppfatninger av dette. Han opplever at skolen hans har et særskilt fokus på andrespråkselever. Han nevnte skolens mange tilbud, og påpekte at et slikt bredt spekter av tilbud vitner om et andrespråksfokus på skolen. På den annen side poengterte han at når det gjelder tilretteleggingen i de ordinære timene er det opp til hver enkelt lærer. Han sa: *Den tilretteleggingen som skjer i selve norskundervisningen, vil variere i stor grad fra en norsklærer til en annen. Hvilke konkrete tilpasninger som gjøres i klasserommet er altså i stor grad opp til de enkelte lærerne.* Alle lærerne mener altså at hvilke tilpasninger som gjøres for andrespråkselevne i klasserommet i stor grad er opp til den enkelte lærer, og det er få eller ingen føringer på hvordan dette skal gjøres. Dette samsvarer med Rambølls (2016, s. 93) rapport, som viser at det er få føringer for hvordan tilrettelegging for denne elevgruppen skal gjennomføres. Dette resulterer trolig i at praksisen for tilrettelegging for andrespråkselever varierer i stor grad. Alle de tre informantene uttrykte et ønske om tydeligere føringer fra øvre hold, lokalt ved skolene og/eller nasjonalt.

Læreplaner, kartleggingsresultater, skolens tilbud utenfor ordinær opplæring og skolens overordnede strategier utgjør sentrale rammevilkår for lærerens tilretteleggingsarbeid. Likevel vil jeg ikke gå ytterligere inn på disse områdene, da oppgavens fokusområde måtte begrenses, og valget falt på å vektlegge læreres konkrete tilretteleggingsarbeid for andrespråkselever i ordinær undervisning. Til tross for at de nevnte rammevilkårene er relevante for problemstillingen, vil de altså ikke diskuteres videre oppgaven. Det må imidlertid nevnes at det vil fremkomme henvisninger til utvalgte læreplanformuleringer, men det vil ikke foretas omfattende analyser av innhold og bruk av læreplanene.

5.2 Lærerens organisering av tilretteleggingsarbeidet

Som vi ser av funnene i kapittel 4 tilrettelegger lærerne undervisningen for andrespråkselevne på ulike måter, selv om de har noen fellesnevne. Først kan vi undersøke i hvilken grad andrespråkselevne følger det ordinære undervisningsopplegget i norskfaget. Ninas andrespråkselever følger i hovedsak den ordinære norskundervisningen, og gjør dermed det samme som resten av klassen. Hos Ruben varierer det om andrespråkselevne følger det ordinære norskopplegget, eller om de får egne opplegg. Disse egne oppleggene er oftest tilknyttet temaet for den ordinære undervisningen, men består av annerledes og enklere oppgaver. Andrespråkseleven i Lars sin klasse får hovedsakelig eget opplegg i norskfaget, som ofte er atskilt fra den ordinære norskundervisningen. Denne eleven følger altså svært sjelden den ordinære undervisningen, selv om hen er til stede i samtlige norsktimer. Overordnet kan man si at de tre lærernes tilretteleggingstiltak utgjør en skala, i forhold til om elevene følger den ordinære norskundervisningen eller om de får egne opplegg:



Et annet interessant skille går mellom tilpasninger som er rettet mot andrespråkselevne, og tilpasninger som er rettet mot fellesskapet og den ordinære norskundervisningen. Dette kan ses i sammenheng med skillet mellom en *smal* og *vid forståelse av tilpasset opplæring* (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Særskilte tilpasninger rettet mot andrespråkselevne tilsvarer en smal forståelse, mens tilpasninger rettet mot hele elevgruppen tilhører en vid forståelse av tilpasset opplæring. Både Nina og Ruben gjør visse tilpasninger innenfor det ordinære

opplegget, blant annet hyppige ordforklaringer og repetering av beskjeder og fagstoff. Ingen av dem virket derimot bevisste på at dette var tilpasninger for andrespråkselevne, da ingen av dem nevnte dette av seg selv i intervjuet. Det kom først frem da jeg spurte om det var bevisste tanker bak denne praksisen. Det kan altså virke som om ordforklaringer og repetering ikke nødvendigvis er bevisste tiltak i andrespråkselevnes favør, men i hele klassens favør. Nina fortalte også at hun ofte gir elevene flere valgalternativer, slik at de kan velge ut fra hva som passer dem, både tilknyttet nivå og interesser. De nevnte tiltakene kan ses i sammenheng med en vid forståelse av tilpasset opplæring, da de er rettet mot det ordinære undervisningsopplegget og klassefellesskapet. Bachmann og Haug (2006, s. 80) understreker at tilpasninger for andrespråkselever bør inkluderes i den ordinære opplæringen, da mange slike tiltak kan komme hele klassen til gode. Dette påpekte også Nina og Ruben i intervjuet. Et eksempel er at Ruben ofte benytter forenklete tekster beregnet for andrespråkselever til hele klassen, og har gode erfaringer med det.

Til tross for at tilpasninger innenfor det ordinære opplegget kan være gunstig for både andrespråkselevne og de øvrige elevene, var nærmest alle tilpasningene som fremkom i studien rettet direkte mot andrespråkselevne. De aktuelle lærerne gjør med andre ord få tilpasninger i det ordinære undervisningsopplegget i norskfaget. Det betyr at mesteparten av lærernes tilretteleggingsarbeid kan knyttes opp mot en smal forståelse av tilpasset opplæring. Dette medfører at klassen som helhet ikke får ta del i de mulighetene som ligger i det språklige mangfoldet i klassen. «Det flerkulturelle ivaretas utenfor fellesskapet» (Hauge, 2014, s. 11). Skillet mellom den smale og vide forståelsen av tilpasset opplæring kan også ses i sammenheng med to av Engens (2007) strategier for tilrettelegging for andrespråkselever. *Kompensatoriske strategier*, som fokuserer på språklige tiltak rettet mot andrespråkselevne, kan knyttes opp mot den smale forståelsen av tilpasset opplæring. *Norsk som andrespråksstrategier* (NOA-strategier) innebærer derimot å gjøre tilpasninger ved det ordinære undervisningsopplegget som gagnar andrespråkselevne (Engen, 2007, s. 77-80). Dette kan forstås som en vid forståelse av tilpasset opplæring. Vi kan dermed si at lærerne i denne studien hovedsakelig bruker kompensatoriske strategier i arbeidet med andrespråkselever. Det er imidlertid ikke helt riktig å kalle Ninas strategi kompensatorisk, da andrespråkselevne jobber med det samme som klassen for øvrig. Likevel er tilpasningene i stor grad rettet mot andrespråkselevne, og ikke mot den ordinære norskopplæringen. Hennes tilpasninger er altså til en viss grad kompensatoriske, da de fungerer som et supplement til undervisningen, fremfor å være «flettet inn» i undervisningen.

Ifølge overordnet del av læreplanen er tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen og fellesskapet idealet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Dette viser til en vid forståelse av tilpasset opplæring og NOA-strategier i tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselever. Engen (2007, s. 80) fremmer NOA-strategier som mer gunstig enn kompensatoriske strategier, blant annet fordi kompensatoriske strategier kan medføre økt avstand mellom andrespråks- og førstespråkselevne, da andrespråkselevne ofte får oppgaver under aldersadekvat nivå. I tillegg vil mange tilpasninger som i utgangspunktet er ment for andrespråkselever, også kunne komme resten av klassen til gode (Palm, 2015, s. 36). Tilpasningene førstespråks- og andrespråkselever har behov for trenger ikke være så ulike. Ved å rette tilpasningene mot det ordinære undervisningsopplegget kan flere elever profittere på dem, i motsetning til dersom de er rettet direkte mot andrespråkselevne.

På den annen side må man ta stilling til om tilpasninger i det ordinære opplegget faktisk er mulig og gunstig i den aktuelle situasjonen. Med utgangspunkt i lærernes beskrivelser av elevne og mine observasjoner har Lars og Rubens andrespråkselever tilsynelatende relativt lav norskkompetanse, mens Ninas andrespråkselever er på et noe høyere norskspråklig nivå. Sannsynligvis ville det ikke vært mulig for Ruben og Lars å tilpasse den ordinære norskundervisningen med utgangspunkt i andrespråkselevens nivå, uten å gjøre det for enkelt for resten av klassen. Lars sin andrespråkselev er som nevnt på 4.-5.klassenivå i norsk, og det hadde derfor trolig vært umulig å tilpasse det ordinære opplegget tilstrekkelig for denne eleven, samtidig som resten av klassen får opplæringen de har krav på. Dette kan ses i sammenheng med *den proksimale utviklingssonen* (Säljö, 2016, s. 118-119). Dersom denne andrespråkseleven skulle fulgt ordinær norskundervisning ville undervisningen vært over elevens proksimale utviklingszone, og over grensen for hva eleven kunne klart med støtte. Det ville blitt for vanskelig. Skulle den ordinære norskundervisningen derimot tilpasses andrespråkseleven, ville undervisningen ligget under de øvrige elevenes proksimale utviklingszone, og dermed vært for lett for dem. Dette ville begrenset de øvrige elevenes læring. I denne situasjonen ser det altså ut til å være mest gunstig med kompensatoriske tiltak, både for andrespråkselevens og klassens beste. Ninas andrespråkselever virker imidlertid «likere» resten av klassen når det gjelder norskspråklig nivå, selv om de fremdeles har tydelige utfordringer med det norske språket. Dette gir henne større mulighet til å la andrespråkselevne følge det ordinære opplegget, og heller tilpasse dette ut ifra andrespråkselevnes utfordringer.

Et tredje interessant aspekt knyttet til organiseringen av tilretteleggingsarbeidet er om tilpasningene bærer preg av *kvantitativ* og/eller *kvalitativ differensiering*. Kvantitativ differensiering innebærer å gi mindre arbeidsmengde, mens kvalitativ differensiering betyr å modifisere innhold og/eller arbeidsmåte (Engen & Lied, 2011, s. 61-62). Ruben og Lars fokuserer begge både på kvantitativ og kvalitativ differensiering, da de gir andrespråkselevne egne opplegg og oppgaver, der omfanget er redusert og innholdet forenklet. Et eksempel på kvantitativ differensiering er at andrespråkselevne gis færre oppgaver. Eksempler på kvalitativ differensiering hos Ruben er bruken av forenklete fagtekster og andre arbeidsmåter, eksempelvis begrepsdokumentet. Lars gir også andrespråkselevne annet innhold og arbeidsformer enn resten av klassen. Hos Nina ser man imidlertid mindre av både kvantitativ og kvalitativ differensiering, da andrespråkselevne arbeider med samme innhold og arbeidsmengde som resten av klassen. Likevel har andrespråkselevne tidvis andre arbeidsformer, i form av at de tas ut av klasserommet. Her får de også mer hjelp, støtte og tips enn de øvrige elevne. Kanskje kan dette anses som en muntlig form for kvalitativ differensiering? Man kan stille spørsmål ved om Ninas differensiering også beveger seg mot organisatorisk differensiering, da andrespråkselevne jevnlig samles i gruppe utenfor klasserommet, basert på nivå. Med nivå menes at elevne som plasseres i gruppen har behov for ekstra støtte, språklig og/eller faglig. Disse funnene viser at det ikke nødvendigvis behøver å være enten eller når det gjelder type differensiering. To av tre informanter har en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ differensiering. Mens Ruben og Lars i hovedsak praktiserer pedagogisk differensiering, har Ninas tilrettelegging tilsynelatende innslag av både organisatorisk og pedagogisk differensiering.

Jeg har nå studert hvordan lærerne overordnet organiserer tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselever. Videre vil jeg gå i dybden på konkrete tilretteleggingstiltak, og diskutere i hvilken grad de ulike lærerne praktiserer disse.

5.3 Bruk av flerspråklighet som ressurs

5.3.1 Synliggjøring av flerspråklighet

Synliggjøring av det flerspråklige kan gjøres på ulike måter, og også her er lærerne delt. Nina og Lars uttrykte at de i liten grad synliggjør flerspråkligheten i klassen. Nina fortalte at det eneste de har gjort er at alle elevne skrev landene de har tilknytning til på tavla. Slik fikk de se hvor mange nasjonaliteter som var representert i klassen. I tillegg la jeg i observasjonen

merke til at Nina tok i bruk tekster med flerkulturelle temaer. Dette vil bli diskutert ytterligere i 5.8. Nina uttrykte imidlertid at hun skulle ønske elevenes morsmål var mer synlige i klasserommet: *Jeg skulle ønske vi hadde plakater med de vanligste uttrykkene: hei, god dag osv. Og hvis det var noen spesielle dager, for eksempel Valentinesday, kunne vi ha skrevet «jeg elsker deg» på forskjellige språk.* Å lære enkle ord og uttrykk på andrespråkelevenens morsmål er en strategi som Cummins (2014, s. 7) har fremhevet som gunstig. I tillegg argumenterer Hauge (2014, s. 144) for bruk av plakater for å synliggjøre ulike språk. Nina har altså tanker om hvordan flerspråkligheten kan synliggjøres, men har ikke fått gjennomført det i praksis enda.

Til forskjell fra de to andre synliggjør Ruben flerspråklighet i større grad, hovedsakelig gjennom å aktivere andrespråkelevenens morsmål. Ruben forteller også at han er opptatt av å lære seg enkle ord og uttrykk på elevenes morsmål, som eksempelvis å kunne hilse. Dette vil bli ytterligere diskutert i 5.3.2. I tillegg forteller han at skolen gjennomfører internasjonale dager, der de blant annet lager mat fra ulike deler av verden. Ifølge Dewilde, Kjørven og Skrefsrud (2021) kan slike arrangementer være en positiv måte å synliggjøre flerkulturalitet og flerspråklighet på, ved å styrke inkludering, forhindre fordommer og negative holdninger blant elevene. Hauge (2014, s. 144) hevder derimot at det ikke er tilstrekkelig å kun «pynte med» flerkulturalitet tidvis. Slik praksis kan knyttes opp mot det Øzerk (2008, s. 223-224) kaller *etnifisering og festivalisering*, som ifølge ham bidrar til å forsterke skillet mellom minoritet og majoritet, og «oss» og «dem». Slike internasjonale dager eller uker er ifølge Hauge (2012, s. 144) ikke nok til å integrere det flerspråklige i skolen. Flerkulturalitet og flerspråklighet må derimot gjennomsyre opplæringen over lengre tid, og være en integrert del av undervisningen. Vi ser at kun én av informantene, Ruben, jevnlig synliggjør flerspråkligheten representert i klassen, til tross for at mye forskning underbygger viktigheten av dette (Cummins, 2014, s. 7-8; Hauge, 2014, s.143; Aamodt, 2017, s. 36). Disse funnene samsvarer dog med tidligere forskning (Grimstad, 2012, s. 23), som også har vist at det språklige mangfoldet i liten grad synliggjøres i norsk skole. En av årsakene kan blant annet være et manglende fokus på dette i lærerutdanningen. Palm (2017, s. 48) har fått inntrykk av at synliggjøring av flerspråklighet får lite fokus i lærerutdanningen, og mine egne erfaringer bekrefter dette. Viktigheten av å synliggjøre flerspråklighet og flerkulturalitet gjenspeiles altså ikke i skolepraksisen og lærerutdanningen.

Det er imidlertid viktig å poengtere at ikke alle andrespråkselever ønsker slik synliggjøring og oppmerksomhet. Nina fortalte blant annet at når elevene, i situasjonen nevnt over, skulle skrive landene de hadde tilknytning til, var det én elev som ikke ville skrive foreldrenes hjemland, til tross for at hen hadde kjennskap til landet og språket. Eleven ønsket ikke fokus på det, da hen følte seg helt norsk. Ruben nevnte også at ikke alle andrespråkselever ønsker ekstra oppmerksomhet rundt kultur og språk, og det som skiller dem fra de andre elevene. Hauge (2014, s. 114) understreker viktigheten av å ikke fremmedgjøre andrespråkselevne. Synliggjøring av flerspråklighet kan for noen elever oppleves som ubehagelig, negativt og utrygt. I den forbindelse påpekte Ruben viktigheten av å snakke med elevene i forkant av situasjoner der flerspråkligheten synliggjøres og aktiveres, slik at de som ikke ønsker slik oppmerksomhet kan si ifra.

5.3.2 Bruk av morsmål

Lærerne er svært spredt når det gjelder i hvilken grad de benytter elevenes morsmål i tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselevne. Informantene kan også her plasseres på en slags skala:



Andrespråkselevne morsmål var fraværende i alle observasjonsøktene hos Nina. I intervjuet sa hun:

Jeg vet jo at man egentlig bør koble undervisningen til andrespråkselevne morsmål. Dette burde jeg nok ha gjort i større grad, fordi det har jeg ikke gjort noe særlig. Jeg har ikke klart å aktivere det på en god måte enda.

Nina har altså ikke aktivert andrespråkselevne morsmål enda, til tross for at hun kjenner fordelene ved å gjøre nettopp dette. Hun ønsker selv å bli bedre på dette området. Lars tar i bruk andrespråkselevne morsmål tidvis, men ikke ofte, ifølge ham selv. Et eksempel fra observasjonen er oppgaven tilknyttet tegneserien. Eleven skulle finne minst 10 ord som hen ikke forstod, og skrive dem inn i et skjema, både på norsk og på sitt morsmål. Ruben benytter derimot morsmål hyppigere enn de to andre lærerne. Han sa: *Jeg prøver å bruke elevenes morsmål som ressurs når jeg kan.* Dette gjelder særlig i tilknytning til ord og begreper. Først og fremst er begrepsdokumentet et godt eksempel på morsmålsbruk. I dette skjemaet fyller

Ruben inn sentrale begreper som tilhører det aktuelle temaet i norskfaget. I perioden jeg var på besøk jobbet de med norsk språkhistorie, og Ruben hadde valgt ut viktige begreper som andrespråkselevne skulle arbeide med, både på norsk og eget morsmål. Han fortalte at denne tilpasningen benyttes på omtrent halvparten av temaene i norskfaget, som jo må sies å være relativt ofte. Ifølge Engen (2007, s. 81) er tospråklig fagopplæring den beste formen for tilpasset opplæring for andrespråkselever, fordi det fremmer fagforståelse på begge språk. Kan begrepsdokumentet forstås som en form for tospråklig fagopplæring, innenfor ordinær opplæring? Andrespråkselevne lærer jo om fagbegreper og fagstoff på to språk. Slik oversettelse fra norsk til morsmål, som både Lars og Ruben benytter, fremhever Aamodt (2017, s. 32) som en god måte å aktivere andrespråkselevners morsmål på.

I tillegg tar Ruben ofte i bruk elevenes morsmål ved å snakke om hva ord er på deres språk, både i helklassesamtaler og i samtaler med enkeltelever. Et eksempel på dette dukket opp i en av observasjonsøktene: Ruben snakket om lånord fra andre språk, og brukte «sofa» som eksempel. Han fortalte at sofa stammer fra arabisk, og spurte andrespråkselevne om det er riktig at «sofa» betyr «pute» på arabisk, og hvordan det uttales på arabisk. De svarte ja, og sa ordet på arabisk. Ruben uttalte: *Det er viktig for meg å vise interesse for deres språk, og hva ord er på deres språk. Jeg vil vise at jeg anerkjenner deres språk, og ønsker å lære av dem.* Han sa imidlertid at han som regel ikke har noe system på dette, men at det skjer mer spontant og naturlig. Slik jeg ser det har slik spontan bruk av elevenes morsmål i helklassesamtaler både fordeler og ulemper. Fordelene er at andrespråkselevne kan oppleve at deres språk blir anerkjent, og de kan føle mestring ved at de kan noe andre ikke kan. Ruben fortalte at han, i forsøkene på å lære seg ord på deres morsmål, viser forståelse for hvor vanskelig det er å lære ord på et fremmed språk. Gröning (2006, s. 77-78) understreker viktigheten av slike situasjoner, der andrespråkselevne er «eksperter», mens førstespråkselevne er «nybegynnere», fordi oftest er det motsatt. Ifølge Aamodt (2017, s. 31) vil slike situasjoner kunne synliggjøre og anerkjenne andrespråkselevnes språklige og kulturelle bakgrunn. Samtidig kan slik spontan utspørring oppleves stigmatiserende for noen elever, som nevnt i 5.3.1. Ved spontan bruk av morsmål mister man muligheten til å avklare med elevene på forhånd, som potensielt kan skape ubehagelige situasjoner. Det skal imidlertid sies at Ruben, og lærere generelt, trolig kjenner elevene godt nok til å vite hvem man bør spørre og ikke i slike situasjoner. Det er likevel viktig å være bevisst disse potensielle ulempene.

Bruk av morsmål kan knyttes opp mot den tredje av Engens (2007, s. 80-81) strategier, *tospråklige strategier*, som innebærer å benytte morsmål som ressurs i andrespråklæring. Ruben benytter tospråklige strategier i sitt tilretteleggingsarbeid for andrespråkelevne i ordinær undervisning, ved å hyppig aktivere elevenes morsmål. Lars benytter det delvis, mens slike strategier er fraværende i Ninas tilretteleggingsarbeid. Aamodt (2017, s. 32) argumenterer for å bringe morsmål inn i den ordinære opplæringen, særlig dersom andrespråkelevne kan lite norsk. Morsmål kan da benyttes for å øke forståelsen og læringsutbyttet i ordinær undervisning. Dette kan forstås i sammenheng med dual-isfjellmodellen (Cummins, 1981, s. 23-26). Gjennom denne argumenterer nemlig Cummins for at ferdigheter og erfaringer på førstespråket kan fungere som ressurser for utvikling av andrespråket. Selv om språk kan virke totalt ulike, eksisterer et felles kognitivt fundament mellom dem. Det betyr at erfaringer fra ett språk kan benyttes som støtte til innlæring av et annet språk (Cummins, 1981, s. 23-26). Andrespråkelever i ungdomsskolealder er sannsynligvis kjent med mange begreper fra ett eller flere andre språk, men de blir ukjente når de ikles «norsk drakt». Ved å knytte norske begreper opp mot begreper fra elevenes morsmål, kan forståelsen økes. Til tross for at flere teoretikere og forskningsprosjekter har vist fordelene ved å bruke morsmål i andrespråklæring, viser forskning at det sjelden skjer i ordinær undervisning (Grimstad, 2012, s. 30). Dette underbygges av denne studiens funn, som viser at kun én av de tre lærerne gjennomgående benytter morsmål i tilretteleggingsarbeidet for andrespråkelever.

Nina trakk imidlertid frem en potensiell utfordring tilknyttet bruk av morsmål som ressurs, nemlig at det ikke nødvendigvis fungerer som ressurs i alle tilfeller. Hun sa:

Det må jo være hjelp i det. For eksempel har jeg en elev i klassen som jeg ikke tror hadde fått så mye ut av det, da hen ikke kan skrive eller lese på morsmålet, og bruker en blanding av norsk og morsmål hjemme.

Dette kan ses i sammenheng med Cummins (1976; 1979b) terskelhypotese, som sier at beherskelsen av første- og andrespråket må være på et visst nivå for at det skal få positive følger. Den nedre terskelen må bestiges for ikke å få negative følger av tospråklighet, og den øvre terskelen må bestiges for å få positive følger. Det betyr at andrespråkelevnes beherskelse av morsmålet må være på et relativt høyt nivå for at det skal fungere som en ressurs for læring av andre språk. I situasjoner der elevene er under den nedre terskelen, vil

bruk av morsmålet kunne virke negativt, og mer forvirrende enn oppklarende (Cummins, 1976, s. 37-38; Cummins, 1979b, s. 19-21). I Ninas eksempel ville den aktuelle eleven sannsynligvis opplevd negative virkninger av å bruke morsmålet, da det fremstår som eleven ikke behersker morsmålet tilstrekkelig. Morsmålet virker imidlertid å fungere som en ressurs for Lars og Rubens andrespråkselever, som tilsynelatende har god morsmålsbeherskelse. Vi ser at det er viktig at lærerne gjør seg kjent med hele andrespråkselevens språkkompetanse, ikke kun den norskspråklige kompetansen. Ninas eksempel viser også at ikke alle elever identifiserer seg med samme språk som foreldrene. Morsmål og førstespråk kan være to forskjellige språk, og grad av beherskelse kan variere. Dermed blir det nødvendig å kartlegge andrespråkselevens beherskelse av eventuelle morsmål/førstespråk før man benytter det som hjelpemiddel i andrespråklæring.

Til tross for at Ruben ser mange muligheter ved morsmålsbruk i skolen, understreket han viktigheten av at andrespråkselevne i hovedsak snakker norsk på skolen, både med lærere og medelever. Han sa: *Det er viktig at andrespråkselevne snakker mye norsk på skolen, i timene, i friminuttene, men også helst på fritida, for å bli bedre i norsk.* I forbindelse med dette har han to ulike utfordringer med de to andrespråkselevne i klassen. Den ene andrespråkseleven blir ofte sittende alene, og snakker sjelden med andre medelever. Ruben uttrykte: *Hvis du kun snakker norsk med læreren, ellers ingenting, hvor mange minutter blir det i løpet av en dag? Altfor lite.* Når det gjelder den andre andrespråkseleven snakker hen svært ofte arabisk med en tredje elev i klassen som også har dette som morsmål, både i og utenfor timene. *Så ofte de kan, ifølge Ruben.* Dette har blitt et problem, og han fortalte at han sterkt og ofte oppfordrer disse elevene til å snakke norsk på skolen. Slik kritisering av morsmålsbruk kan imidlertid gi elevene et negativt syn på eget morsmål. Dette vil bli diskutert i 5.3.3. Den ene av de to elevene har vokst opp i Norge, og behersker både norsk og arabisk godt, mens den andre kun har bodd to år i Norge, og har store norskspråklige utfordringer. Ruben forklarte hvorfor han oppfatter dette som et problem:

Andrespråkseleven som sliter med norsk lærer mindre norsk på grunn av at de snakker arabisk. Ja, de kan godt forklare norske ord på arabisk for å øke forståelsen, men de bør ikke ha hele samtaler på arabisk, fordi den ene av dem virkelig har behov for denne norsktreningen. Hen mister uten tvil mye verdifull norsklæring ved at de snakker arabisk så ofte.

Ruben uttalte at dette er en av ulempene ved å ha flere elever med samme morsmål i én klasse. Han påpekte derimot at dette er en fordel for eleven som mestrer begge språk, fordi hen får trent masse arabisk. I tillegg gir det mulighet for at disse elevene kan forklare ord og oppgaver for hverandre, ved hjelp av morsmålet. Ruben sa: *Både hverdagslig og faglig kan elevene med samme morsmål støtte hverandre, og det er jo en kjemperessurs*. Han la til at å kunne uttrykke seg og bli forstått på arabisk kan være en trygghet for andrespråkseleven som sliter med å uttrykke seg på norsk. Etablering av en trygg sosial posisjon, sammen med noen som snakker samme språk, kan også føre til en sterkere sosial posisjon i klassen, som videre gir flere muligheter til å snakke norsk. Samtidig poengterte Ruben at morsmålet ikke må benyttes på en slik måte at det frarøver verdifull norsklæring. Mulighetene ved å ha flere elever med samme morsmål i klassen er store, men en balansegang når det gjelder morsmålsbruk synes å være viktig. På den ene siden har elevene behov for å lære norsk, men innlæringen av norsk må ikke gå på bekostning av elevenes morsmål. I så fall vil resultatet bli *subtraktiv tospråklighet*, der kompetansen i morsmålet svekkes som følge av tilegnelsen av et andrespråk (Lambert, 1984, s. 246). En situasjon der andrespråkselever ikke møter morsmålet sitt på skolen, verken i morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring eller i ordinær undervisning, vil trolig medføre subtraktiv tospråklighet. Dette tydeliggjør viktigheten av å bringe elevenes morsmål inn i skolen. Rubens situasjon viser derimot viktigheten av at morsmålsbruk heller ikke må gå på bekostning av andrespråklæring. Morsmålet må ikke ta så stor plass at det hemmer andrespråkselevenes muligheter for norsklæring. En ideell situasjon er det som kalles *additiv tospråklighet*, der både første- og andrespråket utvikles uten å svekke hverandre, men tvert imot støtter hverandre (Lambert, 1984, s. 246). Med utgangspunkt i dette bør morsmål utvilsomt inngå i skolehverdagen til andrespråkselever, samtidig som det ikke må overskygge andrespråket.

Til sist vil jeg poengtere at en åpenbar utfordring ved bruk av andrespråkselevenes morsmål er at lærerne oftest ikke behersker de aktuelle morsmålene. Ingen forventer imidlertid at lærere skal mestre alle de ulike morsmålene som er representert i klassen. Dette kan dog gjøre det utfordrende å aktivere morsmålene på en god måte, og det begrenser støtten lærere kan gi når ukjente morsmål benyttes. Eksempelvis mestrer ikke Ruben arabisk, som begrenser hans muligheter til å gi tilbakemeldinger på de arabiske delene av begrepsdokumentet.

Synliggjøring av flerspråklighet trenger imidlertid ikke nødvendigvis å innebære at læreren benytter spesifikke morsmål. Hele klassen vil kunne dra nytte av at flerspråklige perspektiver blir tematisert, blant annet ved å sammenligne ord, lyder og bokstaver fra flere språk (Palm,

2019, s. 147). Eksempelvis når Ruben spør elevene hva ord er på arabisk. Slik innsikt i andre språk kan styrke samtlige elevers metaspråklige bevissthet (Palm, 2019, s. 148). I tillegg kan det å samtale om fenomenet flerspråklighet, og hvordan å benytte det som en ressurs, være verdifullt i seg selv.

5.3.3 Holdninger til flerspråklighet

Aamodt (2017, s. 31, 36) understreker viktigheten av å utvikle en positiv holdning til flerspråklighet i klasserommet. Det er viktig at både læreren og elevene kommuniserer positive holdninger til flerspråklighet. Ruben og Lars fremhevet viktigheten av dette. Ruben sa at han er opptatt av å vise ovenfor andrespråkselevne at han er interessert i og anerkjenner deres språk. Han fortalte om en utfordring i forbindelse med situasjonen nevnt i 5.3.2, der han direkte oppfordret to av elevene i klassen til å snakke norsk fremfor arabisk på skolen. Han frykter at det kan oppleves av elevene og foreldrene som at han har en negativ holdning til arabisk. Han sa: *Jeg vil ikke de skal tro at jeg synes arabisk er stygt, og at jeg ikke liker det.* Her synes en ambivalens hos Ruben i forhold til hvordan han skal forholde seg til elevenes hyppige morsmålsbruk. På den ene siden anser han morsmål som en ressurs og ønsker å vise anerkjennelse overfor elevenes morsmål, samtidig mener han at bruken bør begrenses. Man kan dog stille spørsmål ved hva læreren kan og bør styre. Videre sa Ruben imidlertid at han oppfordrer elevene til å spørre hverandre om hva ord er på deres språk. I tillegg jobber han med resten av klassens holdninger til flerspråklighet:

Jeg prøver også å jobbe litt med de andre elevene, at de må ha mer forståelse for andrespråkselevne, og at det er vanskelig for dem. Dette har vi snakket om flere ganger. Jeg forsøker å få resten av klassen til å sette seg inn i deres situasjon.

Ruben fremhevet viktigheten av å jobbe med dette for å skape et positivt og trygt klassemiljø. Ifølge ham er nemlig ikke alle elever like flinke til å vise empati og forståelse for andre, og han poengterte derfor hvor viktig det er å jobbe med å utvikle empatiske evner i elevgruppen. Lars fortalte også at han har samtalt med klassen om ulike kulturer og bakgrunner, og om det å være stolt av den du er og din kultur. I den sammenheng snakket de om de ulike kulturene og språkene som er representert i klassen, og elevene var svært åpne. Lars påpekte imidlertid at han, utover å snakke om dette i én norsktid, ikke har hatt noe mer fokus på det.

Monsen og Randen (2017, s. 139) påpeker at lærerens holdninger til nytteverdien av synliggjøring av flerspråklighet og morsmålsbruk har avgjørende betydning for om det blir gjort, og i hvilken grad det blir gjort. Både Ruben og Nina uttrykte positive holdninger til bruk av morsmål i intervjuene, mens Lars ikke nevnte det, til tross for at det fremkom i observasjonen av ham. At han bruker det i praksis tolker jeg som at også Lars anser morsmål som en nyttig ressurs. Det kom særlig frem at Ruben så stor nytteverdi av å benytte morsmål for andrespråklæring, da han poengterte det ved flere anledninger. Han fortalte at han gjennom arbeidet i innføringsklasser ble oppmerksom på nytten av dette. Til tross for at Nina har positive holdninger til nytteverdien av morsmålsbruk var det fraværende i observasjonen, og hun sier også selv at hun ikke får aktivert morsmålene. Dette viser at positive holdninger til flerspråklighet og morsmålsbruk ikke uten videre medfører synliggjøring og bruk i praksis.

5.3.4 Problemorientert versus ressursorientert perspektiv

Flerspråklighet kan forstås i et problem- og/eller ressursperspektiv. Historisk har norsk skolepraksis svinget fra et problemperspektiv, til et ressursperspektiv, til en kombinasjon av begge (se 2.2). Jeg vil nå se studiens funn i lys av disse to perspektivene, i et forsøk på å finne ut hvilke perspektiver lærerne representerer. Det er særlig to hovedaspekter ved disse perspektivene jeg vil undersøke (Hauge, 2014, s. 15, 24-29):

1. I et ressursperspektiv forstås flerspråklighet som en ressurs, både for fellesskap og individ, mens det i et problemperspektiv forstås som et problem og en belastning.
2. I et ressursperspektiv iverksettes ordinære tiltak, slik at den ordinære opplæringen tilpasses elevgruppens mangfold, mens i et problemperspektiv rettes tiltak mot andrespråkselevne, slik at de tilpasses majoriteten og skolens eksisterende tilbud.

Flerspråklighet som problem eller ressurs?

Alle de tre informantene uttrykte en positiv holdning til flerspråklighet og bruk av morsmål, til tross for at de aktiverer og synliggjør det i varierende grad. Samtlige anerkjenner også kompetansen andrespråkselevne innehar ved å være flerspråklige. Nina sa: *Jeg skulle ønske jeg klarte å aktivere morsmålene i større grad, fordi jeg tror de glemmer litt hvor mye språk de egentlig kan.* Hun la til at hun kjenner til ressursene andrespråkselevne sitter med, men at hun sjelden får til å utnytte og aktivere disse ressursene. Ruben og Lars mestrer i større grad å utnytte elevenes ressurser, hovedsakelig gjennom bruk av morsmålet. Lars benytter morsmål utelukkende som ressurs for den aktuelle andrespråkseleven, mens Ruben i tillegg aktiverer

morsmål i klassefellesskapet, slik at det også fungerer som ressurs for resten av klassen og læreren. Her blir andrespråkselevne «eksperter», som bidrar med språklig kompetanse som er unik for dem (Gröning, 2006, s. 77-78).

Ruben fortalte at han ofte opplever at andrespråkselevne føler seg dumme og frustrerte, særlig i klasseromsundervisning. I den forbindelse uttrykte han at en av hans hjertesaker er å formidle til andrespråkselevne at de ikke er dumme bare fordi de ikke forstår. Det er viktig for ham å vise overfor dem at han vet at de egentlig har mye kunnskap og forståelse, men at utfordringen er å forstå og formidle på norsk. Ruben understreket også at det er viktig for ham å uttrykke til elevene at: *Du er ikke bare en elev som må lære mer norsk, og som er et problem for meg frem til det. Nei, nei, nei, du har masse å komme med!* Dette gjenspeiler tydelig en ressursorientert forståelse av flerspråklighet. Han anerkjenner andrespråkselevnes kompetanse og ressurser, og forsøker å jevnlig aktivere det i undervisningen, selv om det kan gjøres enda oftere, ifølge ham selv. Nina og Lars uttrykker også en positiv holdning til flerspråklighet, og anerkjenner elevenes ressurser. De greier dog i mindre grad å utnytte disse ressursene i praksis. I så måte kan man si at alle informantene formidler holdninger som tilhører ressursperspektivet, mens deres praksis gjenspeiler ulike perspektiver. Vi ser innspill av ressursperspektivet i Rubens tilretteleggingsarbeid, da han forsøker å utnytte andrespråkselevnes ressurser. Samtidig er det begrenset hvor ofte dette skjer. Lars og Ninas praksis gjenspeiler i større grad et problemperspektiv, i form av at elevenes språklige ressurser utnyttes i liten grad.

Tiltak rettet mot andrespråkselevne eller fellesskapet?

Funnene viser at tilretteleggingstiltakene i hovedsak er rettet mot andrespråkselevne. Det var få tilpasninger i den ordinære norskundervisningen. Andrespråkselevne tilpasses skolens ordinære opplæring, i stedet for at opplæringen tilpasses andrespråkselevnes utfordringer og behov. Slik praksis tilhører problemperspektivet (Hauge, 2014, s. 24-29), og kan også knyttes opp mot en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Dette kan også ses i sammenheng med Engens (2007, s. 77-78) kompensatoriske strategi, som nevnt tidligere. På bakgrunn av at lærernes tiltak er rettet direkte mot andrespråkselevne, og ikke mot fellesskapet og den ordinære opplæringen, kan man si at deres tilretteleggingsarbeid gjenspeiler et problemperspektiv. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning, som har konkludert med at det har skjedd en dreining fra et fellesskaps- til en individorientering tilknyttet tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 101; Palm, 2017, s. 40).

Samlet sett ser vi altså at lærernes holdninger og tanker om flerspråklighet gjenspeiler et ressursperspektiv, mens deres praksis i større grad vitner om et problemperspektiv. Dette kan ses i sammenheng med nåtidens «nasjonale tendenser», som har fremkommet gjennom forskning. Mange offentlige dokumenter representerer et ressursperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6; NOU 2010: 7, s. 14), mens organiseringen av tilretteleggingstiltakene gjenspeiler et problemperspektiv (Tonne & Palm, 2015, s. 336-337; Aarsæther, 2013, s. 56). Studiens funn samsvarer i så måte med tidligere forskningsresultater i at man holdningsmessig ønsker et ressursperspektiv, mens man ikke enda har greid å realisere et slikt perspektiv i praksis. Det er tilsynelatende et behov for kunnskap om hvordan å konkretisere ressursperspektivet, og bringe det inn i undervisningen. Hauge (2014) presenterer ressursperspektivet som idealet, men som nevnt må det vurderes om det alltid er formålstjenlig å gjøre tilpasninger innenfor det ordinære opplegget. I tillegg problematiserer Melby-Lervåg og Lervåg (2013a; 2013b; 2013c) en utelukkende positiv holdning til ressursperspektivet. De mener at også utfordringene ved å være flerspråklig må erkjennes og synliggjøres, for å kunne gi riktig og tilstrekkelig støtte. De argumenterer derfor for at innslag av problemperspektivet er nødvendig for å kunne kartlegge og tilrettelegge for utfordringene. Vil man kunne gi andrespråkelevne tilstrekkelig støtte dersom man kun fokuserer på ressursene, og undergraver problemene og utfordringene de møter i skolen?

5.4 Arbeid med ordforråd

Ruben uttrykte gjentatte ganger at han anser arbeid med ordforråd som det viktigste i møte med andrespråkelever. Han sa: *Jeg har tatt med meg fra innføringsklasser at å jobbe generelt med ordforråd er viktig, på alle mulige måter.* Han poengterte at et velutviklet ordforråd er helt nødvendig for å kommunisere med andre, lese, skrive og for videre læring. Dette poengterer også Wold (2019, s. 54). Nina understreket også viktigheten av å arbeide med utvikling av andrespråkelevnes ordforråd, mens Lars nevnte lite om dette. Både Ruben og Lars fortalte imidlertid at de tror andrespråkelevne har mye mer kunnskap enn de klarer å formidle på norsk. De mener at det er det begrensede norske ordforrådet som hemmer dem. Lars sa: *Mange oppgaver eleven ikke har mulighet for å løse på norsk, ville hen nok ha klart fint om hen hadde fått oppgaven på sitt morsmål. Eleven er egentlig faglig flink.* Ruben la til: *Det er mye de helt sikkert forstår og kunne formidlet på sitt språk, men det norske språket hemmer dem. Språket ødelegger for den faglige utviklingen.* Dette underbygges av Cummins (2000, s. 58), som konstaterer at beherskelse av undervisningsspråket er en forutsetning for å

tilegne seg fagstoff, og at svake ferdigheter i undervisningsspråket dermed vil hemme faglæringen. Dette er et sentralt argument for tospråklig fagopplæring.

At informantene påpeker at de tror elevene kan mer enn de kan uttrykke på norsk kan forstås i lys av dual-isfjellmodellen (Cummins, 1981, s. 23-26). Andrespråkselevne har allerede utviklet kunnskap og begreper på sitt morsmål, og dette representerer den delen av isfjellet som ligger under vann. Selv om kompetansen er tilknyttet et annet språk, er deler av den, den kognitive forståelsen, felles for språkene. Dermed kan kompetanse fra ett språk overføres til et annet. Problemet er imidlertid at deres begrensede norske ordforråd hindrer dem i å ta i bruk deres allerede etablerte kompetanse, på norsk. Arbeid med ordforråd blir dermed avgjørende for at andrespråkselevne skal kunne overføre etablert kunnskap og ferdigheter fra sitt morsmål til norsk. Dette forutsetter derimot at eleven har forståelse for selve begrepet fra før. Da er det bare selve ordet som må læres (isfjellet over vann), mens forståelsen allerede er etablert (isfjellet under vann). Hvis både begrepet og ordet må læres er det mer komplekst.

Et annet interessant aspekt tilknyttet ordforråd er skillet mellom hverdagsspråk (BICS) og akademisk språk (CALP) (Cummins, 1979a). Ruben uttalte: *Andrespråkselever lærer ofte hverdagsspråket fort, mens fagspråket kommer etter hvert*. Alle informantene uttrykte at andrespråkselevne har utviklet et tilnærmet tilfredsstillende hverdagsspråk. Den muntlige, uformelle kommunikasjonen med jevnaldrende og lærere fungerer oftest godt. Informantene formidler samtidig at andrespråkselevne har store utfordringer tilknyttet det akademiske språket. Andrespråkselevne i studien har tilsynelatende tilegnet seg et fungerende hverdagsspråk, mens det akademiske språket fremdeles ikke er tilstrekkelig utviklet. Dette samsvarer med Cummins (2000, s. 58), som hevder at det tar betydelig lengre tid å tilegne seg et akademisk språk enn et hverdagsspråk. Lars og Rubens andrespråkselever har vært i Norge mellom 2-4 år, mens Ninas har vært i Norge mellom 5-10 år. Jamfør Cummins (2000, s. 58) tar det ca. 1-2 år å lære seg et BICS-språk, og ca. 5-7 år å lære seg et CALP-språk. Lars og Rubens andrespråkselevners utfordringer tilknyttet det akademiske språket kan dermed potensielt skyldes lite tid i Norge. Flertallet av Ninas andrespråkselever har imidlertid vært i Norge i en periode som tilsvarer at de kunne ha utviklet et velfungerende akademisk språk, ifølge Cummins (2000, s. 58). Disse funnene viser imidlertid at det er viktigere å ta utgangspunkt i andrespråkselevnes faktiske kompetanse, enn deres tid i Norge. I tillegg må tidsaspektet 5-7 år forstås som veiledende, og ikke som en «fasit» for når et CALP-språk er ferdig utviklet. En annen stor utfordring for andrespråkselever er at de må utvikle BICS- og

CALP-språket samtidig (Cummins, 2000, s. 57). Det akademiske språket bygger på hverdagspråket, og dermed byr det ofte på utfordringer når andrespråkselever må tilegne seg et fagspråk før de har et fungerende hverdagspråk (Hauge, 2014, s. 218).

Andrespråkselevne får derfor en «dobbel utfordring», fordi de må lære det språklige og faglige parallelt, mens førstespråkselevne bare skal lære det faglige (Cummins, 2000, s. 57).

Videre fremhever Palm (2015, s. 37) viktigheten av å forklare nye og/eller kompliserte ord, særlig tilknyttet nye tema og tekster. Hun sier også at ordene bør konkretiseres og forklares på ulike måter. Både Ruben og Nina benytter slike ordforklaringer for å øke elevenes forståelse. Disse ordforklaringene kan både inngå i helklassesamtaler, i mindre grupper og i samtaler med elevene enkeltvis. Dette tiltaket fremstår som delvis bevisst, og delvis ubevisst hos de to lærerne. Til tross for at det i observasjonen kom tydelig frem at både Ruben og Nina aktivt benyttet ordforklaringer i deres norskundervisning, nevnte ingen av dem dette i intervjuet. Det ble først et tema da jeg tok det opp. Kanskje er dette noe de gjør automatisk, uten at de er klar over at det er nyttig for andrespråkselever? Når ordforklaringer først ble tema fremstod det imidlertid som at de begge har et bevisst forhold til det, og at de anser det som et gunstig tiltak for alle elever, særlig andrespråkselever. Nina uttalte: *Disse ordforklaringene er på en måte bevisst, men ikke bare for andrespråkselevne del*. Fra hennes side er dette tiltaket altså ikke nødvendigvis tiltenkt andrespråkselevne.

Et annet aspekt er om ordforklaringene er planlagt, eller om de oppstår spontant. Dette kan knyttes opp mot begrepene *intensjonal/tilsiktet ordlæring* og *insidentell/utisiktet ordlæring* (Snow, 1987, sitert i Wold, 2019, s. 66). Ruben forteller at ordforklaringene noen ganger er planlagt, eksempelvis i tilknytning til sentrale nøkkelbegreper innenfor et tema. Dette er intensjonal ordlæring, som er planlagt fra lærerens side. Andre ganger er det derimot mer spontant og naturlig, og vi snakker da om insidentell ordlæring. Rubens ordforklaringer veksler dermed mellom intensjonal og insidentell ordlæring. Nina forteller at hvilke ord som forklares oftest skjer automatisk og spontant. Det er sjelden planlagt fra hennes side, og denne typen ordlæring kategoriseres som insidentell ordlæring. Lars benyttet ikke ordforklaringer i helklassesamtalene i timene jeg observerte. Jeg la imidlertid merke til at han gav mye ordforklaringer direkte til andrespråkseleven. Ordforklaringene kan kalles insidentelle, i form av at de fremstod som spontane, og tok utgangspunkt i hva eleven trengte hjelp til. Det fremstår altså som at lærernes ordforklaringer hovedsakelig oppstår spontant og usystematisk. Palm (2015, s. 37) understreker imidlertid viktigheten av bevisst og systematisk arbeid med

ordforråd for andrespråkelever. Samtidig kan ordforklaringer ofte ikke planlegges fullt ut, da det ikke alltid er like lett å vite på forhånd hvilke ord som er vanskelige.

Tilknyttet ordforklaringer er det også interessant å undersøke hvilke ord som blir forklart. Golden og Hvenekildes (1983, sitert i Golden, 2006, s. 116-117) studie konkluderte med at svært mange vanskelige ord ikke blir forklart i undervisningssammenheng, da de antas å tilhøre allmennspråket. Ofte forklares fagord, mens førfaglige ord ikke forklares ytterligere. (Holum, 2016, s. 2). Dette er særlig uheldig for andrespråkelever, fordi nettopp denne typen ord ofte er ukjente og vanskelige for denne elevgruppen (Holum, 2016, s. 2; Selj, 2019, s. 31). Funnene i denne studien viste at både Ruben og Nina ofte forklarte fagord, som eksempelvis *embetsmann*, *norrønt*, *strofe* og *verselinje*. I tillegg forklarte de en del førfaglige ord, som *tolkning*, *undring*, *importere*, *vedkjenne*, *naturlig* og *skrukkete*. Samtidig var det flere førfaglige ord som ikke ble forklart, som *argument*, *budskap*, *kontrast*, *aktualisering* og *forventninger*. Empirien inneholder få ordforklaringssituasjoner knyttet til Lars, men i situasjonen jeg observerte, der han forklarte ord direkte til andrespråkeleven, virket det tilfeldig hvilke ord som ble forklart, ut fra hva eleven trengte hjelp til. Ordene jeg overhørte var imidlertid nettopp slike førfaglige ord. Sett i lys av Golden og Hvenekildes studie (1983, sitert i Golden, 2006, s. 116-117) oppfordrer Monsen og Randen (2017, s. 84) lærere til å vie økt oppmerksomhet til førfaglige ord, som tverrfaglige ord, tekstbindere og tvetydige og lite gjennomsiktige uttrykk. Fagord er også utfordrende, men får ofte mye oppmerksomhet fra før. Med utgangspunkt i dette kan man si at lærere bør prioritere å forklare førfaglige ord, særlig dersom man har andrespråkelever i klassen. Lærerinformantene forklarer delvis førfaglige ord, men kunne nok gjort dette i enda større grad, til andrespråkelevenenes fordel. I denne sammenheng er det også viktig at læreren er bevisst på at selv om andrespråkelevnene har et fungerende hverdagspråk, vil mange ord og begreper som fremkommer i skolefaglige situasjoner være ukjente og vanskelige (Cummins, 2000, s. 58).

Lærerne jobber også med ordforråd på andre måter. Ruben benytter begrepsdokumentet, der elevene oversetter og blir kjent med sentrale ord for ulike tema. Dette er intensjonal ordlæring, da det er planlagt arbeid med ordforråd fra Rubens side. Han gjennomfører denne typen ordlæring jevnlig og systematisk, noe Palm (2015, s. 37) fremhever som svært gunstig. Nina gjennomfører også intensjonal ordlæring nå og da. Et eksempel kan knyttes til oppgaven om å kombinere ord og ordforklaringer tilknyttet diktanalyse i en av observasjonsøktene. Dette var en aktivitet i forkant av at elevene skulle utføre en diktanalyse. På denne måten

skulle elevene lære seg de viktigste begrepene, og hva de innebar, før de satte i gang med å analysere selv. Lars benyttet også en slags forenkling av Rubens begrepsdokument, nemlig et skjema der eleven skulle oversette ord fra norsk til morsmålet sitt. Dette kategoriseres også som intensjonal ordlæring. I tillegg oppfordrer Lars eleven til å slå opp i digital ordbok når hen møter på ord hen ikke forstår. Alle lærerinformantene arbeider altså med ordforråd med andrespråkelevne, dog på ulike måter.

5.5 Ekstra lærerstøtte

Det andre tilretteleggingstiltaket som samtlige informanter praktiserer, er ekstra lærerstøtte. Ekstra lærerstøtte forstås her som at andrespråkelevne får ekstra språklig og/eller faglig støtte fra læreren i timene. Alle de tre informantene uttrykte viktigheten av dette tiltaket i intervjuet, og observasjonene viste at alle gav ekstra lærerstøtte til andrespråkelevne. De gikk ofte bort til dem, og brukte særlig god tid på å forklare og støtte disse elevene. Dette samsvarer ikke med funnene fra evalueringen i 2012 (Hodgson et. al., 2012, s. 11), som viste at lærerne i liten grad gav faglig støtte til elevene. Ekstra lærerstøtte kan forstås som et gunstig tiltak, sett i lys av tidligere forskning som poengterer at andrespråkelever ofte har stort behov for lærerstøtte (Palm, 2015, s. 35; Utdanningsdirektoratet, u.å.). Nina presenterte imidlertid en utfordring i forhold til andrespråkelever og støtte i timene. Hun har i sin klasse særlig én andrespråkelev som aldri ber om hjelp, selv om hen trenger det. Derfor må hun jevnlig sjekke om denne eleven har behov for støtte. Hun sa at det faktisk ofte er de flinkeste elevene som ber om hjelp, og at de kan ta oppmerksomheten fra de som trenger det mest. I denne sammenheng påpekte Nina viktigheten av å kartlegge de ulike elevenes behov, og således hvem som trenger lærerstøtten mest, for å fordele støtten riktig.

Ruben opplever at andrespråkelevne ofte ikke ønsker å være til bry, ved å si at de ikke forstår hele tiden. De ønsker ikke å skille seg ut mer enn nødvendig, og derfor sier mange av dem ikke ifra hvis de sliter. Eller så sier de at de forstår, uten at de egentlig gjør det. Ruben forsøker å løse dette ved å gjenfortelle og forklare ekstra for disse elevene, be dem gjenta hva de skulle gjøre, og ved å være tilgjengelig som støtte ofte i løpet av timen. Kanskje kan dette ha sammenheng med funnene fra undersøkelsen som ble gjennomført i 2019 (Søum, 2019), der det kom det frem at de «svakeste» elevene fikk minst lærerstøtte, mens de «sterkeste» elevene fikk mest? Kan denne fordelingen av lærerstøtte skyldes at elevene som trenger det mest, deriblant andrespråkelever, unngår å spørre læreren om hjelp ved behov? Jeg så ikke

andrespråkselevne rekke opp hånden for å spørre lærerne om hjelp én eneste gang i observasjonene. Lærerne gikk imidlertid ofte uoppfordret bort til elevene, for å sjekke om de trengte hjelp, og ofte trengte de det. Funnene i denne studien viser altså en tendens til at andrespråkselever sjelden ber om hjelp, selv om de egentlig trenger det. Dermed kan det å oppsøke andrespråkselevne, selv om de ikke ber om hjelp, være viktig for denne elevgruppen. Samtidig argumenterer Hammond (2001, s. 17) for at lærerstøtten kun må gis når den er nødvendig, og at lærere underveis må vurdere elevenes behov for støtte. Ved å hyppig oppsøke andrespråkselever som ikke etterspør hjelp, kan man risikere at man støtter dem i oppgaver de egentlig klarer alene. Det kan tenkes at dette kan medføre stagnering i andrespråkselevnes utvikling, da de mottar for mye lærerstøtte i forhold til behov. Lærerne må derfor jevnlig vurdere andrespråkselevnes behov for lærerstøtte, slik at de får mulighet til å mestre oppgaver de kan klare på egenhånd.

Selv om ekstra lærerstøtte er viktig for andrespråkselever må man ikke glemme at det ofte sitter mange andre elever i klasserommet som også trenger hjelp. Ekstra lærerstøtte til andrespråkselever vil sannsynligvis ofte gå på bekostning av de øvrige elevene. Det er derfor viktig at læreren finner en god balansegang mellom å gi andrespråkselevne ekstra støtte, samtidig som de øvrige elevene får støtten de har behov for. Lars uttrykte at dette er svært utfordrende: *Det er et dilemma at denne eleven egentlig trenger såpass mye lærerstøtte, mens resten av klassen også trenger hjelp. Hvor lenge kan jeg ha fokus på denne eleven, i forhold til de andre? Det synes jeg er kjempevanskelig.* Ofte er man alene som lærer i en klasse, og da er det begrenset hvor mye tid man kan bruke på andrespråkselevne. I tillegg fortalte Ruben at siden han har en utfordrende klasse, der det ofte er mange «branner å slukke», får han ikke brukt så mye tid med andrespråkselevne som ønskelig. Dette kan ses i lys av Frostads utsagn om at skolen har et ressursproblem. Ifølge ham gjør kombinasjonen av for få lærere og liten tid det umulig å gi tilstrekkelig støtte til alle elever som trenger det (Søum, 2019).

Mange andrespråkselever er helt avhengige av ekstra lærerstøtte for å få utbytte av undervisningen, men likevel er lærertettheten ofte liten i språklig heterogene klasserom. Ingen av de tre informantene har i utgangspunktet ekstra lærerressurser som følge av andrespråkselevne i klassen, og er dermed oftest alene om å støtte disse elevene. Nina har imidlertid en lærer med seg i alle norsktimer, men denne er i utgangspunktet forbeholdt IOP-eleven. De to lærerne har sammen blitt enige om å benytte denne lærerressursen på andrespråkselevne også, men i utgangspunktet er det ingen ekstra lærerressurs for de seks

andrespråkselevene i hennes klasse. I Ninas timer, der de var to lærere, observerte jeg at lærerne hadde god tid til å hjelpe samtlige elever, og til å sette seg ned med andrespråkselevene over lengre tid, hvis det var behov for det. De hadde også mulighet til å ta andrespråkselevene ut av klasserommet ved behov. Utenfor klasserommet var lærertettheten større, som gav økt mulighet for å bruke god tid med hver av andrespråkselevene. En forutsetning for denne typen tilpasning er at man er to lærere, og dermed ville ikke Lars og Ruben kunne benyttet seg av dette tiltaket. Nina sa at det er flaks at hun har en ekstra lærer på grunn av en IOP-elev, og at denne kan rettes mot andrespråkselevene også. På den annen side kan man stille spørsmål ved om dette går på bekostning av IOP-eleven, som er den som i utgangspunktet har krav på denne lærerressursen. Denne eleven hadde trolig fått tettere oppfølging dersom ekstralæreren kun hadde hatt fokus på hen. Lærerens oppmerksomhet fordeles på syv elever, som gir mindre lærertetthet for IOP-eleven. Samtidig virket det som IOP-elevens og andrespråkselevens tilretteleggingsbehov sammenfaller på mange områder. Nina poengterte også i intervjuet at disse syv elevene har behov for mye av den samme tilretteleggingen, og derfor har denne bruken av lærerressursen fungert bra, ifølge henne. Hadde andrespråkselevene hatt helt andre behov enn IOP-eleven ville det nok vært ugunstig å kombinere dem på denne måten. Likevel er det et dilemma om det er riktig ovenfor IOP-eleven å inkludere andrespråkselevene i denne lærerressursen.

5.6 Bruk av ulike arbeidsformer

5.6.1 Helklassesamtaler

Helklassesamtaler tar opp ca. 60% av undervisningstiden (Hodgson et al., 2012, s. 11), og ifølge Nina er dette den undervisningsformen der andrespråkselevene forsvinner mest, og er minst aktive. Hun forklarte: *Flere av dem synes det er vanskelig å være muntlig aktive i klasserommet, så de rekker sjelden opp hånda.* Gjennom observasjonene i alle de tre klassene var ingen andrespråkselever aktive i helklassesamtaler, ikke én eneste gang. Verken for å stille spørsmål eller svare på spørsmål. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at andrespråkselever sjelden deltar i helklassesamtaler (Palm, 2006; Palm, 2015, s. 36). Alle informantene påpekte at det er utfordrende å inkludere og aktivere andrespråkselevene i helklassesamtaler. Likevel fremkom det i intervjuene at samtlige informanter gjennomfører ulike tilretteleggingstiltak for andrespråkselevene i helklassesamtaler. Både for å øke deres forståelse for innholdet i helklassesamtaler, og for å aktivere dem i slike samtaler.

Først og fremst fungerer ordforklaringer som en tilrettelegging som øker forståelsen for innholdet i helklassesamtaler. Vi har sett at dette benyttes flittig av både Ruben og Nina (se 5.4). Palm (2015, s. 36) understreker særlig viktigheten av slike ordforklaringer ved innganger til nye emner. På denne måten får elevene forklart begreper som er sentrale for å forstå temaet, som gir et godt grunnlag for forståelse av faginnholdet. Dette kalles en *førlesingsfase*. Selj (2019, s. 22) poengterer at kjennskap til samtaleemnet i helklassesamtaler er avgjørende for grad av deltakelse. Ved å forklare sentrale og potensielt utfordrende begreper tilknyttet et emne i forkant vil andrespråkelevne sannsynligvis forstå faginnholdet bedre, og i større grad tørre å være aktive i helklassesamtaler. Mitt inntrykk er at Ruben og Ninas ordforklaringer hovedsakelig fremkommer underveis i gjennomgang av temaer, og ikke i en egen førlesingsfase. Dette gjelder også begrepsdokumentet. Ruben sier:

I en ideell verden hadde de fått vite om disse begrepene på forhånd, slik at de kunne blitt kjent med begrepene i forkant, slik at de kjenner til sentrale ord og begreper når vi går gjennom det i undervisningen. Men det får jeg ikke tid til ..., eller jeg planlegger undervisningen for sent til å kunne gjøre det.

Den travle lærerhverdagen setter her et hinder for et tilretteleggingstiltak som Ruben mener kan være viktig for andrespråkelevnes læringsutbytte i helklassesamtaler. I tillegg kan førlesingsfase benyttes i sammenheng med TFO, ved at andrespråkelever settes inn i emnet på sitt morsmål, i forkant av den ordinære undervisningen (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.b). Andrespråkelevne i Rubens klasse arbeider med begreper tilhørende aktuelle temaer både i ordinær undervisning, TFO og i den ekstra norskopplæringen som tilbys ved skolen. Alle arbeider dog tilsynelatende med begrepene underveis, og ikke i forkant. Jamfør forskning på området (Palm, 2015, s. 36) kan man imidlertid argumentere for at en førlesingsfase, der man arbeider med sentrale begreper i forkant av selve gjennomgangen av temaet, vil være fordelaktig for mange elever, særlig andrespråkelever.

Nina opplever at en viktig grunn til at andrespråkelevne ikke deltar i helklassesamtaler er at samtaler ofte skjer spontant, og elevene får liten mulighet til å forberede seg. Ordskiftet i slike samtaler foregår ofte i et høyt tempo, og andrespråkelever må både tenke over hva de vil si, og hvordan de skal si det på norsk. I denne sammenheng hevder Palm (2015, s. 36) at å senke tempoet i helklassesamtaler kan gi andrespråkelevne mulighet til å delta. Ingen av informantene nevnte dette, og helklassesamtaler i observasjonene hadde et forholdsvis høyt

tempo. En annen måte å forberede elevene på helklassesamtaler kan være å ta i bruk *IGP-modellen*, ved å la dem samtale i par eller smågrupper før man diskuterer noe i plenum (Helstad & Øiestad, 2014, s. 38). Samtlige informanter poengterte dette tilretteleggingstiltaket som viktig for andrespråkselevens forståelse og deltakelse i helklassesamtaler, og sa at de gjennomfører det, selv om det varierer hvor ofte. Både Nina og Lars har erfart at å samtale i mindre grupper oppleves som tryggere for andrespråkselevne enn foran hele klassen. Nina fortalte at det i etterkant av slike samtaler er større sjanse for at andrespråkselevne våger å ta ordet i plenum, fordi de allerede har diskutert det med noen andre, og fått en slags bekreftelse. Hun la til at de oftere er aktive dersom de er trygge på at de har funnet rett svar, enten gjennom bekreftelse fra medelever eller lærer. Hun fortalte: *Da kan jeg faktisk ofte spørre andrespråkselevne direkte, fordi de er blitt tryggere på svaret sitt gjennom samtalen.* Palm (2015, s. 36) poengterer også at det kan virke mindre skummelt å ta ordet i plenum etter slike samtaler fordi man legger frem svaret på vegne av flere, ikke bare en selv. I tillegg får andrespråkselevne testet ut sin formulering (Myklebust, 2019, s. 102-103). Til tross for at Ruben ser nytteverdien av slike småsamtaler fortalte han at han sjelden har tid til å gjennomføre det i praksis. Samtalene behøver imidlertid ikke vare lengre enn et par minutter for at elevene skal få bekreftelsen og tryggheten de trenger for å kunne delta i plenum. Nina og Lars sa at de ofte lar elevene diskutere seg imellom i forbindelse med helklassesamtaler.

Ruben og Nina gjør også andre tilpasninger i helklassesamtaler. Nina sa: *I helklassesamtaler gjentar jeg nesten alltid elevenes muntlige innspill. Ofte snakker elevene lavt eller utydelig, og uansett tenker jeg at repetisjon og det å forklare noe på ulike måter øker sjansen for forståelse.* Hun la til at hun er opptatt av å gjenta både fagstoff og beskjeder, og forklare grundig. Til tross for at Ruben ikke nevnte noe om dette i intervjuet, la jeg i observasjonene merke til at han ofte gjentok elevenes innspill, repeterte fagstoff og forklarte kompliserte ord og begreper på ulike måter. Slike tilpasninger sammenfaller med det Myklebust (2019, s. 90, 102) kaller *kumulative helklassesamtaler*, som hun hevder er positivt for andrespråkselevens læring og forståelse. Slike samtaler er preget av repetisjoner, bekreftelser, konkretiseringer og omformuleringer. I tillegg uttrykte Nina og Ruben at de av og til bruker tavla som et hjelpemiddel for å tydeliggjøre sentrale momenter i helklassesamtaler.

5.6.2 Elevsamarbeid og individuelt arbeid

Alle lærerne var enige om at elevsamarbeid er gunstig for andrespråkselever, og dette underbygges av forskning (Grimstad, 2012, s. 25; Palm, 2015, s. 35). Ruben fremhevet interaksjon med medelever som svært viktig for andrespråksutvikling. Han understreket viktigheten av at andrespråkselever kommuniserer med lærere og medelever på norsk, for å lære norsk. Ifølge ham er det mye læring i interaksjon med andre som har norsk som morsmål. Dette samsvarer med annen forskning på feltet, som blant annet hevder at samspill med førstespråkselever gir språklige erfaringer som er sentralt for andrespråklæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 6). En slik tankegang gjenspeiler et sosiokulturelt læringssyn (Monsen & Randen, 2017, s. 26-28).

Til tross for at samtlige informanter anerkjenner viktigheten av elevsamarbeid som arbeidsform, viser funnene variasjon når det gjelder i hvilken grad elevsamarbeid benyttes i norskundervisningen. I alle de fire norsktimene jeg observerte hos Lars arbeidet andrespråkseleven med individuelle oppgaver. I intervjuet fremkom det også at eleven nesten alltid har egne norskopplegg, atskilt fra resten av klassen. Det kan tenkes at en slik praksis, med atskilte opplegg, vanskeliggjør inkludering av andrespråkseleven i elevsamarbeid. Tidligere har jeg konkludert med at tilpasninger innenfor det ordinære opplegget trolig ikke ville vært mulig i dette tilfellet, da det ville gått utover fellesskapet. Hadde det derimot vært større sammenheng mellom andrespråkselevens opplegg og det ordinære opplegget, ville det vært større mulighet for å benytte elevsamarbeid som arbeidsmåte for denne eleven. Andrespråkseleven kunne eksempelvis fått enklere og færre oppgaver enn resten av klassen, men tilknyttet samme tema. Ifølge Lars er imidlertid andrespråkseleven på et såpass lavt nivå at hen ikke hadde klart å arbeide med de samme temaene som resten av klassen. Lars sa også at eleven selv sier at hen ikke forstår noen ting av det klassen driver med. Kanskje er dette noe som i større grad er realiserbart på 9. eller 10. trinn, når andrespråkseleven sannsynligvis har bedre norskspråklig kompetanse.

Videre viste observasjonen at også Rubens andrespråkselever arbeidet mye individuelt, både med begrepsdokumentet og andre oppgaver. I en av øktene fikk de øvrige elevene beskjed om at de kunne samarbeide, mens de to andrespråkselevene satt og jobbet individuelt med begrepsdokumentet. Sannsynligvis ville andrespråkselevene også hatt nytte av å samarbeide og diskutere i denne situasjonen. Ruben fortalte imidlertid i intervjuet i etterkant at de relativt ofte lar andrespråkselevene samarbeide om både begrepsdokumentet og oppgaver. Dette kom

ikke frem i observasjonen, men samtidig er det begrenset hvor mye innsikt man får gjennom observasjon av fire norsktimer. Observasjonen i Ninas timer viste derimot relativt hyppig bruk av elevsamarbeid, blant annet da de skulle gjøre enkle analyser av dikt. I etterkant skulle elevene velge ett dikt eller én sang som de skulle analysere individuelt, og presentere muntlig. Her ser vi altså en kombinasjon av elevsamarbeid og individuelt arbeid, der man kan dra lærdom av medelever gjennom samarbeid først, før man arbeider på egenhånd. Nina presiserte at en fordel ved å arbeide med presentasjonen individuelt er at de kan velge akkurat det diktet/den sangen de har lyst til.

Funnene viser altså tydelig at individuelt arbeid er en stor del av andrespråksevenes skolehverdag, selv om det i varierende grad kombineres med elevsamarbeid. I Grimstads (2012, s. 23) studie fremkom det at individuelt arbeid var den dominerende arbeidsformen blant andrespråkselever, og at andrespråkselevne svært ofte sitter med individuelt arbeid mens resten av klassen har ordinær fagopplæring. Denne tendensen fremkom også i denne studien, hos både Ruben og Lars. Andrespråkselevne satt ved flere anledninger og arbeidet med individuelle oppgaver, mens klassen hadde ordinær norskundervisning. Ninas andrespråkselever følger derimot det ordinære norskopplegget, og kan dermed ikke kobles opp mot denne tendensen. Palm (2017, s. 42) argumenterer for at elevsamarbeid som arbeidsform for andrespråkselever bør benyttes i større grad. Grimstad (2012, s. 30) hevder at den store overvekten av individuelt arbeid blant andrespråkselever trolig har sammenheng med at det er enklere å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov, enn å tilpasse den ordinære undervisningen. Særlig i tilfeller der skillet mellom andrespråkselevne og de øvrige elevenes proksimale utviklingszone (Säljö, 2016, s. 118-119) er betraktelig stort, må ofte fellesskapets beste trumfe andrespråkselevne beste. Grimstad (2012, s. 30) poengterer også at en fordel ved individuelt arbeid for andrespråkselever er at de kan arbeide i sitt eget tempo. Elevsamarbeid krever ofte et høyere tempo, og at man «henger med» de andre på gruppa. Både Jølbo (2014, s. 94) og Hyland (2003, s. 41) viser også til at andrespråkselever ofte har behov for mer tid til å løse oppgaver og skrive tekster, og individuelle arbeidsformer gir mulighet for slike individuelle tilpasninger. For å møte kravet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16-17; Opplæringslova, 1998, §1-3) vil individuelle tilpasninger av og til være helt nødvendig.

Blikket vil nå rettes mot et aspekt ved elevsamarbeid som kan by på utfordringer, nemlig gruppesammensetning. Lærerne fremhevet dette som en avgjørende faktor for hvor vellykket

et elevsamarbeid er. Jeg vil trekke frem et eksempel fra observasjonen i Ninas klasse, der elevene skulle analysere ulike dikt. Oppgaven skulle løses i grupper, og andrespråkselevne ble spredt på ulike grupper. Dette var bevisst fra Ninas side, og ifølge henne var tanken at førstespråkselevne kunne støtte og løfte andrespråkselevne. Denne tankegangen samsvarer med det van Lier (1997, sitert i Selj, 2019, s. 24) kaller interaksjon med mer kompetente medelever. På denne måten kan samarbeid med én eller flere mer faglig kompetente førstespråkselever medføre språklig og faglig innsikt for andrespråkselever. Førstespråkselevne kan imidlertid også få utbytte av et slikt samarbeid. Gjennom samarbeid med mindre kompetente elever kan man lære av å forklare til andre (van Lier, 1997, sitert i Selj, 2019, s. 24). Fungerer samarbeidet godt vil slik interaksjon kunne fungere som *stillasbygging*. Det innebærer at en uerfaren språkbruker får støtte i dialog med en erfaren språkbruker, og dermed utvikler andrespråket sitt (Monsen & Randen, 2017, s. 27-28). Resultatet ble derimot at andrespråkselevne var passive i samarbeidet, mens de andre elevene løste oppgaven. Nina sa i etterkant at samarbeidet ikke fungerte som hun hadde tenkt.

Ruben uttrykte at elevsamarbeid *kan* være en gunstig arbeidsform for andrespråkselever, men at det avhenger av hvor flink den/de andre eleven(e) er til å tilpasse seg. Han poengterte at for at andrespråkselevne skal få utbytte av samarbeidet må medelevene være modne nok til å forstå at de må tilpasse sitt språk, bruke enklere forklaringer, og unngå vanskelige ord. Førstespråkselevne må tilpasse både språk og innhold, slik at samtalen er innenfor andrespråkselevnes proksimale utviklingszone (Säljö, 2016, s. 118-119). Dette krever empatiske egenskaper, og det å kunne sette seg inn i andres situasjon. Ruben sa at ikke alle ungdomsskoleelever er modne nok til dette, og mange vil derfor samtale på en måte som er uforståelig og utilgjengelig for andrespråkselever. Ruben la til: *Ved gruppearbeid skjer det sikkert 8 av 10 ganger at andrespråkselevne sitter og ikke sier noen ting, mens de andre snakker og løser oppgaven. Da lærer ikke andrespråkselevne noen ting, og da fungerer ikke gruppearbeidet*. I denne sammenheng påpekte Nina:

Jeg tror de må opp på et visst nivå, og føle seg trygge, før de kan fungere godt i gruppearbeid med elever på høyere nivå. Det krever også ganske mye av elevene som er på gruppa deres, da de må tilpasse seg deres nivå.

I Ninas eksempel var det imidlertid én gruppe som skilte seg ut, der andrespråkseleven var aktiv i samarbeidet. Jeg la merke til at de to førstespråkselevne på denne gruppen tilpasset

sitt språk, for å gjøre samtalen tilgjengelig for andrespråkseleven. De byttet på å lese diktene høyt, og de roste andrespråkseleven når hen leste, selv om det var mange språklige feil i lesningen. Dette var et samarbeid som virket å fungere fint, og mye av grunnen var trolig at de to førstespråkselevne var modne nok til å tilpasse både språk og tempo, slik at andrespråkseleven fikk mulighet til å forstå og delta. Kanskje bør læreren bevisst plassere andrespråkselevne på grupper med elever som anses som empatiske og modne nok til å kunne tilpasse seg og støtte andrespråkselevne? Jamfør Grimstad (2012, s. 30) kan det også tenkes at et for høyt tempo i samarbeidet kan være en av årsakene til at andrespråkselevne ble passive. Jeg la merke til at enkelte førstespråkselever raskt tok ledelse, og ordskiftet gikk fort i mange av gruppene. Ifølge Nina var en av årsakene til andrespråkselevnes passivitet at oppgaven var for vanskelig for dem. Hadde andrespråkselevne derimot vært samlet i én gruppe, kunne man eventuelt gitt dem enklere og/eller færre dikt. Kanskje ville dette gjort dem mer delaktige i gruppearbeidet, fordi det er mer tilpasset deres nivå, og fordi det sannsynligvis er lettere å ta ordet når man samarbeider med andre på samme nivå som en selv. Sett at andrespråkselevne er på omtrent samme språklige nivå samsvarer et slikt samarbeid med det van Lier (1997, sitert i Selj, 2019, s. 24) kaller interaksjon med jevnbyrdige medelever. I et slikt elevsamarbeid kan andrespråkselevne sammen utforske og diskutere språket og faget, og finne løsninger sammen. Nina fortalte i intervjuet at hun ved andre anledninger har forsøkt å plassere andrespråkselevne i samme gruppe, og at det egentlig har fungert svært godt. Hun la til: *Da har jeg jo mulighet til å være på den gruppa mest, og hjelpe dem mest. Og da spør alle om hjelp, også de elevene som ikke ellers spør om hjelp.*

Ruben fortalte at han oftest plasserer andrespråkselevne i samme gruppe. Hans erfaringer er at andrespråkselevne i større grad er aktive i elevsamarbeid med andre andrespråkselever. I tillegg argumenterte han for at han da kan bruke mer tid på å støtte denne gruppen, da de ofte trenger det mest. Han sa også at andrespråkselevne ofte får samarbeide om begrepsdokumentet, ved å diskutere og hjelpe hverandre. Ifølge Ruben er de på omtrent samme nivå, språklig og faglig, og begge bidrar i samarbeidet. Siden de har samme morsmål kan de også bruke arabisk som støtte om nødvendig, noe han fremhever som en stor fordel. De kan hjelpe hverandre til å forstå norske ord og begreper ved å bruke morsmål som hjelpemiddel. På den annen side trekker Ruben frem «overbruk» av morsmål som en utfordring ved å plassere andrespråkselevne i samme gruppe (se 5.3.2). Ruben har problemer med at to elever med arabisk som morsmål snakker arabisk så ofte de kan. Han forklarte at de ofte snakker arabisk fremfor norsk når de plasseres på samme gruppe, og de mister da

verdifull norsklæring, særlig andrespråkseleven med svake norskerferdigheter. Dette kan være en potensiell ulempe ved å plassere andrespråkselever med samme morsmål på samme gruppe. Til gjengjeld lærer de kanskje mer fag i disse situasjonene?

5.6.3 Muntlig versus skriftlig arbeid

Et annet interessant funn var at alle informantene uttrykte at andrespråkselevne behersket muntlige arbeidsformer bedre enn skriftlige arbeidsformer. Ifølge lærerne fungerte andrespråkselevne blant annet bedre i muntlig elevsamarbeid enn i skriftlig elevsamarbeid. Ruben sa: *I skriftlig samarbeid melder mange andrespråkselever seg ut, fordi det blir for flaut å skrive foran andre, hvis de skriver helt feil. Det oppleves nok som mye tydeligere at de ikke forstår språket når det er skriftlig.* Lars fortalte at hans andrespråkselev mestrer muntlige arbeidsformer best, og at eleven ofte kan følge den ordinære undervisningen ved muntlige aktiviteter. Han forklarte: *Muntlige samtaler og diskusjoner i klassen klarer hen fint. For eksempel hvis vi skal diskutere en film vi har sett, eller noe fra nyhetene.* Lars sa også at de nylig hadde hatt muntlige presentasjoner, og eleven gjennomførte denne på lik linje med resten av klassen. Hen trengte mer støtte i prosessen med å utforme presentasjonen, men selve fremførelsen gikk fint, ifølge Lars. Fordeler ved muntlig aktivitet for andrespråkselever fremkommer altså både i funnene og i tidligere forskning. Likevel er mulighetene for muntlig samhandling i klasserommet ofte dårlige, i form av at muntlige arbeidsformer sjelden forekommer, sammenlignet med individuelt, skriftlig arbeid (Grimstad, 2012, s. 23; Hauge, 2014, s. 197).

Alle lærerne understreket at de største utfordringene hos andrespråkselevne særlig kommer til syne ved skriftlige oppgaver. Nina sa: *Andrespråkselevnes utfordringer blir tydeligst i det skriftlige.* Lars fortalte også at hans andrespråkselev har størst skriftlige utfordringer. Funnene viser altså tendenser til at andrespråkselevne behersker muntlige arbeidsformer bedre enn skriftlige arbeidsformer. Dette underbygges av funnene i Rambøll-rapporten (2016, s. 84), som viste at andrespråkselever opplever det som lettere å snakke norsk enn å skrive norsk. Det fremkom også i rapporten at andrespråkselevne selv oppga at de lærte mest av muntlige arbeidsformer, der de selv er aktive (Rambøll, 2016, s. 84). Dette kan ses i lys av BICS og CALP (Cummins, 1979a; Cummins, 2000, s. 58). Som nevnt behersker man hverdagsspråket raskere enn det akademiske språket, og det kan tenkes at andrespråkselever opplever å beherske muntlige arbeidsformer best fordi det ofte er hverdagsspråk som benyttes i slike

arbeidsformer. Skriftlige oppgaver krever derimot ofte et akademisk språk, og språklige feil blir ofte synligere når det blir skriftlig. Det må imidlertid nevnes at også muntlige oppgaver kan kreve akademisk språk, men man kommer nok lengre med et fungerende hverdagspråk i muntlige arbeidsformer enn skriftlige. I lys av et sosiokulturelt læringssyn har vi også sett at muntlig kommunikasjon er viktig for andrespråklæring (Palm, 2015, s. 35).

Andrespråkselever kan altså oppleve både mestring og språklæring gjennom muntlige arbeidsformer. Samtidig har en annen studie, gjennomført av Jølbo (2014, s. 94), innsamlet funn som viser det motsatte, nemlig at andrespråkselever synes det er lettere å skrive enn å snakke norsk. Blant annet på bakgrunn av at skriving gir bedre tid til formulering. Her ser vi altså motsatte tendenser, men en potensielt vesentlig forskjell mellom de to studiene er elevenes alder. Dette forskningsprosjektet har hatt aldersgruppen 13-16 år i fokus, mens Jølbo (2014) har studert elever i alderen 16-20 år. Kanskje har alder noe å si for preferanse angående muntlighet versus skriftlighet?

5.7 Tilpasninger utenfor klasserommet

Et annet tilretteleggingstiltak innebærer å gi andrespråkselever tilpasninger utenfor klasserommet. Kun én av lærerne, Nina, praktiserer denne typen tilrettelegging i ordinær undervisning. Hun tar jevnlig andrespråkselevne ut av klasserommet, og inn på grupperom, enten med henne eller ekstralæreren. Dette skjer særlig i forbindelse med større oppgaver. Her gis veiledning, ytterligere forklaringer og støtte. Dette tiltaket har flere fordeler, blant annet fremkom det både i intervjuet og observasjonen at andrespråkselevne i større grad tør å være aktive og spørre om hjelp i mindre grupper. Mens de var passive i gjennomgangen i klasserommet i forkant, stilte de mange spørsmål de de kom utenfor klasserommet. Der hadde de tilsynelatende større frimodighet til å be om hjelp. Tidligere forskning har også vist at andrespråkselever ofte er passive i helklassesamtaler (Palm, 2006; Palm, 2015, s. 36). Jamfør denne studiens funn kan det altså se ut til at mindre grupper skaper tryggere rammer for at andrespråkselever kan være aktive, sammenlignet med helklassesamtaler. Kanskje er det flaut å si at de ikke forstår? Frykter de å bli dømt av de øvrige elevene? I så fall vil det trolig oppleves som mindre skummelt å ta ordet og spørre om hjelp i en mindre gruppe, med elever som har lignende utfordringer. Hauge (2014, s. 195) påpeker at opplæring i mindre grupper, der det tilrettelegges for andrespråklæring, gir elevene bedre muligheter til å være språklig aktive.

På den annen side er det å ta elever ut av klasserommet svært omdiskutert. Det kan blant annet oppleves som ekskluderende fra klassefellesskapet, og det kan svekke elevenes sosiale tilhørighet til klassen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 60). Dette er særlig relevant for andrespråkselever, som i tillegg ofte tas ut av ordinær undervisning for andre språklige tiltak. I Ninas situasjonen er det imidlertid syv elever som sammen tas ut av klasserommet, og dermed er det ikke sikkert at det oppleves som ekskluderende i dette tilfellet. Hadde det derimot kun vært én elev, som stadig ble tatt ut fra klassefellesskapet, kan det tenkes at det kunne oppleves som en «avkutting» fra fellesskapet. Videre kan man stille spørsmål ved om ikke resten av klassen også kunne vært tjent med en slik detaljert gjennomgang. Både Palm (2017, s. 66) og Bachmann og Haug (2006, s. 80) poengterer at også resten av klassen kan profitere på mange av tilpasningene som er tiltenkt andrespråkselevne. Sannsynligvis ville flere av førstespråkselevne også kunne hatt nytte av ytterligere forklaringer, repetisjon, eksempler og tips, som gis til denne elevgruppen utenfor klasserommet. Jeg opplevde heller ikke tilpasningene som ble gjort som «for enkle» for resten av klassen. Ved å flytte disse tilpasningene inn i klasserommet vil de altså kunne fungere som støtte for flere elever enn bare andrespråkselevne.

5.8 Tilgjengeliggjøring av norskfagets tekster

Norskfagets tekster kan by på utfordringer for andrespråkselever, både tilknyttet språk, form, innhold og identifikasjon. Nina fortalte at andrespråkselevne ofte sliter med å forstå og skille ulike sjangre, og å følge sjangerkriteriene når de skriver. Dette kan ifølge Monsen og Randen (2017, s. 111) skyldes manglende kjennskap til sjangrene. Har man eksempelvis lest få noveller, vil man kunne slite med å forstå og skrive noveller. Manglende kjennskap til teksttypene og sjangrene norskfaget består av, kan altså svekke andrespråkselevnes forståelse av slike tekster. I denne forbindelse har flere forskere argumentert for å ta i bruk sjangerpedagogisk undervisning for å gjøre skolens tekster tilgjengelige for marginaliserte elever, deriblant andrespråkselever (Cope & Kalantzis, 2012, s. 8; Haugli, 2020). Dette er blant annet fordi slik eksplisitt undervisning, med fokus på språklige trekk ved ulike teksttyper, gir alle elever tilgang til skolens tekster. Mange andrespråkselever har lite eller ingen kjennskap til de ulike teksttypene i norsk skole, og eksplisitt sjangerundervisning vil på denne måten være nødvendig for å gjøre dem kjent med teksttypene, som videre er nødvendig for å kunne forstå og skrive slike tekster (Maagerø, 1998, s. 63; Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, u.å.a). På denne måten kan sjangerpedagogikk gi andrespråkselever

økte muligheter til å mestre skolesjangerne. Ved inngangen til diktanalysen observerte jeg at Nina foretok eksplisitt sjangerundervisning, da hun snakket om kjennetegn ved dikt, hvordan de er bygget opp i strofer, vers osv. Dette gir elevene som fra før av hadde liten erfaring med dikt, innføring i hva som kjennetegner denne sjangeren.

Ser vi til innholdet i norskfagets tekster er det en utfordring at få av dem inneholder identifikasjonsmuligheter for andrespråkselever (Monsen & Randen, 2017, s. 112). I en av observasjonsøktene i Ninas klasse la jeg derimot merke til at hun aktiverte multikulturell litteratur. Klassen skulle analysere et dikt eller en sang, og de fikk et hefte med ulike valgalternativer. To av sangene var av artistduoen Karpe, og omhandlet utfordrende kulturmøter. Dette kan være temaer som andrespråkselevne kan kjenne seg igjen i, og gir dermed identifikasjonsmuligheter for dem. Hauglis (2012, s. 33-37) masterprosjekt konkluderte med at nasjonale, vestlige forfattere dominerer i tekstene i lærebøkene i norsk på ungdomsskolen. Nina hadde i dette tilfellet både tatt tekster fra læreboka i norsk, men også supplert med andre tekster. Supplerende tekster gir læreren mulighet til å finne tekster som treffer den aktuelle elevgruppen. Identifikasjon for andrespråkselever behøver derimot ikke nødvendigvis å være rettet mot deres kultur, men også generelle interesser blant elevene. Vi har mange identiteter, og den etniske er bare én av dem. Eksempelvis hadde Nina inkludert et dikt om fotball, som et par av andrespråkselevne uttrykket at de ville velge, da de var fotballelskere. Å tilrettelegge for identifikasjonsmuligheter for andrespråkselever innebærer altså å finne tekster som omhandler kontekster de har kjennskap til (Monsen & Randen, 2017, s. 113).

Det kan også tenkes at gjennomføring av en førlesingsfase vil kunne bidra til å gjøre norskfagets tekster mer tilgjengelige for andrespråkselever. Det innebærer i denne sammenheng å knytte elevenes forforståelse til teksten, og samtale om teksten og dens kontekst, *før* man leser teksten. Forklaring av sentrale begreper er også en viktig del av førlesingsfasen (Palm, 2015, s. 36). Dersom tekstens kontekst er ukjent for elevene er en slik førlesingsfase særlig viktig. På denne måten kan tekster som andrespråkselevne i utgangspunktet ikke har kjennskap til, bli mer tilgjengelige, som følge av denne kontekstinnføringen i forkant. Førlesingsfase kan dermed bidra til å øke forståelsen for tekster som i utgangspunktet er ukjente for andrespråkselever. Ninas detaljerte gjennomgang med andrespråkselevne og IOP-eleven utenfor klasserommet, i forkant av den individuelle diktanalysen, er et eksempel på en slik førlesingsfase. Hun leste gjennom diktene og sangene

de kunne velge mellom, og forklarte hva hver av dem handlet om. I tillegg presenterte hun eksempler og tips til hvordan de kunne analyseres. Her ble elevene kjent med tekstene før de selv skulle analysere dem, noe som trolig styrket forståelsen av tekstene. Foruten dette eksempelet forekom ingen andre førlesingsfaser i observasjonene, og denne tilpasningen ble heller ikke nevnt i intervjuene.

Jeg vil nå rette fokus mot bruk av bildebøker for andrespråkselever, som kun Lars tok i bruk. Andrespråkseleven i Lars sin klasse hadde en tegneserie liggende på pulten hele tiden, og leste i denne ved flere anledninger i løpet av observasjonen. Lars fortalte at eleven har valgt denne boken selv, men at både han og kontaktlæreren har oppfordret eleven til å velge tegneserier. Tidligere har Lars også bevisst valgt ut tegneserier for denne eleven. Han argumenterte for at bilder styrker forståelsen når språket er utfordrende. Han sa: *Jeg tenker at visuelle bilder er viktig for hens leseforståelse. Det ser ut som, erfaringsmessig, at det er det beste for denne eleven.* Lars har altså gode erfaringer med bildebøker for andrespråkseleven, og opplever at eleven får best utbytte av denne typen litteratur. Dette samsvarer med Palm (2017, s. 47) og Bland (2013, s. 31) sine tanker om at bildebøker er gunstig for andrespråkselever. Det gjør teksten tilgjengelig, uten at språklige utfordringer blir et hinder (Bland, 2013, s. 31). Eksempelvis sa andrespråkseleven i eksempelet over at han forstod handlingen i boka, men da hen fant 10 ord hen ikke forstod allerede på første side, ble det likevel tydelig at språket var utfordrende. Det kan dermed tenkes at eleven ville hatt problemer med å forstå handlingen dersom boken hadde vært uten bilder. På grunn av den visuelle dimensjonen ved tegneserien, som forklarer handlingen gjennom bilder, klarte altså eleven å forstå boka, til tross for et utfordrende språk. Lars er bevisst fordelene ved å ta i bruk bildebøker for andrespråkselever, og benytter det i praksis. Til sist vil jeg trekke frem bruk av litteratur på andrespråksevenes morsmål som en måte å gjøre tekster tilgjengelige for denne elevgruppen (Cummins, 2014, s. 8). Dette forutsetter imidlertid at de behersker morsmålet tilstrekkelig (Cummins, 1976, s. 37-38). Bruk av litteratur på andre språk var derimot fraværende, både i observasjonene og intervjuene.

5.9 Vurdering av eget tilretteleggingsarbeid

Avslutningsvis vil jeg undersøke hvordan de tre lærerne vurderer sitt eget tilretteleggingsarbeid. Alle lærerne uttrykte at tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær norskundervisning er en utfordrende oppgave, og samtlige vurderer egen tilrettelegging som

utilstrekkelig. Nina har utdanning innen norsk som andrespråk, og trodde derfor at dette var noe hun skulle mestre når hun startet som lærer. Det viste seg derimot å være svært utfordrende, også for henne som har relevant utdanning. Hun uttalte: *Jeg føler ikke jeg mestrer å tilrettelegge så godt for andrespråkselevne i norskundervisningen egentlig. Men jeg gjør så godt jeg kan.* Hun kjenner ofte på dårlig samvittighet overfor andrespråkselevne. Selv om hun gjør mye for dem, føler hun aldri at hun gjør nok. Lars sliter også med tilretteleggingen for andrespråkseleven. *Jeg føler ikke at jeg får helt til å tilrettelegge for denne eleven,* sa han. Han sa at han ikke tror eleven har så stort læringsutbytte av de individuelle oppleggene i norskfaget. Ruben er derimot middels fornøyd med eget tilretteleggingsarbeid. Han forklarte:

Tilretteleggingsarbeidet er ok, men ikke mer enn det. Elevene har fått en lærer som er opptatt av at de skal lære begreper, noe jeg tror de har stor nytte av. Men jeg kunne nok gjort det på en mye bedre måte, hadde jeg bare hatt tid og krefter. Jeg kunne nok også hatt pedagogiske opplegg i timene som var bedre tilpasset dem.

Fellesnevneren er altså at lærerne ikke anser eget tilretteleggingsarbeid som tilstrekkelig og fullkomment. Har det med manglende kompetanse å gjøre? Både Nina og Lars etterlyste kursing innen andrespråksdidaktikk av alle lærere i landet. Nina fortalte at på tross av et stort antall andrespråkselever ved hennes skole, er hun den eneste med utdanning innen norsk som andrespråk. Lars og Ruben har heller ikke slik utdanning. Dette samsvarer med tidligere forskning som har vist at få lærere har utdanning innenfor norsk som andrespråk (Meld. St. 6 (2019-2020); Rambøll, 2016, s. 88). Flere undersøkelser har vist at andrespråkselever skårer lavere enn førstespråkselever, og denne tendensen går langt tilbake i tid (Jensen et al., 2019, s. 24; Statistisk sentralbyrå, 2017). Man kan med utgangspunkt i dette argumentere for at tilretteleggingen for andrespråkselever bør forbedres, slik at de kan komme opp på samme nivå som førstespråkselevne. Økt kompetanse innen norsk som andrespråk er et av områdene det fokuseres på for å forbedre andrespråkselevnes opplæringstilbud. Både informantene og flere offentlige dokumenter etterlyser kompetanseheving innenfor dette feltet (Meld. St. 6 (2019-2020); NOU 2010: 7). Kompetanseheving er også viktig for skoleledelsen, som har ansvar for å fatte valg om organisering av tilretteleggingen for andrespråkselever, med få overordnede føringer (Rambøll, 2016, s. 93). Samtlige lærere opplevde også at det i liten grad var noen felles strategi for tilrettelegging for andrespråkselever ved skolene. Det var i stor grad opp til dem selv.

Selv om kompetanse fremheves som viktig i arbeidet med andrespråkselever er Nina et eksempel på at dette ikke uten videre vil medføre mestring i tilretteleggingsarbeidet for denne elevgruppen. Selv om hun har utdanning, og dermed har de riktige forutsetningene for å få det til på en god måte, opplever hun selv at hun ikke mestrer det slik hun ønsker. Samtlige lærere utviste et reflektert forhold til gode måter å tilrettelegge for andrespråkselever i intervjuet. De kjenner tilsynelatende teorien bak hvordan å tilrettelegge for andrespråkselever, men det gjennomføres ikke tilstrekkelig i praksis. Dette kan forstås i lys av *formuleringsplanet* og *realiseringsplanet* (Engelsen, 2015, s. 257). De har gode tanker og ideer om tilretteleggingsarbeidet (formuleringsplanet), men får ikke realisert dem (realiseringsplanet). Ifølge lærerinformantene er det særlig mangel på tid og ressurser som forhindrer dem i å realisere den tilretteleggingen de egentlig ønsker. Et eksempel er at Ruben i utgangspunktet ønsker å tilføre en muntlig dimensjon til begrepsdokumentet, ved å samtale med andrespråkselevne om hva de har lært i slutten av et tema. Dette har han imidlertid ikke fått realisert, på grunn av en kombinasjon av mangel på tid og en klasse som ikke «tillater» at han forlater klasserommet i undervisningen. En ekstra lærerressurs i disse timene kunne derimot sannsynligvis muliggjort denne tilretteleggingen. Ruben påpekte også at man ofte ikke får brukt så mye tid på å støtte andrespråkselevne som man ønsker, på grunn av mange andre «branner» som må slukkes i klasserommet. I tillegg sitter det ofte mange andre elever som også trenger hjelp, og ungdomsskoleklasser er relativt store. Frostad uttrykker at å gi støtte til alle elevne som trenger det ofte er umulig i praksis, blant annet på grunn av for få lærere og for liten tid (Søum, 2019). Dette er eksempler på rammefaktorer som begrenser lærernes handlingsmåter i opplæringen (Myhre, 2001, s. 161). Lærerne vet hva de bør gjøre, men rammefaktorene tillater det ikke.

Jeppesen et al. (2016, s. 145) understreker at god tilpasset opplæring blant annet krever god planlegging og tilstrekkelige lærerressurser. Ingen av informantene har avsatt tid til å arbeide med tilretteleggingsarbeidet for andrespråkselever, og de har heller ikke planleggingstid med andre aktuelle lærere, blant annet SNO- og TFO-lærere. Å tilpasse opplæringen tar tid, og når lærerne ikke har avsatt tid til dette, er det forståelig at tiden ikke alltid strekker til i en travel lærerhverdag. Ruben fortalte at han gjerne ville gjort mer for disse elevne, men at tiden er for knapp. Videre er Ruben og Lars alene i klasserommet i norsktimene, mens Nina har en ekstra lærerressurs. Ruben og Lars er altså alene om å tilrettelegge og støtte andrespråkselevne i norsktimene, i tillegg til resten av klassen, som de også skal være tilgjengelige for. Få lærerressurser begrenser muligheten for lærerstøtte og tett oppfølging av andrespråkselevne.

Økt lærertetthet og avsatt tid til planlegging og evaluering av tilretteleggingsarbeidet er således goder som kan bedre tilretteleggingstilbudet for andrespråkselever, men som få lærere har. Dagens rammevilkår forhindrer lærere i å realisere det tilretteleggingsarbeidet de ønsker, og som de anser som best for andrespråkselevne. Bedre rammebetingelser, med blant annet flere lærerressurser og avsatt tid til planlegging og evaluering, vil trolig gi lærere økt mulighet til å gi tilpasset opplæring til alle elever generelt, og andrespråkselever spesielt.

6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkselever i ordinær norskundervisning på ungdomsskolen?* Formålet har vært å få innsikt i et aktuelt og utfordrende fagfelt, ved å studere et utvalg ungdomsskolelæreres tilretteleggingsarbeid for andrespråkselever. Mange lærere, meg selv inkludert, opplever det som utfordrende å tilrettelegge for andrespråkselever i ordinær undervisning. Denne studien vil forhåpentligvis gi kunnskap om ulike måter å tilrettelegge på. Gjennom intervjuer og observasjoner har jeg fått innsikt i tre læreres tilretteleggingsarbeid for andrespråkselevne i deres klasse. Dette utgjør oppgavens empiri, som har blitt analysert i lys av utvalgte teoretiske og faglige perspektiver. Avslutningsvis vil jeg nå «samle trådene», og trekke frem studiens fem hovedfunn, i et forsøk på å besvare problemstillingen.

1) Studiens funn viste **stor variasjon i tilretteleggingsarbeidet** for andrespråkselever, både mellom ulike skoler og lærere. Studiens tre skoler har ulike tilbud for andrespråkselever, og de organiseres på ulike måter. I tillegg var det stor variasjon mellom hvordan de tre lærerinformantene tilrettela for andrespråkselevne i deres klasse. Disse funnene underbygges av tidligere forskning (NOU 2010: 7; Rambøll, 2016), som har vist at få føringer, både nasjonalt og lokalt ved skolene, har medført svært ulik praksis når det gjelder tilrettelegging for andrespråkselever. Samtlige lærerinformanter uttrykte også at de i stor grad følte seg alene om tilretteleggingen for denne elevgruppen i ordinær undervisning. Tilrettelegging for andrespråkselever er altså ofte en skjønnsmessig vurdering. Dette medfører at det i stor grad er tilfeldig hvilken tilrettelegging andrespråkselevne får, ut fra hvilken skole de går på, og hvilken lærer de har. I tillegg poengterer Hilt (2017, s. 48) at skoleledere ofte har lite kunnskap om denne elevgruppen og deres behov, til tross for at de skal ta avgjørende beslutninger for dem. En mer felles strategi for tilrettelegging for andrespråkselever, både nasjonalt og lokalt, ville trolig hjulpet både skoleledelse og lærere å ta gunstige valg for andrespråkselever. I tillegg ville det sikret alle andrespråkselever likere tilretteleggingstilbud, uavhengig av skole og lærer.

Funnene viste også at lærernes tilretteleggingsarbeid kan utgjøre en skala for i hvilken grad elevene følger den ordinære norskundervisningen: Nina (ordinær undervisning) → Ruben (kombinasjon av ordinær undervisning og eget opplegg) → Lars (eget opplegg). Det er nærliggende å tro at denne fordelingen har sammenheng med andrespråkselevnes

norskkompetanse. Ninas andrespråkselever har tilsynelatende bedre norskkompetanse enn Lars og Rubens andrespråkselever, til tross for manglende informasjon om kartleggingsresultater. Lav norskspråklig kompetanse kan begrense mulighetene for deltakelse i ordinær undervisning. Ifølge Cummins (2000, s. 58) hindrer manglende kompetanse i undervisningsspråket tilgang til fagstoffet. Dermed har andrespråksevenes norskkompetanse betydning for deres utbytte av den ordinære undervisningen.

2) Studien har presentert og undersøkt tilretteleggingstiltak for andrespråkselever i ordinær undervisning, basert på empiri og relevant teori. **De konkrete tilretteleggingstiltakene** som fremkom var: bruk av flerspråklighet som ressurs, arbeid med ordforråd, ekstra lærerstøtte, bruk av ulike arbeidsformer, tilpasninger utenfor klasserommet og tilgjengeliggjøring av norskfagets tekster. Kun to av disse tiltakene ble aktivt og bevisst tatt i bruk av samtlige informanter, nemlig ekstra lærerstøtte og arbeid med ordforråd.

Alle lærerinformantene gav andrespråkselevne *ekstra lærerstøtte* i norsktimene. Samtidig poengterte Ruben og Lars utfordringen ved å gi andrespråkselevne tilstrekkelig lærerstøtte, samtidig som man er tilgjengelig for de øvrige elevene. De er begge alene som lærere i norsktimene, og sliter med å fordele lærerstøtten på en god måte. Nina har derimot med seg en ekstra lærer i norsktimene, som blant annet har særskilt fokus på andrespråkselevne. Denne økte lærertettheten gir mulighet til å gi tilstrekkelig støtte til både første- og andrespråkselevne. Det gir også mulighet for å ta elevene ut av klasserommet for ekstra tilpasninger ved behov. På denne måten gir ekstra lærerressurser bedre rammevilkår for å kunne gi andrespråkselevne ekstra støtte. Hos Ruben og Lars er lav lærertetthet et problem, som forhindrer dem i å støtte andrespråkselevne tilstrekkelig i løpet av norsktimene. Når vi vet hvor viktig lærerstøtte er for andrespråkselever, kan man stille spørsmål ved hvorfor det ikke settes inn ekstra lærerressurser på slike elever. Det kan imidlertid være problematisk å gi lærerressurser som i utgangspunktet er beregnet på andre elever i klassen, ansvar for andrespråkselevne. Dette stjeler tid og oppmerksomhet fra eleven(e) som egentlig har krav på lærerressursen. Det beste vil nok derfor være å sette inn ekstra lærerressurser for andrespråkselever som et supplement til lærere og assistenter som allerede er i klassen.

Funnene viste også at alle de tre lærerne *arbeidet med ordforråd* med andrespråkselevne, dog på ulike måter. Noen fokuserte mest på ordforklaringer, mens andre var opptatt av å inkludere andrespråkselevnes morsmål i ordlæringsarbeidet. Ruben og Lars aktiverte

elevenes morsmål i arbeidet med å utvikle deres norske ordforråd. Dette kan ses i sammenheng med *bruk av flerspråklighet som ressurs*, og herunder bruk av morsmål som et konkret tilretteleggingstiltak. To av tre informanter aktiverte andrespråkselevenes morsmål, men kun én, brukte det jevnlig. Begge benytter morsmål først og fremst som et hjelpemiddel for å lære norsk. Dette kan forstås som et instrumentelt syn på morsmål, som fremheves både i forskning (Cummins, 1981; Cummins, 2014; Engen, 2007) og læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Det er mange fordeler ved å benytte morsmål som ressurs for andrespråkutvikling, samtidig tillegges ikke morsmålet egenverdi i et slikt perspektiv. Ifølge ressursperspektivet er flerspråklighet derimot en ressurs i seg selv, og ikke kun som støtte for utvikling av et andrespråk. Det er heller ikke utelukkende en ressurs for andrespråkselevne, men også for skolen og klassen (Hauge, 2014, s. 15, 24-29). Et praktisk eksempel på dette er at Ruben inkluderer og aktiverer språkene som er representert i klassen i helklassesamtaler. På denne måten anerkjennes flerspråkligheten, samtidig som den fungerer som ressurs for hele klassen, og ikke bare andrespråkselevne. Foruten det nevnte eksempelet synliggjorde informantene andrespråkselevne språklige ressurser i liten grad i klasserommet. Flerspråkligheten var nærmest usynlig i de tre klassene, både i det fysiske rommet og i det ordinære undervisningsopplegget i norskfaget. Dette samsvarer med tidligere forskning (Grimstad, 2012, s. 23, 30), som har vist at språklig mangfold i liten grad synliggjøres i norske skoler og klasserom.

Videre har *ulike arbeidsformer* blitt diskutert i et andrespråksperspektiv. Funnene viste at andrespråkselevne var svært passive i helklassesamtaler, som underbygges av tidligere forskning (Palm, 2006; Palm, 2015, s. 36). For å tilrettelegge for andrespråkselevne forståelse og deltakelse i slike samtaler benytter to av informantene kumulative helklassesamtaler (Myklebust, 2019, s. 2012). I tillegg fortalte alle lærerne at de har gode erfaringer med å ta i bruk IGP-modellen i forbindelse med helklassesamtaler (Helstad & Øiestad, 2014, s. 38). Samtlige lærere var også enige om at elevsamarbeid var gunstig for andrespråkselever, samtidig som det varierte hvor mye det faktisk ble benyttet, samt hvordan det ble organisert. Vi har blant annet sett at gruppesammensetning kan ha avgjørende betydning for effekten av elevsamarbeidet, og flere momenter må vurderes i en andrespråkssammenheng. Til tross for at både forskning og informantene selv poengterer fordelene ved å bruke elevsamarbeid, viste funnene at andrespråkselevne arbeidet mye individuelt, også mens de øvrige elevene samarbeidet. Denne tendensen har også fremkommet i tidligere forskning (Grimstad, 2012, s. 23). Det er nærliggende å tro at dette

har sammenheng med at andrespråkselevne ofte har egne opplegg, og at den ordinære norskundervisningen anses som for vanskelig for dem. Det er imidlertid lærerens ansvar å gjøre oppgavene tilgjengelige for samtlige elever. Ved å tilpasse samarbeidsoppgavene vil man kunne inkludere andrespråkselevne i slike arbeidsformer. Med tanke på hvor mye læringspotensial elevsamarbeid og interaksjon har for andrespråkselever (Grimstad, 2012, s. 25; Palm, 2015, s. 35), burde vi være litt kritiske til hvorfor en så stor andel av andrespråkselevnes skolehverdag går til individuelt arbeid (Grimstad, 2012). Samtidig må ikke dette forstås som at individuelt arbeid er negativt for andrespråkselever. Individuelt arbeid gir muligheter for individuelle tilpasninger, som noen ganger er helt nødvendig for å møte kravet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16-17; Opplæringslova, 1998, §1-3). Funnene viste også at andrespråkselevne mestret muntlige arbeidsformer bedre enn skriftlige.

Kun én av informantene gav andrespråkselevne *tilpasninger utenfor klasserommet*, og både fordeler og ulemper ved et slikt tilretteleggingstiltak har blitt diskutert. Det siste tiltaket som ble trukket frem i oppgaven var *tilgjengeliggjøring av norskfagets tekster*. Mange av tekstene i norskfaget er utfordrende for andrespråkselever, både tilknyttet språk, form, innhold og/eller identifikasjon. Vi har sett at eksplisitt sjangerundervisning, tekster med identifikasjonsmuligheter, førlesingsfase og bruk av bildebøker kan gjøre norskfagets tekster mer tilgjengelige for andrespråkselever.

3) Lærernes tilretteleggingsarbeid gjenspeiler også en **smal forståelse av tilpasset opplæring** (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). Tiltakene var hovedsakelig rettet direkte mot andrespråkselevne, mens den ordinære norskundervisningen i liten grad var tilpasset andrespråkselevne. Lærerne benyttet i hovedsak kompensatoriske strategier, mens NOA- og tospråklige strategier ble lite tatt i bruk (Engen, 2007, 77-82). Dette medfører at klassen som helhet ikke får utbytte av mulighetene som ligger i det språklige mangfoldet i klassen. I tillegg er det viktig å påpeke at tiltakene som har fremkommet i studien ikke utelukkende er gunstige for andrespråkselever. De øvrige elevne kan også profitere på mange av tilpasningene (Palm, 2015, s. 36). Individuelle tilpasninger avgrenser støtten til andrespråkselevne, og forhindrer førstespråkselevne å nyttiggjøre seg av tiltakene. Tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen, innenfor fellesskapet, vil imidlertid kunne støtte flere elever. Dette er et sentralt argument for en vid forståelse av tilpasset opplæring og tilpasning av ordinær undervisning.

Det overrasket meg litt at den smale forståelsen dominerte hos lærerinformantene, da læreplanen formidler en vid forståelse av tilpasset opplæring, der alle skal delta i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). En vid forståelse av tilpasset opplæring vil imidlertid verken være mulig eller gunstig i alle situasjoner. Vi har sett at det i noen tilfeller vil være vanskelig å utforme et felles undervisningsopplegg som tilfredsstillende for alle elever. Egne opplegg og kompensatoriske tiltak kan derfor være mest gunstig i noen situasjoner. Hvordan tilretteleggingen bør organiseres må derfor vurderes ut fra den aktuelle situasjonen. Både den smale og vide forståelsen av tilpasset opplæring har sin plass i skolen i dag (Grimstad, 2012, s. 24), og etter mitt syn bør det fortsette slik. Selv om den vide forståelsen fremheves i læreplanen, betyr det ikke at den smale forståelsen bør forsvinne ut av skolen. For noen elever kan individuelle tilpasninger være helt nødvendige, enten alene eller som supplement til tilpasninger i den ordinære undervisningen. Den smale forståelsen av tilpasset opplæring må dermed ikke forstås som negativt i seg selv, men alene kan det potensielt føre til «avkutting» fra fellesskapet. Studiens funn viser at lærerne relativt godt mestrer å gi individuelle tilpasninger til andrespråkselevne, mens de i liten grad gjør tilpasninger i den ordinære norskundervisningen. Dette vitner om at det kanskje burde vies mer oppmerksomhet til den vide forståelsen av tilpasset opplæring, og hvordan å gjøre dette i praksis.

4) Funn fra studien viste at hver av **lærerne representerte en blanding av problem- og ressursperspektivet**. Lærernes holdninger og tanker om flerspråklighet gjenspeiler et ressursperspektiv, mens store deler av deres praksis vitner om et problemperspektiv, i form av at tiltakene rettes direkte mot andrespråkselevne, samt at andrespråkselevnes ressurser i liten grad utnyttes. Dagens læreplan har også innslag av begge perspektivene. På den ene siden formidler læreplanen og andre offentlige dokumenter at flerspråklighet skal forstås som en ressurs, både for skole og individ (Kunnskapsdepartementet, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6; NOU 2010: 7, s. 14). På den andre siden inneholder læreplanen formuleringer som vitner om at morsmål forstås som et middel for å lære norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2) Dette underbygges av Palm (2017, s. 40), som poengterer at opplæringen på 2000-tallet er preget av et instrumentelt syn på morsmål, som også fremkom blant informantene i denne studien. Slike holdninger tilhører problemperspektivet. Både læreplanen og informantene antyder et ønske om et ressursperspektiv, mens praksisen tilsynelatende er preget av et problemperspektiv. Eksempelvis aktiverer kun én av lærerinformantene språkene som er representert i klassen på jevnlig basis. En annen var kjent med viktigheten av å aktivere elevenes morsmål, men det ble

ikke gjort i praksis. Det kan virke som det er et behov for å konkretisere ressursperspektivet, slik at det i større grad kan prege den praktiske undervisningen. I tillegg må ikke problemperspektivet utelukkende forstås som negativt, da det også er viktig å erkjenne og synliggjøre utfordringene det medfører å være flerspråklig, for å kunne gi riktig støtte og tilrettelegging (Melby-Lervåg & Lervåg (2013a, 2013b, 2013c). Dermed er ikke et «rent» ressursperspektiv nødvendigvis et ideal.

5) Til sist kom det frem at **samtlig lærere vurderte eget tilretteleggingsarbeid som utilstrekkelig**. De opplever tilrettelegging for andrespråkselever som en svært utfordrende oppgave. Det overrasket meg imidlertid hvor liten betydning utdanning innen norsk som andrespråk har for mestringen av tilrettelegging for andrespråkselever. Jeg antok at læreren med relevant utdanning ville oppleve større grad av mestring, men det var ikke tilfellet. Dette vitner om at økt kompetanse ikke nødvendigvis medfører bedre tilrettelegging for denne elevgruppen, hvis man ikke vet hvordan å bruke det i praksis. Det kan imidlertid virke som om relevant erfaring kan ha stor betydning. Ruben har jobbet ett år i innføringsklasse, og har tatt med seg mye verdifull lærdom derfra. Det virker som om denne erfaringen gjør Ruben tryggere i hvordan å ta gode valg for andrespråkselever, og han er også den som vurderer eget tilretteleggingsarbeid best, sammenlignet med de andre. Dette betyr imidlertid ikke at kompetanse i norsk som andrespråk ikke er nødvendig, for det er det jo! En kompetanseheving innen dette fagfeltet har vært etterspurt i over ti år (NOU 2010: 7), og er like tiltrengt i dag (Meld. St. 6 (2019-2020)). Palm (2017, s. 48) påpeker at flerspråklighet har liten plass i lærerutdanningen, og dette underbygges av egne erfaringer fra lærerstudiet. Innholdet i lærerutdanningen former utvilsomt oss som lærere, og jeg undres over at man i dagens mangfoldige og sammensatte samfunn ikke vektlegger dette i større grad. Vi må imidlertid ikke anta at kompetanse alene nødvendigvis gir god tilretteleggingspraksis.

Funnene tydeliggjorde også at informantene gjerne ønsket å gjøre mer for andrespråkselevne, men at rammefaktorer, som få lærerressurser og liten tid, begrenset dem. Ingen av informantene har heller avsatt tid til å planlegge tilretteleggingen for andrespråkselevne, ei heller til samarbeid med andre aktuelle lærere. Rammevilkårene for undervisningen begrenser altså lærernes handlingsrom, og hvilke tilpasninger de kan gjøre. Endrede rammevilkår, blant annet flere lærerressurser og avsatt tid, vil trolig gi lærere økte muligheter til å realisere mer av de tilpasningene de mener gir andrespråkselevne størst læringsutbytte. Mange lærere anser eget tilretteleggingsarbeid for denne elevgruppen som

utilstrekkelig. Kanskje må vi imidlertid se utover selve læreren, og se på rammevilkårene, og hvordan de forhindrer lærere i å tilrettelegge slik de ønsker for denne elevgruppen? Å tilrettelegge for andrespråkselever er en av de store utfordringene i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 85), og kanskje er det nettopp de begrensende rammevilkårene som gjør det så utfordrende? Det er nemlig i samspillet mellom læreres kunnskap, holdninger, praksis og rammevilkår at tilretteleggingen for andrespråkselever skapes. Det kunne vært interessant med enda mer forskning på dette samspillet. Eksempelvis kunne man undersøkt samme tematikk, med utgangspunkt i et større utvalg. I tillegg kunne det vært spennende å undersøke tilretteleggingen fra andrespråksevenes perspektiv. Hvordan opplever de tilretteleggingen, og hva synes de fungerer best? Å gjennomføre et konkret undervisningsopplegg, tilpasset andrespråksevenes utfordringer, kunne også vært interessant. Da kunne man eksempelvis intervjuet lærere og/eller elever i etterkant.

Dette forskningsprosjektet har vist at læreres tilrettelegging for andrespråkselever i stor grad påvirkes av gjeldende rammevilkår. Læreres tanker og ønsker for tilretteleggingsarbeidet blir ofte ikke realisert, grunnet begrensende rammevilkår. Likevel er det viktig at lærere ikke gir opp, og tenker at tilrettelegging for denne elevgruppen er umulig. Studien har nemlig også vist at lærere tross alt har et stort handlingsrom innenfor de gitte rammene. Det er i stor grad opp til den enkelte lærer hvordan man tilrettelegger for andrespråkselever. Et stort ansvar hviler på læreren, men det betyr også at den enkelte lærer kan utgjøre en forskjell!

Referanseliste

- Andersen, J. (2017). «Mixed methods»-design i helseforskning. *Sykepleien forskning*, 105, Artikkel e64738. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2017.64738>
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige? Bearbeidet for norske forhold av Egil Viken*. Tanum-Norli.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport 62). Høgskolen i Volda.
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevens sosiale bakgrunn? I M. Raabe (Red.), *Utdanning 2009: læringsutbytte og kompetanse* (s. 79-100). Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/utdanning-2009>
- Bland, J. (2013). *Children's Literature and Learner Empowerment: Children and Teenagers in English Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2012). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing is Taught. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of literacy* (s. 1–21). Routledge.
- Cummins, J. (1976). The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, (9), 1-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125311.pdf>
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 197-205. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>

- Cummins, J. (1979b). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Bilingual Education Paper Series*, 3(2), 1-69.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257312.pdf>
- Cummins, J. (1981). Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education. *Journal of Education*, 163(1), 16-29.
<https://doi.org/10.1177/002205748116300104>
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373-386.
<https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00358>
- Cummins, J. (2017). Teaching Minoritized Students: Are additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425. <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/1942145838?pq-origsite=primo>
- Danbolt, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kulbrandstad, L. A., Sand, S., Speitz, H., Straume, I. & Streitlien, Å. (2010). *Opplæringstilbudet til minoritetsspråklige innen barnehage og grunnopplæring* (Rapport 01/2010). Telemarksforskning-Notodden.
https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439998/Rapport_TIMI.pdf?sequence=2
- Dasenbrock, R. W. (1987). Intelligibility and Meaningfulness in Multicultural Literature in English. *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America*, 102(1), 10-19. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.2307/462488>

- Dewilde, J., Kjørven, O. K. & Skrefsrud, T. A. (2021). Multicultural school festivals as a creative space for identity construction: the perspective of minority parents. *Intercultural Education*, 32(2), 212-229.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851173>
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges* (7. utg.). Gyldendal Norsk forlag.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv: et sosiokulturelt perspektiv på opplæringen generelt, og leseopplæringen for minoriteter spesielt. I G. D. Berg, & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling*, (s. 69-85). Utdanningsdirektoratet. <https://docplayer.me/6131-Kompetanse-for-tilpasset-opplaering-artikkelsamling.html>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. & Lied, S. (2011). Strategies of differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. I *Journal of Teacher Education and Teachers' Work*, 2(1), 55-67. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134394/Engen%2c%20Lied.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Golden, A. (1998). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring: i et andrespråksperspektiv*. Ad Notam Gyldendal. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009030900128?page=0

- Golden, A. (2006). Minoritetselever og ordforrådet i lærebøker. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola og högskola. Rapport från nordisk konferens den 7-8 oktober 2005 i Göteborg* (s. 115-128). Göteborgs Universitet.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*, 28(2), 23-48. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/853>
- Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola* [doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:168130/FULLTEXT01.pdf>
- Hammond, J. (2001). Scaffolding and language. I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education* (s. 15-30). Primary English Teaching Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED456447>
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Haugli, H. (2020). *Støttende skriveundervisning i språklige heterogene klasser: en studie av sjangerpedagogisk undervisning på barnetrinnet* [doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <https://www.hf.uio.no/iln/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/2020/avhandling-haugli-%28003%29.pdf>
- Haugli, I. M. (2012). *Hva leser vi? En vurdering av litteraturens rolle i fem sentrale læreverker for ungdomsskolen* [masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus. <https://hdl.handle.net/10642/1332>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2014). Klasseledelse: verktøy for ledelse og læring. *Bedre skole*, 26(4), 34-39. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202014.pdf>

- Hilt, L. T. (2017). Pedagogisk systemarbeid for nyankomne minoritetsspråklige elever. *Spesialpedagogikk*, 82(2), 43-53.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202017.pdf>
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport* (NF-rapport 4/2012). Nordlandsforskning.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
- Holum, L. M. (2016). *Ordforråd i alle fag*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.
<https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/08/Ordforrad-i-alle-fag.pdf>
- Holum, L. M. (2019). Organisering av opplæringen for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (s. 255-278). Cappelen Damm Akademisk.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*, (s. 69-94). Universitetsforlaget.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018: norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget.
<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

- Jeppesen, S., Kelder, K. & Ottesen, E. (2016). Rektors handlingsrom mellom skolens rammer og forventninger til tilpasset opplæring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(2), 143-154. https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/file/pdf/66871571/rektors_handlingsrom_mellom_skolens_rammer_og_forventninger.pdf
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133. SAGE Publications. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/1558689806298224>
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal Akademisk.
- Jølbo, I. D. (2014). Identitetskonstruksjoner i andrespråkstekster til elever med somalisk språkbakgrunn. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 9(2), 73-97.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter ib barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategi_planer/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen: overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 12. oktober). *Etikk i forskningen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lambert, W. E. (1984). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In J. R. Mallea & J. C. Young (Red.), *Cultural Diversity and Canadian Education: Issues and Innovations* (s. 233-261). Carleton University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=3332227>
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60. SAGE Publications. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 53-75). Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickmann & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214-253). SAGE.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013a). 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), 409-433. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033890>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013b, 22. november). Store forskjeller i språkforståelse mellom en- og tospråklige barn. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/viten/i/6nbpQ/store-forskjeller-i-spraakforstaaelse-mellom-en-og-tospraaklige-barn>
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013c, 6. desember). Mye ideologi, lite empiri. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/viten/i/m6Agl/mye-ideologi-lite-empiri>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Gyldendal Akademisk.

Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (s. 78-108). Cappelen Damm Akademisk.

Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin*, (s. 33–63). Cappelen Damm Akademisk.

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å.a). *Sjangerpedagogikk*. Hentet 28. april 2021 fra: <https://nafo.oslomet.no/ressurser/spraklaering-i-alle-fag/sjangerpedagogikk/>

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (u.å.b). *Særskilt språkopplæring*. Hentet 15. desember 2020 fra: https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/#Tospraklig_fagopplaering

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

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

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

- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec6>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket: klasserommets praksisformer og minoritetslevenes opplæringsbehov. *NOA Norsk som andrespråk*, 22(2), 22-40.
- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole* 27(1), 33-38.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Palm, K. (2017). Andrespråkelever i det ordinære klasserommet i grunnskolen: tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39-52). Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2019). Grunnleggende lese- og skriveopplæring når norsk er andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (s. 132-151). Cappelen Damm Akademisk.
- Rambøll. (2006). *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_norsk_som_2_sprak.pdf
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Seale, C. (1999). *The quality of qualitative research*. SAGE.

Selj, E. (2019). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (s. 11-39). Cappelen Damm Akademisk.

Sickinghe, A. V. (2015). Den «flerspråklige» elev. *Bedre skole* 4(27), 47-52.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202015.pdf>

Silverman, D. (2020) *Interpreting qualitative data* (6. utg.). SAGE.

Statistisk sentralbyrå. (2017, 31. januar). *Forskjellene består i nasjonale prøver*.

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/forskjellene-bestar-i-nasjonale-prover>

Statistisk sentralbyrå (2021, 9. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.

<https://www.ssb.no/innvbef>

Stavanger kommune. (u.å.). *Norsk; 8.-10.trinn*. Veilederkorpsset skole.

<https://sites.google.com/goskole.no/veilederkorpssetskole/ressursbank/8-10-trinn/norsk>

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>

Svendsen, B. A., Simonsen, H. G., Ryen, E., Lanza, E., Lane, P. & Golden, A. (2013, 3. desember). Finn fem feil i debatten om tospråklighet. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/viten/i/ngpRx/finn-fem-feil-i-debatten-om-tospraaklighet>

Säljö, R. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Søum, V. (2019, 12. februar). *Elever med lave karakterer opplever mindre støtte fra læreren*.

Gemini.no. <https://gemini.no/2019/02/svake-elever-opplever-minst-stotte-fra-laereren/>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.424.6917&rep=rep1&type=pdf>
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning: en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA Norsk som andrespråk*, 30(1-2), 310-349.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49822/Tonne%20og%20Palm%2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Innføringstilbud til andrespråks elever*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetsspraklige-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva kjennetegner gode skoler for andrespråks elever?*
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/Komponenter-i-gode-skoler-for-minoritetsspraklige-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Har eleven rett til særskilt språkopplæring?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/Hva-betyr-retten-til-sarskilt-sprakopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter* (NOR08-02).
<https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 17. desember). *Tall om grunnskolen skoleåret 2020-21*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-om-grunnskolen-skolearet-202021/fakta-om-grunnskolen/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Temaene i Elevundersøkelsen: støtte fra lærer*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Stotte-fra-larer/>
- Utdanningsdirektoratet & NAFO. (2009). *Veiledning: språkkompetanse i grunnleggende norsk*. https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/veiledning_grunnleggende_norsk.pdf
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Likeverdig utdanning i praksis: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/ud/vedlegg/laerestrategi.pdf>
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (s. 54-77). Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (2008). Interkulturell dannning i en flerkulturell skole: dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 209-228). Fagbokforlaget.
- Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 24-38). Fagbokforlaget.

Aamodt, S. & Lunde, M. (2015). *Pedagogiske program og arbeidsmåter som tilpasset opplæring for andrespråkelever*. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2015/03/Pedagogiske-program-og-arbeidsm%C3%A5ter-som-tilpasset-oppl%C3%A6ring-for-minoritetsspr%C3%A5klige-elever.-Aamodt-og-Lunde.pdf>

Aarsæther, F. (2013). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther, *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 36-70). Gyldendal akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledende spørsmål og kontekst

- 1) Hvordan er undervisningen for andrespråkelever organisert på din skole?
(innføringsklasser, SNO, TFO, morsmålsopplæring, utenfor eller i klasserommet)
- 2) Er eleven(e) til stede i alle ordinære norsktimer, eller kun noen? Eventuelt hvor mange?
 - Dersom eleven(e) kun er til stede i noen norsktimer: hvordan oppleves en slik organisering?
 - Har du lærerstøtte i norsktimene, eller er du alene med full klasse?
- 3) Har du utdanning innen norsk som andrespråk? Hvis ja, opplever du at denne utdanningen påvirker ditt arbeid med andrespråkelever? Eventuelt på hvilken måte?
- 4) Opplever du at skolen har en felles strategi for oppfølging og tilrettelegging for andrespråkelever?

Andrespråklæring

- 5) Hva mener du er viktige forutsetninger for andrespråklæring?
 - Nøkkelord: ordforråd, muntlighet, bruk av morsmålet

Tilrettelegging av undervisning og andrespråkelever

- 6) Hvilke utfordringer opplever du tilknyttet andrespråkelever i den ordinære norskundervisningen? (Både erfaringsmessig og i den aktuelle klassen)
 - Lytte, snakke, lese, skrive?
- 7) Hvilke konkrete tiltak gjør du for å tilrettelegge for andrespråkelevne i den ordinære norskundervisning?
 - Hvilke tiltak opplever du har størst effekt?
 - Er det noen tiltak du har prøvd ut, men som du har dårlig erfaring med?

- 8) Hvilke arbeidsformer opplever du virker positivt for andrespråkslever?
- Samarbeid, individuelt arbeid, muntlig/skriftlig
 - Visuelle hjelpemidler?
 - Tenker du på dette når du planlegger norskundervisningen?
- 9) Benytter du noen ganger elevenes flerspråklighet som en ressurs i klassen? Eventuelt på hvilken måte?
- Praktiske eksempler der elevenes morsmål inngår i undervisningen?
 - Hvis ikke, hva er grunnen til at du ikke gjør det?
- 10) I hvilken grad opplever du at du mestrer å tilrettelegge tilstrekkelig for andrespråkslevne i den ordinære norskundervisningen?

Læremidler

- 11) Opplever du at lærebøkene og eventuelle andre læremidler er godt nok tilpasset andrespråkslevne? På hvilken måte er de/er de ikke det?
- 12) Bruker du noen ganger supplerende læremidler for å støtte andrespråkslevers læring i klasserommet? I så fall, hvilke?

Overføring til ordinær undervisning

- 13) Hvordan organiseres overgangen fra innføringsklasser til ordinære klasser?
- 14) Opplever du at andrespråkslevne som kommer inn i den ordinære undervisningen er klare for det, eller opplever du at de kommer for tidlig?
- 15) **Spørsmål tilknyttet konkrete situasjoner fra observasjonen**

Er det noe du ønsker å tilføye, som ikke er blitt tatt opp i løpet av samtalen?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Til rektorene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Flerspråklig og inkluderende undervisning: tilrettelegging for andrespråkselever i klasserommet»

Hei!

Jeg heter Marie Sporkland Arntsen, og tar for tiden masterutdanning i norskdidaktikk (5.-10. trinn) ved Universitetet i Stavanger. Jeg er nå i gang med masteroppgaven, og skriver om temaet norsk som andrespråk, og tilrettelegging for andrespråkselever. Mer spesifikt ønsker jeg å undersøke **tilrettelegging for andrespråkselever i ordinær undervisning i norskfaget**. Altså er jeg mest interessert i norsktimer hvor andrespråkselever er til stede i klasserommet, og følger ordinær undervisning. Dette kan enten innebære at elevene er ferdige med særskilt norskopplæring, eller at de har det ved siden av. Det er også en forutsetning at andrespråkselevne har behov for en form for ekstra tilrettelegging fra norsklæreren. *I denne anledning søker jeg informanter som kan bidra til masteroppgaven, og jeg lurte om deres skole har noen lærere som passer beskrivelsen nedenfor?*

Er det noen norsklærere ved deres skole som..

- Har ordinær norskundervisning?
- Har noen form for utdanning innenfor norsk som andrespråk? (både ja og nei er interessant)
- Har noen års erfaring i skolen, særlig erfaring med andrespråkselever i ordinær undervisning? (ikke et krav, men en fordel)
- Har én eller flere andrespråkselever som deltar i den ordinære norskundervisningen (enten alle norsktimer, eller noen i løpet av uka), som på en eller annen måte har behov for ekstra tilrettelegging i norskfaget?

Mer informasjon:

Hva vil det innebære å stille som informant?

- En kort samtale i forkant
- Observasjon i 3-4 aktuelle norsktimer (der andrespråkselevne deltar)
- Et intervju i etterkant av observasjonen (ca. 30-40 minutter)

Gjennomføring

- Gjennomføringen vil forhåpentligvis skje **i løpet av februar**. Dette avtales ut ifra hva som passer for informantene.

Har deres skole én eller flere lærere som passer beskrivelsen, og som har mulighet til å bidra som informant(er) i min masteroppgave?

Jeg vil påpeke at jeg ikke er ute etter å evaluere og vurdere, men heller å lære og få innsikt i et fagområde jeg opplever som utfordrende. Jeg ønsker også innsikt i hvordan lærere opplever tilretteleggingen for slike elever - både utfordringer, og konkrete tiltak som de opplever at fungerer.

Det er også viktig å få frem at jeg har full forståelse for at den usikre situasjonen med covid-19 kan gjøre det vanskelig å svare på deltakelse frem i tid. Dersom det skulle dukke opp noe som medfører at fysiske møter blir vanskelig å gjennomføre, er det fullt forståelig, og da finner vi andre løsninger. Eventuelt kan digitale intervjuer være en nødløsning. Ideelt ønsker jeg derimot en kombinasjon av observasjon og intervju, dersom det lar seg gjøre. Jeg vil også påpeke at jeg ved gjennomføringen vil være opptatt av å følge smittevernreglene, slik at jeg ikke utgjør noen «smittetrussel» for dere. Jeg skal ikke delta aktivt i observasjonen, kun sitte bak i klasserommet og observere de aktuelle norsktimene. Intervjuene kan ordnes med god avstand, eller eventuelt digitalt om nødvendig. Jeg kan også bruke munnbind dersom det er ønskelig.

Det er en vanskelig tid å skulle skrive en masteroppgave som er avhengig av innsamling av empiri ... Derfor hadde jeg satt utrolig stor pris på om dere tar dere tid til å hvert fall sjekke ut om noen av deres lærere passer beskrivelsen, og om de kan være interessert.

Har dere flere spørsmål, eller ønsker å ta kontakt med meg?

Mail: ms.arntsen@stud.uis.no

Mobilnummer: 48 21 41 46

Med vennlig hilsen Marie Sporkland Arntsen

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Flerspråklig og inkluderende undervisning: Tilrettelegging for andrespråkselever i klasserommet»?

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er få økt innsikt i læreres tilrettelegging for andrespråkselever i den ordinære norskundervisningen. I dette skrevet vil du få ytterligere informasjon om målet for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masterstudie, og datamaterialet vil dermed utgjøre et bidrag til min masteroppgave i Utdanningsvitenskap, Norskdidaktikk. Temaet for masteroppgaven er norsk som andrespråk, med fokus på tilrettelegging for andrespråkselever. Formålet med forskningsprosjektet er å få økt innsikt i læreres holdninger, tanker og erfaringer tilknyttet tilrettelegging for andrespråkselever i den ordinære undervisningen, og hvordan det gjennomføres i praksis. Dette er et område jeg selv opplever som svært utfordrende, og har også fått dette bekreftet av andre lærere som arbeider i skolen. Forhåpentligvis vil masteroppgaven kunne bidra til økt innsikt i et utfordrende, men viktig fagfelt, både for min egen del, men også for andre lærere. Oppgavens problemstilling lyder: *hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkselever i den ordinære norskundervisningen på ungdomstrinnet?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UiS) er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I forskningsprosjektet vil det benyttes en kombinasjon av metodene intervju og observasjon.

1. *En kort samtale i forkant av observasjonen*

En uformell og kort samtale om prosjektet og feltarbeidet.

2. *Observasjon i aktuelle norsktimer*

Observasjon i 3-4 ordinære norsktimer, der andrespråkselevne deltar. Her vil jeg verken filme eller spille inn lyd, kun notere det jeg opplever som relevant, som feltnotater. Ingen personopplysninger vil samles inn om elevene. Det vil være ikke-deltakende observasjon, der jeg sitter bak i klasserommet og observerer undervisningen utenfra. Det er lærerens aktivitet som skal observeres, ikke elevenes. Jeg har ingen behov for tilrettelegging fra

lærerens side, annet enn en tilgjengelig stol. Jeg vil sende ut et kort informasjonsskriv til samtlige foreldre, slik at de er informert om at klassen er gjenstand for observasjon noen timer. Andrespråkselevne og deres foresatte vil få et mer utfyllende informasjonsskriv, med samtykkeskjema.

3. *Intervju i etterkant av observasjonen*

Etter observasjonen ønskes et intervju, som både omhandler generelle spørsmål om tematikken, og eventuelt konkrete situasjoner fra observasjonen. Intervjuet vil nok vare ca. 30-40 minutter. Jeg tar lydopptak av intervjuet, dersom du godkjenner.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som har blitt presentert i dette skrevet. Jeg har taushetsplikt, og opplysningene behandles konfidensielt, fortrolig, og i samsvar med personvernregelverket. Personlige opplysninger vil bli aidentifisert og anonymisert. Verken navn eller personopplysninger som kan identifiseres skal fremkomme i masteroppgaven. Ditt navn og kontaktopplysningene dine vil holdes atskilt fra datamaterialet, slik at de ikke kan knyttes til datamaterialet, verken underveis eller i den ferdige publiseringen. Både skolen, læreren og elevene skal i masteroppgaven presenteres på en måte som ikke vil kunne gjenkjennes. Datamaterialet lagres på privat pc, beskyttet med passord, slik at ingen uvedkommende har tilgang til det.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er ferdigstilt og levert, som etter planen er 11.06.2021. Videre vil all innhentet informasjon, både datamateriale og lydopptak, bli slettet og tilintetgjort så fort oppgaven er godkjent/karaktersatt, som vil være i løpet av høsten 2021.

Opplysningene vil altså ikke oppbevares lengre enn nødvendig.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har i tillegg NSD (Norsk senter for forskningsdata) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved
 - Marie Sporkland Arntsen (student): ms.arntsen@stud.uis.no eller 48 21 41 46
 - Ingri Dommersnes Jølbo (veileder): ingri.d.jolbo@uis.no eller 48 23 37 05

Ved spørsmål om personvern kan du ta kontakt med personvernombudet for UiS på e-post: personvernombud@uis.no. Har du spørsmål tilknyttet NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med dem på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marie Sporkland Arntsen (student)

Ingri Dommersnes Jølbo (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *flerspråklig og inkluderende undervisning: tilrettelegging for andrespråkelever i klasserommet*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lydopptaker kan benyttes under intervjuet
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Til andrespråkselevne og deres foresatte

Informasjon om forskningsprosjekt

«Flerspråklig og inkluderende undervisning: tilrettelegging for andrespråkselever i klasserommet»

Hei!

Jeg heter Marie Sporkland Arntsen, og er lærerstudent ved Universitetet i Stavanger. Jeg er nå i gang med masteroppgaven, som handler om tilrettelegging for andrespråkselever. Mer spesifikt vil jeg finne ut hvordan lærere støtter og legger til rette for andrespråkselever i klasserommet, og forhåpentligvis få kunnskap om konkrete tiltak for å gjøre undervisningen best mulig egnet for andrespråkselever. Oppgavens problemstilling er: *hvordan tilrettelegger lærere for andrespråkselever i den ordinære norskundervisningen på ungdomstrinnet?* For å finne ut mer om dette skal jeg intervjuere lærere, og observere dem i noen av deres undervisningstimer.

I den forbindelse har jeg vært så heldig å få lov til å observere noen få norsktimer i deres i klasse i uke [ukenummer]. Jeg er som sagt opptatt av lærerens tilretteleggingsarbeid, og derfor vil fokuset i observasjonen være på lærerens aktivitet og atferd, og ikke på elevene. Jeg skal ikke ta videoopptak eller lydopptak under observasjonen, kun skrive ned relevante observasjoner. Jeg vil heller ikke samle inn noen personopplysninger om elevene, og jeg skal ikke samtale med elevene. Siden elevene likevel er til stede i timen, og dermed er indirekte deltakere i observasjonen, ønsker jeg å informere dere om dette i forkant.

I intervjuet med læreren vil vi også snakke om hvordan læreren tilrettelegger for andrespråkselever i undervisning, og her er det mulig at informasjon om andrespråkseleven(e) blir nevnt, dersom det er relevant for tilretteleggingen. Vi vil derimot ikke snakke om private eller personlige forhold, kun relatert til hvordan læreren planlegger undervisningen med fokus på andrespråkselever. Intervjuet vil altså handle om hvordan læreren tilpasser opplæringen for andrespråkselever, og ikke direkte på andrespråkseleven(e). Jeg har også taushetsplikt, og alt som kommer frem i intervjuet vil være taushetsbelagt. Både skole, lærere og elever vil også aidentifiseres og anonymiseres, som betyr at det ikke nevnes navn, og det skal ikke være mulig å gjenkjenne dem.

Norsklæreren din, [navn], har sagt ja til å være informant, gjennom intervju og observasjon. Det betyr at jeg skal intervjuere denne læreren, og observere noen av hans/hennes norsktimer. Det er kun læreren som skal intervjues, ikke eleven. Likevel trenger jeg samtykke/godkjenning fra deg (elev) og én foresatt om at det er i orden at læreren din kan snakke om hvordan han/hun tilrettelegger undervisningen for deg, og eventuelt gi relevant informasjon om deg i denne sammenheng. Eleven trenger ikke gjøre noe som helst etter samtykke.

Samtykket er frivillig. Hvis dere ikke er komfortable med at læreren snakker om dette i intervjuet, trenger dere ikke samtykke. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven dersom du/dere ikke samtykker. Dere kan også når som helst trekke samtykket tilbake, uten å måtte begrunne det. All informasjon tilknyttet eleven blir da slettet. Hvis det derimot er i orden for dere ønsker jeg gjerne at dere signerer på neste side, og leverer den tilbake til [navn] så fort som mulig. Dette ville jeg satt stor pris på!

Mer informasjon:

- Jeg vil kun bruke informasjonen til denne masteroppgaven. Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.
- All informasjon anonymiseres når prosjektet leveres (11.06.2021), og alt datamateriale blir slettet så fort oppgaven er godkjent (i løpet av høsten 2021).
- Personopplysninger og datamateriale lagres i tråd med personvernforskriftene til NSD. Det er kun meg som har tilgang til datamaterialet.
- Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:
 - Å få se hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene om ønskelig.
 - Å få rettet eller slettet personopplysninger om deg.
 - Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.
- Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke, og på oppdrag fra Universitetet i Stavanger har også NSD (Norsk senter for forskningsdata) godkjent prosjektet, og at personopplysninger behandles i samsvar med personvernregelverket.

Håper dette er i orden for deg/dere! Har dere noen spørsmål kan dere ta kontakt med:

- Marie Sporkland Arntsen (student): ms.arntsen@stud.uis.no eller 48 21 41 46
- Ingri Dommersnes Jølbo (veileder): ingri.d.jolbo@uis.no eller 48 23 37 05

Ved spørsmål om personvern kan dere ta kontakt med personvernombudet for UiS på e-post: personvernombud@uis.no. Har dere spørsmål tilknyttet NSD sin vurdering av prosjektet, kan dere ta kontakt med dem på e-post: personverntjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marie Sporkland Arntsen (student)

Ingri Dommersnes Jølbo (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *«flerspråklig og inkluderende undervisning: tilrettelegging for andrespråkelever i klasserommet*, og har fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- at læreren min [navn på læreren] kan gi relevante opplysninger om meg til prosjektet.

(dato)

(Underskrift elev)

(Underskrift foresatt)

Til de øvrige elevene og deres foresatte

Observasjon i undervisning

Hei elever og foresatte!

Jeg heter Marie Sporkland Arntsen, og er lærerstudent ved Universitetet i Stavanger. Jeg er nå i gang med masteroppgaven, som handler om tilrettelegging for andrespråkelever i klasserommet. Mer spesifikt vil jeg finne ut hvordan lærere støtter og legger til rette for andrespråkelever i norskfaget. For å finne ut mer om dette skal jeg intervjuere lærere, og observere dem i noen av deres undervisningstimer.

I den forbindelse har jeg vært så heldig å få lov til å observere noen få norsktimer i deres klasse i uke [ukenummer]. Jeg er som sagt opptatt av lærerens tilretteleggingsarbeid, og derfor vil fokuset i observasjonen være på lærerens aktivitet og atferd, og ikke på elevene. Jeg skal ikke ta videoopptak eller lydopptak under observasjonen, kun skrive ned relevante observasjoner. Jeg vil heller ikke samle inn noen personopplysninger om elevene, og jeg skal ikke samtale med elevene. Siden elevene likevel er til stede i timen, og dermed er indirekte deltakere i observasjonen, ønsker jeg å informere dere om dette i forkant.

Håper dette høres greit ut! Dersom dere har noen spørsmål kan dere ta kontakt med meg på mail: ms.arntsen@stud.uis.no.

På forhånd, tusen takk for at dere bidrar til min masteroppgave ved å la meg observere!

Med vennlig hilsen Marie Sporkland Arntsen

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

15.1.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Flerspråklig og inkluderende undervisning: tilrettelegging for andrespråkselever i klasserommet

Referansenummer

850424

Registrert

07.12.2020 av Marie Sporkland Arntsen - ms.arntsen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingri Dommersnes Jølbo , ingri.d.jolbo@uis.no, tlf: 48233705

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marie Sporkland Arntsen, ms.arntsen@stud.uis.no, tlf: 48214146

Prosjektperiode

24.11.2020 - 11.06.2021

Status

15.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

15.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

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

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

Foresatte/elever vil også samtykke til oppheving av læreres taushetsplikt.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13/14.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

15.1.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Begrepsdokument

Historien til det norske språket

Forklar ordene / شرح الكلمات

Fellesdokument

- Kontekst side 238-249 (Kurs 6.2)
- Side 246. Språkdebatten
- Bruk samfunnskunnskap.no om norsk historie ([tekst på arabisk](#))
- Bruk translate.google.no
- <https://translate.google.no/?sl=no&tl=ar&text=demokrati&op=translate>
- Bruk også arabisk wikipedia. [Forklaring av ordet \(bokmål\) og historien bak skriftspråket](#)

ANSVAR	Ord (begrep) og setning Norsk	Ordet på: Arabisk	Hva betyr ordet? Arabisk	Hva betyr ordet? Norsk	Bruk ordet i en setning. Norsk
Elev 1	Urnordisk (side 242 i kontekst)				
Elev 2	Vikingtida				
Elev 1	Norrøn/ norrønt (norrønt språk) (norrøn gudetro)				
Elev 2	Skriftspråket (et skriftspråk)				
Ord fra språkdebatten i 1830-årene (side 246)					
Elev 1	Offiserer (fra side 246)				
Elev 2	Prester (en prest) (fra side 246)				
Elev 1	dommere (en dommer)				

	(fra side 246)				
Elev 2	støtte (verb: å støtte)				
Elev 1	naturlig (fra side 246)				
Elev 2	Referere (fra side 246)				
Elev 1	Prioritere (fra side 246)				
Elev 2	samsvar (fra side 246)				
Elev 1	Fornorske (fra side 246)				
Elev 2	Uttrykk "ord og uttrykk" (fra side 246)				
Elev 1	gradvis (fra side 246)				
Elev 2	fletter (fra side 246)				
Elev 1	dialekt (fra side 246)				
Elev 2	utgangspunktet (fra side 246)				