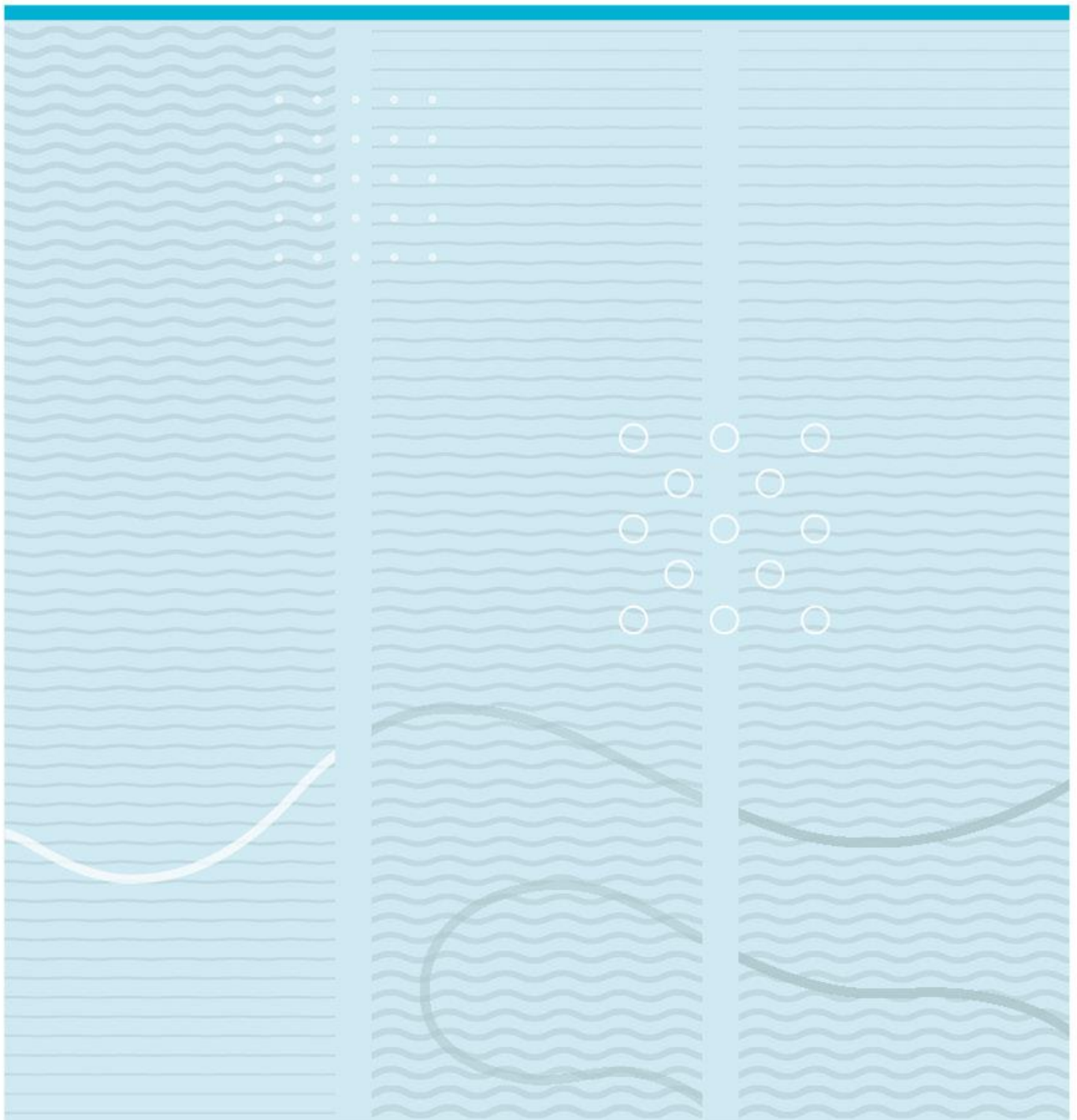


Orianna Okun

Lærernes tilbakemeldinger på muntlighet hos flerspråklige elever

En talerfokuseret tilnærming



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Orianna Okun

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

«Ingen vet hvor mange språk det finnes i verden, og alle språk har sin mening. Men dersom jeg ikke kan språket, blir jeg en fremmed for den som snakker det, og han blir en fremmed for meg»

(1. Kor 14, 10-11, Bibel 2011)

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kasestudie som undersøker hvordan flerspråklige elever i to ulike velkomstklasser i grunnskolen, opplever norsklærernes tilbakemeldinger på muntlighet. Her undersøkes forholdet mellom språklige og kommunikative kompetanser ut ifra et sosiokulturelt perspektiv på læring. Norskfaget påtar seg et særskilt ansvar overfor språkopplæringen ved å undervise landets morsmål. Vi får stadig flere andrespråkselever i klasserommene. For å sikre integreringen av flerspråklige elever, trenger de kunnskaper om hvordan norsk snakkes. Muntlighet vektlegges likevel mindre enn de andre ferdighetene i forskningen, der tilbakemeldinger sjelden er inkludert. Få studier tar for seg muntlige tilbakemeldinger knyttet til flerspråklighet. Det er enda mer uvanlig å trekke inn elevenes stemmer i forskningen.

Ut ifra etnografisk metodologi, har oppgaven en talerfokuseret tilnærming. Den er bygget på kvalitative data fra semistrukturerte intervjuer av flerspråklige elever og ikke-deltagende-observasjoner av norsklærere. Klasseromsforskningen viser at elevene opplever andrespråklærerne som gode til å gi læringsrike tilbakemeldinger på elevenes språklige feil. Tankesettet til elevene var påvirket av dette – det førte til et læringsmiljø der feil og spørsmål var akseptert. Selv om lærerne skrøt hyppig av elevene, er et viktig funn at disse responsene var ganske korte, og uklare, i henhold til språklæringens videre vei. De positive vurderingene savnet derfor en formativ tilvenning. Et resultat av dette var at elevene opplevde seg selv som dyktigere i språket enn det samtaleene ga uttrykk for.

Studien indikerer at lærernes undervisningsstrategier la opp til muntlig aktivitet i klasserommet – noe som kan fordre kommunikativ kompetanse. Lærerne trenger dog veiledningskompetanse når det gjelder håndteringen av elevenes riktige ytringer. Korrekte svar kan utnyttes videre i undervisningens sosiale samspill, dersom lærerne griper denne muligheten. Elevenes refleksjoner ga også innblikk i språkbruken deres. Hvor vidt det var rom for andre språk i klasserommet, spilte inn på hvor mye de foretrakk å snakke disse språkene i andre kontekster. I samsvar med tidligere forskning på feltet, tydet narrative på at lærerne generelt kunne lite om hvilke fordeler elevenes morsmål har for norskopplæringen.

Abstract

This master thesis is a case study that examines how multilingual students from two different introduction classes in primary and lower secondary school, experience teachers' feedbacks on their oral skills. The relationship between linguistic and communicative competence are here being studied from a sociocultural perspective towards learning. Norwegian as a subject has a particular responsibility of teaching Norwegian as a language. We have an increasing number of bilingual students coming into our classrooms. To ensure that the multilingual students is being integrated, we need to give them knowledge of how Norwegian is spoken. Still, in the research literature, orality is given less place than other skills, whereas feedback is rarely included. Few studies focus on response when it comes to multilingualism. It is even less common to include the voices of the students in research.

Based on ethnographic methodology, this thesis has a speaker centered approach. It contains qualitative data from semi-structured interviews of multilingual students, and non-participant observations of Norwegian teachers. The classroom research shows that students experience that their second language teachers are good at giving rich feedback considering their language mistakes. The students' mindsets were influenced by this – which led to a learning environment where mistakes and questions were accepted. Even though the teachers complimented their students a lot, an important finding was that these responses were quite unclear considering the further steps of language development. The positive assessment therefor lacked a formative structure. As a result, the students considered themselves to be better in the language than what the conversations conveyed.

The field research indicates that the teachers' learning methods facilitates oral activity inside the classroom – which can lead to communicative competence. Still the teachers need assessment competence when it comes to how students correct sayings, should be handled. Correct answers can be an advantage for the social interactions in the lectures if teachers seize this opportunity. The reflections of the students also provided insight into their language use. How much room there was for other languages in the classroom, depended on how much they preferred to talk the same languages in other contexts. In accordance with previous field research, the narratives imply that the teachers generally had little knowledge of what kinds of benefits the students' native language has for the Norwegian language training.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	IV
Abstract	V
Innholdsfortegnelse	VI
Forord	VIII
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien, tema og problemstilling	1
1.1.1 Historisk bakteppe	3
1.2 Noen begrepsavklaringer	5
1.3 Tidligere forskning	6
1.3.1 Muntlighet	6
1.3.2 Andrespråksopplæring	7
1.4 Oppgavens struktur og kart for videre lesning	8
2 Teori	10
2.1 Sosiokulturelt perspektiv	10
2.2 Andrespråklæring	11
2.2.1 Sosiokulturell andrespråkslingvistikk	12
2.2.2 Kjennetegn ved andrespråket	13
2.2.3 Læringsstrategier	14
2.3 Muntlige ferdigheter	15
2.4 Vurdering av muntlighet	16
3 Metode	20
3.1 Valg av metode	20
3.2 Talerfokusert tilnærming	21
3.2.1 Intervju	21
3.2.2 Observasjon	22
3.3 Utvalg	22
3.4 Forskningsetikk	24
3.5 Transkripsjon	27
3.6 Analyseprosessen	29
4 Resultater	31
4.1 Intervju	31
4.1.1 Armberg barneskole – elevene Abdul, Bella og Carmen	31
4.1.2 Beinhagen ungdomsskole – elevene Darius, Emre og Fatima	39

4.1.3	Oppsummering av intervjufunn	45
4.2	Observasjon.....	51
4.2.1	Armberg barneskole – lærer Agnes	51
4.2.2	Beinhagen ungdomsskole – lærer Beate	54
4.2.3	Oppsummering av observasjonsfunn	57
5	Drøfting	59
5.1	Responstyper knyttet til muntlighetsformen	59
5.1.1	Tilbakemeldinger når elevene sier noe feil	59
5.1.2	Tilbakemeldinger når elevene sier noe riktig.....	62
5.1.3	Tilbakemeldinger på elevenes spørsmål	64
5.2	Andre relevante funn.....	66
5.2.1	Praksiser som støtter forståelsen	66
5.2.2	Påvirkningsfaktorer for samhandling i klasserommet	67
6	Konklusjon.....	69
6.1	Oppsummering og svar på problemstillingen	69
6.2	Didaktiske refleksjoner	70
6.3	Forslag til videre forskning	71
	Litteraturliste.....	72
7	Oversikt over tabeller og figurer.....	82
8	Vedlegg	83
	Vedlegg 1: Intervjuguide norsk.....	84
	Vedlegg 2: Intervjuguide engelsk	89
	Vedlegg 3: Observasjonsskjema	91
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever norsk.....	92
	Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever engelsk	95
	Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærere	98
	Vedlegg 7: Godkjennelse fra NSD.....	101
	Vedlegg 8: Transkripsjonsnøkler	104

Forord

Denne masteravhandlingen markerer fullførelsen av et femårig masterløp på veien til å bli grunnskolelærer. Jeg er med i det første kullet som gjennomfører en slik utdannelse. Gjennom studiet har jeg lært at læring ikke nødvendigvis oppstår på egen hånd – noe som er selve kjernen i lærerrollen og framhever yrkets nødvendighet. Selv om masteren er en stor prestasjon i seg selv, var det derfor ikke realistisk å gjennomføre uten hjelp og støtte. Her er det flere jeg ønsker å rette en gigantisk takk til.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min **Guro Nore Fløgstad**, for all motivasjon, veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og for at du var så engasjert for prosjektet. Tusen takk også til **alle informantene mine** for et rikt datamateriale. Her møtte jeg engasjerte norsklærere, som kastet seg rundt i en krevende tid (Covid19-pandemi) for å hjelpe meg. Især vil jeg takke elevene, som delte sine historier – denne oppgaven er dedikert til dere. **Anne Schäffer** fortjener en hjertens takk for tiden hun brukte på korrekturlesning. Takk, **Agnete Andersen Bueie** for gode råd og innspill til analysedelen. En annen som jeg ønsker å takke er **Marit Skarbø Solem**, som ikke bare fulgte meg i norskemnet nesten hele løpet med stor, faglig og pedagogisk innflytelse, men som også var min veileder i semesterprosjektet som la grunnlaget for denne masteren. Det er mange forelesere som ellers også har hjulpet meg på studieveien. To emneansvarlige jeg spesielt gjerne vil trekke fram, er mattelærer **Per Vinje-Christensen** og kunst & håndverkslærer **Agnete Dale Tessem**. Tusen takk for at dere var så oppglødende og for all tilrettelegging i forbindelse med de to andre fagene mine. Jeg skylder også å takke **mine venner og studiekamerater** for læringsrike refleksjoner, motivasjon, inspirasjon, humor og kjærlighet. Jeg hadde seriøst ikke overlevd studiet uten dere! Gleder meg sånn til vi sees der ute. Sist, men i *hvert fall* ikke minst vil jeg takke **familien min** for all forbønn, motivasjon, oppmuntrende ord, omsorg, næring, respekt, tålmodighet, «pushing» og for at dere i fem år holdt ut med meg, og mine pedagogiske eksperimenteringer, til tross for å være en stresset og ukonsentrert masterstudent, som var usikker på karrierevalget sitt. Elsker dere av hele mitt hjerte!

Sandefjord, 01.06.2022

Orianna Okun

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien, tema og problemstilling

Overordnet del av læreplanverket for ordinære klasser i den norske grunnskolen sier: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre. Språk gir oss tilhørighet og kulturell bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er språket avgjørende for elevenes dannelse og læringsprogresjon, slik at de utvikler seg til å bli trygge og selvstendige individer i samfunnet. Språket omfatter også de fem grunnleggende ferdighetene: skrivning, lesing, regning samt muntlige- og digitale ferdigheter. Disse vektlegges i alle skolefagene. I sitatet ovenfor ser en at språk omhandler sosial interaksjon – noe som jeg finner igjen i læreplanen. Her er *muntlig kommunikasjon* et av kjerneelementene i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). At avsender klarer å gjøre seg forstått for mottakeren, blant annet når en snakker, er en forutsetning for vellykket kommunikasjon, hvis ikke blir en nødig regnet som en «insider» (Pavlenko, 2012, s. 424) i språksamfunnet. Forskningen viser at de som mestrer språket best, deltar oftere muntlig, samtidig som muntlig deltakelse bidrar til økt språkkompetanse (Penne & Hertzberg, 2015, s. 71; Svennevig, 2020, s. 16). Et dilemma er altså at andrespråksbrukere blir bedre av å snakke, men tør kanskje ikke å snakke fordi de ikke er gode nok (Myklebust, 2018).

Muntlighet, definert av Penne og Hertzberg (2015) som det å utveksle budskap og meninger mellom mennesker i form av vokale ytringer (s. 9), er også relevant for undervisning i norsk som andrespråk:

Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter på norsk. Utviklingen av muntlige ferdigheter går fra grunnleggende lytte- og uttaleferdigheter, og enkle samtaler og språkhandlinger, til forståelig uttale og mestring av et stadig mer presist språk og mer komplekse muntlige sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 4).

Fordi morsmålsfaget er forpliktet barns språklæring, som illustrert er avgjørende for læringsprogresjonen, har muntlighet en stor betydning for norskfaget, spesielt for språklige minoriteter. Denne grunnleggende ferdigheten blir ofte mindre framhevet enn

de andre, og som flere forskere påpeker (Rongved, 2019; Rødnes & Gilje, 2018; Svenkerud et al., 2012), finnes det dessuten lite forskning på feltet. Rødnes og Gilje (2018) skriver eksplisitt at: «Forskning på muntlige ferdigheter er i norsk sammenheng begrenset, særlig gjelder det studier som baserer seg på materiale hentet inn etter innføringen av LK06» (s. 204). Derfor ser jeg det som et relevant tema å studere. Ikke bare overfor forskningsfeltet, men også for min egenutvikling av norskfaglig kompetanse og forståelse av lærerrollen.

Gjennom studiet fikk jeg økt nysgjerrighet for muntlige ferdigheter. Tidligere assosierte jeg norsk som et skrive- og lese-fag, men har gradvis oppdaget at en også lærer bedre i sosiale sammenhenger. Dette er bakgrunnen for at jeg høsten 2020 skrev om helklassesamtaler med fokus på muntlighet i et ordinært, norsk klasserom, i en prosjektoppgave knyttet til norskemnet. På grunn av min egen språkbiografi samt flerspråklige bakgrunn (født i Israel, dansk morsmål, oppvokst i Norge med foreldre som kommuniserer på engelsk samt hebraisk ved hemmelige anledninger, og en bror som snakker russisk med far) har jeg også alltid hatt interesse for norsk andrespråksopplæring. Derfor ønsker jeg å bygge videre på semesteroppgaven ved å trekke inn flerspråklighet. Jeg valgte en talerfokusert tilnærming fordi elevenes narrativer kan gi meg innsikt i, og muligens en indikasjon på effekten av lærernes undervisningspraksiser. Formålet er å få kunnskap om hvilke metodiske og pedagogiske valg de flerspråklige elevene opplever at lærerne tar for å motivere til muntlighet i andrespråksopplæring, og for å fremme flerspråklige elevers kommunikative kompetanse. Da temaet samt forskningsfeltet er stort, besluttet jeg å begrense fokuset mitt på lærernes tilbakemeldinger i denne omgang. Problemstillingen min lyder dermed som følger:

Hvordan opplever flerspråklige elever lærernes tilbakemeldinger knyttet til muntlige ferdigheter?

For å kunne forske videre på hvordan språklæring og muntlighet spiller på hverandre, kan lærernes didaktiske rutiner gi meg en pekepinn på hva som fungerer under denne kognitive prosessen. Andrespråksopplæring er norsklærerens ansvar. Da trenger de både kompetanse og erfaring fra språklærings- samt muntlighetsfeltet. I teoriseksjonen skal jeg se nærmere på hvordan lærernes vurderinger påvirker muntlighet i andrespråksopplæringen. Før dette skal jeg strekke aktualiseringen av problemstillingen

litt lenger ved å ta en kjapp tur innom tidligere forskning, etter et historisk tilbakeblikk. Underveis kommer også en begrenset oversikt over anvendt fagterminologi.

1.1.1 Historisk bakteppe

De muntlige formene i skolen er preget av retorikkens arv. I latinskolene på 1800-tallet ble opplesningssjangeren brukt som fremføringsstil, hvor de retoriske appellformene gjorde seg gjeldene, med mer (Thorvaldsen, 2015, s. 276; Trøhaugen, 2011, s. 24–25). Retorikkstilen fikk etter hvert status som «tvangstrøye» fordi den var opptatt av hva som ble regnet som den «korrekte» måten å snakke på (Aksnes, 2016, s. 18–19; Bakken, 2014, s. 19). Som et motsvar til retorikken, kom barnas naturlige talespråk mer i fokus. Odelstingets vedtak i 1878 bestemte dermed at opplæringen skulle foregå på elevenes talemål. Dette førte til at talemålet i skolen ikke lenger skulle være normert. Derfor skiller Norges håndtering av talemålet seg ut fra språkpolitikken i andre land, på grunn av sin annerkjennelse av de diverse talemålene (Aksnes, 2016, s. 19; Børresen et al., 2012, s. 15).

Normalplanene på 1920-tallet hadde ikke så klare læringsmål knyttet til muntlighet. Her het det blant annet at elevene skulle lære «å tale morsmålet sitt naturlig, greitt og tydelig» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s. 46). I Mønsterplanen fra 1974 kom det inn mer spesifikke retningslinjer for hvordan muntlig norsk skulle arbeides med på alle klassetrinn (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Dette ble videreført i M87 hvor muntlig bruk av språket fikk seks delmål (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 134). Elevene skulle lære å bruke talemålet til: ulike og hensiktsmessige kontekster, å undersøke forskjellige uttryksformer, å lytte bevisst til hverandre og presentere egne og andres tekster, som også skulle benyttes til å forstå dansk og svensk. Her arbeidet de med flere ulike sjangre, slik som drama, intervju og foredrag.

I L97 ble *lytte og tale* ett av tre¹ hovedområder for norskfaget (Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Nytt var også egen muntlig karakter i faget, pluss at de muntlige eksamensformene endret seg til en mer foredragslignende form, hvor riktig formidling og faglig innhold var krav for elevenes framlegg. LK06 vektla muntlige ferdigheter som én av fem grunnleggende ferdigheter, som dermed utgjorde rammefaktorene for vurderingen i alle fag. Med andre ord skulle

¹ De andre to var *lese og skrive* og *kunnskap om språk og kultur*.

alle lærere, også de som ikke hadde språkfag, evaluere elevenes muntlige kompetanser. Disse ferdighetene er videreført i dagens læreplan. Som tidligere nevnt er *mundlig kommunikasjon* i tillegg blitt ett av seks kjerneelementer i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Minoritetsspråklige elever har også egne læreplaner der fagfornyelsen vektlegger *kommunikative ferdigheter*. Dette begrepet vil jeg komme tilbake til i teoriseksjonen. Fremhevelsen av å bruke morsmålene som ressurs i undervisningen er også nylig revidert. Poenget er å bruke planene i en overgangsperiode, inntil elevene behersker tilstrekkelig norskkunnskaper og kan erverve det samme grunnlaget for vurderingen som de andre elevene. Selv om de ikke får karakterer i overgangsfasen, må disse planene fremdeles sees i lys av kompetansemålene i den ordinære læreplanen for norskfaget samt andre fag tilhørende klassetrinnet til gjeldende elev (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Fokuset på minoritetsspråk i skolen har vært påvirket av hvordan formen på befolkningen gradvis har endret seg. Andrespråk som forskningsfelt vokste fram i slutten av 1970-årene (Golden & Hvistendahl, 2013; Ryen, 2018). Da Mønsterplanen for 1974 kom, ble norskfaget omtalt som *norsk som fremmedspråk* ikke bare for de samiske elevene, men også for elever med andre språkbakgrunner. M87 presenterte for første gang egne læreplaner til de minoritetsspråklige elevene. Dette var *norsk som andrespråk* som ble implementert i grunnskolen og den videregående skolen. Dagens opplæringslov sikrer at elever med annet morsmål enn norsk har rett til særskilt opplæring i andrespråket (Opplæringslova, 1998). §2-8 og §3-12 stiller likevel visse krav til retten for morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring. Det er opp til hver enkelt skole å vurdere om eleven ikke mestrer tilstrekkelig norsk til å delta i den ordinære undervisningen.

Utredningen «Mangfold og mestring» (NOU 2010: 7) tok for seg opplæringstilbud til flerspråklige barn, unge og voksne. Utvalget konkluderte med et altfor stort kompetansesprik blant lærerne, at kjennskapen burde vært mer til stede i hele gruppen, og at kunnskaper om flerspråklige derfor bør bli et større satsingsområde i skolen. På den måten vil andrespråksopplæringstilbudet bli bedre ivaretatt. Dette kan settes i sammenheng med rapporten «Rom for språket», som var utarbeidet for Språkrådet samt MultiLing², og skulle undersøke lærernes samt elevenes holdninger til bruken av flerspråklighet i norske klasserom. Her kom det fram at lærerne i liten grad

²Senter for flerspråklighet ved Universitetet i Oslo.

utnyttet de flerspråklige elevenes undervisningspotensiale i skolen (Pran & Holst, 2015).

Ifølge Statistisk sentralbyrå finnes det i dag over 800 000 innvandrere i Norge og over 200 000 norskfødte barn av innvandrere (Statistisk sentralbyrå, 2022). I skrivende stund kan krigen i Ukraina føre til en større økning av flyktninger i Europa. Mangfoldet i norske klasserom ekspanderer og har ført til at norsklærerne nå også har blitt andrespråklærere. Dette kommer av at elevgrupper sjeldnere har felles morsmål, selv om de alle går på skole i Norge. Derfor vil studien min ikke bare være aktuell for lærere som underviser i særskilte andrespråkklasser, men også for norsklærerne i de ordinære klasserommene. Siden muntlig kommunikasjon hører nøye sammen med språkutviklingen, trenger lærerne derfor å vite hvordan de skal veilede og vurdere denne kompetansen hos andrespråkselevne på en gunstig måte.

1.2 Noen begrepsavklaringer

Denne oppgaven omhandler hvordan sosial samhandling ligger til grunn for språklig utvikling og tilegnelse av muntlige ferdigheter, som jeg vil utdype videre i kapittel 2. Her vil jeg likevel gå raskt igjennom noen overordnede begreper som jeg benytter meg av, da disse defineres forskjellig fra ulike felt. Et av disse begrepene er *minoritetsspråklige elever*. Det dreier seg om elever «som har et annet morsmål enn norsk eller samisk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I denne oppfatningen er det snakk om mennesker som ikke kan kategoriseres som majoriteter og ikke har status som urfolk eller som nasjonal minoritet. Ergo er målformen disse språklige minoritetene først tilegner seg ikke hovedspråk i Norge (Øzerk, 2016, s. 32–33).

Parallelt med termen *flerspråklighet*, er det også vanlig å operere med begrepet *tospråklighet*. Tospråklighet omhandler individer som lærer to språk simultant, for eksempel barn av foreldre med to forskjellige språkbakgrunner (Øzerk, 2016). Det kan også betegne suksessiv tilegnelse – som vil si at en har lært et annet språk *etter* at førstespråket er blitt opprettet i språkbrukeren (Svendsen, 2021, s. 17–18). De fleste elever snakker mer enn to språk, for eksempel lærer de engelsk i skolen. Ergo favner flerspråklighetsbegrepet forskningsdeltakerne bedre, selv om begge termene har mye av det samme meningsinnholdet. Jeg velger derfor å anvende den første tilnærmingen. Hovedsakelig vil jeg referere til elevgruppen som «flerspråklige», med unntak av visse kontekster der «minoritetsspråklige» er et standardbegrep, for eksempel i omtalen av læreplanverket. Her forstår jeg flerspråklighet som en betegnelse på personer som har

kompetanse i flere språk som de mestrer å bruke i ulike sammenhenger. Europarådets beskrivelse av flerspråklighet demonstrerer dette: «I forskjellige situasjoner kan en person gjøre bruk av forskjellige deler av denne kompetansen for å kommunisere effektivt med en bestemt samtalepartner» (Council of Europe, 2011, s. 5).

Når det er snakk om en persons førstespråk, varierer morsmålsdefinisjonene i litteraturen, som det kommer fram i gjennomgangen til Øzerk (2016, s. 19–24). *Morsmål* har ofte blitt definert som det første språket en person lærer seg, men argumenteres også for å være det språket som en språkbruker er mest komfortabel med, sterkest knyttet til, bruker hyppigst og er et individs hovedspråk (Svendsen, 2021, s. 56). Det har vært normalt å benytte morsmål parallelt med *førstespråk* (også forkortet som *S1*), selv om det nå er vanligere å forholde seg til det sistnevnte uttrykket, da morsmålet «er en symbolsk ladet term [...] knyttet til dannelsen av nasjonalstaten på 1800-tallet» (Svendsen, 2021, s. 61), og et førstespråk ikke nødvendigvis er et innfødt språk. *Andrespråket* (forkortes *S2*) er språk en lærer seg etter førstespråket, uavhengig om det er det andre, tredje eller fjerde en tilegner seg, og læres i miljøer hvor språket betegnes som et dagligspråk (Svendsen, 2021, s. 18; Utdanningsdirektoratet, 2016).

1.3 Tidligere forskning

Denne delen vil ta for seg ulike forskningsstudier knyttet til muntlig og kommunikativ kompetanse, i tillegg til flerspråklighet. Her ser jeg primært på andrespråksopplæring i en klasseromskontekst.

1.3.1 Muntlighet

En utbredt forskning på muntlighet dreier seg om klasseromssamtaler (Penne et al., 2020, s. 59). Den såkalte IRE-strukturen som vanligvis går igjen i helklassesamtaler er ofte blitt kritisert for å hemme dybdelæring. Læreren stiller et spørsmål – *initiativtaking* (I), eleven besvarer spørsmålet – *respons* (R) som læreren deretter kommenterer – *evaluering* (E) (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Dialogmodellen kan egne seg i samtaler der maktposisjonen til læreren brukes til å kontrollere innforstått elevkunnskap. For at strukturen ellers skal te seg virksom, krever det at læreren sørger for en utforskende vinkling i samtalen (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 197; Applebee et al., 2003, s. 689; Dysthe et al., 2012, s. 71; Penne et al., 2020, s. 60). Det er derfor flere som har sett på hvordan en kan unngå det velkjente IRE-mønsteret ved å arbeide bevisst med utforskende samtaler i skolen (for eksempel Alexander, 2008; Linell, 2009;

Mercer, 2002; Nystrand, 1997). I en studie av Palm og Stokke (2015) som tok for seg utforskende samtaler i flerspråklige klasserom, kom det fram at selv om samtalen var åpne og inviterte til faglig utprøving, var det en fallgrube at lærerne tilsynelatende oftest endte opp med å la de høyt presterende elevene svare. Dette var spesielt tilfelle når læreren hadde en bestemt hensikt med samtalen. Elevene som de trodde kunne klare å vinkle dialogen mot formålet for timen, ble derfor prioritert av læreren. Også Aukrusts (2007) funn peker på at det som regel var det samme begrensede utvalget elever som deltok i klasseromsdialogene. Undersøkelsen avslørte i tillegg at lærernes ytringer opptar ca. 60 % av tiden i fagsamtalene, som vil si at elevene kommer til ordet bare en tredjedel av timen. Dermed er det et større antall elever som sjeldent bidrar muntlig i det hele tatt – hvilket kan hindre, især andrespråkselevs, utøvelse av kommunikativ kompetanse.

Pisa+³-prosjektet viste også at mye av tiden gikk til helklasseundervisning der mesteparten av disse aktivitetene, bortsett fra administrative oppgaver, var dialogisk instruksjon og framføringer (Børresen et al., 2012, s. 35). Ellers kan en trekke fram Svenkerud et al. (2012) som eksempel på norsk forskning på muntlighetsopplæring. I likhet med Klettes (2003) gjennomgang av L97, viste undersøkelsene deres at presentasjoner var den mest dominerende formen for muntlig aktivitet i klasserommene. De trekker også en grense mellom å *undervise i muntlighet* og *frekvensen av muntlighet* i klasserommet. Her kreves både faglig og sosial kompetanse. Selv om de ikke fokuserer på fremmedspråklige elever, nevner de «undervisning i muntlige ferdigheter» som et voksende forskningsfelt i forbindelse med fremmedspråks- og/eller andrespråksundervisning (s. 37).

1.3.2 Andrespråksopplæring

Studien til Grimstad (2012) var en del av KIO-prosjektet⁴ og observerte skolehverdagen til flerspråklige elever i 45 norske klasserom. Hun fant blant annet ut at mesteparten av tiden i undervisningen gikk til individuelt arbeid med skoleoppgavene. Lite praktisering av gruppearbeid og sjelden rom for muntlighet kan, ifølge funnene i studien, være grunnen for manglende faglig samhandling mellom elevene og læreren. De flerspråklige elevene var i overkant passive. Hvor vidt den enkelte mestret målspråket, var en

³ Pluss: Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skolen

⁴ Klasseromsforskningsprosjektet KIO: «Kvalitet i opplæringa – om tilpassa opplæring»

forutsetning for deres deltakelse samt fortjenesten av den. Elevomfanget gjorde det spesielt utfordrende for tilstrekkelig oppfølging av lærerne, slik at mye av den tilpassete opplæringen gikk tapt. Praktisering av andre språk enn norsk på skolen var også fraværende i materialet, der dataene som eventuelt ble registrert, dreide seg hovedsakelig om engelske ytringer. Derfor hadde de også begrensede muligheter for å utnytte morsmålskompetansen sin som ressurs i fagene – noe som igjen førte til svakt fokus på elevmangfoldet. Jeg kan sette dette i sammenheng med andre studier som indikerer at plassering av flerspråklige elever i ordinære klasserom ikke nødvendigvis fører til at elevene snakker mer norsk) (se for eksempel Myklebust, 2006, s. 202–209, 2019, s. 82–83 & 88; Palm, 2008, s. 202).

I egne andrespråksgrupper legges det derimot mer opp til språklig samspill i kollektivet (Harklau, 1994, s. 252). Noen undersøkelser meddeler at flerspråklige elever i normale klasserom tilbys lite tilrettelegging av muntlig aktivitet (Myklebust, 2006, s. 201; Aamotsbakken et al., 2004). Aarsæther (2017) skriver om forskning på dialoger blant elevene og mellom elevene og læreren. Målet er å fremme andrespråkselevens utbytte av fagstoffet samtidig som de utvikler seg språklig. Han diskuterer hvordan språklig og faglig samhandling i klasserommet kan orienteres både gjennom lærerstyrte samtaler og dialoger i små elevgrupper. På den måten trenes elevene opp til å bruke språket til å forklare ulike fenomener, samtidig som deres forståelser styrkes av egne og andres utgreiinger. Videre kan lærernes spesifiseringer av elevenes hverdagslige språk bidra til konkretisering av fagstoffet. Gibbons (2006, 2009) og Myklebust (2019) peker også på språklig og begrepsmessig klargjøring som et behov for andrespråksundervisningen.

En tidligere masteroppgave som undersøkte muntlighet hos flerspråklige elever, fokuserte på *lærernes* didaktiske erfaringer (Bjørnsrud, 2020). Her kom det fram at lærerne var opptatt av å variere undervisningen. De brukte diverse læringsmetoder og hjelpemidler, for å legge opp til muntlig samhandling. Som videre forskning på feltet, ønsker jeg derfor å studere *elevenes* inntrykk av grunnleggende norsk klasseromsundervisning – det vil si mottaksklasser i grunnskolen.

1.4 Oppgavens struktur og kart for videre lesning

I det første kapitlet har jeg skissert bakgrunnen samt aktualiteten for studien. Tema og problemstilling ble også presentert. I teoridelen tar jeg for meg et sosiokulturelt perspektiv, andrespråksopplæring, muntlighet og vurdering som rammeverk for

oppgavens drøftingsdel. Disse to kapitlene utgjør til sammen *hva* det er jeg forsker på og hvilket teoretisk landskap jeg beveger meg innenfor. For å betrakte elevenes opplevelser av lærernes tilbakemeldinger på muntlighet, intervjuet jeg flerspråklige elever og observerte norsklærere på to ulike grunnskoler. Med elevene som fokuspunkt har jeg en talerfokusert tilnærming som metodenes utgangspunkt. En nøyere gjennomgang av disse forskningsmetodene blir gjengitt i kapittel 3, hvor jeg også redegjør for studiens utvalg samt forskningsetikk. Denne delen vil klargjøre *hvordan* undersøkelsen ble utført. Her kommer jeg også til å si noe kort om transkripsjons- og analyseprosessen.

Det siste stadiet i prosessen er å forstå forskningsfenomenets *hvorfor*. Empiri og funn blir derfor presentert i del 4 og analyseres samt diskuteres i del 5. Jeg valgte å skille mellom hovedsvar på problemstillingen – responsen på ulike former for muntlighet, og andre relevante funn fra studien. Førstnevnte er inndelt i tilbakemeldinger lærerne gir elevene på feil, riktighet og spørsmål. Dette vil være drøftingsdelens hovedfokus, men jeg kommer også til å se litt på lærerpraksiser som støtter elevenes forståelse og andre påvirkningsfaktorer for samhandling i klasserommet. Det siste kapitlet beskriver studien som helhet ved å oppsummere hovedfunn og hvordan disse samsvarer med avhandlingens problemstilling. Til slutt vil jeg også nevne hvordan prosjektet kan brukes i videre forskning på muntlighets- og andrespråksfeltet.

2 Teori

Dette kapitlet presenterer overordnet teori, der utgangspunktet blir sosiokulturelt læringsperspektiv. Ifølge teorioversiktsfiguren til Postholm og Jacobsen (2018) kan dette kalles for en *teoretisk modell*, mens når jeg i samme sekvens går for eksempel inn på Vygotskys utviklingszone, omtales dette som en *mellomteori*. Videre ser jeg på hvordan et sosiokulturelt perspektiv kan knyttes til andrespråkslingvistikk under delkapitlet som fokuserer på andrespråksopplæring. Det etterfølgende kapitlet omfatter muntlighet. Slik beveger jeg meg gradvis nedover de teoretiske nivåene som er aktuelle for forskningen og derfor prioriteres. Etter hvert snevres teorien inn mot problemstillingen ved å avslutte med temaet tilbakemeldinger.

2.1 Sosiokulturelt perspektiv

Innledningsvis så jeg på hvordan skolen har forpliktet seg til oppfølgingen av minoritetsspråklige elevers språklige utvikling. Muntlige ferdigheter ansees der som en sentral påvirkningsfaktor for ivaretagelsen av andrespråksopplæringen.

Stortingsmelding 28 (2015) la føringer for fagfornyelsen. I stortingsmeldingen beskrives muntlige ferdigheter som kommunikasjons- og samhandlingskompetanse, noe som er gjennomgående i dokumentet. Læreplanen bærer preg av et sosiokulturelt læringssyn, hvor sosial samhandling er avgjørende for læring, fordi det medvirker til utvidelse av elevenes proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1962). Denne tilnærmingen har sitt utspring i den russiske psykologen Lev Vygotskys forfatterskap. En del tid gikk med på å oversette verkene hans til engelsk – noe som har ført til et økt fokus på hans teorier i nyere tid. Psykologi, litteratur, språk og pedagogikk er alle områder som har latt seg påvirke av Vygotskys virke.

Sosiokulturelle teorier tar utgangspunkt i sosialt erfaringsgrunnlag for den individuelle kunnskapskonstruksjonen (Dysthe, 2001, s. 52). Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i oppgaven bygger på dette læringsperspektivet. Bruner (1966) utledet Vygotskys teorier videre. Han omtalte slike læringstaktikker, der enkeltmennesket mottar hjelp fra en mer kompetent annen, for *stillasbygging*. Ikke bare læreren, men også elever kan bygge stillas for hverandres læring. Resultatet som utrettes gjennom samarbeid mellom to eller flere individer – det *interpsykologiske*, kan senere bli

oppnåelig for støttemottakeren, på egen hånd – det *intrapsykologiske* (Wood et al., 1976).

Den *distribuerte læringen* som oppstår gjennom deling av kunnskap i sosiale kollektiver, står sentralt her. I mitt tilfelle kunne dette vært deling av språkkompetanse i en flerspråklig elevgruppe. Fordi et hvert individ er unikt, har enhver en særegen erfaring de kan bidra med til meningsdanningen i fellesskapet (Dysthe, 2001, s. 45). En slik sosial og kognitiv prosess er også bedre kjent som *situert læring* (Wenger, 1998). Det vil si at læringen er kulturell og historisk kontekstavhengig. Med andre ord påvirkes våre handlinger av de normene og forventningene som er oppøvd i institusjonen en befinner seg i (Dysthe, 2001, s. 43; Mercer, 2002, s. 142). En klasse kan for eksempel være vant til å reise seg fra pulten for å hilse samstemt på læreren sin om morgenen. I dialogene som barn medvirker til, kan de ved å diskutere og reflektere sammen, produsere en felles forståelse eller løsning på et problem. Dette kan bidra til innsikt i egne og andres miljøer. Således lærer de å samhandle med mennesker og tilpasse seg ulike situasjoner i samfunnet (Rogoff, 1990). Når samtalepartnerne har en slik solidarisk innstilling til kommunikative prosesser, vil det ene individets kompetanse lette den andres tilbøyeligheter (Gjems, 2009, s. 26).

Fra et sosiokulturelt perspektiv har språket derfor en sentral rolle som medierende verktøy. Språket brukes til å skape tenke- og læringsprosesser gjennom dialogiske fellesskap, for eksempel i læringssamtalene mellom lærer og elever (Gjems, 2009, s. 78; Mercer, 2002, s. 141). Dagens andrespråksopplæring er derfor mye basert på slike teoretiske tilnærminger til barns dannelsesforløp. Læringsteoriens fokus på utvikling i sosiale omgivelser, er spesielt relevant for en oppgave om muntlighet samt språklæring. I neste del kommer jeg til å ta for meg sosiokulturell andrespråkslingvistikk, som en teori innenfor andrespråkslæring. Mer generelle sider ved andrespråksopplæringen vil også bli noe diskutert.

2.2 Andrespråkslæring

Det er ikke så enkelt å finne en betegnelse på andrespråkslæring som favner alt begrepet innebærer:

[Det] er et svært komplekst fenomen, [...] slik som læring i ulike stadier av læringsprosessen (fra de første ordene til avansert språkbruk i tale og skrift), læring av ulike deler av språket ordforråd, grammatikk, utale, rettskriving m.m.), den mentale

dimensjonen i språklæringen (gradvis oppbygging av et språkssystem i hjernen) eller følelsesmessige og sosiale forhold som er involvert i læringen (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28).

Som vi ser, handler andrespråklæring om kognitive overganger under innlæringen av et nytt språk, samt påvirkningsfaktorene rundt. Følgelig er det en fordel for lærere å beherske adekvat kunnskap om ulike teorier av andrespråklæring. Det er også relevant å vite hvordan perspektivene stiller seg i forhold til hverandre. Her er det vanlig å skille mellom tre grunnperspektiver. I behaviorismen, som er mindre aktuell i dag, står tilvenning av bestemte atferdsmønstre sentralt. Det finnes også teorier som fokuserer på mentale prosesser, for eksempel generativ grammatikk. Sosiokulturelt læringssyn, som jeg mønstret i forrige delkapittel, vektlegger sosial aktivitet i kulturelle omstendigheter, i tillegg til at de betrakter språket som en avgjørende faktor i transformasjonen av viten og erkjennelse (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28–29; Svendsen, 2018, 2021, s. 99).

2.2.1 Sosiokulturell andrespråkslingvistikk

Sosiokulturelle tilnærminger har påvirket dagens andrespråkslingvistikk på flere måter. Pavlenko (1998) lot seg inspirere av Vygotskys proksimale utviklingszone. Hun diskuterer hvordan språket kan brukes som middel for andrespråksinnlæringen. Ved å ta i bruk det fremmede språkets koder, fremstiller elevene nye tankesett, som hjelper dem å overføre andre former for mening til de nye sosiale kulturene de inntar. Dermed får elevene «en språkkasse» til å snakke om «et språkssystem» – et *metaspråk* til å lære seg norsk (Hertzberg, 1995, s. 13). Grammatisk terminologi er i denne sammenhengen vesentlig for utviklingen av metaspråket (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 154–155; Brøseth et al., 2020, s. 189; Hognestad, 2019, s. 87; Myhill et al., 2012, s. 143). Fordi språkutøveren kan miste evnen til å mediere forståelsen gjennom førstespråket, risikerer en å gå igjennom en subjektiv, emosjonell prosess, som innebærer rekonstruksjon av ett nytt «selv», en identitet, gjennom det nye språket (Pavlenko & Lantolf, 2000, s. 162).

Nortons studier tok også for seg koplinger mellom identitet og andrespråklæring. Hun framhever hvordan innlæringen av et nytt språk også påvirkes av motivasjonen en har for å lære. Motivasjon går ut på den kognitive innstillingen en har til språket. Derfor er motivasjon ikke et tilstrekkelig begrep når det gjelder andre faktorer for språkinnlæring, slik som strukturelle og økonomiske årsaker, i tillegg til

stigmatisering og rasisme (Norton, 2013). Norton stiller derfor motivasjon opp mot *investering* – en kvalitet som i denne sammenhengen beskriver hvilke handlinger en velger å praktisere i overgangen fra nåværende til fremtidige identitet (Norton, 1997, s. 411). Identitet er derfor dynamisk, «noe som ikke er statisk og gitt en gang for alle, men som forhandles frem og fremkommer i samhandling i ulike sammenhenger» (Svendsen, 2021, s. 99). En kan innstille seg på å lære, men det er først når en tar del i samhandling med andre at en virkelig velger å investere i andrespråket. Da ønsker en å bli regnet som en verdig samtalepartner. Hvis ikke kan en risikere å miste det Goffman (1969) kaller for «ansikt» – altså det å beholde ansikt eller fatningen, ikke føle seg inkompetent eller utilpass, i situasjoner der samtalepartnern behersker språket bedre enn deg selv. Om språklige feil eller misforståelser fra adressaten vedvarer, kan konsekvensene bli motløshet samt tap av mestringsfølelse.

Dette asymmetriske forholdet finner en for eksempel i andrespråksklasserommet jeg observerte eller i intervjusituasjonen min. Her stilte jeg nyankomne elever spørsmål på norsk og engelsk. Elevene hadde startet norsktilegnelsen i en kort periode før vårt møte og de hadde ikke, som meg selv, vokst opp i det norske språksamfunnet. Dersom klassen er preget av slike ubekvemme dynamikker, risikerer en at elever investerer mindre i språklæringen.

2.2.2 Kjennetegn ved andrespråket

I forskning på veiledning av muntlig praksis, kan det også være nyttig å betrakte hvordan lærerne forholder seg til fellestrekkene i andrespråket. I starten av flerspråklige elevers progresjon, prioriteres ofte innholdet i setningene framfor å si dem grammatisk riktig. Når en skal begynne å kommunisere, introduseres de derfor for de nødvendigste uttrykkene. Ordforrådet i nybegynnerspråket består da som regel av mange *kjerneord* – ord som beskriver flere underbetegnelser eller brukes mye ved ulike anledninger.

Utrykkene forekommer ofte i andre språk. For eksempel er *stor* et kjerneord som kan byttes ut med *gigantisk*, *svær*, *tjukk* og lignende (Golden, 2014, s. 62–66). Etter hvert generaliserer en kanskje innøvde språkregler. Det kan føre til at flerspråklige barn gjør mange av de samme feilene som morsmålsinnlærerne i småbarnsalderen. For eksempel kan de si *gådde*, i stedet for *gikk*, eller plassere verbalet på andre plassen i setninger der det er inversjon (*I fjor jeg leste mer*). Dertil er det vanlig å tilegne seg *holo-* eller *helfraser*, som er begreper knyttet til fastlagte situasjoner, slik som *tusen takk* eller *ha det bra*. Disse tas gjerne opp uavhengig av kjennskap til frasenes opphav samt

oppbygging (Golden, 2014, s. 27–30; Myklebust, 2019, s. 18–19; Svendsen, 2021, s. 104–106).

2.2.3 Læringsstrategier

Andrespråkstilegnelse er også avhengig av gode læringsstrategier, som læreren er forpliktet til på grunn av deres ansvar for klasseromslæringen. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer *andrespråksdidaktikk* som undervisning i andrespråk eller undervisning rettet mot flerspråklige elever. Lærerne skal fremme språklig mangfold i skolen, regulere undervisningen og sikre retten til særskilt opplæring i norsk. Derav trengs det tilpasningsdyktighet, språklæringskompetanse og en verktøykasse for læringsmetoder. *Læringsstrategier* skal bidra til å nå kompetansemålene i skolen og kan for eksempel være å bruke ordbøker, digitale ressurser, skrivemaler et cetera.

Språkbruksstrategier er strategier som tar for seg hvordan innlærere kan bruke språket til å kommunisere med. Dette kan for eksempel skje ved å unngå vanskelige temaer, ta tenkepause, omformulere ytringer eller spørre andre direkte (Svendsen, 2021, s. 95–96). Hauge (2014) skisserer forskjellige metodiske tilnærminger til andrespråksopplæringen, herunder aktiv lyttetrening, aktivisere førforståelse, ordforrådstrening, multimodale tekstformer, arbeid med fagord, uttaletrening, møte med formsiden i norsk og møte med tekster som gir identifikasjon og perspektivutvidelse (s. 216–233). Til sammen skal disse være måter en kan gjennomføre den «direkte opplæringen» på. Den «indirekte opplæringen» omhandler deltakelse i sosiale miljø, som for eksempel vil si, innad i elevgruppen (jf. kapittel 2.1).

Senere i drøftingsdelen vil jeg undersøke hvordan elevenes muntlige deltakelse i klassene jeg besøkte, påvirket elevenes språklig mediering og identitetsdannelse, med utgangspunkt i sosial andrespråksinnlæringsform. Kjennetegnene til de flerspråklige elevenes andrespråk og læringsstrategiene som lærerne tok i bruk under disse omstendighetene, påvirket lærernes håndtering av tilbakemeldinger. Meningen med sistnevnte metoder, beskrevet i avsnittet over, er å stimulere elevenes utfoldelse av *kommunikative ferdigheter*. Videre skal jeg se nøyere på hva slike samhandlingskompetanser innebærer og hvordan det samsvarer med den muntlige språkpraktiseringen.

2.3 Muntlige ferdigheter

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter beskrives muntlighet som «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hildegunn Otnes (2007), som står for mye av norsk forskning på lyttefeltet, anser lytting som «en sosial, interaksjonell og empatisk ferdighet» (s. 91). Det dreier seg om hvordan en velger å forholde seg til aktørene som befinner seg i det muntlige samvirket. Altså er det å høre noe annet enn å lytte. Førstnevnte handler om å fysisk motta lydsignaler, uten å danne seg en mening eller ta stilling til det som blir sagt (Otnes, 1999, s. 161). Otnes påpeker at lærere som underviser i lytteferdigheten også selv skal være gjennomtenkte lyttere. Samtidig som de blir lytteforbilder for elevene, oppretter de strategier for ferdighetsveiledningen. Det kan indirekte stimulere til aktivitet og læring (Otnes, 1999, s. 163, 2007, s. 91).

Å tale går ut på å bruke språket. Det vil si at en former lyder med munnen som kan settes sammen til ord og setninger (Papazian & Helleland, 2005, s. 11). I skolen kan elevene for eksempel ha individuelle fremføringer der de taler. Samtale vil si dialogisk samhandling mellom mennesker (Gjems, 2009, s. 59). Linell (2001) skiller i dialogpedagogikken mellom *deskriptivt* og *normativt* syn på samtaler. Deskriptiv forståelsesmåte definerer dialog som ansikt-til-ansikt-utveksling av informasjon mellom to eller flere personer. Normativ vinkling krever at samtalepartnerne er lyttende, empatiske og åpne for andres overbevisninger, der de er villig til å endre sine egne. Med andre ord er det en likeverdig dialog mellom alle bidragsyterne (s. 10–15). Dette kan settes i sammenheng med det Bakhtin (1965/2003) skriver om hvordan hvert menneske representerer en stemme i dialogen – det vil si en forståelse av verden. Alle synspunktene har like stor verdi for samtalen. Dette kaller han for *flerstemmighet*, som skal hjelpe samtalepartnerne å danne mening i livstilværelsen. Å lytte, tale og samtale er med andre ord muntlige handlemåter som fremstilles i, gjennom og mellom mennesker.

Tidligere var jeg inne på at i læreplanen for språklige minoriteter i grunnleggende norsk, handler muntlige ferdigheter om å dyrke *kommunikativ kompetanse* (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Fokuset på kommunikativ kompetanse oppsto allerede på 60-tallet med blant annet Dell Hymes i spissen, som et motsvar til Noam Chomskys abstrakte syn på lingvistisk kompetanse og funksjon. Kommunikativ kompetanse er muntlige kunnskaper og ferdigheter som en mestrer å bruke til ulike intensjoner. Det er også vanlig å bruke termen *språklig kompetanse*. Det vil si å kunne kommunisere og uttrykke seg muntlig i forskjellige kontekster. Med andre ord handler

det om et individs formidlingsevne i sosiale situasjoner – det at en klarer å gjøre seg forstått, samt at en mestrer å få fram det en ønsker (Alexander, 2008; Brown, 1994, Kapittel 9; Kibsgaard & Husby, 2014, s. 43; Svendsen, 2021, s. 96–100). Hvis en flerspråklig elev for eksempel lurer på hvordan en skal bøye verbet «å løpe», kan språkutøveren rekke opp hånden for å få kontakt med læreren. Når eleven har fått klarsignal fra norsklæreren, gjelder det å finne riktig syntaks, artikulasjon, og tonefall som beskriver det grammatiske fenomenet på norsk. Eleven må samtidig overføre ønsket om å forstå det faglige faktumet bedre, slik at den hjelpen eleven trenger blir synliggjort for læreren. Imens opprettholdes intensjonen med kontakten.

James Cummins (1980) skiller mellom formell og uformell språkbruk.

Hverdagsspråk blir omtalt som *basic interpersonal communicative skills* (BICS). Et hvert individ som mestrer å kommunisere, har et førstespråk som de bruker til å uttrykke sine fornemmelser av tilværelsen med. BICS assosieres ofte med det muntlige språket, fordi det på dagligbasis inngår i samfunnet vårt naturlig og spontant. Selv om måten vi prater på påvirkes av miljøene rundt oss, tar hverdagsspråket automatisk form i mennesket. Det akademiske språket på den annen siden, betegnes av Cummins som *cognitive/academic language proficiency* (CALP) og omfatter blant annet det faglige kunnskapsspråket som kreves i skolen (s. 84).

Muntlighet og kommunikasjon avhenger derfor gjensidig av hverandre. Evnene har betydning både for grupper og individer (jf. kapittel 2.1). Derfor hører konsepter om kommunikativ kompetanse og muntlige ferdigheter med i en klasseromsstudie av flerspråklige barn, der de kontinuerlig øver på å snakke norsk. I utviklingsfasen som en velkomstklasse vil befinne seg i, kan lærernes tilbakemeldinger på tale-, lytte- og samtaleferdigheter fordre språklige samhandlingskompetanser. Ovenfor så vi flere eksempler, som å lytte i stedet for å høre, likeverdige dialoger der flere stemmer kommer til orde, og hvordan en kan skille mellom formelt samt uformelt språk. For å synliggjøre målet med den muntlige språkopplæringen, trenger de flerspråklige elevene derfor å vite hva de vurderes etter. Så hvordan skal norsklærerne gi tilbakemeldinger på og evaluere muntlige ferdigheter?

2.4 Vurdering av muntlighet

En rekke studier danner grunnlaget for generelle teorier som eksisterer innenfor vurdering av muntlighet. Som beskrevet innledningsvis, ifølge Postholm og Jacobsen sin teorimodell, er kunnskap som konsentrerer seg om visse handlinger som lærerne

utfører, på nivået *substantive teorier*. De «er knyttet til personer på et bestemt tidspunkt i en spesifikk kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 20–21), slik som vurdering i skolen.

Kapittel 1 viste at flere undersøkelser tyder på at den vanligste formen for muntlighet i norskfaget er framføringer, og at tilbakemeldingskulturen her er lite konstruktiv; altfor generell og dreier seg hovedsakelig om innhold, kroppsspråk og stemme (Hertzberg, 2003, s. 163; Penne & Hertzberg, 2015, s. 18–19; Svenkerud, 2013, s. 3). Hertzberg (2003) så at elevene, i de muntlige klasseromssituasjonene som hun forsket på, manglet formål og trening. Den muntlige vurderingspraksisen i den norske skolen stiller derfor lave forventninger til elevene. Veletablert struktur, er ettertraktet. En selvmotsigende vurderingspraksis er at elevenes *læring* utvikles i det sosiale fellesskapet, mens *vurderingen* foretas isolert. Et annet paradoks er at forskning på vurdering sjeldent tar opp muntlige ferdigheter, samtidig som at studier på muntlighet involverer lite vurdering (Børresen et al., 2012, s. 258; Fjørtoft, 2016, s. 119). Derfor er en bevisstgjøring av forholdet mellom muntlighet, vurdering og faglig utvikling uunnværlig for lærerprofesjonen.

Vurdering er en lovpålagt praksis som skal fremme læringsprogresjonen i den norske skolen: «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Målet med vurderingen er altså 1) bistå elevenes læring, gjennom tilrettelegging og motivasjon – altså *formativ* vurdering, 2) dokumentere den oppnådde kompetansen hos hver enkelt elev ved endt undervisningsforløp av mindre eller større karakter – det vil si *summativ* vurdering og 3) på bakgrunn av elevenes læringsresultater evaluere og kvalitetssikre utdanningen i de forpliktete instansene (Pellegrino et al., 2001, s. 37–40). For å gå vekk fra «ros og kritikk»-oppfatningen som definisjon på tilbakemeldingskvalitet (Børresen et al., 2012, s. 259), som vi tidligere så at IRE-konstruksjonen ofte fremkalte, legger den nye norske vurderingspraksisen, *vurdering for læring*, opp til et mer konstruktivt læringsutbytte gjennom vektlegging av formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Det er særlig tilbakemeldingsstudiene til Black og William (1998) og Hattie og Timperly (2007) som fronter denne forskningen. Skillet mellom summativ- og formativ vurdering knyttes ofte opp mot slutt- og underveisvurdering, selv om begge kan være begge. Hertil beskriver de sistnevnte tilnærmingene tidspunktet for evalueringen framfor hensikten (Fjørtoft, 2016, s. 121).

Black og William (1998) sier for at vurdering skal bli formativ, kommer det an på bruken av den. Kvaliteten varierer etter samspillet mellom eleven og læreren (s. 16). Effekten av tilbakemeldingene deler Hattie og Timperly (2007) inn i tre spørsmål: 1) Hvor skal jeg? (Feed Up), 2) hvordan kommer jeg meg dit? (Feed Back) og 3) hva er neste steg? (Feed Forward). Disse spørsmålene foregår på fire ulike stadier: Oppgavenivået – hvordan oppgaven er løst, prosessnivået – gjennomføringen av oppgaven, selvreguleringsnivået – overvåking og regulering av egen læring, og personnivået – evaluering av seg selv som person. Videre presenterer Wiliam & Thompson (2008) fem overordnede nøkkelstrategier for formativ vurdering. For det første skal læringskriteriene klargjøres. Virkningsfulle diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver må også konstrueres. I likhet med Hattie og Timperly handler den tredje faktoren om å gi tilbakemeldinger som hjelper eleven videre. På punkt nummer fire står det at elevene skal brukes som ressurser for hverandre. Den siste metoden vektlegger at elevene skal bli eiere av egen læring (s. 15).

Læreren legger listen høyere hos sterke elever, og undervisningen er mer dialogisk preget her – noe som igjen fører til økt muntlig aktivitet (Netz, 2014). Tre prinsipper for læringsfremmende og språkutviklende samtaler som Nystrand (1997) legger til grunn her, er at dialogene skal inneholde åpne eller autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting av elevenes bidrag (s. 144). Elementene går igjen i Mercer og Littletons (2007) samtaletrekk for god dialogisk undervisning:

- 1 elevene får anledninger og blir oppmuntret til å stille spørsmål, ytre meninger og kommentere idéer og utfordringer som oppstår i timene;
- 2 læreren deltar i diskusjoner med elevene som utforsker og støtter utviklingen av deres forståelse av innhold;
- 3 læreren tar hensyn til elevenes bidrag i utviklingen av temaet for timen, og i utformingen av aktiviteter som får elevene til å forfølge egne forståelser, gjennom samtale og andre aktiviteter;
- 4 læreren bruker samtale til å gi en kumulativ, sammenhengende, kontekstuell ramme for å sette i gang elevenes involvering av den nye kunnskapen som de støter på (s. 38, min oversettelse).

Slike praksiser bør være tilgjengelig for alle elever, ikke bare «de sterke», slik at vi sikrer den tilpassete opplæringen. En utfordring ved muntlighet i skolen er nemlig at det kan oppstå en del «ubeviste prosesser» (Fjørtoft, 2016, s. 123–124) i klasserommet.

Lærerne kan ha forventninger de ikke selv er klar over. De kan fort misforstå elevenes muntlige initiativ – noe som gjør det utfordrende for lærerne å gi tilstrekkelig vurdering. Elever som ikke er samarbeidsorienterte eller har lavere sosioøkonomisk bakgrunn, kan for eksempel, tolkes som uintelligente (se Bernstein, 2003; Vigeland, 1994). Studien til Michaels (1981) viste endatil at asymmetrien mellom eleven og læreren, kan føre til feil holdninger overfor flerspråklige elever. Det kommer av at sistnevnte gruppe kan ha vendt seg til annerledes normer for kollektive deltakelsesmønstre.

Ifølge Fjørtoft (2016) finnes det noen didaktiske grep læreren kan gjøre for å håndtere muntligheten i klasserommet. Gjennom omformulering kan læreren gjenta elevenes ytringer på en mer fagspesifikk måte. Det finnes dessuten presstrategier som skal utfordre elevenes svar dypere. Lærerspørsmål går ut på å forhåndsdefinere ulike spørsmål lærerne kan stille. Elevene må også få tenketid. Når en tar i bruk mappevurdering, kan oppsamlet elevarbeid bli grunnlaget for muntlige læringsrefleksjoner. Til slutt tar hun opp betydningen av å aktivt involvere alle elever, der strategier som tenk-par-del og undervisning uten håndsopprekning øker elevdeltakelsen (s. 126-130).

I kapittel 5 diskuterer jeg hvordan lærerne i utvalget mitt forholder seg til slike metoder for å støtte opp om muntligheten i klasserommet. Der igjen hvordan klasselederne bidrar til spesifikke tilbakemeldinger, som forblir rettferdige samt veiledende. Jeg så i denne teoridelen at elevene trenger å bli utfordret. Samtidig må vurderingen tilpasses hver enkelt elevs behov. Om hvor vidt responsen i disse andrespråksklasserommene er formative og/eller summative, vil jeg se nærmere på i refleksjonsdelen. De teoretiske prinsippene jeg operasjonaliserte i dette kapitlet, knyttes til de bestemte klasseromskontekstene jeg studerte i grunnskolen – hvilket bringer meg over til oppgavens anvendte metodologi.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens utvalgte metodologi. Først vil jeg forklare årsaken til at kvalitativ metode er brukt, deretter kommer en utgreiing om talerfokusert tilnærming, før utvalget presenteres. Oppgavens forskningsetikk vil bli gjort rede for, før jeg avslutningsvis ser på transkripsjons- og analyseprosessen.

3.1 Valg av metode

Fordi jeg forsker på elevopplevelser av lærernes tilrettelegging, valgte jeg kvalitativ metodologi, spisset inn mot en talerfokusert tilnærming. Jeg anvendte to forskjellige innsamlingsmetoder: semistrukturerte elevintervjuer og ikke-deltakende-lærerobservasjoner. Kapittel 3.2 beskriver disse metodene nærmere. Selv om jeg valgte en talerfokusert tilnærming, er lærerne inkludert i utvalget, blant annet for å sammenligne om datatypene er divergerende. For å sjekke at elevene ikke bare rapporterer at lærerne hjelper dem, fordi de ikke tør å fortelle meg annet, har observasjonene også en sentral plass. Jeg, forskeren kan med andre ord framstå som en autoritet i elevenes øyne. Observasjonene kan derfor gi en pekepinn på om lærernes metoder fungerer like bra som elevene oppgir. Elevenes fortellinger kan eventuelt dekke kunnskapshull som muligens oppstår fra observasjonene. Gjennom en slik triangulering, kan jeg få hjelp til å forstå klasseromsiaktakelsene fra ulike perspektiver. Intensjonen var å undersøke læringsmiljøet til ulike flerspråklige klasser. For å klare dette, ble jeg med inn i undervisningstimene til oppsøkte grunnskoler.

Kvalitativ metode ga meg anledning til å undersøke fenomener i sosialpsykologiske settinger nærmere (Maxwell, 2013, s. 30). Det vil si at jeg, ved å nærme meg mennesker, så på grunner og holdninger overfor hendelsers opphav (Krumsvik, 2019, s. 152). Ergo kan prosjektet mitt også kalles for en etnografisk «case-studie» eller kasusstudie. Dette fordi personer – lærere og elever, i hverdagslige kontekster – rutiner i klasserommet, ble studert. Kasusstudier er ganske vanlig innenfor pedagogisk forskning (Skogen, 2018, s. 79). I likhet med min undersøkelse, benytter de ofte multiple datainnsamlingsstrategier. Undersøkelsesformen forholder seg til enkelte episoder, personer eller systemer, og hvordan de i realiteten opptrer. Eksempelvis kan forskeren, slik jeg gjorde, studere samhandlingsmønstrene i utdanningsinstitusjonen. Noe som kjennetegner etnografisk forskning, er at datasamlingen foretas gjennom

feltarbeid. På den måten er metoden også opptatt av samfunn eller kulturer som forskeren selv trer inn i. Målet er å oppnå dybdeforståelse uti feltet (Gobo, 2011, s. 16–26). Å forske på elevene selv framfor lærerne og hva en slik fokusering innebærer, forklares i neste delkapittel. Her kommer også intervju og observasjon som metode for innsamling av forskningsdata.

3.2 Talerfokusert tilnærming

Denne studien har en *talerfokusert tilnærming* – et begrep innen andrespråksforskning, hvor søkelyset settes på språkutøvernes oppfatninger, fordi jeg spør elevene hva de selv mener framfor lærerne. Golden & Steien (2018), som bruker denne termen i sin forskning, beskriver *narrativer* som informantenes individuelle fortellinger om seg selv. Historiene kan være satt både i fortid og framtid. Innlærernes fortellinger kan bidra til unike innblikk i språklæring som forskerne ikke selv legger merke til (s. 3–5). Andre slike studier er for eksempel Kramsch (2009), Norton (2013) og Pavlenko & Lantolf (2000). Ut ifra språkbrukernes narrativer, kom de fram til ulike begreper som beskriver prosessen og/eller faktorene rundt språktilegnelse, slik som subjektivitet, investering og identitetsmediering. Slik subjektiv vinkling er også kjent som det *emiske* perspektivet (Golden et al., 2021, s. 134; Headland et al., 1990). Under ser vi at jeg kombinerte to ulike undersøkelsesmetoder⁵, siden jeg både brukte intervju (innenfra-perspektiv) og klasseromsobservasjoner (utenfra-perspektiv), hvor elevene var studieobjektet.

3.2.1 Intervju

Jeg utførte semistrukturerte elevintervjuer. Ved å få tilgang til deres opplevelser, følelser og erfaringer, kom jeg nærmere fenomenet som ble undersøkt (Maxwell, 2013, s. 102). Kunnskapen oppstår da gjennom den felles forståelsen intervjuer og informant(ene) sammen danner (Thagaard, 2018, s. 92). Det narrative intervjuet krevde at jeg som forsker hadde en involverende tilstedeværelse i samtalene, slik at forskningsobjektene selv fikk kontrollere historienes dreiepunkt. Likevel måtte dialogen forholde seg til et gitt mønster (Thagaard, 2018, s. 119). Semistrukturerte intervjuer ga anledning til å veksle mellom deduksjon og induksjon fordi spørsmålene både var åpne og lukkede, strukturerte samt spontane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det vil si

⁵ Dette blir en form for «mixed method», men må ikke forveksles med bruken av *både* kvantitative og kvalitative metoder, som begrepet ofte forbindes med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151).

at jeg på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1 og 2) for å sikre samtalens retning mot problemstillingen. Samtidig var jeg åpen for at nye spørsmål kunne oppstå underveis i samtalen, eller på bakgrunn av observasjonenes oppdagelser.

3.2.2 Observasjon

I forkant av intervjuene ble ikke-deltagende-klasseromsobservasjoner gjennomført. Disse gjorde at jeg kunne betrakte lærernes undervisningspraksiser nærmere – det vil si miljø, hendelser, rutiner og lignende. (Maxwell, 2013, s. 102; Silverman, 2011, s. 28). For å vite *hva* jeg egentlig så etter, hadde jeg, som definert i observasjonsskjemaet (vedlegg 3), kategorisert tilbakemeldingstyper lærerne kunne gi elevene på muntlighet. Min inndeling var bygd på Mercers og Littletons (2007) samtaletyper for god dialogisk undervisning (s. 38) som ble nevnt i kapittel 2.4. Punktene deres ble noe konkretisert, for å tydeliggjøre handlingsmønstrene for meg selv. Av relevans for problemstillingen og forskningstemaet, ville jeg undersøke om lærerne også kommenterte elevenes norskbruk. Derfor valgte jeg å ta med en egen kategori som jeg døpte: «kommenterer språklige/grammatiske trekk». I tillegg til at jeg spesifikt så på klassifiseringer av tilbakemeldinger, skrev jeg refleksjoner, det vil si feltnotater, underveis på hva som konkret skjedde i timene, med tanke på andre hendelser som kunne framstå som spennende funn, altså trekk jeg ikke nødvendigvis la merke til umiddelbart. Disse kunne dermed analyseres i etterkant. Neste del vil klargjøre hvordan utvelgelsen av informanter til datainnsamlingen fant sted.

3.3 Utvalg

To skoler, en barneskole og en ungdomsskole fra skolenettverket mitt, ble rekruttert. Det vil si at jeg av praktiske årsaker, kontaktet grunnskoler med beliggenhet i eget nærområde. Rekrutteringen ble gjort via epost og oppfølgingen gjennom telefon- og epostsamtaler samt direkte møter med arbeidsplassene. Én av skolene var en tidligere praksisskole. Av relevans for problemstillingen, rommet begge skolene velkomstklasser (VK). Det vil si at de hadde mottaksklasser for nyankomne minoritetsspråklige elever

og fulgte de to tilhørende norske læreplanene⁶. Skolene hadde generelt mange andrespråkselever, også i de ordinære klassene.

Jeg foretok observasjoner av én lærer på barneskolen og én lærer på ungdomsskolen. Fra hver av lærernes klasser ble tre elever intervjuet per skole. På barneskolen var dette elever i 11-årsalderen. Ungdommene var fra 13 til 15 år gamle. Tilfeldigvis var begge norsklærerne jeg fikk tak i kvinner. Elevutvalget besto av like mange gutter og jenter til sammen. I utgangspunktet hadde jeg med en klasse til fra den samme barneskolen. Siden besøkene mine ble utsatt på grunn av høyt sykefravær og koronasmitte i skolene, bestemte jeg meg for å droppe omtalte gruppe. Det viste seg at den ikke var like relevant for oppgaven⁷ og var heller ikke så realistisk å gjennomføre⁸.

Følgelig kunne jeg spare tid og samtidig gå i dybden på de to andre klassene. Skolene, lærerne og elevene fikk fiktive navn hvor forbokstavene følger alfabetisk orden. Av strukturelle årsaker står barneskolen først. Personnavnene er sortert etter rekkefølgen de ble observert og intervjuet. Oversikt over disse inndelingene finnes under i Tabell 1.

Tabell 1 Oversikt over skoler, lærere og elever

Skole (klassetype, alder)	Lærer	Elever (kjønn)
Armberg barneskole (VK, 5.-7. trinn)	Agnes	Abdul (gutt) Bella (jente) Carmen (jente)
Beinhagen ungdomsskole (VK, 8.-10. trinn)	Beate	Darius (gutt) Emre (gutt) Fatima (jente)

Elevene nevnte noen andre lærere og elever i intervjuene. Disse ble også anonymisert i transkripsjonene (se listen nedenfor) og er ordnet ut ifra tidspunktet de ble nevnt – fra først til sist.

⁶«Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Kunnskapsdepartementet, 2020a) og «Læreplan i morsmål for språklige minoriteter» (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

⁷ Læreren underviste en gruppe bestående av elever på det laveste norsknivået på første trinn. Flesteparten var flerspråklige og fra velkomstklassen. Dette var et lese- og språkopplæringskurs. Utvalget hadde derfor egnet seg bedre til en oppgave om begynneropplæring.

⁸ Det var utfordrende å plukke ut elever med tilstrekkelig språkkompetanse til intervjuene og kun realistisk å få samtykke fra disse. Å formidle prosjektet til alle foresatte, når de kunne begrenset norsk og læreren ikke var kontaktlærer, ville kreve for mye tid og ressurser.

Tabell 2 Oversikt over tredjeparter

Skole	Andre anonymiserte lærere	Andre anonymiserte elever
Armberg barneskole	Chris Damali Ellen	Gabriella Hubert Ivan Jamil
Beinhagen ungdomsskole	Fabian	

Lærerne hjalp meg med å plukke ut hvilke elever som skulle delta i intervjuet, basert på deres muntlige norskkunnskaper – altså hvem av elevene som kunne kommunisere bra nok til å la seg utspørre. Av disse igjen ble noen tilfeldige selektert, basert på hvem som var tilgjengelige. Utvalgsmetoden informerte læreren til deltakerne. Dette er viktig å tenke over i forhold til studiens troverdighet – om utvalget representerer meningene eller opplevelsene til *alle* elevene. Nedenfor følger andre eksempler på studiens etiske implikasjoner.

3.4 Forskningsetikk

Jeg meldte prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) og fulgte deres forskningsetiske retningslinjer. I henhold til disse, mottok elevenes foreldre og lærere informasjonsskriv om prosjektet (vedlegg 4-6). Samtykke ble hentet inn fra de samme personene. Dokumentene inneholdt blant annet studiens formål og bruk av forskningsmetoder. Studiens frivillige deltakelse, og at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at det ville påvirke dem på noe negativt vis, ble de også informert om. For å ikke påvirke resultatet, nevnte jeg ikke eksplisitt at det var lærernes tilbakemeldinger som jeg spesifikt så på. Jeg fortalte at jeg forsket på lærernes undervisningspraksiser knyttet til muntlighet hos flerspråklige elever. Elevenes samtykke ble oversatt til engelsk, slik at de visste hva det innebar å bidra til forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Kontaktlærerne samt morsmåls lærere tok ansvaret for formidlingen av skrivets innhold til foreldrene. Barn er en sårbar gruppe informanter, «fordi de antas å ha begrenset evne til å ta et overveiende

valg om å delta i forskningen» (Høgheim, 2020, s. 89). I undersøkelser hvor barn er under 15 år må foresatte involveres, som en kan se ble gjort her.

For å få godkjent NSD-søknaden, ble jeg bedt om å lage en alternativ intervjuguide til barn i aldersgruppen 6-9 år (vedlegg 1), og legge til mer informasjon om observasjonene i informasjonsskrivet (vedlegg 4). Spørsmålene i intervjuguiden var egentlig tiltenkt mellomtrinnet og ungdomsskolen. Ettersom jeg på daværende tidspunkt ikke visste hvilke klassetrinn som var plukket ut (av rektor) fra barneskolen, måtte jeg sette populasjonsalderen ned til 6 år for å sikre utvalget. Hensikten var å sammenligne aldersgruppene. Mest sannsynlig jobbet jo lærerne litt annerledes med språkopplæring på lavere trinn, men samtidig så kunne jo språknivået hos elevene være likt uavhengig av alder. For eksempel så kunne en 6-åring som gikk i norsk barnehage, ha lært seg mer norsk enn en 15-åring som akkurat hadde flyttet til Norge. Da jeg leste den første intervjuguiden på nytt, var jeg enig i at språket burde tilpasses elevenes nivå mer. Krumsvik (2019) skriver at hvis en velger å gjøre dette bevisst, vil intervjuet framtre mer komfortabelt for informantene og dessuten støtte intensjonen bak spørsmålene (s. 167). En utfordring med flerspråklige gruppe, var at spørsmålene ikke bare skulle forenkles til aldersnivået. Barna hadde kanskje ikke tilvendt seg det norske språkssystemet enda, så dette måtte også tas med i betraktningen. Etter at disse endringene var gjort, fikk jeg 05. januar 2022 godkjent vurdering fra NSD (vedlegg 7). Dermed kunne jeg levere skjemaene til forskningsdeltakerne.

Fordi NSD ikke anbefaler å bruke private enheter til datainnsamling, og USNs retningslinjer sier at en ikke bør bruke enheter med internettforbindelse til lydopptak, valgte jeg å låne en diktafon (Sony ICD-PX470) av universitetsbiblioteket. Da opptakeren hadde en utlånstid på 21 dager, overførte jeg så raskt som mulig lydfilene til min private PC for å transkribere dem der. Her fastslår USNs retningslinjer at dersom det er middels eller høy grad sensitivitet (jeg behandlet særlige kategorier personopplysninger) skal disse ikke «redigeres eller lagres på PC tilknyttet nett, dersom de ikke er anonymisert». Derfor var PC-en min frakoblet internett under transkriberingsprosessen, hvor jeg sikret anonymisering av datamaterialet. Straks lydfilene ble lagt inn, krypterte jeg dem også med 7-zip, slik at alt ble lagret kryptert med AES 256 kryptering⁹. Mappene var dermed passordbeskyttet.

⁹ Fra USNs retningslinjer: «AES står for Advanced Encryption Standard og 256 er lengden på nøkkel i krypteringsalgoritmen. Lengden på nøkkel har betydning for hvor mye ressurser som må benyttes for å

Både observasjon og intervju kan også by på flere forskningsetiske utfordringer. Ved observasjon kan min tilstedeværelse i klasserommet ha påvirket datamaterialet. Både elever og lærere ville muligens optrådt annerledes om jeg ikke var der (Kvarv, 2010, s. 138). For at lærernes praksiser skulle forekomme så rutinemessig som mulig, fortalte jeg dem ikke at jeg spesielt iakttok deres muntlige tilbakemeldinger. Jeg ønsket å betrakte en undervisningssøkt med muntlig aktivitet. Empirien var heller ikke direkte fordi den var bundet av hva jeg rakk å skrive ned der og da. Derfor valgte jeg å kalle dataene for feltnotater.

Ved intervju er det ekstra viktig at jeg er bevisst min forskerrolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108; Kvarv, 2010, s. 137; Postholm & Jacobsen, 2018). Blant annet kan min flerspråklige bakgrunn påvirke forskningsresultatene og fokuset mitt. Jeg kan for eksempel prioritere enkelte språkgrupper, ved å la noen elever framtre som «smartere enn andre». En forsker med etnisk norsk bakgrunn, ville uansett antakeligvis vinklet dataene fra en annen side. Derfor er det vesentlig å vise transparens i forskningsarbeidet ved å være bevisst mine subjektive oppfatninger (Creswell, 2013, s. 21). Siden jeg brukte en tidligere praksisskole, kjente jeg noen av deltakerne i studien fra før. I slike tilfeller må jeg klare å opprettholde en profesjonell forskerdistanse. Vesentlig var det å respektere retten til privatliv og passe på at spørsmålene ikke ble for ledende, slik at jeg manipulerte deltakerne (Thagaard, 2018). Samtidig skulle spørsmålene ikke være for åpne da det kunne påvirke svarkvaliteten. Jeg kunne da enten risikere å få lite ut av informantene eller å få mye irrelevant data.

En kvalitativ studie har altså sine begrensninger. Troverdighet, som jeg var inne på over, hører sammen med *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet går ut på om målingen er preget av pålitelighet. Kan jeg for eksempel stole på at intervju spørsmålene forblir så nøytrale som mulige? Hva er garantien for at resultatet blir likt, dersom noen andre spør elevene om det samme? Reliabilitet handler som følger om tillitten jeg hadde til studieobjektene mine. Endatil om materialets etterprøvningsbarhet ble tatt med i beregningen (Høgheim, 2020, s. 183 & 215–216; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275–276; Kvarv, 2010, s. 132). Hvor gyldig studien er samt dens overførbarhetsverdi, dreier seg om validiteten. Eksempelvis valgte jeg nedskrivning av observasjonene som feltnotater, og transkripsjon av lydopptakene. Da må det i etterkant være mulig å sjekke om dataene ble håndtert på en sikker måte – om metoden faktisk målte det den var tiltenkt

knekke krypteringen. Denne siden beskriver mer i detalj om AES <https://thebestvpn.com/advanced-encryption-standard-aes/>>

(Høgheim, 2020, s. 80–83; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275–276; Skilbrei, 2019, s. 87–89). For eksempel kan en undersøke om andre elever i klassen, eller en etnisk norsk elevgruppe, svarer likt som utvalget mitt. En annen ting forskere kan sjekke, er om spørreskjema gir de samme svarene som transkripsjonene. I påfølgende avsnitt kommer en grundigere beskrivelse av transkripsjonsprosessen.

3.5 Transkripsjon

Transkribering går ut på å gå fra et medium til et annet. Ordet *transformasjon*, som begrepet kommer av, indikerer også dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Conversation analysis (CA) kan oversettes til samtaleanalyse og er en populær metodologi brukt til å studere menneskelige, sosiale interaksjoner. Målet er gjennom analyse av detaljer, å finne ut av hvilke sosiale strukturer som kan ligge til grunn for interaksjonene mellom mennesker eller samhandlinger i kulturer. CA ser ikke bare på innholdet i samtalene som studeres, men også på handlingene, samspillet og kontekstene rundt kommunikasjonen. En utfordring her er at dialogene skal være så autentiske som mulig (Hepburn & Bolden, 2013, avsn. 2–3). Dessuten er transkribering, som hører med til samtaleanalyse, bare en «begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjoner» (Thagaard, 2018, s. 111).

Gail Jefferson regnes som en av grunnleggerne av CA. Hans transkripsjonskonvensjoner, som kalles for Jefferson-systemet, gjør det enklere å sortere dokumentasjon av muntlige handlinger. For eksempel, slik som i studien min, når en skal skrive ned hva som ble sagt i et intervjuopptak. Tegnene hjelper forskeren å skille mellom pauser, tempo, overlappende tale og andre ulike former for ytringer. Mine transkripsjonsnøkler (vedlegg 8) er en sammenfatning av en nyere versjon av Jefferson-systemet (Jefferson, 2004), transkripsjonskonvensjonene til Kvale & Brinkmann (2015, s. 209), Skovholt et al. (2021) og Penne et al. (2020). Jeg lagde en forenklet versjon som er tilpasset datamaterialet mitt.

For å skille mellom hvem som snakker i intervjuene, kalte jeg meg selv for I (intervjuer) og elevene for EX (elev + forbokstav) i transkripsjonene. Navn på lærer, elever og steder som elevene nevnte i lydopptakene ble også anonymisert (for eksempel *Bella, Damali, nærområde*, med mer). For å sikre at språklige feiltagelser ikke forhindrer essensen i narrativene, kunne jeg omskrevet talespråket deres til et standardisert skriftspråk (Molde & Wunderlich, 2021, s. 172). Jeg valgte likevel å skrive talemålnært, fordi informantenes ytringer enkelte steder var vanskelig å skjønne

og derfor lett kunne misforstås. På denne måten sertifiserte jeg at datamaterialet er åpent for andre fortolkninger og videre bearbeidelser. Dessuten kan mellomspråket – den uttrykksmåten en benytter under innlæringsfasen av et nytt språk (Selinker, 1972), være interessant. Det kan gi en indikasjon på språkbrukernes foreliggende progresjonsnivå, i og med at det er dynamisk og de derfor gradvis tilvenner seg målspråket (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 35; Malmo, 2000, s. 352). Grammatikken var derfor ikke standardisert, men for at avvikende uttale fremdeles ikke skulle ta vekk fokuset fra meningsinnholdet i samtalen, var språket skrevet ortografisk slik jeg trodde intervjudeltakerne ut ifra sammenhengen mente å si det. For eksempel er «urd» gjort om til «ord». Noen av elevene svarte delvis på engelsk. For å spare tid bestemte jeg meg for å ikke oversette dette i transkripsjonene, men heller markere engelsk tale med fet skrift og eventuelt forklare innholdet i utdragene det gjaldt i drøftingsdelen.

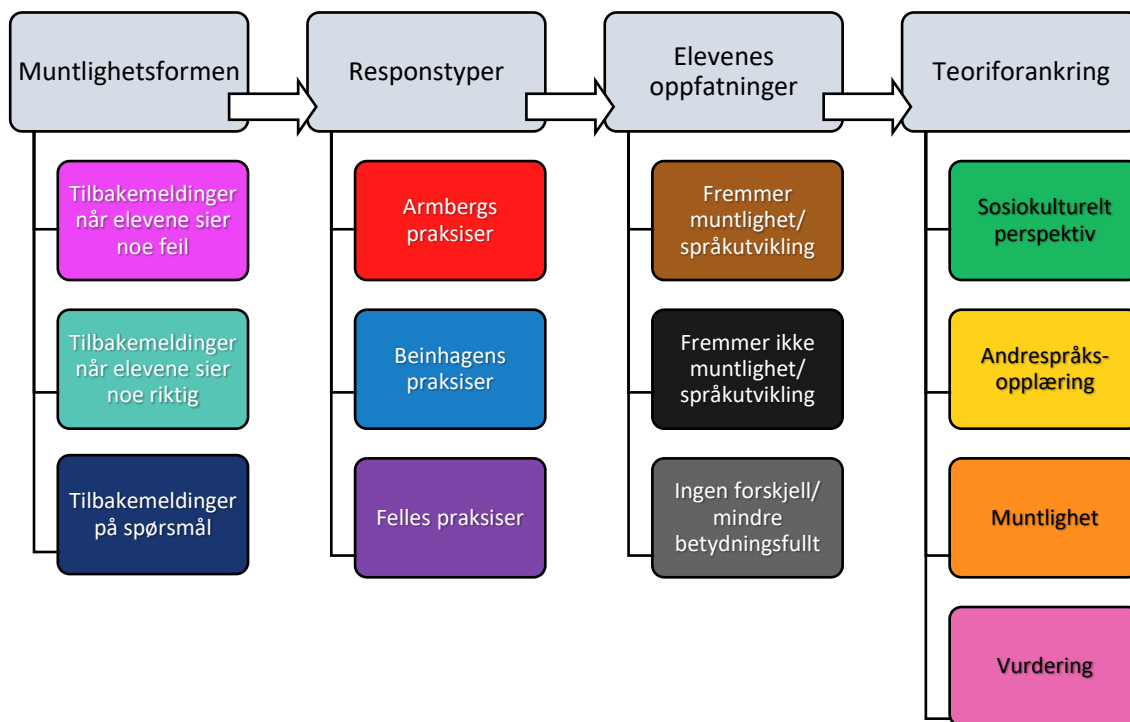
Lydopptakene av barneskoleelevene ble gjort inne på lærerens kontor fordi kun dette rommet var tilgjengelig. Derfor er det støy og pauser på noen av opptakene, av folk som avbryter eller kommer innom. Intervjuet til en av disse elevene ble kortere enn planlagt på grunn av tidspress. Audioinnspillingene fra elevene før ble lange fordi mye tid gikk på å få dem til å skjønne spørsmålene riktig, deriblant oversettelse og gjentakelse. Skoledagen var ferdig og jeg ble bedt om å avslutte, slik at lærerne som hadde sakene sine på arbeidsværelset vi satt på, kunne dra hjem. Derfor måtte jeg hoppe over noen spørsmål og eleven fikk ikke svart så utfyllende som hun muligens ønsket. Dette er veldig synd siden det virket som dette var den barneskoleeleven som skjønnte best norsk pluss engelsk, og derfor lettere kunne svare på spørsmålene.

I etterkant så jeg at jeg generelt ikke fikk stilt så mange oppfølgingsspørsmål som jeg egentlig ønsket. Særlig med tanke på om elevene svarte på det jeg egentlig spurte om, og da undersøkte jeg kanskje ikke det som var meningen i utgangspunktet, hvilket var problemstillingen min. Også her var jeg preget av tiden jeg hadde til rådighet. Antageligvis hadde jeg stilt flere oppfølgingsspørsmål om elevene hadde kunnet norsk flytende. Til tross for dette var transkripsjonsprosessen svært omfattende og derfor tilstrekkelig for omfanget i denne omgang. På ungdomsskolen gikk mye av samtalen med en av elevene gjennom Google Translate, fordi hun skjønnte minimalt med norsk og engelsk. Disse språkene vekslet de to andre ungdommene på å bruke. Analysestadiene for tekstmaterialet jeg satt igjen med etter feltnotat- og transkripsjonsarbeidet, er det siste jeg vil ta for meg i metodekapitlet.

3.6 Analyseprosessen

En ting er å designe fremgangsmetode for nedskrivning av feltnotater og transkribering av intervju, men det hjelper lite om jeg ikke vet hvordan jeg skal bruke datamaterialet videre. Derfor skapte jeg et gjennomtenkt design for analyseprosessen (Figur 1). Merk at tolkning er en vedvarende praksis i forskningsarbeidet. Analysen begynner så snart jeg kommer i kontakt med feltet, for eksempel om jeg er ute i skolene eller leser transkripsjonene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145).

Figur 1 illustrerer systematiseringen av datamaterialet. For å svare på problemstillingen, delte jeg lærernes tilbakemeldinger inn etter hvilke former for muntlighet som vurderes hos elevene (kapittel 5.1). Jeg minner om at muntlige og språklige ferdigheter hører sammen her (jf. kapittel 1–2). Empirien markerer at det hovedsakelig dreide seg om tre hovedgrupper: *tilbakemeldinger når elevene sier noe feil, tilbakemeldinger når elevene sier noe riktig og tilbakemeldinger på elevenes spørsmål*. Innad i kategoriene, ved å sammenligne informantskolene, så jeg på responstyper, hvordan elevene opplevde at det virket og eventuelt hvordan dette samsvarte med mine inntrykk av observasjonene og intervjuene som helhet. Dernest ble teori og eventuelt tidligere forskning trukket inn i refleksjonene. Responstyper som jeg mønstret var om det ble gitt noe positiv eller negativ feedback – altså kritikk eller ros, om læreren stilte eleven åpne eller lukkede spørsmål og om de ga kommentarer på hvordan eleven kunne endre, forbedre eller arbeide med noe videre – herunder instruksjoner og råd.



Figur 1 Analyseprosessens prosedyre

I del to av analyseprosessen (kapittel 5.2) så jeg på enkelte handlinger jeg observerte og elevene beskrev som vesentlige for språkopplæringen, der kommunikasjon var utfordrende. På dette punktet var det naturlig å si litt om andre påvirkningsfaktorer i klasserommet som fremmer den muntlige aktiviteten. Som et siste analytisk trinn trakk jeg derfor også inn hvilke erfaringer informantene hadde til disse metodene i andrespråksopplæringen. Mine fortolkninger av feltmaterialets opplysninger vil komme fram i neste del (kapittel 5) etter en oversiktlig gjennomgang av forskningsempirien (kapittel 4).

4 Resultater

Jeg presenterer resultatene først, i kapittel 4, før jeg i del 5 analyserer og drøfter dem opp mot teorien som ble skissert i kapittel 2. Intervjuene, er delt inn i tre bolker som baserer seg på temaene i intervjuguiden (vedlegg 1). Observasjonene, på den andre siden, kategoriseres etter inndelingen til observasjonsskjemaet (vedlegg 3), fordi det er slik jeg valgte å klassifisere feltnotatene mine.

4.1 Intervju

Intervjudataene på Armberg blir presentert først med påfølgende empiri fra Beinhagen. Resultatene blir sortert etter de tre kategoriene *språk*, *muntlighet* og *tilbakemeldinger*. Disse er som sagt hentet fra intervjuguiden (vedlegg 1). I tillegg har jeg også tatt med *andre intervjufunn*. Underoverskriftene som er markert med fet skrift forklarer hva elevene svarte på i det gitte avsnittet. Til slutt i kapitlet vil jeg sammenfatte de viktigste funnene fra narrativene ved å sette klassene opp mot hverandre.

4.1.1 Armberg barneskole – elevene Abdul, Bella og Carmen

4.1.1.1 Språk

Hvilke språk snakket de og hvor snakket de det?

Elevene på Armberg ga uttrykk for at de ikke skulle bruke morsmålet sitt i undervisningen. De tenkte at de i første rekke skulle øve på å snakke norsk. I friminuttet var minoritetsspråket deres derimot lov. Likevel snakket elevene andre språk de kunne flytende med andre elever eller lærere ved behov. Alle elevene bekjente at de pratet morsmålet sitt hjemme, som var arabisk, bulgarsk og marathi. Abdul og Bella kunne litt engelsk, som de anvendte iblant. Carmen snakket dette både hjemme og med venner, i tillegg til at hun skrev det med dem. Ellers var norsk vanligst å benytte i omgangskretsene deres. Abdul brukte det litt hjemme og Bella snakket det med bestemoren sin. På andre offentlige steder, prøvde de også hovedsakelig å tale norsk.

Hva syntes de var vanskelig og lett med å lære norsk?

Abdul og Carmen syntes norsk var vanskeligst i starten da de kom til Norge, men det ble gradvis lettere for dem. Carmen trodde at dette blant annet skyldtes klassen, som hjalp henne å lære norsk, ved for eksempel å rette på henne. Bella mente at bare noen få ord var for kompliserte. Da jeg ba elevene nevne hvilke spesifikke språkkaraktistikker

som de oppfattet som utfordrende, sa Abdul at alt var lett. Bella og Carmen pekte derimot på grammatikken og uttalen, som en kan se her:

231. I: E:hm, men er det noe som du syns (0.6) med
232. norskspråket som e:r (0.6) litt vanskeligere?
233. =Som for eksempel, det er vanskelig å si riktig
234. grammatikk [eller det]
235. EB: [Å =JA.]
236. I: er vanskelig å: (0.8) ø:h si ting riktig med
237. riktig sånn [uttalen?]
238. EB: [MHM.] Ja. (0.7) Ø:m. (1.4) Kanskje:
239. øm vi har verb, på presens den. Er- du har- ø:m-
240. se vi har løp, løpte, eh- den er litt vanskelig
241. den du (.) lærer den.
242. I: Ja.
243. EB: Me:n når du lærer (.) mange ganger i ma-
244. mange ganger =I dag, det var ikke vanskelig.
245. (.)
246. I: Okay. Så i starten det var veldig vanskelig
247. EB: Mhm.
248. I: med verb.
249. (0.8)
250. EB: Ja. Kanskje?

Figur 2 Transkripsjon B (231-250)

Carmen kom med eksempler på hva som var vanskeligst å artikulere, som noe hun kalte for «de store ordene» og forskjellen mellom bokstavene i og y. Senere i intervjuet kom det også fram at hun i starten av opplæringen slet med å si bokstavene æ, ø og å.

Hva elevene mente kunne gjøre andrespråksopplæringen enklere, var ikke særlig innlysende. Bare se på dette utdraget med Abdul:

178. I: Ja. Er det noe som du syns er- lettere da?
179. (0.8)
180. EA: Lettere?
181. (.)
182. I: Lettere på norsk? Å lære? Eh for eksempel det er
183. lettere å huske ord- eller? (0.6) Grammatikk?
184. EA: Ja. Kanskje:. (1.0) Litt på matte.
185. I: Ja.
186. EA: Je:g. Når jeg snak- kanskje, vi har matte nå.
187. (.)
188. I: Mhm.
189. EA: =Når jeg går hjem, jeg () noen på matte.
190. (0.6)
191. I: Okay.
192. (.)
193. EA: Ja.
194. I: Så når du har matte, så (0.3) husker du flere
195. ting.
196. EA: Ja.
197. I: På norsk?
198. (.)
199. EA: Mhm.
200. (.)
201. I: Okay. (1.0) Ø:m. Så sånn matte:ord. Det er det
202. som er lettere. (.) Eller?
203. (.)
204. EA: Mm.
205. I: Har jeg skjønt det riktig?
206. EA: Ja.

Figur 3 Transkripsjon A (178-206)

Hva Abdul mente med matte her (linje 184), var litt uklart, siden vi egentlig snakket om norskfaget. Det virker som Bella ikke helt forsto hva «lettere» siktet til, så her burde jeg forklart begrepet bedre eller bedt Abdul utdype beskrivelsene sine. Kanskje svarte Bella derfor nei til om hun syntes at noe på norsk var enklere. Carmen trakk inn læreren Agnes, ved å henvise til hennes beskrivelse av seg selv. Agnes hadde fortalt Carmen at hun lærte raskt. Derfor trodde hun at nesten alt ved norskspråket egentlig var lettvent.

Hvilke strategier brukte de?

Alle elevene oppga at de lærte norsk av ulike læringsstrategier de brukte på skolen, som for eksempel diktat. I starten lærte Abdul mye av en lærer som behersket morsmålet hans. De fortalte at de også så litt på TV og leste litt i norske bøker, helst lettlest. I tillegg snakket de norsk ute blant folk, hvor vennene deres ofte rettet på dem. Andre metoder som elevene nevnte var: norsk språkinstilling på mobilen, norsk mobilchatting og at de spurte andre dersom de lurte på et ords betydning.

4.1.1.2 Muntlighet

Hvordan syntes de det var å snakke muntlig i klasserommet?

Elevene likte for det meste å snakke høyt i klasserommet, men Carmen hadde vært litt sjenert i starten. Abdul foretrakk å ikke si noe. Trass i dette hadde han ikke noe imot å prate dersom det var fullstendig stille og/eller ingen ville svare på lærerens spørsmål. Bella fortalte at hvis elevene snakket i timen utenom lærernes premisser, ville de få kjeft. Abdul fortalte at om læreren for eksempel underviste stående foran tavla, var dette et tegn på at de kunne delta muntlig. Følgelig snakket Bella bare hvis det var anledning for det. Carmen følte at hun fikk mye ros av lærerne. Hun mente dette kom av hennes egne gode forklaringer og definisjoner på ord, som hun delte med resten av klassen. De andre elevene kunne da bli litt sjalu.

Var det noe forskjell på dårlig og god kommunikasjon i samtalene og hvordan opplevde de det?

Da jeg spurte disse barna om situasjoner der de følte seg dårlige i et språk, måtte jeg forklare spørsmålene flere ganger. Utvalget trodde jeg mente hendelser der de ikke skjønte hva *samtalepartneren deres* sa og ikke motsatt. Hvis elevene spurte andre om ord de ikke skjønte, følte de seg ikke dumme. Dette til tross for at en av dem nevnte at folk kunne begynne å le av henne. Utspørringene ble tolket som en læringsmulighet og elevene mente de selv var engasjerte utøvere, fordi de spurte:

- 441. EC: I:h, ja:. Ø:m:. (5.0) Mest så er jeg ikke ø:h.
- 442. Så:nn. (2.0) Å, vent. Mest jeg tør å snakke og
- 443. øm hvis jeg forstår ikke, jeg bare e::h spør.
- 444. Jeg spør.

Figur 4 Transkripsjon C (441-444)

Folk visste uansett at de holdt på å lære seg norsk. Da ba elevene personene om å enten repetere, bruke andre synonymer, skrive ordene ned, prøve å oversette setningene til et annet språk eller si det saktere. Tydeligvis kunne talehastigheten skape problemer for kommunikasjonen. Carmen påpekte hvordan det å kunne mange språk kunne bidra til forvirring for samspillet i hurtige eller stressende kontekster.

Etter hvert kom det fram i intervjuene at informantene for det meste følte seg gode i språkene de behersket. Derfor skjedde det sjeldent at mennesker misforsto ytringene deres. Om dette likevel hendte, pleide Abdul å få søstrene sine til å oversette for ham. Bella prøvde derimot å gå over til engelsk selv. Dette var krevende for henne, siden hun var mindre god i språket. Carmen prøvde heller å forklare seg bedre. Dersom hun følte at uttalelsene hennes var viktige, ville Carmen ta seg tid til å spørre. Hvis ikke lot hun være å nevne det. Også her kom det fram at folk ikke alltid forsto henne, fordi hun opplevde seg selv som den kyndigste i språket. Da hadde hun ikke noe imot å lære vekk begreper til motparten. Når det er sagt, foretrakk hun egentlig å snakke med mennesker som befant seg rundt samme språknivå.

Hva hadde muntlighet å si for språkutviklingen?

Abdul brukte forståelsen sin i muntlige sammenhenger til å sjekke hvor han befant seg i språkutviklingen. De tre elevene mente at muntlighet, ikke bare skriving, var avgjørende for progresjonen deres i norsk. Her kom de med eksempler, som at det var vesentlig for intonasjonen deres, og at andre norsktalende da kunne korrigere feilene deres. Skriving kunne fremdeles ikke utelukkes helt. De mente at ferdigheten inngikk automatisk i den muntlige opplæringen. Bella nevnte diktater som eksempel på dette. Elevenes regelmessige notater eller nedskrivninger av lærernes leksjoner, var også relevante for dem. Carmen hadde lært seg litt norsk før hun flyttet til Norge. Blant annet ved å lære uttalen og de norske bokstavenes skrivemåter gjennom fremgangsvideoer fra YouTube.

4.1.1.3 Tilbakemeldinger

Hva slags respons fikk de og hvordan opplevde de denne responsen?

Den muntlige responsen elevene på Armberg fikk av lærerne sine, ble rapportert som ganske enstemmig. Ved feil norsk ville læreren be eleven om å tenke seg om og prøve på nytt. Kanskje kunne elevene prøve med andre ord? Eller så informerte hun om at det

var *nesten* riktig. Hvis eleven ikke greide seg derfra, spurte hun dem om de ville ha hjelp fra en annen i klassen:

814. EA: Øm noen ganger jeg sier, at jeg trenger hjelp.
815. (1.0) [Ja.]
816. I: [Mhm,] men hvorfor tror du at de sier da,
817. at (.) noen andre kan hjelpe?
818. (0.8)
819. EA: Fordi: jeg vet ikke spørsmål.

Figur 5 Transkripsjon A (814-819)

Informantene satte pris på hjelpen. De mente at enkeltelevne var gode til forskjellige ting. Barna kunne derfor bidra til fellesforståelsen på hver sine måter. Alle trengte ikke å kunne svare på alt. Også her er det tydelig at ingen av elevene ble noe særlig lei seg om de svarte feil. Lærerens tilbakemeldinger ville hjelpe dem å forstå feilene, slik at de kunne lære og huske dem bedre.

Hvis de derimot sa noe riktig, kom læreren med positive, men vage kommentarer som: «Det er bra». Elevene uttrykte da at de fikk en god følelse. Det virket ikke som om læreren strakk responsen mye lengre etterpå. Å utforske videre *hva* som hadde vært så bra, var heller ikke en innarbeidet vane. Abdul fortalte at når han svarte riktig, kunne Agnes fortsette samtaleemnet ved å spørre andre elever. Her fikk jeg inntrykk av at innspillene hans ikke ble brukt videre, men at hun flyttet fokuset over på andre elev eksempeler. Bella fortalte at dette var felles for alle lærerne. Hun tenkte at komplimentene ble gitt som indikasjon på at eleven som snakket hadde gjort noe riktig.

Var det rom for spørsmål og muntlig interaksjon?

Slik intervjuene viste, gjorde Agnes seg tilgjengelig for elevene, slik at de ikke var redde for å stille henne faglige spørsmål. Om de ga tegn til at de trengte hjelp, ville hun vanligvis komme bort til dem. Hun forklarte villig inntil hun var sikker på at eleven forsto. Det satte informantene pris på. Abdul mente at Agnes også sikkert var glad for at de spurte.

For å få elevene til å snakke mer i timen, stilte Agnes dem multiple spørsmål. Dette fulgte hun opp ved å passe på å veksle mellom hvem hun spurte. Ta for eksempel en titt på denne dialogen med Abdul:

947. I: Okay. (.) Ø:m. (5.0) Er det noe spesielt som hun
 948. gjør (0.6) for å få alle til å snakke i
 949. klasserommet? Ikke bare de som. (0.8) For
 950. eksempel har vært her et år og er kjempeflinke i
 951. norsk.
 952. (0.7)
 953. EA: Nei alle må snakke [først.]
 954. I: [Alle.]
 955. (0.4)
 956. EA: Og så: hvis hun spør meg en ga:ng (.) Hun kan
 957. ikke spørre meg også neste, for
 958. I: =Hm.
 959. EA: =hun må prøve også å spørre noen. Så hvis han
 960. kan ikke, han kan spørre meg, han kan spørre
 961. noen.
 962. (.)
 963. I: Så hun prøver alltid å-
 964. EA: Ja.
 965. I: =å spørre alle nesten? (0.5) Hver enkelt.
 966. EA: =Ikke- ikke bare en.
 967. (.)
 968. I: Ja.
 969. (.)
 970. EA: Hun kan spørre alle.
 971. (.)
 972. I: Så hvis hun husker at du akkurat har blitt
 973. spurt. (.) Så går hun videre til en annen?
 974. EA: Ja.

Figur 6 Transkripsjon A (947-974)

Alle skulle med andre ord få mulighet til å si noe i løpet av timen (linje 953-970). Også de som ikke hadde rukket opp hånden eller ofte slet med å svare.

Hvordan var bruken av andre språk enn norsk i undervisningen?

Velkomstklassen på Armberg rommet elever med ulik språkkompetanse, herunder arabisk, polsk, russisk, tigrinja og marathi. Empirien fra intervjuene tyder på at norsklæreren brukte engelsk innimellom i timen, altså når nye norske ord skulle

introduseres eller kompliserte begreper måtte forklares. Dette fordi flere i klassen hadde noe kjennskap til engelsk. Både Abdul og Bella fortalte her om en annen lærer, som var Damali. Hun hadde litt kompetanse i diverse språk samt interesse for forskjellige språk. Blant annet behersket hun russisk, som hun pleide å bruke til å oversette for Bella. Lærerne kunne også finne på å bruke Google Oversetter til det samme formålet.

Det hendte at Agnes iblant spurte elevene hvordan de sa bestemte ord på morsmålet sitt. Elevene var glade for å dele språket sitt med de andre i klassen. Hensikten med disse lærerhandlingene, var de ikke helt klar over. De tenkte at lærernes interesser for ulike språk muligens var årsaken. Carmen følte at morsmålet hennes ikke hadde noe særlig plass i klasserommet. Siden det ikke var noen andre der som praktiserte det. Intervjudeltakernes erfaringer åpenbarte hvordan læreren brukte elevene som ressurser for hverandre, dersom de hadde felles språkkompetanse (se linje 695-697):

695. EC: Og eh det er en jente:. Hun er fra: Eritrea, men
696. hun kan arabisk, så de fire, de snakker med
697. hverandre.
698. (0.5)
699. I: Så de pleier å oversette [for hverandre?]
700. EC: [Mhm, hm.]
701. I: Det [læreren]
702. EC: [Ja.]
703. I: sier?
704. EC: Og øh hvis de forstår ikke de ø:h sier til
705. hverandre. Og eller sånn.

Figur 7 Transkripsjon C (695-705)

Om kommunikasjonen med læreren eller andre elever ble for vanskelig, brukte norsklæreren de sterkeste av disse elevene til å oversette (linje 699-705). Blant annet fortalte Abdul at han tolket for en nyankommet, arabisk elev, slik at denne gutten ikke behøvde å bruke lang tid på norsktilegnelsen. Abdul hadde minimal med tid til dette fordi han, på tidspunktet for forskningssamtalen, snart skulle overføres til en ordinær norsk klasse.

4.1.1.4 Andre intervjufunn

Hva annet fortalte de om norskopplæringen i skolen?

Både Abdul og Bella var fornøyde med måten Agnes underviste på. De kunne derfor ikke komme på andre gjennomføringsmåter for opplæringen. Et eksempel på en øvingsstrategi de nevnte, var at Agnes ofte ba klassen om å gjenta norske ord eller setninger muntlig. Klassen hadde også etablert gode vaner, som at de hadde en stund hver morgen, der elevene leste i en valgfri norsk bok. Deretter pleide ordenseleven å spørre resten av klassen om den aktuelle årstiden og været, ut ifra noe Carmen kalte for «et dokument».

4.1.2 Beinhagen ungdomsskole – elevene Darius, Emre og Fatima

4.1.2.1 Språk

Hvilke språk snakket de og hvor snakket de det?

Det virker som disse tre ungdommene både brukte norsk og engelsk til kommunikasjon på skolen. Hjemme og med slektninger brukte de førstespråket, som var litauisk, arabisk og tigrinja. Fatima sa at hun også snakket amharisk hjemme og at hun kunne litauisk, selv om hun ikke presiserte hvor hun brukte dette eller hvordan hun hadde lært det. Alle elevene benyttet for det meste engelsk når de var med vennene sine. Både Darius og Fatima snakket engelsk andre steder tilknyttet allmenheten, men også litt norsk innimellom. Her prøvde Emre å bare snakke norsk.

Hva syntes de var vanskelig og lett med å lære norsk?

Svarene disse tre elevene hadde på hva de betegnet som lett og vanskelig med det norske språket, var ganske generelle og vage. Både Darius og Emre mente at de ikke strevde noe særlig med å lære seg norsk. Fatima syntes språket var «litt vanskelig». Emre anså *alt* som lett, mens Darius fortalte at han skjønte best samtaler der folk snakket langsomt og brukte kjente uttrykk. Om samtalepartneren tok opp nye temaer han ikke hadde hatt om enda, ville han derfor forstå mindre av innholdet i dialogene. I likhet med noen av elevene på Armberg, syntes Fatima at hun mestret grammatikken og uttalen dårligst. «Spørsmålsordene» (linje 124) var derimot litt enklere for henne:

116. EF: M.: Det er hva- hva heter du, og hvor kommer
117. I: Ja, sånn
118. EF: [fra eller-]
119. I: [vanlige]
120. EF: [Ja.]
121. I: [spørsmål] so:m-
122. EF: Ja. [Det]
123. I: [D-]
124. EF: er spørsmålsordet- ord.
125. (0.5)
126. I: De spørsmålsordene som-
127. EF: Ja. Det er
128. I: Hvem, hva, [hvor.]
129. EF: [lett.] (1.0) Hm?
130. I: Mener du sånn hvem, hva, hvor.
131. EF: Ja. De er jo (litt/lett).
132. I: For de bruker du ofte, eller?
133. EF: Mhm.

Figur 8 Transkripsjon F (116-133)

Hvilke strategier brukte de?

Alle elevene oppga at de lærte seg norsk gjennom skolen. Darius brukte hovedsakelig morsmåls lærer og Emre, Kahoot. Ingen av dem kunne komme på andre redskaper som hadde hjulpet dem med utviklingen. Fatima benyttet faren og søsknene som hjelp, i tillegg til at hun snakket norsk med seg selv. Grunnen til det var at hun ikke hadde noen venner fra Norge, ifølge henne selv. Hun leste også norsk og kikket litt på tv samt film.

4.1.2.2 Muntlighet

Hvordan syntes de det var å snakke muntlig i klasserommet?

Ungdommene syntes også det gikk greit å være aktive muntlig. De følte seg generelt komfortable med å snakke norsk, men Fatima var iblant litt usikker. Hun mente at hun ikke var så god i språket enda. Likevel prøvde hun. Her var Fatima enig i at hun kunne være litt redd for å gjøre feil. Dette, utrykte hun, var fordi hun fortsatt følte at norsk var et relativt nytt språk.

Var det noe forskjell på dårlig og god kommunikasjon i samtale og hvordan opplevde de det?

Jeg fikk inntrykk av at Beates elever ikke var redde for å gjøre feil på språk de behersket i mindre grad. For dem var det en naturlig del av prosessen med å lære seg et nytt språk. Utprøving lønnet seg tross alt mer enn å la være. Slik kunne de lære av feilene. Tydelige og langsomme samtaler var lettere for dem å henge med på. Elevene mente at Beate var spesielt god på dette. Om menneskene Fatima pratet med ikke snakket på den måten, følte hun at hun ville virke dum overfor dem. Darius opplevde ikke at folk kunne misforstå ham. Han unngikk tross alt å snakke norsk andre steder enn på skolen, og valgte derfor heller å snakke engelsk med nordmennene han ellers traff. Det syntes han var mindre tungvint, og dessuten opplevde han det som mer komfortabelt. Både Emre og Fatima hadde vansker med å forstå spørsmålene i forbindelse med kommunikasjonstemaet. Elevsvarene var derfor veldig korte og upresise på disse områdene. For eksempel sa de at de kanskje pratet litt mer på språk de kunne bedre.

Hva hadde muntlighet å si for språkutviklingen?

Både Darius og Emre mente snakking og lytting nesten var viktigere for utviklingen av andrespråket, enn å lese og skrive. Darius hadde blant annet hørt dette i YouTube-videoer tilknyttet språkopplæring. Han så disse filmsnuttene på eget initiativ. Fatima var også enig her, men hun mente i tillegg at skriveferdigheten også betydde mye for innlæringen.

4.1.2.3 Tilbakemeldinger

Hva slags respons fikk de og hvordan opplevde de denne responsen?

Når læreren ga ungdommene tilbakemeldinger på muntligheten deres, pleide hun å si fra om elevene sa noe feil på norsk. Elevene fortalte at resten av klassen reagerte ikke noe spesielt på hverandres feil. Måten de opplevde at læreren håndterte elevenes språklige svakheter på, var å ikke bli sint på dem. Hun ga dem heller ikke et inntrykk av at de var dumme. I stedet delte hun vanligvis feilene med resten av elevgruppen. Praksisen var at hun skrev opp på tavla, forklarte hvorfor det var feil og deretter hva som var riktig. Her sa de at hun tok seg god tid og gjentok ofte, slik at alle skulle få det med seg. Om de slet med å skjønne forklaringene hennes, brukte hun Google Oversetter eller illustrerende bilder. Da følte Fatima det slik:

588. I: Blir du glad? Eller blir du lei deg?
589. EF: Hm, mm. Det er. Bra.
590. I: Mhm.
591. EF: Fordi hvis jeg er:- Ja, hvis jeg snakker feil.
592. I: Mhm.
593. EF: Ja. Jeg er glad.
594. I: Ja. (1.2) Og hva hvis du: sier feil da? Blir du
595. glad da?
596. (1.7)
597. EF: Ja. Fordi jeg prøv- jeg prøver.

Figur 9 Transkripsjon F (588-597)

Fatimas forsøk ble akseptert både av henne selv (linje 593-597) og læreren. Prosedyren her gjaldt også for spørsmålene de stilte læreren.

Emre kunne ikke huske at han selv hadde gjort feil noen gang. Han fortalte at læreren hevdet at Emre var «flinkere enn normalen». I likhet med de andre to elevene, syntes han lærernes korrigeringer var en selvfølge. Hun både markerte hva feilen var og kunne fremme utviklingen deres i norskspråket. Derfor var utprøvingene deres verdsatt. Fatima så dette fra et større perspektiv, der hun tenkte at hun uansett måtte lære seg riktig norsk siden hun nå bodde i Norge. Av den grunn måtte hun øve på å kommunisere på norsk, slik at hun kunne overføres til en vanlig norsk klasse.

Hver gang elevene sa noe språklig riktig, ga Beate dem masse skryt. Elevene ble da lykkelige og stolte. Darius fortalte at hun kunne dra kommentarene litt lengre ved å snakke rundt dem. Formålet var å få elevene til å føle seg komfortable. Emre derimot tenkte at læreren ikke reagerte noe særlig når de sa noe riktig. Samtalene ville bare fortsette. Han var glad for at læreren kommenterte måten de snakket på i undervisningen. Friminuttene syntes han uansett ikke at han lærte noe av.

Var det rom for spørsmål og muntlig interaksjon?

Informantene på Beinhagen syntes Beate var dyktig til å svare på spørsmålene deres i timen. Elevene fortalte at de ikke følte seg dumme når de spurte. Figur 10 er et eksempel fra samtalen med Emre, som viser at han var enig i at læreren kunne svare på alt (se linje 331-332):

328. I: She never even like, gets angry because you asked it,
 329. or?
 330. EE: No, never. ((begge ler))
 331. I: And she als- always have answers.
 332. EE: Mhm.
 333. (1.4)
 334. I: E:hm. (1.4) An:d how do you fee:l inside of you then?
 335. ((ler nesten)) Do you feel like?
 336. EE: I feel like I'm gonna learn more Norwegian if I
 337. continuing what I do.

Figur 10 Transkripsjon E (328-337)

Elevene følte med andre ord at forklaringene hjalp dem bedre med å lære norsk (linje 337).

De ga også uttrykk for at de opplevde rom for muntlighet i undervisningstimene til Beate. Måten hun gjorde det på, var for eksempel å prate mest mulig norsk selv (se linje 488-491 nedenfor). Engelske elevinnspill ble derfor besvart på norsk.

Gruppearbeid og elevsamarbeid var også konvensjonelle aktiviteter. Ungdommene mente at det førte til et bedre klasse- og læringsmiljø, slik at de oftere turte å snakke norsk. Darius opplevde ikke at det nødvendigvis gjaldt ham selv:

488. ED: Yeah. She:- When I ask a question in English,
 489. she answers in Norwegian. A:nd:. Well, she tr-
 490. tries to speak the most Norwegian she can. So we
 491. can also speak it. Maybe when we're trying to
 492. ask a question. And I see some people doing it,
 493. but for some reason I still default to only
 494. always speaking English, when I try to ask a
 495. question. Are you- My usual conversation go with
 496. her like. I speak English, she answers in
 497. Norwegian. Then she asks something in Norwegian,
 498. I answer in English.

Figur 11 Transkripsjon D (488-498)

Av en eller annen grunn prioriterte han fortsatt engelsk talemåte (linje 493-498). Fatima øvde på å si norske ord til seg selv, framfor å trene opp språket gjennom samspill.

Hvordan var bruken av andre språk enn norsk i undervisningen?

Det språket som de tre elevene hevdet at Beate brukte mest utenom norsk i undervisningen, var engelsk. Dette til tross for at få av elevene mestret engelsk særlig godt. Her mente Darius at han hadde en fordel. Fordi han kunne så godt engelsk, tenkte han at det forenklet språkinnlæringen for ham. Emre mente praktiseringen var spesielt nyttig i starten av opplæringen. De fleste kunne jo i hvert fall noe engelsk.

Som tidligere nevnt, benyttet norsklæreren deres oversettelsesprogrammer for å tolke til elevenes morsmål, dersom språket var tilgjengelig i dataverktøyet. Fatima likte spesielt godt å se teksten på skjermen. Hennes erfaring var at hun nemlig lærte bedre av å skrive ned ordene enn å bare høre dem. Noen ganger spurte lærerne deres hva ulike ord het på elevenes førstespråk. Da var det sjeldent at lærerne tok opp igjen svarene til senere bruk i undervisningen. Informantene tenkte at de sannsynligvis gjorde dette av egen interesse, eller for å gi rom til morsmåls mangfoldet. Disse metodene ble verdsatt. Her konkluderte de at det hjalp dem å forstå og lære norsk bedre. I motsetning til den forrige informantskolen, kunne de bruke språket sitt fritt i klasserommet, for eksempel ved å snakke med medelever. Likevel kom det fram fra informantene, at lærerne oppmuntret dem til å snakke norsk. Ifølge dem selv, motiverte Beate dem gjennom rosen sin. Noen av dem hadde i tillegg morsmålsundervisning. Også på ungdomsskolen pleide elevene å oversette for hverandre, eller læreren.

4.1.2.4 Andre intervjufunn

Hva annet fortalte de om norskopplæringen i skolen?

Elevene hadde ikke noe imot læringsstrategiene som ble brukt i andrespråksopplæringen på Beinhagen. De likte for eksempel tavleundervisningen til Beate, at hun brukte Google Oversetter, bilder og Kahoot. Spill samt kryssord ble også nevnt. Darius så ikke læring i det at de noen ganger kikket på film med andre lydspor enn norsk, selv med norske tekster. Han savnet også å snakke morsmålet sitt. Noen emner, deriblant matematikk, mente han lå på et høyere nivå i hjemlandet. Årsaken antok han, måtte være at de i klassen hadde elever fra fattigere steder, slik som Afrika. Dessuten krevde språkbarrieren i det norske klasserommet læringsmetoder som lærerne ikke behøvde i hjemlandet hans:

762. ED: Ø:hm:: (5.0) **I don't think so. (3.0) Because.**
 763. **In Lithuania. I would understand everything**
 764. **because I would just be. Lithuanian. And they**
 765. **didn't have to use like really any method. (3.7)**
 766. **And I think here. They try to use more methods**
 767. **because. I can't- They can't get their point**
 768. **across. Easier. (1.7) As easy.**

Figur 12 Transkripsjon D (762-768)

Dette kom til uttrykk da jeg spurte ham om det var noen læringsstrategier som han savnet fra hjemlandet sitt (Figur 12). Han var også litt bekymret for elevene som ikke hadde morsmåslærere i klassen, fordi det kunne hemme opplæringen deres.

4.1.3 Oppsummering av intervjufunn

4.1.3.1 Språk

På Armberg oppga alle elevene en følelse av forventning om at norskspråket var prioritert. Likevel kunne de bruke morsmålet sitt til å oversette eller kommunisere med andre elever eller lærere, som praktiserte det samme språket. Ved Beinhagen benyttet elevene norsk og engelsk om hverandre, for at de ikke skulle bli misforstått. Alle elevene fortalte at de brukte morsmål hjemme og med familien. På Armberg snakket noen av dem norsk hjemme eller med andre slektninger i ny og ne. I offentligheten, på fritiden og med venner prøvde barneskoleelevene hovedsakelig å anvende norsk. Hos ungdomsskoleelevene var engelsk vanligst. En elev fra hver skole mente de behersket andre språk, som ikke var norsk eller engelsk, i tillegg til førstespråket sitt.

Det kan diskuteres om elevene skjønnte spørsmålene knyttet til utfordringer og hjelpemidler i opplæringen. Elevene gikk generelt lite i dybden på meningene som kom fram her. Ingen av dem syntes norsk var et spesielt komplisert språk. Litt utfordrende var det nok å tilvenne seg i starten. Både på barneskolen og ungdomsskolen nevnte enkelte uttalen og grammatikken som mulige vanskeligheter. Verbbøying, norsk fonologi samt ortografi, ble trukket fram her. Selv om informantene var enige om at norsk var et relativt lett språk, var det kun få som oppga eksempler. I tillegg var disse eksemplene litt vanskelige å tyde, som «matte-» og «spørsmålsordene». Sagt annerledes, kommenterte elevene hovedsakelig forståelsen på ordnivået. Ifølge Darius var samtaler der temaet var kjent og talen langsom, greiere å forholde seg til.

Metodene som elevene oppga at de brukte for å lære seg norsk, varierte noe, skjønt overordnet samsvarte flere av dataene. Elevene lærte mest norsk på skolen, men brukte også andre strategier, som å ha mobilen sin på norsk, chatte og spørre om begreper de ikke forsto. På skolen mente de at især morsmåslærerne var støttende for dem i starten. Lese- samt skriveaktiviteter norsklærerne la opp til i timene og leksene, ble også regnet som ressurser. Elevene til Agnes snakket norsk i ulike sosiale settinger. Det var kun én elev som nevnte muntlighet som læringsmetode i Beates klasse, til tross for at denne eleven ikke hadde noen venner å snakke med. I likhet med barna fra Armberg, leste omtalte elev norske bøker og så på norsk TV.

4.1.3.2 Muntlighet

Elevfortellingene i avsnittet over, knyttet til språkbruk, bringer meg over til deres opplevelser av muntlige interaksjoner i undervisningen. Informantene likte å snakke høyt i klasserommet. Siden de ikke var så gode i språket i starten av opplæringen, følte enkelte seg ukomfortable i den forbindelsen. Abdul likte best bare å si noe høyt hvis resten av klassen var stille. På Armberg kom det fram at lærerne ikke likte at elevene pratet ved uegnete anledninger:

373. I: Ja. I timen da?
374. (0.4)
375. EB: Ø:h. M:. Men vi har time kanskje to om- ((blir
376. avbrutt av en lærer/assistent som går forbi og
377. sier hei til henne) HEI. Ø:m. Ja det er (0.4)
378. godt. Fordi vi snakker norsk sammen (.) med
379. andre barn. Men ikke i timen. Eh- se- vi har
380. mattetime. Vi kan (0.3) lærer matte. Ikke se på
381. andre:. (.) Ø:h. Vi kan snakke. Hvis jeg kan (.)
382. lærer matte. Nå.
383. I: Ja, okay.
384. (.)
385. EB: Ja.
386. I: ((lukker døra)) Ø:m. (1.1) Ja. Så du:? Øh:- hvis
387. det er greit å snakke, så snakker dere? Eller?
388. (0.8) Hvis (.) læreren holder på med noe så tør
389. du, på en måtte ikke [å si det?]
390. EB: [Mhm.]

Figur 13 Transkripsjon B (373-390)

I dialogen med Carmen kom det fram at barna også innimellom kunne bli sjalu på de høyt presterende elevenes definisjoner.

Ved begge skolene hadde elevene et tankesett der feil var tillatt. Feilene skulle bidra til språkutviklingen, blant annet gjennom korrigerer fra andre utøvere med norsk som førstespråk. Nesten alle informantene misforsto spørsmålene mine i forbindelse med situasjoner der de følte seg dårlige i språket:

395. I: Så- okay. (.) E:hm, men hender det at når du
396. snakker norsk, at du sier noe også skjønner ikke
397. de personene du snakker til hva du sier?
398. (.)
399. EA: JA. Noen ganger. Og noen ganger de snakker
400. veldig, veldig fort. ((begynner selv å snakke
401. forttere))
402. I: Mhm.
403. (.)
404. EA: Jeg forstår ikke alt. Jeg sier at jeg forstår
405. ikke.
406. I: Mhm.
407. EA: D- Det, de sier også- de snakker også fort =jeg
408. sier at jeg forstår ikke.
409. (.)
410. I: Mhm.
411. EA: Dere kan prøve å **translate** eller skrive noen.
412. (0.3)
413. I: Ja.
414. EA: For de snakker veldig fort =jeg forstår ikke
415. alt.

Figur 14 Transkripsjon A (395-415)

Her trodde de jeg lurte på hvordan de hadde det når de selv ikke forsto andre mennesker (linje 395-397) – *ikke* omvendt (fra linje 404). Derfor burde spørsmålene kanskje vært formulert annerledes. Materialet viser at taletempoet og tydelighet påvirker de flerspråklige elevenes forståelse i muntlige kontekster. Elevene på Beinhagen syntes at deres lærer, Beate, var et godt eksempel på en som fikk til dette. Flesteparten følte de

kanskje kunne si litt mer på språk de behersket bedre. På Armberg tenkte de at de var gode nok i alle språk de hadde lært. Darius på Beinhagen unngikk uforståelige situasjoner, fordi han brukte norsk nesten bare på skolen. Carmen fortalte at det å mestre flere språk, kunne hindre henne å huske de riktige ordene i stressende samtaler.

Intervjuene viste at forståelsen av hvordan muntlighet henger sammen med språkutviklingen var felles for studieobjektene. Både det å snakke samt lytte til norsk var vesentlig for utvidelsen av ordforrådet, uttalelæren og for å få tilbakemelding på hva de sa feil. Skriveferdigheter ble også trukket fram. Disse kunne selvfølgelig heller ikke utelukkes fra opplæringen.

4.1.3.3 Tilbakemeldinger

Fortellingene indikerer at lærerne hadde ganske like tilnærminger til måten de responderte på elevenes muntlige ferdigheter i norskfaget. Skjønt når det gjaldt deres håndtering av språkfeil, gjenga gruppene litt ulik praksis. Agnes pleide å be elevene sine om og forsøke på nytt, før hun spurte om de trengte hjelp fra de andre elevene i klassen. Beate brukte ikke elevene så mye som støtte, men hun involverte dem likevel i feilene som enkeltelevne foretok. Svarene ble delt på tavla og forklart sakte samt tydelig i fellesskapet. I begge tilfeller var elevene enige om at klassen som helhet, skulle bidra til en felles språklig utvikling og kompetanse. Derfor hadde de ikke noe imot å dele sine feiltrinn, eller få hjelp fra andre elever. Alle befant seg jo i den samme læringsprosessen (linje 396-397), som Darius sa:

395. ED: **So we would learn Norwegian. Because. Well.**
396. (2.7) **Speaking. And. Making mistakes. Is:- is**
397. **part of the process of learning a new language.**
398. I: Mhm.
399. ED: **And. But learning from those mistakes. It's the**
400. **most important thing. I think.**

Figur 15 Transkripsjon D (395-400)

Det ville nemlig fremme deres læringsprogresjon i andrespråket (linje 399-400). At de alle fikk en god følelse når de sa noe riktig, var ikke så veldig overraskende. Læreren ga dem jo ofte positiv feedback på slike ytringer.

Noe som skiller seg ut her, er at lærerne ga veldig generelle og korte kommentarer til språklig korrekthet. Dette var i hvert fall elevutvalgets erfaringer. En setning som

gikk ofte igjen hos lærerne, som intervjuene vitner om, var: «Det er bra!» Sjeldent ble elevbemerkningen utdypet dersom de sa noe riktig. I refleksjonsdelen skal jeg se nærmere på om dette kan forklare inntrykket mitt av at elevene trodde de var bedre i norsk, enn slik jeg erfarte dem i samtalene.

For meg virket det som barneskoleelevene fortalte mer om hvordan læreren besvarte spørsmålene til hver *enkelt* – ved å komme bort til dem, enn ungdomsskoleelevene gjorde. Sistnevnte opplevde at læreren deres delte spørsmålene med resten av klassen. Alle elevene mente at norsklærerne klarte å forklare fagelementer som de lurte på, slik at alle forsto. Elevene til Agnes beskrev hvordan hun la opp til muntlig aktivitet ved ofte å stille spørsmål til fagstoffet. De understreket at hun sørget for å gi ordet til alle. Beate ble beskrevet som en som gjorde elevene sine komfortable i praktisering av norskspråket. Her understrekte de at hun selv snakket med dem på norsk. Disse elevene fortalte også at læreren la opp til undervisning med høy muntlig aktivitet. Likevel syntes to av dem at det delvis var utfordrende å prate norsk foran andre.

Armberg vitnet om at læreren Damali, ble anvendt som russisk tolk. Dette støttetiltaket tilfalt en elev som ikke forsto engelsk så godt. Også på Beinhagen mente de at flere hadde lite engelskkunnskaper. Til tross for dette, opplevde elevene at engelsk var språket både Agnes og Beate benyttet mest utenom norsk i undervisningen. Ifølge narrativene, hadde majoritetene i klassene til felles at de lærte dette språket ved siden av norsken.

Et annet fellestrekk hos lærerne var at de trakk inn elevenes morsmål når de ville vite hva ulike ord het på forskjellige språk:

1256. EB: Ø:h men:. Kanskje noen ganger ø:h. Agnes sier på
1257. alle barn. Hva heter den ord på: din spårk-
1258. [språk?]
1259. I: [Å::h.]
1260. EB: Og jeg sier mm den på min språk er det [ø:h-]
1261. I: [Okay.]
1262. EB: Ja. Og le- på polsk. Og den andre barn på
1263. arabisk [og-]

Figur 16 Transkripsjon B (1256-1263)

Det kom fram at ordene som ble tatt opp her, var svært sjeldent brukt videre didaktisk. Elevene fortalte endog at det ga dem en verdifull opplevelse av anerkjennelse overfor

morsmålene sine. I klassen til Beate var det attpåtil rom for å bruke morsmålet sitt i timene. Samtidig mente de at læreren fortsatt motiverte dem til å snakke mest mulig norsk. Motsatt hadde elevene til Agnes en oppfattelse av at førstespråket ikke skulle forekomme i undervisningsøktene. Særlig ikke hvis ingen andre i klassen behersket det. De fikk imidlertid lov til å bruke morsmålet i friminuttet. Begge skolene medelte at førstespråkene deres også kom inn i timene når læreren brukte oversettelsesprogrammer. Verktøyene ble brukt til å forklare begreper. Jeg fikk inntrykk av at elevene likte denne metoden.

4.1.3.4 Andre intervjufunn

Avslutningsvis i intervjuene ga elevene uttrykk for at de var ganske fornøyde med læringsmetodene til andrespråklærerne. Bare se utdraget under, der Emre ga uttrykk for at han ikke savnet noe:

534. I: **Yeah. A:nd ø:h. Is there something you're missing?**
535. **Like, why don't we do that? We never do that.**
536. EE: **No. No, no. No.**
537. I: **No. You're pleased with everything. Is there anything**
538. **that you think that is not working? That you're like.**
539. EE: **[No.]**
540. I: **[Why] are we using that?**
541. EE: **No. All works.**

Figur 17 Transkripsjon E (534-541)

Ingen av informantene kunne komme på andre måter å gjennomføre denne undervisningen på.

Barneskoleklassene øvde ofte på å repetere lærerens norske ytringer, de leste norske bøker og øvde på hverdagslige begreper, som været og årstidene. På ungdomsskolen hadde læreren tavleundervisning med grundige forklaringer og eksempler. Her skildret de hvordan hun også kunne variere undervisningen med spill, kryssord eller Kahoot. Darius mente at bruken av film i undervisningen på Beinhagen hadde lite nytteverdi for elevene. Det kom også fram at nivået på pensumet var noe svakere her enn hva enkelte elever var vant til fra hjemlandet sitt. Likevel ble opplæringsstrategiene verdsatt. Om elevenes positive innstillinger til lærerne sine, kom av at de snakket med meg, en autoritær voksen, kan observasjonene gi et mer utfyllende

svar på. Dersom intervjuene samsvarer med innholdet fra observasjonene, er det ikke sikkert at det asymmetriske forholdet i samtalene hadde noe å si. Neste steg blir derfor å ta for seg observasjonene.

4.2 Observasjon

Også her starter jeg med barneskolen, før jeg beveger meg over til ungdomsskolen. Her vil jeg ta for meg én lærer av gangen – hva som skjedde i timen og hvilke typer tilbakemeldinger jeg fant, ut ifra observasjonsskjemaets inndeling (vedlegg 3), før jeg foretar en kjapp oppsummering av hovedfunnene. Det ble gjennomført én observasjon av hver lærer med påfølgende elevintervjuer.

4.2.1 Armberg barneskole – lærer Agnes

På Armberg observerte jeg den første norsktimen læreren hadde med elevene den uken. Derfor gikk økten ut på å spørre hva elevene gjorde i helgen og i norsken uken før, gjennomgang av ukeplanen, pluss lekser og innføring i norsktemaet for uken. Sammen bøyde de uregelrette verb, leste en tekst, svarte på tilhørende spørsmål og gikk gjennom en ordliste med følelser samt gjenstander som passer til vinteren. Læreren hadde mye dialog med elevene underveis. Hun stilte dem flere spørsmål fra læringsstoffet, hvor hun forklarte norskbegrepene grundig for elevene ved å vise til praktiske eksempler. Klassen gjennomgikk et ark med verb knyttet til venner, følelser og fritid. Dette var til lekse, hvor de skulle skrive om en fritidsaktivitet eller hobby.

4.2.1.1 Anledning/oppfordring for spørsmål, mening og kommentarer

Agnes prøvde å involvere så mange elever som mulig, både i historiene den enkelte delte i klassen, og også i lærestoffet hun selv presenterte. Måten hun gjorde dette på var ved å stille atskillige oppfølgingsspørsmål. Hun trakk så forskjellige elever inn i helklassesamtalene. Følgelig kunne de kommentere, spørre eller dele sine meninger om emnet. Dette gjaldt også elever som ikke rakk opp hånden. På begynnelsen av timen fikk alle for eksempel anledning til å fortelle om helgen deres. Da spurte hun elevene som ikke hadde ordet: «Har du gått på skøyter før? Var det gøy? Noen andre?» Hun spurte også om hvor elevene hadde oppholdt seg under stormen som var den helgen. De kunne da dele følelser og opplevelser.

Videre medvirket elevene til utformingen av timens neste del. Hun fikk dem til å tenke over deres vanlige mandagsrutine, og hva de trodde ville bli annerledes framover.

Under gjennomgåelsen av fagstoffet, spurte hun om de skjønnte det hun sa, om alle hadde fått bidratt med en eksempelsetning og hvorfor de ville skrive om akkurat den aktiviteten hver enkelt hadde valgt.

4.2.1.2 Legger opp til diskusjon, utforskning og støtte for forståelsen

I løpet av norsktimen prøvde læreren å legge opp til flere diskusjoner. Blant annet drøftet de det å være voksen nok til å klare seg selv. Som vi så over, inviterte hun også elevene til dialog, slik som da hun sa: «Noen som kan lage en setning med har?» «Kan du også lage en setning med har?» «Noen andre som har lyst?» «Flere?» «Men hva hvis dere skulle fortelle om noe dere har i går?»

Da elevene repeterte verbklassen, konstaterte en elev at verb er noe en gjør. For å utforske denne forståelsen spurte hun: «Men hva hvis jeg sier at det snør ute? Er det noe vi gjør?» Et annen verb de kom over under høytlesingen av en fortelling, var «å klappe». Da læreren ville vite betydningen av begrepet, markerte en elev dette ved å gi henne en kort applaus. Agnes forklarte at i den omtalte sammenhengen, var det faktisk snakk om å klappe en person. Hun illustrerte dette ved å stryke en elev forsiktig på skulderen. Så trakk hun inn det å klappe marsvinet til en av elevene, som et annet eksempel.

4.2.1.3 Tar hensyn til elevenes bidrag

Under gjennomgangen av hobbytemaet, fikk elevene komme med utallige eksempler. Læreren skrøt av dem for å kunne så mange og spurte stadig om de kunne komme på flere. Hun bidro også selv – noe som igjen økte deltakelsesfrekvensen. På den måten hadde klassen en slags idémyldring der de bygde videre på hverandres innlegg. Koplingene skjedde ikke nødvendigvis med en gang. De kunne komme til syne senere, selv om klassen hadde gått videre til andre temaer: «Han vil ikke ha omsorg, som du sa i stad. Han vil klare seg selv».

Elevenes bidrag ble ellers tatt hensyn til ved at læreren kommenterte det de sa, og stilte eventuelle oppfølgingsspørsmål. For eksempel mente en jente at hun ikke ville blitt misunnelig i en situasjon som læreren prøvde å knytte henne til. «Nei, men andre kan bli det», påpekte Agnes. Hvis elevene svarte på faglige spørsmål, godkjente hun setningene ved å gjenta dem høyt og/eller skrive dem på tavla. Da de diskuterte fritidsaktiviteter, forklarte hun at en elevs innspill kunne brukes i skriveleksa: «Ja, da skriver du det».

Annerkjennelsen av elevsvarene, var her synlig gjennom responsen på spørsmålene rundt skoleoppgavenes rammer. Hun ga dem for eksempel lov til å lese på morsmålet sitt. I tillegg ble de bedt om å skrive om kun én fritidsaktivitet. Jeg fikk inntrykk av at det også var rom for andre faglige spørsmål. Dette fordi læreren var villig til å svare på alt så godt hun kunne. Om elevene slet med å svare på hennes egne spørsmål, var hun tålmodig og hjalp dem gjerne i gang. Her virket det som Agnes respekterte det barna klarte å komme på, slik at barna ikke ble latterliggjort i utprøvingene sine. En elev prøvde for eksempel å forklare hva han hadde gjort i helgen. Da han ikke klarte å finne de riktige norsktermene, ba hun ham om å si det på engelsk først. Så kunne hun bistå med oversettelse etterpå.

Hvis noen elever sa noe irrelevant for helklassesamtalen, valgte læreren å ignorere dette. Selv om litt avsporing var lov innimellom. Her så det ut som hun vurderte digresjonens språklæringsutbytte. Eventuelt om hun merket at det var beleilig for elevens anerkjennelse der og da. For eksempel var det en elev som ville dra hjem. Hun opplyste ham at han kunne få lov til dette når timen skulle slutte.

4.2.1.4 Byggende, sammenhengende og kontekstuell ramme

Agnes brukte noen ganger klasseromsdebattene som overganger for etterfølgende fagelementer. Dermed var det en sammenheng mellom de ulike delene i øktene. Læreren koplet elevene på ved å stille spørsmål som skulle hjelpe dem å gripe an lærestoffet. Da kunne hun si setninger som: «Hva er verb som ikke følger reglene?» eller «Husker dere hva Nemo fikk å spise?» Hun tok seg god tid til begrepsforklaringene og prøvde konstant å knytte dem til gjenkjennbare forestillinger. Det er tydelig i dette eksemplet, der hun forklarte verbet «å ha»: «Vi har løpt Tinestafetten i mai. Noe du har gjort». Deretter tok hun opp andre vanlige tilfeller av verbformen: «Jeg har hatt korona. Har det ikke nå, men har hatt det».

Et annet eksempel på hvordan Agnes bygde videre på elevenes tidligere kompetanse, er da hun gjennomgikk glosearket for vinteraktiviteter. Læreren ville få dem til å huske uttrykket for «land som blir til hav». Hun lagde en illustrasjon på tavla der hun tegnet opp fjell, land og vann. Slik gjennomgikk de både kjente og nye begreper. I tillegg brukte hun ofte kroppen sin til å modellere med. En kan også si at hun brukte litt konkreter, siden hun innimellom pekte på fysiske gjenstander i rommet eller henviste til bilder. Alt dette ble brukt som støtte for belysningene hennes. I løpet av timen, da de snakket om følelser, sa en elev at hvis han scoret på seg selv ble han flau.

Læreren svarte: «Ja, når du tar selvmål». Her ser vi at hun ofte omformulerte elevenes uttrykk, slik at hun demonstrerte den korrekte norskformen. Underveis måtte elevene repeterte mange av lærerens ytringer.

4.2.1.5 Kommenterer språklige/grammatiske trekk

Enkelte ganger da de skulle svare på spørsmål, spurte de henne direkte om navn på bestemte norske ord, som for eksempel «en penn». Ikke så ofte, men innimellom rettet hun også på uttalen deres eller ordforrådet. En elev sa for eksempel «hade» i stedet for «hadde». Hun forklarte da forskjellene på dem: «Ikke hade som å si ha det bra, men hadde med to d-er». Deretter ba hun elevene gjenta «hadde» høyt i kor.

4.2.2 Beinhagen ungdomsskole – lærer Beate

Timen jeg observerte på Beinhagen var egentlig en engelsktime, men elevene hadde samme lærer som i norskfaget. Dessuten forklarte hun meg at hver time inneholdt norskopplæring, siden de gikk i en velkomstkasse. Læreren snakket derfor norsk og engelsk om hverandre. Elevene skulle intervju hverandre på norsk. De mottok gloser på forhånd som kunne brukes til å lage spørsmål. Timen gikk til å skrive ned spørsmål og øve på intervjuene. Disse skulle framføres for hele klassen. Jeg rakk bare å se to intervjuer, for de skulle fortsette neste time hvor jeg ikke ville være til stede.

Noen elever øvde utenfor klasserommet. Læreren ble sittende med en av de nyeste elevene, fordi de to skulle være et intervju-par. Hun startet med å intervju ham. Etterpå var det eleven sin tur til å gjøre det samme med henne. Øvingsprosessen ble gjentatt inntil resten av klassen var kommet tilbake. Imens de trente, var det også andre elever som innimellom kom og spurte læreren om uforståelige gloser. Da alle var tilbake, framførte læreren og gutten hun satt med, intervjuet sitt. Et annet par, bestående av to gutter, holdt så sine intervjuer. Læreren ga noen tilbakemeldinger underveis i framførelsene.

4.2.2.1 Anledning/oppfordring for spørsmål, mening og kommentarer

Både under oppstarten og senere, i midten av timen, spurte læreren om de fulgte med, hvordan de lå an med intervjuarbeidet og om de eventuelt lurte på noe. Her fikk de mulighet til å spørre dersom noe var uklart. Beate hørte også direkte med den ene eleven hun øvde med. For å være sikker på at han oppfattet dette, gjentok hun på engelsk: «Do you understand?» At disse oppfordringene påvirket elevenes frimodighet,

fikk jeg se flere eksempler på. Deriblant var det en elev som oppsøkte læreren på eget initiativ, etter at han var ferdig med dialogøvelsene sine. Han trengte en bekreftelse på at intervju spørsmålene var forstått riktig. Elevene fikk også selv medvirke til timens utforming. De var for eksempel med på å bestemme intervjuenes varighet. I tillegg var det noen elever som spurte om de kunne arbeide andre steder enn klasserommet. Betingelsen for dette, var at de skulle komme tilbake på lærerens angitte tidspunkt.

Intervjustrukturen ga også elevene anledning til å fortelle om seg selv, slik som hva de likte å gjøre. For eksempel sa Beate: «Har du noen spesiell musikk du liker å høre på. Har du en grunn for at du liker det eller skal jeg ikke spørre om det?» De kunne derfor selv velge hva de ønsket å dele om seg selv. Da læreren selv ble intervjuet, ga hun eleven en sjanse til å snakke om strikking gjennom spørsmålet: «Do you know what knitting is?»

4.2.2.2 Legger opp til diskusjon, utforskning og støtte for forståelsen

I starten fikk læreren elevene til å regne ut hvor lang tid intervjuene ville ta til sammen. Hun ba dem gange fem minutter med antall elever. Innimellom stilte hun spørsmål som skulle få elevene til å reflektere over sin egen forståelse. Hun spurte blant annet en elev om han absolutt trengte å støtte seg til manuset. Det var også et tidspunkt i timen hvor hun prøvde å trekke meg, forskeren, inn i forklaringene hennes. Høyt foran elevene drøftet hun med meg om to gutter skal betegnes som «kamerater», fordi «venner» kan misforstås som kjærester.

Ellers fikk jeg inntrykk av at det ikke ble lagt opp til så mange diskusjoner i løpet av timen. Dette kan være på grunn av formen til undervisningsopplegget. Likevel prøvde Beate ofte å forklare ord ved hjelp av praktiske eksempler eller bilder som støtte for forståelsen. Setningene som elevene slet med å skjønne, ble skrevet opp på tavla. Deretter ba hun dem gjenta begrepene høyt. Hun tok for eksempel opp hva det vil si «å drive» med noe: «Jeg driver ikke med idrett. Da kan du svare at det gjør ikke jeg heller». For å understreke betydningene, brukte hun gjerne litt tid på å trekke inn flere sider ved begrepene. Her refererte hun blant annet til en hendelse der guttene sparket fotball inne i klasserommet. Læreren fortalte at hun da kunne finne på å si: «Hva driver dere med?» Videre presiserte hun: «Vi driver med intervju nå». Et alternativ mente hun var: «Hva holder du på med?» På den måten kom det fram at det dreide seg om menneskers handlinger der og da. Læreren brukte altså ofte seg selv eller andre i klassen som utgangspunkt for orddefinisjonene sine.

4.2.2.3 *Tar hensyn til elevenes bidrag*

Undervisningen var tilpasset elevenes arbeidsmåter og progresjonen deres. For eksempel da et elevpar kom tidlig tilbake fra øvingen, spurte hun dem hva de ville gjøre videre. Beate sjekket om de hadde nok spørsmål og instruerte dem til å øve mer.

Under fremførelsen av det andre intervjuet, innskjøt en fra publikum at navnet på kjæledyret som gutten snakket om, var et krydder i hjemlandet hans. Læreren tok hensyn til dette bidraget og viste interesse for at han delte. Samtidig brukte hun veldig kort tid på det. Hun anerkjente også favorittmaten til en av guttene ved å påpeke at hun skjønte hva han mente. Elevene hadde nemlig googlet bilder av matretten for henne tidligere.

Gutten som hun ga en form for spesialundervisning, ville svare nei på hva favorittmusikken hans var. Beate forklarte hvorfor svaret ikke var greit. Eleven kunne heller si at han likte litt av hvert. I intervjuet fortalte han henne at han hadde en bror og to søstre. Hun gjentok denne påstanden tilbake til ham og tilføyde en ytringsvariant: «Vi er tre i alt».

4.2.2.4 *Byggende, sammenhengende og kontekstuell ramme*

Både for å sjekke at hun hadde elevene med seg, men også for å skape en sammenheng mellom gammel og ny kunnskap, minnet Beate elevene flere ganger på tidligere fagstoff. Hun spurte eksempelvis elevene om de husket setningene til intervjuene. De var blitt tatt opp på tavla i en tidligere undervisningssøkt. Et annet eksempel er da en elev kom og spurte om begrepet stjernetegn. Da svarte læreren: «Husker du ikke at vi snakket om det i går? Horoskop? Når du er født? Er du krepsen, løven eller...?»

I likhet med Agnes, kunne Beate også finne på å skyte inn med tilleggsinformasjon, for at resten av gruppen skulle skjønne hva dialogene dreide seg om. Dette hendte blant annet under et intervju fremlegg. En elev svarte «ja» på at han hadde kjæledyr. Læreren avbrøt og sa at han faktisk hadde *to* kjæledyr. Deretter måtte han fortelle om utseendet og navnene til de to dyrene.

4.2.2.5 *Kommentererer språklige/grammatiske trekk*

Beate rettet ikke på absolutt alle språklige og/eller grammatisk feil elevene foretok, men en god del av dem. Da hun for eksempel øvde med enkelteleven, fikk han bemerkning på uttalen sin. Et annet eksempel på muntlig retting var da han sa «et uke» i stedet for «en uke». Nesten alltid ble han bedt om å gjenta den korrekte talemåten. Han fikk også

eksempler på setninger som kunne brukes som svar i intervjuet. Dette skjedde spesielt når det virket som han hadde misforstått spørsmålene. Underveis roste hun ham mye for riktig artikkelasjon eller ordforrådsbruk. Læreren skrøt generelt mye av elevene. Hvis norsken deres var riktig, klappet hun dem på skulderen.

Da intervjuene ble framført på slutten av timen, rettet læreren innimellom på guttene. For eksempel hvisket hun «kjæledyr» til en elev som sa «pet». Etter framleggene ga hun tilbakemeldinger til dette elevparet. Hun mente de hadde «veldig bra uttale», at setningene som ble brukt var «veldig bra norsk» og hun syntes derfor at det var gøy å høre på dem. Hun fortalte også eleven, som hun selv intervjuet, at han hadde «god» aksent til å bare ha bodd der en uke. Dette erklærte hun som veldig lovende.

4.2.3 Oppsummering av observasjonsfunn

Begge lærerne stilte spørsmål knyttet til forståelsen for å sjekke om elevene hang med. Det ble også gitt flere anledninger, i løpet av undervisningsøktene, til å komme med spørsmål, kommentarer og meninger. For eksempel spurte Agnes om hva de gjorde i helgen og på fredagen, i tillegg til hva de trodde kom til å skje videre i timen. Ved at flere elever ble trukket inn, også de som ikke tok initiativ, fikk alle mulighet til å bidra i samtalen. Intervjuopplegget til Beate førte til at elevene kunne dele egne fakta og interesser. Her kunne de selv avgrense hvilken informasjon som skulle deles med resten av klassen. Selv om hovedfokuset til læreren var på én elev, fikk jeg inntrykk av at resten av klassen kunne komme direkte til Beate om de lurte på noe.

Der Armberg hadde høy grad av diskusjon, utforsking, refleksjon og støtte for forståelsen, var dette mindre til stede i timen på Beinhagen. Som tidligere nevnt kan formen på undervisningsoppleggene være noe av grunnen til at disse var så forskjellige. Begge lærerne brukte dog tid på å forklare de norske glosene med praktiske eksempler, for slik å videreutvikle elevenes oppfattelser.

Når det gjelder hvordan lærerne tok hensyn til elevenes bidrag, var de dyktige til å kommentere det elevene sa. De stilte oppfølgingsspørsmål og roste dem for språkarbeidet. Oppmuntringene førte også til en større tilstedeværelse av muntlighet, som var spesielt synlig i Agnes sin time. I tillegg framhevet hun aksepten for elevenes faglige ytringer ved å repetere dem høyt og eventuelt skrive dem på tavla. En kan også si at det var elevmedvirkning på skolene, fordi lærerne benyttet elevbidragene til timens videre utforming. Hvis elevene strevde eller sa noe feil, viste de ingen tegn til irritasjon.

Tvert imot korrigerer de dem på en respektfull måte. Dessuten prøvde de å veilede dem videre. Om Agnes sine elever kom med irrelevante innskytelser, så hun an situasjonen, om det passet å anerkjenne ytringene eller ikke. Beate gjorde lite ut av slike bemerkninger gjennom korte og generelle kommentarer.

Graden av byggende, sammenhengende og kontekstuell ramme kom til syne gjennom lærernes praktiske eksempler, bilder, symboler eller figurer og nonverbale demonstrasjoner. Dermed synliggjorde de formålet med pensumet i norsktimene. For å skape sammenheng i elevenes forståelser, bygde de ofte videre på tidligere kunnskaper de gjerne selv hadde lært dem. På Armberg opplevde jeg tydeligere hvordan elevenes muntlige innspill ble trukket videre inn i lærerforklaringene. Å skape en sammenhengende og hensiktsmessig andrespråksopplæring, var noe jeg merket at hver av informantene arbeidet bevisst med. De tok seg derfor god tid til dette i undervisningsøktene. Om visjonen alltid var like vellykket, kan diskuteres ut ifra hva elevene fortalte.

I timen til Agnes fikk jeg ikke sett så mange eksempler på at hun eksplisitt kommenterte språklige og/eller grammatiske trekk. Likevel klarte elevene hennes å få henne til å ta det opp. Ofte stilte de spørsmål rundt språkssystemet. Beate på den andre siden foretok slike korrigeringer litt oftere. Hun ga også hyppig ros til elevene om de sa noe riktig. I kapitlet som følger, skal disse empiriske observasjonene sees i lys av teoretiske perspektiver. Dette gjelder også hvordan resultatene kan brukes til videre undervisningsarbeid i norskfaget. Ergo vil jeg drøfte lærernes tilbakemeldingspraksiser knyttet til muntlighet hos de flerspråklige elevene.

5 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg diskutere funnene og relatere dem til prosjektets problemstilling samt teori. Som nevnt i analyseseksjonen (kapittel 3.6) besluttet jeg i fortolkningsdelen å dele dataene inn i analysekategoriene *responstyper knyttet til muntlighetsformen* – med tre forskjellige klassifiseringer av tilbakemeldinger (feil, riktighet og spørsmål), og *andre relevante funn* – der jeg ser på to tilleggselementer (lærerpraksiser og påvirkningsfaktorer).

5.1 Responstyper knyttet til muntlighetsformen

Første del er tillagt størst vekt i drøftingen, fordi den mer direkte svarer på problemstillingen. «Responstyper knyttet til muntlighetsformen» vil si hva slags type tilbakemeldinger elevene får. Disse er koblet til bestemte yringsmåter, som de flerspråklige elevene kom med i norskundervisningen. Jeg vil altså diskutere hvordan læreren reagerte når elevene gjorde feil, sa noe riktig, stilte spørsmål og sporet av fra det faglige fokuset i timen. Under skal jeg se på om lærerne responderte med kritikk, ros, spørsmål, instruksjon, råd eller lignende og hvordan elevene opplevde dette.

5.1.1 Tilbakemeldinger når elevene sier noe feil

Et funn som pekte seg ut, som både observasjonene og intervjuene indikerer, var at lærerne håndterte elevenes muntlige samt språklige feil på en respektfull og læringsfremmende måte. Eksempelvis fortalte Fatima at læreren Beate ikke ble sint på dem, men forsøkte i stedet å hjelpe elevene ved å snakke sakte. Fatima syntes det var viktig at hun selv gjorde feil. Dette fordi hun jo tross alt, som hun selv sa, «prøver». Slik etablert praksis kan være med på å trygge læringsmiljøet, fordi klassen ikke er redde for å gjøre feil. Elevene kan fritt teste ut språket uten å bekymre seg for å «miste ansiktet» (Goffman, 1969) i klasseromsdialogene. Der igjen kan det øke den muntlige deltakelsen. Andrespråksutøveren tør da kanskje å engasjere seg mer i målspråket.

I tråd med det sosiokulturelle perspektivet skapes det da en kultur innad i fellesskapet hvor, i dette tilfellet, nederlag sees på som en lærings situasjon. Forsøk verdsettes dermed, framfor korrekthet. Her kan de unngå at det oppstår ubevisste prosesser i klasserommet. Læreren kunne fått negative holdninger overfor de flerspråklige elevene (se Fjørtoft, 2016, s. 123–124). Når det er sagt så er jo materialet

hentet fra velkomstklasser hvor ordinære norskelever ikke befinner seg i gruppen. Derfor er kanskje ikke disse fordommene like relevant, som hvis jeg hadde operert med en mer heterogen klasse.

Andrespråkselevne involveres endatil i hverandres feil. Barneskoleelevne – ved å komme med muntlige innspill i helklassesamtalen for å hjelpe medelevne sine, og ungdommene – gjennom deling av feil med resten av klassen før en felles gjennomgang på tavla. På den måten kan en si at gruppen sannsynligvis utvikler distribuert kunnskap, fordi elevene her kan bidra til språkprogresjonen på hver sine unike måter (Rogoff, 1990; Wenger, 1998). Gruppene trente på hvordan det er riktig å si og formidle noe på norsk. Retting av egne og andres feil er samtidig en form for muntlig aktivitet i seg selv. Med andre ord øver de også opp kommunikativ kompetanse, som jeg diskuterte i kapittel 2.3, hører sammen med lytteferdigheten. Når elevene deltar i slike muntlige interaksjoner, kan resten av klassen få i oppgave å vie oppmerksomheten mot det som kommer fram. Her gjelder det å ikke bare høre etter det som blir sagt, men også aktivt markere at de følger med. Dersom forholdet mellom samtaleaktørene er bygd på respekt, slik jeg fikk inntrykk av at både Agnes og Beate utviste, er man ifølge Otnes (1999, 2007) en god og empatisk lytter. Elevene fortalte at de forventet å motta hjelp eller respons fra lærerne, feil under språkutviklingen var en selvfølge og lærerne var attpåtil tålmodige med dem. Otnes påpeker at lyttekompetanse er en relasjonell praksis som forutsetter at læreren også er en god lytter.

En som fortalte om hvordan de flerspråklige elevene ikke skulle overlates til seg selv i norskopplæringen, var Abdul. Da jeg spurte om han kunne tenke seg grunnen til at læreren henvendte seg til de andre elevene hver gang han gjorde feil, svarte han: «Fordi jeg vet ikke spørsmål». Eleven tok derfor læringsstøtten som en selvfølge. Han fortalte at hendelsene kun inntraff dersom han sa seg enig i hjelpen. Ofte fikk han flere forsøk før klassekameratene blandet seg i feilene hans. I slike tilfeller, der elevene kommer med innspill eller læreren gjennomgår det riktige svaret på tavla, kan dette medvirke til stillasbygging. Den proksimale sonen kan ellers være vanskelig å overkomme på egen hånd. Videre så jeg at feilhåndteringene kunne resultere i åpne diskusjoner i klasserommet. Som beskrevet i kapittel 2.1, kan disse språklige samtaler stimulere til læring som skapes kollektivt, før den overføres til individet. Transformasjonen foregår også mellom de ulike språkene elevene mestrer (Cummins, 1979, s. 233). Jeg minner her om Pavlenkos og Lantolfs (2000) overføringsteori. Den anser språket som et verktøy for et individs meningsdanning. Fordi førstespråket

kanskje ikke lenger brukes som middel for de flerspråklige elevenes læring, gjennomgår selv et deres en transformasjonsprosess. Når de lærer norsk, skapes altså en ny form for språkidentitet. Ved å lære hva som er ukorrekte talemåter på det nye språket, slik at elevene kan skille mellom systemene, kan medieringsovergangen som Pavlenko og Lantolf snakker om, da bli enklere.

Jeg ser at de flerspråklige elevene jeg forsket på, gjorde det Svendsen (2021) akter som vanlige feil i andrespråksinnlæringen. Dette er for eksempel at de prioriterte kjerneord i setninger (Golden, 2014, s. 62–66), som da Abdul beskrev søstrene sine som «stor» for å forklare at de var eldre enn ham. Et annet vanlig kjennetegn er å misforstå holofraser, som er uttrykk knyttet til bestemte kontekster. Agnes måtte for eksempel forklare forskjellen på «hadde» og «ha det bra». Jeg fant også tilfeller av overgeneralisering av de norske språkssystemreglene (Myklebust, 2019, s. 18–19), slik som at Darius sa «jeg kan forstå» i stedet for «jeg kan forstå». I samtalen med elevene kom det i tillegg fram at grammatikken var noe av det de slet mest med når det gjaldt det norske språket. Mye av innholdet i timene jeg observerte gikk nettopp på å forklare grammatiske konstruksjoner. At lærerne tok i bruk ulike læringsstrategier for å rette opp i disse feilene, kan bidra til elevenes utvikling av norsk kompetanse. Her brukte de for eksempel medelever, hadde repetisjon og omformulerte elevenes svar. Faglig bidrar dette også til å lære elevene å skille mellom hverdagspråket (BICS) og det akademiske språket (CALP) (Cummins, 1980, s. 84). Derfor er det viktig at de får tilbakemelding på hva de gjør galt.

Vurderingene av feil kan beskrives som både formative og summative, avhengig av hvordan du velger å se på dem. Som Black og William (1998) påpeker, blir vurderingen først formativ når elevene og lærerne vet hvordan de skal utnytte den videre i læringsprogresjonen (s. 16). Jeg ser at dette kommer fram når klassen for eksempel diskuterer hvordan en grammatisk feil kan rettes på for å bli riktig. Elevene får diskutert svarene, mens læreren bistår med eventuell hjelp og fagspesifisering (Mercer & Littleton, 2007, s. 38). Dermed vet elevene hvordan de skal si setningen bedre neste gang. Opptak og verdsetting av elevenes bidrag kjennetegner dessuten Nystrands (1997) læringsfremmende samtaler (s. 144). Også tenketid er relevant her. Gjeldene tilfeller fikk ofte betenkningstid, selv om lærerne fortsatt kunne bli enda bedre på dette området. En av Agnes spesialiteter var å føre undervisning uten vanlig håndsopprekning. Alle fikk således anledning til å komme til ordet. Som fremstilt i kapittel 2.4, kan dette være en strategi for å gi bedre tilbakemeldinger på muntlighet.

Responser jeg diskuterer her, kan klassifiseres som summativ i de tilfeller der elevene og lærerne ikke velger å gjøre noe særlig mer med tilbakemeldingen. Hensikten med summativ vurdering er å oppsummere hvordan eleven har klart seg i det gitte tilfellet eller hvilket nivå eleven ligger på (Pellegrino et al., 2001, s. 38–39). Som regel betyr det å gjøre feil at det er et forbedringspotensial. Så summativ vurdering inntreffer kanskje ikke så ofte her, med mindre de beveger seg videre uten å reflektere over feilene. En ting verdt å tenke over i slike tilfeller, er at noen av disse elevene snart skulle gå over til vanlige klasser. Da kan det være at lærerne ikke nødvendigvis brydde seg om «småfeil» fordi de prioriterte overordnet forståelse.

5.1.2 Tilbakemeldinger når elevene sier noe riktig

I motsetning til tilbakemeldingspraksisene på feil, var det ikke like mye muntlig oppfølging dersom elevene framstilte språklige korrekthet når de snakket. Resultatene røper at lærerne skrøt ganske mye av elevene. På den ene siden kan dette bidra til økt motivasjon for språkopplæringen. Nortons (1997) investeringsbegrep, som nevnt i seksjon 2.2.1, berører dette temaet. Investering omfatter hvilke andre faktorer enn bare motivasjon, kan påvirke språkinnlærers tilegnelse av det nye språket (s. 411). Undervisningen inneholder læringshandlinger, som kan hjelpe elevene å investere i språket, dersom de deltar i disse. Når elevenes anstrengelser verdsettes, kan det være at øvelsene kommer lettere for dem. Også her kan de flerspråklige elevene bevare «ansiktet», fordi de føler seg gode nok i språket.

På den andre siden er et vesentlig funn i denne seksjonen at tilbakemeldingene var av svært generell art. Lærerne valgte antakeligvis disse enkle formene for positive bemerkninger, fordi de kan være enklere for de flerspråklige elevene å forstå. De hadde tilsynelatende et begrenset ordforråd. Tilbakemeldingene utdypet derimot ikke hvordan elevene kunne arbeide *videre* med vurderingene. En setning som gikk igjen hos informantene, som de mente lærerne nesten alltid brukte når elevene gjorde det som var ønsket, var: «Det er bra». Det er verdt å merke seg at en mulig årsak for denne samstemmingen i intervjumaterialet kan ha vært fordi «bra» ble av informantene anvendt som et kjerneord (Golden, 2014, s. 62–66). Innholdet i begrepet ble altså brukt for å beskrive anerkjennelsen de fikk fra de voksne i timene på språklig og/eller faglig mestring. Kanskje fikk elevene også andre positive tilbakemeldinger, men fordi de ikke husket eller kunne de eksakte uttrykkene som ble angitt, nøyde de seg med termen «bra». Observasjonsdataene viser uansett at lærerne vekslet lite i ordbruken og at det

var hyppig forekomst av ord som «bra» eller «flink». Dette kan jeg sette i sammenheng med tidligere forskning på vurdering av muntlighet. Også her fant forskerne vage lærerkommentarer i forbindelse med elevkorrekthet (Hertzberg, 2003, s. 163; Penne & Hertzberg, 2015, s. 18–19; Svenkerud, 2013, s. 3).

Et overraskende funn var at elevene opplevde seg selv som bedre i norsk enn det jeg fikk inntrykk av i intervjuene. Hvordan de opplevde samtaler der de følte seg dårlige i språket, strevde de særlig med å svare på. Enten så mente de at de ikke var dårlige i norsk, eller så misforsto de. Informantene skjønnte ikke at jeg spurte om samtaler der motparten ikke klarte å forstå dem. Kommunikasjon i intervjuet med Emre var blant annet anstrengende. Svarene hans var kortfattede og diffuse. Jeg ble ofte usikker på om han egentlig skjønnte spørsmålene. På tross av dette kunne han ikke huske å noensinne selv ha sagt noe galt. Sitatet fra Carmen oppsummerer godt hvordan elevene betraktet seg selv som drevne og uredde for å gjøre feil: «Mest jeg tør å snakke og [...] hvis jeg forstår ikke, jeg bare [...] spør». Her ble hun spurt om hvor mye hun tør å si når hun føler seg dårlig i norsk. Da jeg ville vite om Carmen noensinne slet med å formidle budskapet sitt på norsk, kom det fram at grunnen lå i samtalepartnerens dårligere språkkompetanse – altså ikke hos henne selv. Hun mente at ordene hennes var for nye eller kompliserte til å forstå for dem hun snakket med. Komplimentene fra lærerne kan ha ført til at elevene manglet selvinnsikt når det gjaldt egen forståelse av hvor de befant seg i utviklingsprosessen. Derfor må vurderingskriteriene tydeliggjøres bedre, i tillegg til hvorfor det de gjør er så utmerket og eventuelt hvordan de kan bli enda bedre (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam & Thompson, 2008).

Lærerne kan således ha mistet en mulighet til å strekke de dialogiske utvekslingene videre. I likhet med feilene, kunne de ha trukket inn andre elever eller stilt spørsmål som kunne åpnet opp for utforskning. Følgelig førte rosen til mye av den kjente IRE-konstruksjonen på samtalen: læreren tar initiativ, eleven responderer og læreren svarer med en kort evaluering (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). Strukturen, som diskutert i del 1.3.1, blir ofte kritisert for at samtalen da avslutter for brått, uten noen videre diskusjon. Elevene kan ha gått glipp av en anledning for videre helklassefordypelse i temaene som kommer opp. Som tidligere nevnt har IRE-mønsteret også sine fordeler. Den kan brukes til å sjekke og kontrollere læringen (Applebee et al., 2003, s. 689). Siden elevene fikk vite at innspillene var bra, var dette også tilfelle her. For eksempel bekreftet Agnes elevenes eksempelsetninger ved å skrive dem opp på tavla. Selv om de da bare fikk øvd på norsk de allerede mestret individuelt, kan, som det

kom fram i noen av intervjuene, medelevene ta notis av hva enkelteleven gjorde riktig. Deretter kan de prøve å etterligne personen senere. Ut ifra informantenes refleksjoner kan jeg se at de «positive» vurderingene altså har en summativ form.

Tilbakemeldingene ble jo ikke bearbeidet (Pellegrino et al., 2001). For å oppsummere dette avsnittet, ligger mye av kritikken på summativ evaluering og IRE-dialoger nettopp i at en trolig unngår sjansen for videre læring og utvikling.

Denne tilbakemeldingsformen skaper en toveiskommunikasjon mellom den ene eleven og læreren. For eksempel så jeg dette da Beate roste uttalen til en gutt. Naturligvis ble han glad, men læreren ledet mesteparten av samtalen, som kun varte noen sekunder. En konsekvens ved dette er at det kan hindre muligheten for sosialt samspill i klasserommet. Da kan distribuert læring utebli og eleven unngå stillas som kunne bidratt til å nå den proksimale utviklingssonen. Bakthins (1965/2003) flerstemmighet kan da bli begrenset til læreren og den ene eleven – som kan bety at bare to meninger ble ytret. Selv om de antageligvis lærte seg å skille mellom riktig muntlig norsk, betyr det at de muligens ikke fikk trent opp norskspråklige og kommunikativ kompetanse noe særlig. Episodene der elevene fikk mye ros inneholdt med andre ord lite diskusjon og praktisering av læringsstrategier, som kunne presset elevene til å etablere større kunnskaper. Jeg kan med dette gå ut ifra at potensialet i klassen ikke ble fullverdig utnyttet. Enkelteleven måtte da trolig klare seg videre på egen hånd.

Mediering av læring gjennom språket, som kunne oppstått i det dialogiske fellesskapet, kan da forbli begrenset (Svendsen, 2021, s. 99). Hva som er korrekte ytringer på målspråket, kan derimot tas opp i mellomspråket. Det kan bidra til skapelsen av ny identitet, som ifølge Pavlenko og Lantolf (2000) elevene danner i overgangen til norskspråket (s. 162). Samtidig påpeker Nystrand (1997) at høy verdsetting er fundamentalt for læringsfremmende og språkutviklende samtaler (s. 144). Dette var også en følelse elevene satt igjen med fra komplimentene.

5.1.3 Tilbakemeldinger på elevenes spørsmål

Hvis elevene valgte å stille spørsmål til læreren, var det muntlige samspillet derimot veldig annerledes. Det ble kjennetegnet av detaljerte forklaringer fra lærerne. Slik blant annet Darius sin historie røpet, sørget lærerne for å følge opp *alles* undringer. Ingen ble forskjellsbehandlet og spørsmålene ble ofte delt i fellesskapet. Dersom svarene fra læreren hadde vært korte, kunne samtalemønsteret blitt tolket som IRE-struktur (Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975) her også. Tvert imot var det gjennomgående at

elevenes anmodninger brøt med dialogmodellen. Ofte tvang spørsmålene lærerne samt medelevene til å utvide forklaringene sine. For eksempel spurte en elev Agnes, om en klasseromsplakat var et eksempel på en «oppskrift». Da måtte læreren trekke inn flere eksempler for å få dem til å skjønne forskjellene på sjangrene.

Initiativpraksisen kan knyttes sammen med miljøet for å gjøre feil (omtalt i 5.1.1). Delingskulturen gjorde at elevene heller ikke var redde for å stille spørsmål innad i det sosiale kollektivet. Sagt annerledes, kunne det bli enklere for distribuert intelligens – kunnskaper en klassekultur kan ha tilfelles, fordelt likt mellom dem, å spire fram. Gjennom spørsmålene deres, kunne tanke- og læringsprosesser formodentlig komme til uttrykk, hvilket Mercer (2002) er opptatt av i dialogisk undervisning. Med andre ord kan spørsmålene fremme diskusjon og dialogisk utforskning i klasserommet. Et eksempel, er da en av elevene til Beate spurte om hva det vil si «å drive med idrett». Mange sosiale utvekslinger fremtrådte her. Dette er i tråd med en av nøkkelstrategiene til Wiliam og Thompson (2008) for formativ undervisning, som var utfoldelse av virkningsfulle diskusjoner, spørsmål og læringsoppgaver (s. 15).

Selv om elevene fra Armberg snakket mest om lærerens individuelle hjelp, og Beinhagen fortalte om hvordan deres selvstendige spørsmål ble gjort til gjenstand for felles læring, kan begge opplevelsene inneholde en form for stillasbygging. Svarene klassen kom fram til i fellesskap (interpsykologisk), kan jo overføres til dem selv innbyrdes (intrapsykologisk). Hvis dette er tilfelle, kan en konkludere med at de mottok hjelp fra en mer kompetent person. I likhet med de andre formene for muntlig interaksjon som nevnt over (feil og riktighet), er dette en praksis som kan bidra til å styrke elevenes identiteter i forhold til det norske språket (Norton, 2013; Pavlenko, 1998). Slike argumentasjonssituasjoner, hvor spørsmål luftes, kan fremkalle flere «stemmer» i rommet. Ergo kan elevene ut ifra det normative synet på samtaler, lære å respektere hverandres standpunkter (Linell, 2001, s. 14).

Andrespåksutøverne kan da spørre og få svar på norskfaglige samt språklige spørsmål. For eksempel kan de ta opp kjennetegn ved andrespråket, som jeg så på i kapittel 2.2.2. De kan eventuelt knytte språkssystemet til kommunikative situasjoner slik at de får et metaspråk. En elev jeg observerte på Beinhagen, som bare hadde vært i Norge én uke, var eksempelvis overraskende god til å lese norsk høyt. Derav kan lærerne hjelpe dem med å skille mellom fagspråket og hverdagsspråket – det Cummins (1980) kaller for CALP og BICS (s. 84). Ikke bare kan det foregå eksplisitt, men også indirekte i muntlige ordskifter som kan oppstå på bakgrunn av spørsmålene. I slike

situasjoner kan de øve på å dele spørsmål samt svar, ha aktiv lyttetrening, aktivisere førforståelse, drive ordforråds- og uttaletrening, arbeide med fagord eller la dem møte formsiden i norsk. Alt dette er eksempler på Hauges (2014) læringsstrategier (s. 216–233). Agnes gjennomgang av uregelrette verb, kan trekkes fram som et eksempel fra observasjonene der sistnevnte metode var benyttet. Det vil si at de gjennom grammatikktrening lærte om det norske språkets oppbygging.

Lærertilbakemeldingene i forbindelse med spørsmålssekvensene, kan ha vært en form for brobygging for elevene. De så på tilbakemeldingene som veldig lærerike og nyttige for å klargjøre veien videre i progresjonen deres. Responsen kan derfor defineres som formativ vurdering (Pellegrino et al., 2001). Som nevnt over, kommer dette selvfølgelig an på hvordan elevene valgte å ta til seg lærerinstruksjonene (Black & Wiliam, 1998, s. 16). Emre fortalte for eksempel: «I feel like I'm gonna learn more Norwegian if I continuing what I do». Svarene fra læreren fikk ham dermed til å innse hvordan han kunne utvikle språkkompetansen sin videre. Ifølge Mercer og Littleton (2007) må elevene få anledning til å stille spørsmål, slik at læreren lettere kan veilede dem (s. 38). Også Nystrand (1997) mener at åpne dialoger er læringsfremmende (s. 144). Min forskning indikerer at dette også kan være relevant for de flerspråklige elevene.

5.2 Andre relevante funn

Tilbakemeldingene suppleres med andre praksiser, som lærerne tyr til når elevene ikke skjønner språket. I tillegg oppgir elevene noen faktorer som påvirker graden av språklig og muntlig samhandling i klasserommet. Jeg vil derfor avslutte dette kapitlet med å se på hvordan disse to prinsippene også peker på relevante funn for forskningsprosjektet.

5.2.1 Praksiser som støtter forståelsen

Flere lærere la vekt på grammatiske forklaringer. Læreren Agnes brukte for eksempel mye tid på å gjennomgå bøyingen av verbet «å ha»: «Vi har løpt Tinstafetten i mai. Noe du har gjort.» og «Jeg har hatt korona. Har det ikke nå, men har hatt det». Eksemplet illustrerer hvordan lærerne ofte kom med fagdetaljerte forklaringer, som inneholdt gjenkjennbare eksempler. Ofte prøvde de spesielt å bygge bro mellom elevenes virkelighet og fagdiskursen i disse utleggingene. Tidligere kunnskaper ble da trukket fram. Dette kan ha hjulpet dem å skille mellom hverdags- og skolespråket (Aarsæther, 2017). I tråd med et sosiokulturelt perspektiv (jf. kapittel 2.1), valgte de

flere ganger å ta i bruk modellering, konkreter, bilder og oversettelsesverktøy som mulige artefakter. Redskapenes hensikt kan dermed ha vært å bistå lærernes opplysninger.

Andre læringsaktiviteter ble også nevnt. Læreren repeterte for eksempel setninger eller ord som elevene gjentok høyt. Iblant hadde de rutinepreget drill av norske uttrykk. De øvde fast på hverdagsbegreper. Testing av kunnskap ble også gjort, gjennom Kahoot, spill og kryssord. I tillegg ble elevene eksponert for norsk litteratur og filmer. De flerspråklige elevene satte pris på de fleste undervisningsmetodene. At didaktikken støttet deres faglige forståelser og fikk dem til å føle seg komfortable overfor norsklærerne, mente de var grunnen her. Datautdraget med Agnes over, er et godt eksempel på denne slutningen. Samtalen fortsatte med flere direkte spørsmål til elevene. Eksempelvis: «Men hva hvis dere skulle fortelle om noe dere har i går?» Elevene ble da invitert inn i refleksjonene. Mine undersøkelser antyder med andre ord høy grad av elevmedvirkning og inkludering. Sannsynligvis bidro dette til ivaretagelsen av klassemiljøet.

Slike praksiser fordrer samarbeid og muntlig samspill, hvilket henger nøye sammen med sosial læring. Dessuten legger medvirkningen opp til diskusjon og utforskning. Muntlige interaksjoner kan skape stillas for elevenes kommunikative kompetanse. Språkidentiteten deres kan ta form ved deltakelse i dispuTTene, slik som når de diskuterer verbformer. Hvordan norsk praktiseres, kan de da lære seg. Ut ifra dette delkapitlet, ser jeg at de flerspråklige elevenes utvikling avhenger av norsklærernes undervisningstilpasninger. Også Hauge (2014) framhever oppfølgingen, og kaller det for «direkte opplæring» (s. 216). Den «indirekte opplæringen», altså samspillet mellom andrespråksutøverne, vil bli skildret nøyere under.

5.2.2 Påvirkningsfaktorer for samhandling i klasserommet

Elevene peker på ulike muligheter og utfordringer ved det norske språket. Samtaler der tempoet er sakte, talen er tydelig og de kan dra kjensel på temaet, var lettest å forstå. Grammatikk og uttale syntes de derimot var mer tungvint. Med tanke på andrespråkets kjennetegn, som beskrevet i kapittel 2.2.2, kommer disse to vanskene ikke som noen stor overraskelse. Karakteristikkene er nemlig vanlige å slite med for en som skal lære seg norsk. Her ser jeg eksempler på mulige språktilpasninger. Disse kan benyttes dersom samtalepartneren ligger på et språknivå under. Vi kan for eksempel tenke over kategoriene når vi snakker med andrespråkelevne våre. På den måten kan vi bygge

stillas for elevenes assimilering av kommunikatív kompetanse. Videre forteller informantene at utvikling av norsk har med muntlighet å gjǿre. I likhet med Utdanningsdirektoratet (2017) sin definisjon på muntlighet tar de opp tale- og lytteferdigheter. Tekstlig kompetanse, det vil si å kunne skrive samt lese, trekkes også fram som relevant for språkinnlæringen. Skrivning, lesing og muntlighet synes altså å være ferdigheter som spiller på hverandre – noe Gibbons (2009) også var enig i (s. 7). Derfor bør ingen av dem unnværes fra utdanningen.

Når det gjelder rom for andre språk i undervisningen ble det hovedsakelig brukt til oversetting. Elevene kunne utnytted som ressurser når læreren slet med formidling eller kommunikasjon. Mangfold ble også verdsatt ved at lærerne tok opp elevenes morsmål som eksempel på språklig variasjon. Elevene følte seg da inkludert. På Armberg var det, ifølge informantene, derimot ikke lov til å prate språket sitt, utenom i friminuttet. Dataene fra denne skolen viser hyppigere bruk av norsk på fritiden enn på Beinhagen. Grunnen kan ligge i ungdommenes opplevelser av at førstespråket i større grad var tillatt i klasserommet deres. Legg også merke til at ungdomsskoleelevene hovedsakelig måtte intervjues på engelsk. Med dette kan jeg konkludere at elevene kanskje tilvenner seg bedre norsk jo større mulighet de har for å snakke det og/eller bli eksponert for det. I samsvar med sosiokulturell andrespråkslingvistikk (kapittel 2.2.1), har det muntlige samspillet derfor en sentral rolle i norskinnlæringen.

6 Konklusjon

I det som følger vil jeg gjennomgå de viktigste funnene fra forskningsprosjektet. Jeg vil også peke på noen relevante, praktiske implikasjoner vedrørende det norske profesjonsfeltet. Avslutningsvis oppgir jeg noen forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen

Min problemstilling i denne masteroppgaven var: *Hvordan opplever flerspråklige elever lærernes tilbakemeldinger knyttet til muntlige ferdigheter?* Jeg skal nå se på hvordan oppgaven svarer på dette ut ifra kvalitative elevintervju og observasjoner av norsklærere, i velkomstklasser. Fire punkter som jeg vil trekke fram som sentrale funn er:

1. Elevenes erfaringer viser at lærerne er gode på å vende muntlige feil til en læringsmulighet. Personene jeg samtalte med hadde derfor denne utviklingsinnstillingen. Norsklærerne som underviste i disse velkomstklassene, hadde skapt et klasseromsmiljø der språklig utprøving og faglig spørsmål var verdsatt av fellesskapet.
2. I begynnelsen av denne avhandlingen pekte jeg på hvordan tilbakemeldinger på muntlighet ofte er lite konkretisert (jf. kapittel 1.3). Dette kan settes i sammenheng med min forskning, når det gjelder positiv feedback. Historiene til de flerspråklige elevene, indikerer at andrespråklærere gir generell ros i forbindelse med elevenes muntlige konstruksjoner. Komplimentene kan ha ført til at informantene vurderte seg selv som bedre språkbrukere enn det jeg ellers fikk inntrykk av.
3. Både observasjonene samt intervjuene markerer at lærerne bruker flere strategier for å forklare målspråket, og for å legge opp til muntlig deltakelse i klasserommet. Dette kan komme av at muntlighet er en naturlig del av det å lære seg et språk, men forutsetter fremdeles bevisst arbeid fra lærerne. Når det er sagt, tolket elevene skriftlig kompetanse som også et sentralt element i innlæringen. Med tanke på at de nå bor i Norge, et kunnskapssamfunn som krever muntlig-, skrive- og leseferdigheter, kan dette være svært relevant for dem.

4. At bruk av andre språk vil påskynde opplæringen, slik Grimstads (2012) undersøkelse oppgir, framkom ikke så evident i dataene. Tvert imot ser det ut til at graden av morsmålsaksept i klasserommet tilsvarer bruken utenfor skolesammenhenger. Et mulig funn er derfor at holdningene de hadde til å snakke norsk i skolen overføres til andre kontekster. Likevel kan jeg se at morsmålet er vesentlig for identitet, mangfold og inkludering. Det at lærerne tok opp kjennetegn og variasjon ved de ulike språkene de flerspråklige elevene mestret, betydde mye for dem.

Å utforske norsklæreres undervisningspraksiser fra en talerfokusert tilnærming, ga prosjektet disse interessante funnene. Intervjuene med de flerspråklige elevene hjalp meg med å se forskningsfeltet fra et helt nytt perspektiv. Lærere kan være klar over motivet for didaktikkene sine, men det betyr ikke at elevene alltid er på samme bølgelengde. Som jeg så på informantskolene, var rosens bruksfunksjoner ikke annet enn en motivasjonsfaktor for elevene. Jeg fikk derfor også innsyn i til hvilken grad tanker, holdninger og språkopplæringsstrategier var internalisert i elevene – det vil si rom for feil, spørsmål, muntlighet, morsmål med mer, på bakgrunn av undervisningen. I tillegg gjorde lydopptakene meg bevisst på hvordan jeg selv prater med de flerspråklige elevene.

6.2 Didaktiske refleksjoner

Lærerutvalgets tilbakemeldingsstrukturer har styrker, som må vernes i skolen, men også svakheter, som vitner om et behov for endringspraksis. Skolen synes fortsatt å ha et forbedringspotensial overfor responser av positiv art. Ergo trenger lærerne bedre veiledningskompetanse i formativ vurdering. I mitt tilfelle virket elevene fornøyde, men de var kanskje ikke klar over hva de gikk glipp av. Dataene her viser at utnyttelse av andre språk i undervisningen heller ikke er blitt en veletablert pedagogisk praksis i norskfaget. Lærerne innser kanskje viktigheten, men det virker som det er uklarheter rundt formålet og hvordan tilnærmingen faktisk skal gjennomføres i klasserommet. I det historiske tilbakeblikket innledningsvis, nevnte jeg den norske skolens behov for å forbedre flerspråklighetskompetansen blant lærerne. Da trenger de for eksempel kunnskap om elevenes språkbiografi og eventuelt hvilke fordeler det er ved å trekke disse inn i undervisningen.

6.3 Forslag til videre forskning

Denne studien har synliggjort et behov for videre forskning på flere områder. En type tilbakemelding jeg måtte unnvære i denne omgang, er hvordan lærerne vurderte irrelevante ytringer, som sporer vekk fra undervisningens faglige fokus. Resultatene viser for eksempel at en elev spurte om når han kunne få lov til å dra hjem. Det kan også være relevant å undersøke hvorvidt strategiene for språklæring jeg har studert her, har overføringsverdi til ordinære norske klasserom. Å følge informantene over tid kunne gi innblikk i morsmålsundervisningens betydning for andrespråksopplæringen. Læreren på barneskolen jeg var på, presiserte for eksempel at elevene ikke hadde hatt tilsvarende norskkompetanse, om jeg hadde kommet på et tidligere tidspunkt. I tillegg opplyste ungdomsskolelæreren at hun pleide å gi hyppigst ros i starten av opplæringen. Ved en lengre studie kunne en undersøkt selve innlæringsprosessen, og hvordan tidspunktene for tilbakemelding påvirker innlæringen. Den talerfokuserte tilnærmingen har i denne oppgaven gitt innsikter som annen metodologi ikke kunne gjort. Jeg mener at denne tilnærmingen har et stort potensial, også i studie av andre deler av norskopplæringen.

Litteraturliste

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Fagbokforlaget.
- Alexander, R. (2008). Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes*. SAGE Publications.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier: Hva klasseromsforskning har lært oss. I S. Matre & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1: Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 193–212). Akademika.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Aukrust, V. G. (2007). Young Children Acquiring Second Language Vocabulary in Preschool Group-Time: Does Amount, Diversity, and Discourse Complexity of Teacher Talk Matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/02568540709594610>
- Bakhtin, M. M. (2003). *Cappelens upopulære skrifter: Bd. 44. Latter og dialog: Utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1965)
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Bd. 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.
- Bjørnsrud, M. (2020). *Hvordan arbeider lærere for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter? En kvalitativ studie av undervisningspraksisen til lærere i en mottaksklasse*. [Mastergradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmliui/handle/11250/2719952>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd ed). Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Norton.
- Brøseth, H., Busterud, G., & Nygård, M. (2020). «Oppslagsdelen bak i boka gir oversikt over grammatikk». Analyse av grammatisk metaspråk i ei lærebok for ungdomstrinnet. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 38(2), 187–225.
<https://hdl.handle.net/11250/2724207>
- Børresen, B., Grimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Council of Europe. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Utdanningsdirektoratet.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
<https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1980). The Construct of Proficiency in Bilingual Children. I J. E. Alatis (Red.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics: Current Issues in Bilingual Education* (s. 81–103). Georgetown University Press.
- Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 119–135). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom: Students, Teachers and Researchers*. Continuum.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking: Learning in the Challenge Zone*. Heinemann.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Fagbokforlaget.
- Gobo, G. (2011). Ethnography. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Goffman, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket? *NOA Norsk som andrespråk*, 29(1).
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/850>
- Golden, A., & Steien, G. B. (2018). «Snakke med ved? Snakke med maskin?» Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta didactica Norge*, 12(3).
<https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Golden, A., Steien, G. B., & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *NOA Norsk som andrespråk*, 37(1–2).
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*, 28(2), 23–48. Novus forlag.
- Harklau, L. (1994). ESL Versus Mainstream Classes: Contrasting L2 Learning Environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 241–272.
<https://doi.org/10.2307/3587433>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Headland, T. N., Pike, K. L., & Harris, M. (1990). *Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate*. SAGE Publications.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I T. Stivers & J. Sidnell (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 57–76). Blackwell Publishing Ltd.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Novus forlag.

- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137–171). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hognestad, J. K. (2019). Språkemnene i norskfaget: Fornyes de i fagfornyelsen? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 83–96). Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (s. 13–31). John Benjamins Publishing Company.
- Kibsgaard, S., & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: Barnehage og barnetrinn* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen (1939)*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen (M87)*. Aschehoug.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say About Their Experience and Why it Matters*. University Press.
- Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk?: Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter (NOR08-02)*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/lk20/nor08-02>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Linell, P. (2001). *Impact, Studies in Language and Society: Bd. 3. Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Information Age Publishing.
- Malmo, G. (2000). Undervisning av elever med norsk som andrespråk. I I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk: Tekstnær og elevnær undervisning* (s. 313–385). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Applied Social Research Methods: Bd. 41. Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Meld. ST. 28. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mercer, N. (2002). Developing Dialogues. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for Life in the 21st century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (s. 141–153). Blackwell.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. Taylor & Francis Group.
- Michaels, S. (1981). "Sharing Time": Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy. *Language in Society*, 10(3), 423–442. <https://doi.org/10.1017/S0047404500008861>

- Molde, E. B., & Wunderlich, I. (2021). That's why jeg sa ja til intervju også» Bruk av semistrukturerte dybdeintervju som metode innenfor andrespråks- forskningen. *NOA Norsk som andrespråk, 1–2*.
- Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking Grammar: The Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education, 27(2)*, 139–166. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>
- Myklebust, R. (2006). «Så dem ut som meg også?» – begynneropplæring når norsk er andrespråket. I P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning: Kva skjer i klasserommet?* (s. 189–224). Caspar forlag.
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet: En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66625>
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 78–108). Cappelen Damm Akademisk.
- Netz, H. (2014). Gifted Conversations: Discursive Patterns in Gifted Classes. *Gifted Child Quarterly, 58(2)*, 149–163. <https://doi.org/10.1177/0016986214523312>
- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly, 31(3)*, 409–429. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation* (2. utg.). Multilingual Matters.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling: Leseres innvirkning på unge skrivere. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 130–152). Landslaget for norskundervisning og Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (1999). Lytting – en av de «fire store» i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 159–176). Tano Aschehoug.

- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp: Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Palm, K. (2008). Språklige minoritetslever og fagundervisningen i grunnskolen. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring* (s. 196–210). Universitetsforlaget.
- Palm, K., & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 83–103). Gyldendal Akademisk.
- Papazian, E., & Helleland, B. (2005). *Norsk talemål: Lokal og sosial variasjon*. Høyskoleforlaget.
- Pavlenko, A. (1998). Second Language Learning by Adults: Testimonies of Bilingual Writers. *Issues in Applied Linguistics*, 9(1). <https://doi.org/10.5070/L491005268>
- Pavlenko, A. (2012). Affective Processing in Bilingual Speakers: Disembodied Cognition? *International Journal of Psychology*, 47(6), 405–428. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.743665>
- Pavlenko, A., & Lantolf, J. P. (2000). Second Language Learning as Participation and the (Re)construction of Selves. I J. P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (Repr., s. 155–177). Oxford University Press.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Red.). (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pran, K. R., & Holst, L. S. (2015). «Rom for språk?» Ipsos. https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.

- Rongved, E. (2019, september 25). *Ungene snakker for lite i klasserommet*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/ungene-snakker-for-lite-i-klasserommet/1563539>
- Ryen, E. (2018). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA Norsk som andrespråk*, 26(2).
<http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554>
- Rødnes, K. A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(3), 201–213.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Selinker, L. (1972). INTERLANGUAGE. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–232.
<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Silverman, D. (2011). *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skogen, K. (2018). Caseforskning. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 79–91). Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2022, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. SSB.
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2021). *Flerspråklighet – til begeistring og besvær*. Gyldendal Akademisk.

- Svenkerud, S. (2013). Ikke stå som en slapp potet» – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta didactica Norge*, 7(1).
<https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35–49.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorvaldsen, B. Ø. (2015). Retorikk. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk* (s. 275–304). Fagbokforlaget.
- Trøhaugen, L.-A. (2011). *Retorikk som pedagogikk: Å lykkes som lærer*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, november 15). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- Vigeland, B. (1994). Basil Bernsteins kodeteori i 1994: En gjennomgang av teorien, noen eksperimenter og undersøkelser. I R. Riksaasen & B. Vigeland (Red.), *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri* (s. 9–40). Tapir Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. University Press.

- Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? I C. A. Dwyer (Red.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Routledge.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aamotsbakken, B., Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Torvatn, A. C. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Vestfold.
- Aarsæther, F. (2017). Elevaktive arbeidsformer for andrespråkeleven. I V. Bjarnø, M. E. Nergård, & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: Didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 147–170). Gyldendal Akademisk.

7 Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1 Oversikt over skoler, lærere og elever

Tabell 2 Oversikt over tredjeparter

Figur 1 Analyseprosessens prosedyre

Figur 2 Transkripsjon B (231-250)

Figur 3 Transkripsjon A (178-206)

Figur 4 Transkripsjon C (441-444)

Figur 5 Transkripsjon A (814-819)

Figur 6 Transkripsjon A (947-974)

Figur 7 Transkripsjon C (695-705)

Figur 8 Transkripsjon F (116-133)

Figur 9 Transkripsjon F (588-597)

Figur 10 Transkripsjon E (328-337)

Figur 11 Transkripsjon D (488-498)

Figur 1211 Transkripsjon D (1762256-7681262)

Figur 1312 Transkripsjon B (373-390)

Figur 1413 Transkripsjon A (395-415)

Figur 1514 Transkripsjon D (395-400)

Figur 1615 Transkripsjon B (1256-1263)

Figur 1716 Transkripsjon E (534-541)

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide norsk

Vedlegg 2: Intervjuguide engelsk

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever norsk

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema elever engelsk

Vedlegg 6: Informasjonsskriv og samtykkeskjema lærere

Vedlegg 7: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 8: Transkripsjonsnøkler

Intervjuguide 1 (10-16 år)

Innledende spørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Når kom du til Norge?
 - a. Hvor lenge har du gått på skole her?
 - b. Hvor lenge har du gått på skole i hjemlandet ditt?
3. Hvilket språk lærte du først?
4. Hvilke språk bruker du muntlig og/eller skriftlig?
 - a. Hjemme?
 - b. På skolen?
 - c. Med venner/på fritiden?
 - d. Med andre slektninger?
 - e. Evt. andre offentlige steder?

Hovedspørsmål

Språk

5. Kan du beskrive hvordan det har vært å lære seg norsk?
 - a. Noe du synes er spesielt vanskelig/utfordrende med språket?
 - b. Noe som var lettere eller hjalp deg å lære?
 - c. Hvilke strategier/ressurser har du brukt i opplæringen?

Muntlighet

6. Hvordan synes du det generelt er å snakke foran de andre i undervisningen?
7. Hvordan opplever du det i norskundervisningen?
8. Hvordan vil du beskrive samtaler der du føler deg dårlig i språket?
 - a. I hvilken grad får du sagt det du ønsker?
 - b. Hvordan føler du at den du snakker med forstår deg?
 - c. Hvor mye tør du å si?
9. Hvordan vil du beskrive samtaler der du føler deg god i språket?
 - a. I hvilken grad får du sagt det du ønsker?
 - b. Hvordan føler du at den du snakker med forstår deg?
 - c. Hvor mye tør du å si?
10. Hvordan føler du at det å *snakke* norsk påvirker din utvikling i språket?

Tilbakemeldinger

11. Hva slags respons (tilbakemeldinger) føler du at du får av læreren på det du sier i klasserommet?
 - a. Hvordan vil du beskrive denne responsen (tilbakemeldingene)?
 - b. Hva får de ulike type responsene (tilbakemeldingene) deg til å føle?
 - c. Hvorfor tror du læreren gir deg denne responsen (tilbakemeldingene)?
12. Hvordan opplever du at læreren svarer på spørsmålene dine i timen?
13. Hvordan opplever du at læreren legger opp til kommunikasjon (samtale) i klasserommet?
14. Hvordan føler du at læreren reagerer om du eller en annen elev sier noe feil på norsk?
 - a. Om du eller en annen elev sier noe helt riktig da?
15. Har du opplevd at læreren din bruker andre språk til å lære dere norsk?
 - a. Hvilke språk er dette?
 - b. Hvordan synes du denne metoden fungerte?
16. Opplever du at det er rom for å bruke morsmålet ditt i norskundervisningen?
 - a. Hva gjør læreren for å få deg til å føle det sånn?
 - b. Hvorfor tror du læreren gjør/ikke gjør dette?
17. Hva savner du i undervisningen (med tanke på det vi har snakket om til nå)?

Avsluttende spørsmål

18. Er det noe mer du ønsker å si om det vi allerede har snakket om?
 - a. Noe som du ellers ønsker å legge til?

Intervjuguide 2 (6-9 år)

Innledende spørsmål

1. Hvor mange år er du?
2. Når kom du til Norge?
 - a. Hvor lenge har du gått på skole her?
 - b. Hvor lenge har du gått på skole i landet du er født?
3. Hvilket språk lærte du først?
4. Hvilke språk bruker du når du snakker og/eller skriver?
 - a. Hjemme?
 - b. På skolen?
 - c. Med venner/på fritiden?
 - d. Med andre slektninger? Altså i familien din (for eksempel kusiner/fettere, besteforeldre, onkler/tanter osv.)
 - e. Evt. andre steder hvor du møter mennesker? Sånn som i butikken, på gata, på bussen, i kirken, i svømmehallen, på kino osv.

Hovedspørsmål

Språk

5. Hvordan synes du det har vært å lære norsk?
 - a. Hva synes du er vanskelig med norskspråket? (for eksempel å si ordene riktig, å lære nye ord, å bruke ordene i riktig rekkefølge, å ikke blande med et annet språk osv.)
 - b. Er det noe i norsk som du synes er lettere eller noe som har gjort det lettere for deg å lære? (for eksempel at det likner på et språk du kan fra før, du har noen som hjelper deg med å lære det, folk skjønner hva du mener hvis du peker på ting osv.)
 - c. Hvordan har du lært deg norsk? Hva har du gjort for å lære det? (for eksempel snakker du det ofte? Har du sett på norsk TV? Lært gjennom sanger? Hatt en lærer som har lært deg det? Lest norske bøker? Brukt det når du leker med andre barn? Foreldrene dine har lært deg det osv.)

Muntlighet

6. Når dere lærer ting på skolen, hvordan synes du det er å snakke høyt i klasserommet?
7. Hvordan er det når dere har norsk da?

8. Hender det at du føler du er dårlig i et språk? Hvordan føler du er å snakke med andre på det språket?
 - a. Klarer du da å få sagt det du vil si? Er det lett eller vanskelig?
 - b. Skjønner den personen du snakker med deg? Tror de at du mener noe annet eller er det ting de ikke får med seg?
 - c. Hvor mye tør du egentlig å si til dem da?
9. Hender det at du føler du er god i et språk? Hvordan føler du er å snakke med andre på det språket?
 - a. Klarer du da å få sagt det du vil si? Er det lett eller vanskelig?
 - b. Skjønner den personen du snakker med deg? Misforstår de eller er det ting de ikke får med seg?
 - c. Hvor mye tør du egentlig å si til dem da?
10. Hvordan føler du at det å *snakke* norsk gjør at du blir flinkere i norskspråket?

Tilbakemeldinger

11. Når det er din tur til å snakke i timen, hva gjør lærerne etter at du har sagt noe?
Hva sier de til deg?
 - a. Kan du forklare mer om dette og hva du føler inni deg når de sier sanneling?
 - b. Hvorfor tror du læreren sier disse tingene?
12. Hvordan opplever du at læreren svarer på spørsmålene dine i timen?
13. Hva føler du at læreren gjør for å få alle i klasserommet til å snakke mer sammen i timene? (både elevene og læreren)
14. Hva sier/gjør læreren din om du eller en annen elev sier noe feil på norsk?
 - a. Om du eller en annen elev sier noe helt riktig på norsk da?
15. Husker du om læreren din har brukt andre språk til å lære dere norsk?
 - a. Hvilke språk er dette?
 - b. Hvordan synes du det er?
16. Føler du at du kan bruke morsmålet ditt (språket du lærte først) i norskundervisningen?
 - a. Hva gjør læreren for å få deg til å føle det sånn?
 - b. Hvorfor tror du læreren gjør/ikke gjør dette?
17. Med tanke på det vi har snakket om til nå, hva mer ønsker du at læreren kan gjøre når dere skal lære norsk, som de ikke gjør fra før av?

Avsluttende spørsmål

18. Er det noe mer du ønsker å si om det vi allerede har snakket om?

a. Noe som du ellers ønsker å legge til?

Interview guide 1

Introductory questions

1. How old are you?
2. When did you come to Norway?
 - a. How long have you been in school here?
 - b. How long have you been in school in your home country?
3. What language did you learn first?
4. What language do you use orally and/or in writing?
 - a. At home?
 - b. At school?
 - c. With your friends/in your spare time?
 - d. With other relatives?
 - e. Any other places in public?

Key questions

Language

5. Can you describe what it's been like to learn Norwegian?
 - a. Is there something you find particularly difficult/challenging about the language?
 - b. Is there something that was easier or that helped you learn?
 - c. What strategies/resources have you used in your training?

Orality

6. How do you, generally, think it is to speak in front of the others in the lessons?
7. How do you experience that in the Norwegian lessons?
8. How would you describe conversations where you feel bad in the language?
 - a. To what extent do you get to say what you want to say?
 - b. How do you feel that the person you're talking to understands you?
 - c. How much do you dare to say?
9. How would you describe conversations where you feel good in the language?
 - a. To what extent do you get to say what you want to say?
 - b. How do you feel that the person you're talking to understands you?
 - c. How much do you dare to say?

10. How do you feel that speaking Norwegian affects your development in the language?

Feedback

11. What kind of response (feedback) do you feel like you get from your teacher about the things you say in the classroom?

- a. How would you describe this response (feedback)?
- b. What do the different types of responses (feedbacks) make you feel?
- c. Why do you think your teacher is giving you this kind of response (feedback)?

12. How do you experience your teacher answering your questions in class?

13. How do you experience your teacher facilitating communication (conversations) in the classroom?

14. How do you feel that your teacher reacts if you or another student say something wrong in Norwegian?

- a. How about if you or another student say something completely right?

15. Have you experienced that your teacher uses other languages to teach you Norwegian?

- a. What languages is that?
- b. How do you feel like this method worked?

16. In the Norwegian lesson, do you find that there is room to use your native language?

- a. What does the teacher do to make you feel that way?
- b. Why do you think your teacher does/doesn't do this?

17. What do you miss in class (considering what we've been talking about so far)?

Final questions

18. Is there something more you would like to say about the things we already talked about?

- a. Anything else you would like to add?

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Skole (anonymisert):	Dato:	Tidspunkt:	Lærer (anonymisert):	Observasjons nr.:
Type tilbakemelding		Undervisningsdel		
		Oppstart	Midtdel	Avslutning
Anledning/oppfordring for spørsmål, mening og kommentarer				
Legger opp til diskusjon, utforskning og støtte for forståelsen				
Tar hensyn til elevenes bidrag				
Byggende, sammenhengende og kontekstuell ramme				
Kommenterer språklige/grammatiske trekk				

Observasjonslogg:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Muntlighet hos flerspråklige elever – fra et talerfokusert perspektiv”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke flerspråklige elevers opplevelser av muntlig deltakelse i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å kunne få kunnskap om hvordan lærere på en best mulig måte kan undervise for å fremme andrespråksopplæring, med det målet å fremme muntlige ferdigheter til minoritetsspråklige elever. Forskningsspørsmålet handler om hvilke metodiske og pedagogiske valg elevene opplever at lærere gjør med dette som mål. Dette er en masteroppgave i norskdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen din er én av ca. tre skoler som gjennom skolens ledelse har takket ja til tilbudet, via epost, om å delta i forskningsprosjektet. Skolene som er valgt ut til dette prosjektet befinner seg i samme fylke som prosjektansvarlig, har enten velkomstklasser eller klasser med særskilt andrespråksopplæring i grunnleggende norsk og regnes dessuten for å være en skole hvor flere av elevene har utenlandsk bakgrunn. Alle elever i klassen(ne) til lærerne som lar seg observere får tilbud om å delta. Av de elevene som samtykker til å bli intervjuet, kommer det til å trekkes ut to-tre tilfeldige personer. Om bare en-tre elever stiller med gyldig samtykke kommer disse til å bli valgt.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en-to klasseromsobservasjoner av vanlige undervisningstimer i norskfaget. Jeg tar notater av observasjonene. Du kan også bli bedt om å delta i et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din språkutvikling og dine opplevelser av lærerens tilbakemeldinger på dine muntlige ferdigheter. Her kommer jeg til / kan komme til å samle inn opplysninger om særlige kategorier personopplysninger som går ut på rasemessig eller etnisk opprinnelse. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Foreldre/foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt (se kontaktinformasjon lengre nede).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli

slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun Universitetet i Sørøst-Norge, veileder Guro Nore Fløgstad, rektor ved x skole og Orianna Okun som vil ha tilgang på analysen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne som blir observert og lar seg intervjuet vil anonymiseres, og svarene som blir brukt i analysen skal ikke kunne la seg spore tilbake til deltakerne. Masteroppgaven vil bli tilgjengelig offentlig på nettet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Orianna Okun (prosjektansvarlig), epost: orianna.okun@gmail.com eller telefon: 948 63 548. Du kan også ta kontakt med min veileder Guro Nore Fløgstad, epost: guro.flogstad@usn.no eller telefon: 31 00 93 44
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: paal.a.solberg@usn.no eller personvernombud@usn.no og telefon: 35 57 50 53 / 918 60 041

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

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

Med vennlig hilsen

Orianna Okun
(Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muntlighet hos flerspråklige elever – fra et talerfokusert perspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg (forelder/foresatte til prosjektdeltaker) samtykker til:

- at mitt barn deltar i klasseromsobservasjon
- at mitt barn deltar i intervju

Jeg (forelder/foresatte til prosjektdeltaker) samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Barnets navn)

(Signert av forelder/foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Are you interested in taking part in the research project ”Orality in multilingual students – from a speaker-centered approach”?

This is an inquiry about participation in a research project where the main purpose is to investigate multilingual students' experiences of oral participation in the Norwegian school subject. In this letter we will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

Purpose of the project

The purpose of this project is to gain knowledge about how teachers in the best possible way can encourage second language education with the goal to promote multilingual student's orality.

The research questions involve what methodical and pedagogical choices the students experience their teachers take with this purpose in mind. This is a master's thesis in Norwegian didactics.

Who is responsible for the research project?

The University of South-Eastern Norway is the institution responsible for the project.

Why are you being asked to participate?

Your school is one of approximately three schools who have through email with the school management agreed to participate in the research project. The schools selected for this project are located in the same county as the project leader, has either welcome classes or classes with second language training in basic Norwegian and are also considered to be a school where several of the pupils have a foreign background. Every student in the classes of the teachers which allows themselves to be observed, are offered to participate. Of those who agree to be interviewed, two or three random people will be drawn. If only one to three pupils deliver a valid consent, are these students the ones who will be selected.

What does participation involve for you?

- If you choose to participate in the project, this means that you will participate in one or two classroom observations of regular teaching lessons in the Norwegian subject. I will take notes during the observations. You may also be asked to participate in an interview. This will take about 30 minutes. The interview includes questions about your language development and your experiences of your teacher's feedback on your oral skills. Here I will/ I may collect information about special categories of personal data that are of racial or ethnic origin. Your answers will be audio recorded and written down as notes.

Parents/guardians may on request see the interview guide in advance (see contact information below).

Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will then be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw. It will not affect your relationship with your school and teacher.

Your personal privacy – how we will store and use your personal data

We will only use your personal data for the purpose(s) specified in this information letter. We will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

- It is only The University of South-Eastern Norway, supervisor Guro Nore fløgstad, principal by x school and Orianna Okun that will have access to the analysis. I will replace your name and contact details with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data.

The participants who are observed and interviewed will be anonymized, and the answers used in the analysis should not be traceable back to the participants. The master's thesis will be available publicly online.

What will happen to your personal data at the end of the research project?

The project is scheduled to end 01.08.2022. At the end of the project the personal data and sound recordings will be deleted.

Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

What gives us the right to process your personal data?

We will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with The University of South-Eastern Norway, NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

Where can I find out more?

If you have questions about the project, or want to exercise your rights, contact:

- The University of South-Eastern Norway via Orianna Okun (project leader), by email: orianna.okun@gmail.com or by telephone: +47 948 63 548. You can also contact my supervisor Guro Nore Fløgstad, by email: guro.flogstad@usn.no or by telephone: +47 31 00 93 44
- Our Data Protection Officer: Paal Are Solberg, by email: paal.a.solberg@usn.no or personvernombud@usn.no and by telephone: +47 35 57 50 53 / +47 918 60 041

- NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS, by email: (personvermtjenester@nsd.no) or by telephone: +47 53 21 15 00.

Yours sincerely,

Orianna Okun
(Project Leader)

Consent form

I have received and understood information about the project *Orality in multilingual students – from a from a speaker-centered approach* and have been given the opportunity to ask questions. I (parent/guardian of the participant) give consent:

- that my child participates in classroom observation
- that my child participates in an interview

I (parent/guardian of the participant) give consent for my child's personal data to be processed until the end date of the project, approx. 01.08.2022

(Name of the child)

(Signed by the parent/guardian of the participant, date)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Muntlighet hos flerspråklige elever – fra et talerfokusert perspektiv”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke flerspråklige elevers opplevelse av muntlig deltakelse i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å kunne få kunnskap om hvordan lærere på en best mulig måte kan undervise for å fremme andrespråksopplæring, med det målet å fremme muntlige ferdigheter til minoritetsspråklige elever. Forskningsspørsmålet handler om hvilke metodiske og pedagogiske valg elevene opplever at lærere gjør med dette som mål. Dette er en masteroppgave i norskdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen din er én av ca. tre skoler som gjennom skolens ledelse har takket ja til tilbudet, via epost, om å delta i forskningsprosjektet. Skolene som er valgt ut til dette prosjektet befinner seg i samme fylke som prosjektansvarlig, har enten velkomstklasser eller klasser med særskilt andrespråksopplæring i grunnleggende norsk og regnes dessuten for å være en skole hvor flere av elevene har utenlandsk bakgrunn. Ledelsen på arbeidsplassen din ser på deg som en aktuell bidragsperson til masterprosjektet og har videreformidlet dette ved å dele din kontaktinformasjon med meg. Skolen har gitt deg tillatelse til å bruke undervisningstimene dine til observasjon med etterfølgende intervjuer av dine elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at deltar i en-to klasseromsobservasjoner.
- Jeg vil også be dine elever i klassen(ne) som observeres til å delta i et intervju på ca. 30 minutter. Elevene vil gi noen opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger knyttet til dine undervisningspraksiser og spørsmål om deres opplevelser av muntlighet i forbindelse med din norskundervisning. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, elevene og arbeidsplassen/arbeidsgiveren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun Universitetet i Sørøst-Norge, veileder Guro Nore Fløgstad, rektor ved x skole og Orianna Okun som vil ha tilgang på analysen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne som blir observert vil anonymiseres, og svarene som blir brukt i analysen skal ikke kunne la seg spore tilbake til deltakerne. Masteroppgaven vil bli tilgjengelig offentlig på nettet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Orianna Okun (prosjektansvarlig), epost: orianna.okun@gmail.com eller telefon: 948 63 548. Du kan også ta kontakt med min veileder Guro Nore Fløgstad, epost: guro.flogstad@usn.no eller telefon: 31 00 93 44
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: paal.a.solberg@usn.no eller personvernombud@usn.no og telefon: 35 57 50 53 / 918 60 041

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

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

Med vennlig hilsen

Orianna Okun
(Prosjektansvarlig)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Muntlighet hos flerspråklige elever*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i klasseromsobservasjon
- at elever kan gi opplysninger om min undervisningspraksis i intervju til prosjektet – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

856568

Prosjekttittel

Muntlighet hos flerspråklige elever - fra et talerfokuseret perspektiv

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Guro Nore Flogstad, Guro.Flogstad@usn.no, tlf: 31009344

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Orianna Okun, orianna.okun@gmail.com, tlf: 94863548

Prosjektperiode

20.10.2021 - 01.08.2022

Vurdering (1)

05.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten.

Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse frem til 01.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1 – Elever

Prosjektet vil innhente samtykke fra foreldre/foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en

frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

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

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2 – Lærere

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

LOVLIG GRUNNLAG TREDJEPERSONER

Prosjektet vil innhente samtykke fra tredjepersonene (lærere), til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være tredjepersons samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson : Gry Henriksen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 8: Transkripsjonsnøkler

Symbol	Forklaring
?	Spørrende tonefall/stigende intonasjon
:	Forlenget talelyd
-	Avbrutt ytring/tale
=	Ingen pause/opphold mellom linjene/turene
(.)	Liten pause mellom ytringer, kortere enn 0.3 sekunder
(1.0)	Pauselengde målt i tidelssekund
()	Ikke hørbar/uklar tale
(())	Beskrivelser av nonverbale handlinger/mine kommentarer
<u>Ord</u>	Trykk på ordene
[ord]	Overlappende tale
ORD	Sterkere lydnivå enn normalt
Ord	Engelske ytringer