



Uio • Universitetet i Oslo

# Arabisk i norskundervisningen

*En studie om tilrettelegging for inkludering av  
tospråklige elever*

Fatima Reda

Masteroppgave i norskdidaktikk for lektorprogrammet  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Juni 2020



# Arabisk i norskundervisningen

*En studie om tilrettelegging for inkludering av  
tospråklige elever*

Fatima Reda



Masteroppgave i norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2020

© Fatima Reda

2020

Arabisk i norskundervisningen

Fatima Reda

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo





# Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om arabisktalende elever i norskundervisningen. I dag er det en økende andel tospråklige elever i skolen, og dette gir mangfoldige klasserom med ulike behov for tilrettelegging. I Norge har alle elever rett til tilpasset opplæring og å inkluderes i et læringsfellesskap (Opplæringslova, 1998). Tospråklige elever som lærer norsk som et andrespråk, har andre behov enn elever som lærer norsk som et førstespråk eller simultant med et annet språk. Det er derfor viktig å få innsikt i hvordan norsklærere tilrettelegger for en inkluderende undervisning.

Formålet med denne mikroetnografiske studien har vært å få kunnskap om hvordan to skoler legger til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen. Problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan legges det til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen?*

Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign bestående av deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer som primærdata. Deltakerne er fordelt på to ungdomsskoler, en offentlig og en privat, og består av tre grupper fra skolens hierarki: ledelse, lærere og elever.

Den tematiske analysen viser tre hovedfunn. Det første hovedfunnet er at undervisning i mindre grupper, som for eksempel tospråklig fagopplæring, betraktes spesielt av skoleledelsen som en god måte å tilrettelegge på for å inkludere tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen. Norskundervisningen har en overvekt av enspråklige undervisningsstrategier, og der benytter norsklærerne seg av visuelle hjelpemidler for å tilpasse undervisningen til elevenes språklige nivå i klasserommet. Dette er bevisste strategier som blir brukt for å inkludere de tospråklige elevene både i helklasse og i gruppeundervisning. Det siste funnet er at norskundervisningen ikke legger til rette for bruk av arabisk, noe som skaper en negativ assosiasjon til morsmålet og fører til en opplevelse av ekskludering blant de tospråklige elevene.

Som en følge av dette viser studien at det er behov for en bevisstgjøring av hvordan norsklærere kan bruke elevers morsmål som en ressurs i undervisningen.





## ملخص

تدور أطروحة الماجستير هذه حول كيفية تدريس اللغة النرويجية للطلاب الناطقين باللغة العربية. في المرحلة الراهنة هناك نسبة متزايدة من الطلاب ثنائيي اللغة في المدرسة، وهذا يوجهننا الى البحث عن التسهيلات اللازمة لتعدد الصفوف الدراسية و اختلاف احتياجاتها. في النرويج، لجميع التلاميذ الحق في التعليم المتخصص ولاندماج في مجتمع التعلم (Opplæringslova, 1998). الطلاب ثنائيي اللغة الذين يتعلمون اللغة النرويجية كلغة ثانية لديهم احتياجات مختلفة عن الطلاب الذين يتعلمون اللغة النرويجية كلغة أولى أو في نفس الوقت مع لغة أخرى. لذلك من المهم الحصول على نظرة ثاقبة حول كيفية تنظيم المعلمين النرويجيين التعليم الشامل.

الغرض من هذه الدراسة الدقيقة هو إعداد لمحة عامة عن كيفية قيام مدرستين بتسهيل إدراج الطلاب ثنائيي اللغة مع اللغة العربية كلغتهم الأم في تعليم اللغة النرويجية. يقرأ السؤال على النحو التالي: كيف يمكن إدراج الطلاب ثنائيي اللغة مع اللغة العربية كلغة أم في التدريس النرويجي؟ تحتوي الأطروحة على تصميم بحث نوعي يتكون من ملاحظة المشاركين والمقابلات شبه المنظمة كبيانات أولية. ينقسم المشاركون إلى مدرستين ثانويتين، واحدة عامة والأخرى خاصة، وتتكون من ثلاث مجموعات من التسلسل الهرمي للمدرسة: الإدارة والمعلمين والطلاب.

يظهر التحليل الموضوعي ثلاث نتائج رئيسية. الاستنتاج الرئيسي الأول هو أن التدريس في مجموعات صغيرة، مثل التدريب المهني ثنائيي اللغة، تعتبره إدارة المدرسة بشكل خاص طريقة جيدة لتسهيل إدراج الطلاب ثنائيي اللغة مع اللغة العربية كلغة أم في التعليم النرويجي. يسود التدريس النرويجي استراتيجيات التدريس أحادية اللغة، حيث يستخدم المعلمون النرويجيون الوسائل المرئية لتكثيف التدريس مع المستوى اللغوي للتلاميذ في الفصل الدراسي. هذه الاستراتيجيات المدروسة تُستخدم لاندماج الطلاب ثنائيي اللغة في الصف الكامل وفي التدريس الجماعي. الاستنتاج الأخير هو أن التدريس النرويجي لا يسهل استخدام اللغة العربية، مما يخلق ارتباطاً سلبياً مع اللغة الأم ويؤدي إلى الشعور بالإقصاء بين التلاميذ ثنائيي اللغة.

ونتيجة لذلك، تظهر الدراسة أن هناك حاجة لرفع مستوى الوعي حول كيفية استخدام المعلمين النرويجيين للغة الأم للتلاميذ كمورد في التدريس.



# Abstract

This master's thesis is about Arabic-speaking students in Norwegian. Today, there is an increasing number of bilingual students in school, and this provides diverse classrooms with different needs for facilitation. In Norway, all students have the right to an education which is adapted to their needs, and to be included in a learning community (Education Act, 1998). Bilingual students who learn Norwegian as a second language have different needs than students who learn Norwegian as a first language or simultaneously with another language. It is therefore important to gain insight into how Norwegian teachers organize inclusive education.

The purpose of this microethnographic study has been to construct new knowledge about how two schools work on including of bilingual students with Arabic as their mother tongue in Norwegian language teaching. The research question reads as follows: *How is it possible to include the bilingual students with Arabic as their mother tongue in Norwegian language teaching?* The thesis uses a qualitative research design consisting of participant observation and semi-structured interviews as their primary data. Participants are divided into two secondary schools, one public and one private, and consist of three groups from the school's hierarchy: management, teachers and students.

The thematic analysis shows three main findings. The first major finding is that teaching in small groups, such as bilingual subject teaching, is especially regarded by the school management as a good way of facilitating the inclusion of bilingual students with Arabic as their mother tongue in Norwegian education. The second finding is that Norwegian teaching has a predominance of monolingual teaching strategies, where the Norwegian teachers use visual aids to adapt the teaching to the pupils' linguistic level in the classroom. These are deliberate strategies that are used to include the bilingual students both in full class and in group teaching. The last finding is that Norwegian education does not facilitate the use of Arabic, which creates a negative association with their mother tongue and leads to an experience of exclusion among the bilingual students.

As a result, the study shows that there is a need to raise awareness of how Norwegian teachers can use the students' mother tongue as a resource in teaching.



# Forord

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Et spontant valg i 2015 har gitt meg en fantastisk tid på Blindern. Etter fem år fylt med tårer og latter, skriver jeg nå mine siste ord på lektorprogrammet på tross av et stengt universitet og bibliotek. Den nye hverdagen med Covid-19 vil alltid bli husket som et intenst, tungt og ensomt semester. Nå er jeg ferdig med en mastergrad, og ser frem til mange nye muligheter!

Inspirasjonen til å velge den nordiske studieretningen på Lektorprogrammet springer ut av mine fantastiske norsklærere gjennom skoleløpet. Dere er min inspirasjon i dag og jeg håper jeg blir en like god lærer som dere. Fordypning i emner innenfor «Norsk som andrespråk» fikk meg til å innse hvor viktig et morsmål er for innlæring av et nytt språk. Jeg ser på mitt morsmål som en ressurs i arbeidet som lærer ved at jeg kan nå ut til en minoritetsgruppe i skolen. Et inspirasjonsseminar om masterprosjekter relatert til flerspråklighet i opplæring som Joke Dewilde og Line Møller Daugaard arrangerte, satte mine ideer på spill for første gang. Dette økte min interesse for det norske språket og tospråklige elever ytterligere, og med en så verdifull ressurs, vil jeg gjerne være til nytte for norsklærere og tospråklige elever i skolen i dag.

Takket være mine støttespillere, fullførte jeg min masteroppgave. Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Joke Dewilde, for all hjelpen fra dag én. Du har vekket min interesse innenfor flerspråklighet, og jeg beundrer ditt arbeid innenfor dette feltet. Jeg er takknemlig for all støtten jeg har fått av deg, og av min kollokviegruppe gjennom de to siste årene. Tusen takk til skolene og deltakerne for tiden jeg har fått med dere. Mor og far, dere er årsaken til alt jeg har oppnådd. Jeg kan ikke takke dere nok. Mohammed og Ahmed, mine forbilder, takk for alt.

Sist men ikke minst ville jeg ikke klart dette uten deg, Mari Baukhol Olsen. Ingenting er bedre enn å starte og avslutte tiden på Blindern sammen, med hver vår masteroppgave.

وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ، الْحَمْدُ لِلَّهِ.

Moss, juni 2020

Fatima Reda



# Innholdsfortegnelse

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning.....</b>                               | <b>1</b>  |
| 1.1      | Bakgrunn .....                                       | 1         |
| 1.2      | Flerspråklige elevers rettigheter i norsk skole..... | 3         |
| 1.3      | Problemstilling.....                                 | 5         |
| 1.4      | Tidligere forskning .....                            | 6         |
| 1.4.1    | Norsk som andrespråk .....                           | 6         |
| 1.4.2    | Tospråklig fagopplæring.....                         | 8         |
| 1.4.3    | Tidligere masteroppgaver.....                        | 9         |
| 1.5      | Oppgavens oppbygging.....                            | 11        |
| <b>2</b> | <b>Teori.....</b>                                    | <b>12</b> |
| 2.1      | Forståelser av flerspråklighet i opplæringen .....   | 12        |
| 2.1.1    | Tre tospråklige opplæringsmodeller .....             | 12        |
| 2.1.2    | Transspråking i opplæringen .....                    | 15        |
| 2.2      | Språkideologier .....                                | 18        |
| 2.3      | Inkludering av flerspråklige elever .....            | 20        |
| 2.3.1    | En skole for alle.....                               | 20        |
| 2.3.2    | Språk teller! .....                                  | 22        |
| <b>3</b> | <b>Metode.....</b>                                   | <b>24</b> |
| 3.1      | Et kvalitativt forskningsdesign.....                 | 24        |
| 3.2      | Utvalg.....  | 26        |
| 3.3      | Innsamling av data .....                             | 28        |
| 3.3.1    | Oversikt over datamaterialet.....                    | 28        |
| 3.3.2    | Pilotstudie .....                                    | 29        |
| 3.3.3    | Etnografiske observasjoner og feltnotater .....      | 30        |
| 3.3.4    | Semistrukturerte intervjuer.....                     | 34        |
| 3.3.5    | Transkripsjoner og oversettelse .....                | 36        |
| 3.3.6    | Forskerrolle.....                                    | 37        |
| 3.4      | Analyse av data .....                                | 41        |
| 3.4.1    | Analysearbeidet .....                                | 42        |
| 3.5      | Forskningens troverdighet .....                      | 45        |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 3.5.1      | Validitet.....   | 45        |
| 3.5.2      | Reliabilitet.....  | 46        |
| <b>3.6</b> | <b>Forskningsetiske overveielser .....</b>                                 | <b>47</b> |
| <b>4</b>   | <b>Analyse.....</b>  | <b>49</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Organisering av opplæringen .....</b>                                   | <b>49</b> |
| 4.1.1      | Inndeling i mindre grupper .....   | 49        |
| 4.1.2      | Samarbeid mellom norsklærere og tospråklig lærer.....                      | 53        |
| <b>4.2</b> | <b>Enspråklige og flerspråklige undervisningsstrategier.....</b>           | <b>55</b> |
| 4.2.1      | Visuelle hjelpemidler.....   | 56        |
| 4.2.2      | Pedagogisk differensiering: nivå og tempo .....                            | 64        |
| <b>4.3</b> | <b>Statusen til arabisk i norskopplæringen .....</b>                       | <b>67</b> |
| 4.3.1      | Kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn .....                       | 67        |
| 4.3.2      | Arabisk som en støtte eller et anker?.....                                 | 69        |
| <b>5</b>   | <b>Avslutning.....</b>   | <b>74</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Diskusjon .....</b>   | <b>74</b> |
| <b>5.2</b> | <b>Didaktiske implikasjoner og veien videre .....</b>                      | <b>79</b> |
|            | <b>Litteraturliste.....</b>  | <b>81</b> |
|            | <b>Vedlegg .....</b>   | <b>89</b> |
|            | <b>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</b>                                       | <b>89</b> |
|            | <b>Vedlegg 2: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger .....</b> | <b>95</b> |
|            | <b>Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....</b>                                      | <b>96</b> |



# 1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om hvordan det legges til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen. Nærmere bestemt har jeg gjennomført en mikroetnografisk studie på to skoler, en offentlig skole og en privatskole. Der har jeg observert norskundervisningen og den tospråklige fagopplæringen, og intervjuet skoleledelsen, norsklærere, tospråklige lærere og tospråklige elever. Jeg ønsker med dette å belyse samarbeidet mellom aktørene, og spesielt hvilken betydning det har for tospråklige elevers opplevelse av inkludering i norskundervisningen. Formålet er ikke å måle effektiviteten av undervisningsformene, men heller utarbeide en oversikt over hvordan de to skolene legger til rette for inkludering av elever med arabisk som morsmål. I dette tilfellet vil norskundervisningen ses i sammenheng med den tospråklige fagopplæringen. Sentrale temaer vil være inkludering, tospråklig fagopplæring og transspråking.

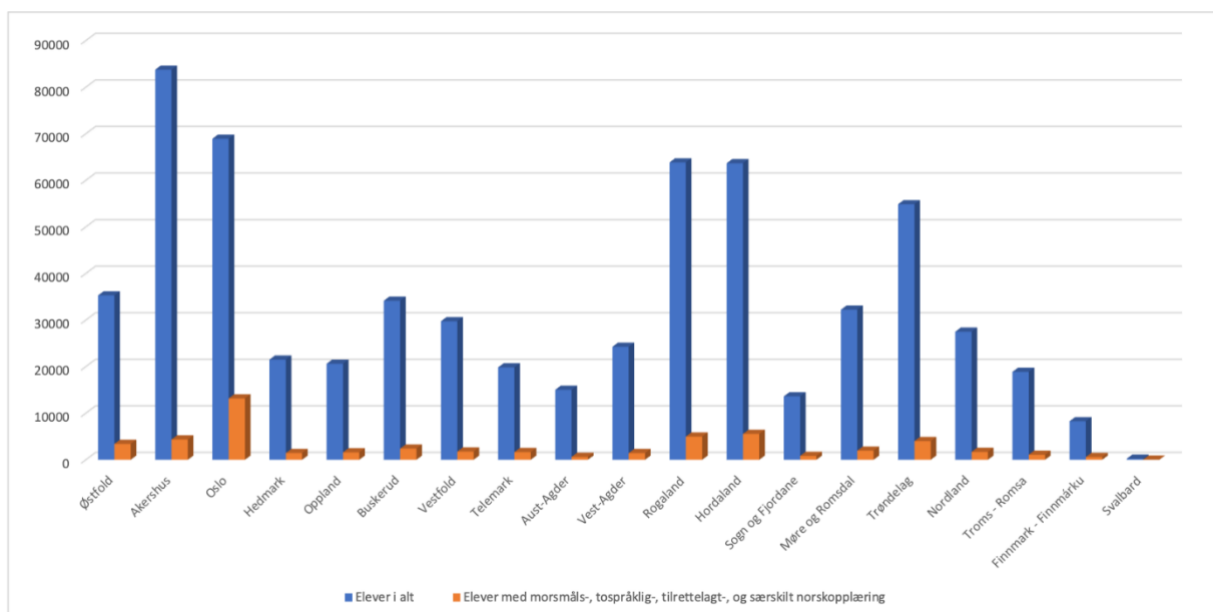
I det følgende kapittelet vil jeg starte med å presentere bakgrunnen for valg av tema til masterprosjektet. Dette følges opp av et delkapittel om flerspråklige elevers rettigheter i norsk skole (1.2). Det baner vei for problemstillingen som introduseres i neste delkapittel (1.3). Tidligere forskning på feltet presenteres i 1.4. Avslutningsvis viser jeg til oppgavens oppbygging og inndeling av kapitler (1.5).

## 1.1 Bakgrunn

Mangfold i skolen er ikke noe nytt, men siden 1970-tallet ble mangfoldet i skolene utvidet. Globaliseringen har gjort det mulig å komme i kontakt med andre kulturer og språk, og det er én av grunnene til at det språklige og kulturelle mangfoldet har økt betydelig de siste årene. Krig og konflikt har bidratt til innvandring av en sammensatt gruppe, noe som igjen har skapt klasserom med stor diversitet. Uroligheter i Midtøsten, og spesielt Den arabiske våren, har ført til en økning av arabisktalende barn i skolen. Arabisk er blant verdens største språk, og fonologien, morfologien og syntaksen skiller seg fra det norske språket. Det kan dermed oppstå vanskeligheter i språkinnlæringen hos elevene når de går inn i norsk skole, fordi de skal lære seg et helt nytt språk fra bunnen av. Dewilde og Kulbrandstad (2016) peker på at elever med annet morsmål enn norsk møter utfordringer i norsk skole som for eksempel manglende kunnskaper rundt norsk språk og kultur (Dewilde & Kulbrandstad, 2016, s. 28).

Det er viktig å tilrettelegge for en undervisning som er tilpasset disse minoritetselevne slik at de kan utvikle seg på lik linje med majoriteten. Skolene iverksetter tiltak for elever med annet morsmål enn norsk, for at skal få den språkopplæringen de har behov for. Eksisterende opplæringstilbud som tospråklig fagopplæring kan være et hjelpemiddel for en tilrettelagt undervisning som kan inkludere elever fra språklige minoriteter i norskundervisningen.

Opplæringsloven §2.8 og 3.12 tilbyr ulike opplæringstilbud for tospråklige elever etter behov og kapasitet. Særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring er blant undervisningen som tilbys i tillegg til ordinær norskundervisning (ref.). Tallene fra Statistisk sentralbyrå i figuren under er en illustrasjon av antall elever i grunnskolen, i offentlig og privat sektor (SSB, 2019). Figuren inkluderer antall elever som får særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring uavhengig av morsmål. Tallene er fra 2019, og gjelder hele Norge.



**Figur 1 – Elever i grunnskolen**

I alt utgjør gruppen elever som får morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring omtrent 8% av elevene i grunnskolen. Det er ikke et ubetydelig tall, og det poengterer behovet for mer forskning på dette feltet. Elever med et annet morsmål enn norsk er en stor gruppe i den norske skolen, altså er klasserommene mangespråklige. Ifølge rapporten fra Statistisk sentralbyrå om minoritetsspråk i Norge fra 2013, utgjør elevene med arabisk som morsmål den tredje største gruppen etter somalisk og urdu (Wilhelmsen, Holth,

Kleven & Risberg, 2013, s. 64). Tallene fra 2017 viser at det var totalt 3220 elever i grunnskolen med arabisk som morsmål som fikk enten morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring (SSB, 2019b). Fra 2002 og til i dag har det vært en jevn økning av tospråklige elever med arabisk som morsmål i skolen, med unntak av 2008 og 2011 der det har vært en liten nedgang (Wilhelmsen et al., 2013, s. 34).

Min interesse for tospråklige elever med arabisk som morsmål stammer fra min egen bakgrunn som en flerspråklig og flerkulturell førstegenerasjonsinnvandrer. Interessen kommer også fra min erfaring som elev i den norske skolen i 13 år. Å komme til Norge på slutten av 1990-tallet og før skolealder, ga meg muligheten til å lære arabisk og norsk simultant. For meg ble norsk mitt morsmål i like stor grad som arabisk, i motsetning til mine to eldre brødre som hadde et godt etablert førstespråk. Deres opplevelse av norskundervisningen og den tospråklige opplæringen var splittet, og det fascinerte meg. Mens en av dem var veldig positiv, var den andre svært negativ til måten undervisningen ble lagt opp på. Jeg synes det er viktig å bidra på flerspråklighetsfeltet, og det er derfor jeg har valgt dette temaet.

Masteroppgaven min er skrevet i tilknytning til Mi Lenga. Det er et forsknings- og utviklingsprosjekt som ledes av Joke Dewilde, og har som mål å styrke flerspråklighet i opplæringen (UiO, 2020). Mitt masterprosjekt tar for seg fire deltakergrupper på to skoler: ledelse, norsklærere, tospråklige lærere og tospråklige elever med arabisk som morsmål. Jeg går i dybden i et relativt stort forskningsfelt, og forsker på en mindre gruppe av tospråklige elever. Å gå i dybden og forske på tospråklige elever med arabisk som morsmål i skolen, åpnet for at jeg kunne samle inn mine egne data. Jeg tror dette var gunstig, da det ga meg en frihet og uavhengighet som var nødvendig for å forske på et felt som er viktig for meg.

## **1.2 Flerspråklige elevers rettigheter i norsk skole**

Opplæringen skal tilpasses alle elever i skolen etter § 1-3 i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk har retten til særskilt språkopplæring frem til de har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning. Denne rettigheten inkluderer særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Etter behov får elevene enten tilbud om én eller flere av disse undervisningsformene. I Opplæringsloven § 2-8 står det følgende:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (Opplæringslova, 1998)

Tilbudet om særskilt norskopplæring gir elever muligheten til å følgje en midlertidig læreplan. Denne planen, Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01), er nivåbasert. Eleven må kunne overstige tre nivåer for så å følgje en ordinær læreplan i norsk, ergo er det en overgangsplan til Læreplan i norsk (NOR1-05). Når denne overgangen skjer er det vanskelig å si noe om, da det ikke er presisert hva som legges i begrepet «tilstrekkeleg dugleik». Det som kan menes er at eleven er god nok i norsk, og har tilstrekkelige ferdigheter til å følgje ordinær undervisning. Men hva det innebærer er opp til læreren og skolen å vurdere.

Opplæringsloven gir elever fra språklige minoriteter rett til tospråklig fagopplæring. Det som er spesielt med en slik type opplæring er at den skiller seg fra andre former for språkopplæring, da den kombinerer faginnhold og språklæring. Tospråklighet handler ikke om å bruke kun to språk, men flere språk i opplæringen. Tospråklighet eller tospråklig fagopplæring kan derfor benyttes som et paraplybegrep for bruk av to eller flere språk i opplæringen (García & Wei, 2019, s. 64). Mens tospråklig fagopplæring handler om at eleven får hjelp på morsmålet og for eksempel allmennspråket, handler morsmålsundervisning om opplæring i morsmålet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Alle elever i grunnskolealder har rett og plikt til opplæring etter § 2-1 i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Denne retten gjelder bare om eleven skal være i Norge i mer enn tre måneder. Regelverket (§ 2-8) åpner for at kommunen kan tilby innføringstilbud til nyankomne elever med annet morsmål enn norsk eller samisk (Opplæringslova, 1998). Opplæringen kan skje i mindre grupper, eller eventuelt en innføringsklasse, dersom det er det beste for eleven. Tilbudet har som mål å styrke elevenes språkkunnskaper slik at de kan følgje undervisningen i en ordinær klasse. Et slikt vedtak krever samtykke fra eleven selv, og elevens foresatte.

## 1.3 Problemstilling

Det jeg er interessert i å forske på er først og fremst flerspråklige elever, og elever med arabisk som morsmål spesielt. Hovedmålet mitt er å gi et bidrag innenfor dette forskningsfeltet ved å belyse et viktig tema fra flere perspektiver der det er mulig.

Med denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan norskundervisningen legges opp for å oppleves inkluderende for tospråklige elever med arabisk som morsmål i ungdomsskolen. Jeg er ikke ute etter å måle effekten av opplæringen eller læreres praksis, men heller å få kunnskap om hvordan deltakerne tilrettelegger og reflekterer rundt tilrettelegging og inkludering av tospråklige elever i norskundervisningen. Min problemstilling lyder dermed som følger: *Hvordan legges det til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen?*

Ved å eksplisitt beskrive elevene som tospråklige i problemstillingen, sikter jeg mot elever med arabisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Elevene kalles for tospråklige når de har arabisk som morsmål, lærer norsk, og bruker de to språkene selv om de ikke behersker norsk i like stor grad som arabisk.

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign der jeg benytter meg av to datainnsamlingsmetoder. For at problemstillingen skal kunne besvares, må jeg ta i bruk to ulike metoder. Observasjon er den ideelle metoden til å finne ut av hvordan tilretteleggingen skjer i norskundervisningen. På den andre siden er intervju datainnsamlingsmetoden som vil få frem deltakernes refleksjoner rundt arbeidet med tilrettelegging og inkludering i norskundervisningen.

Problemstillingen legger opp til bruk av flere teoretiske begreper. «Inkludering» står sentralt som et viktig begrep i masteroppgaven. Antonymet, «ekskludering», vil være et like relevant begrep i diskusjonen av tilrettelegging av norskundervisningen med tanke på tospråklige elever med arabisk som morsmål. For denne gruppen elever vil det være viktig å se på deres språklige repertoar, og hvordan det brukes i norskundervisningen, derfor blir begrepet «transspråking» også sentralt (García & Wei, 2019). I problemstillingen brukes ordet «tilrettelegging», og dette innebefatter ulike strategier og undervisningsformer.

## 1.4 Tidligere forskning

Denne delen inkluderer tidligere forskning om norsk som andrespråk (1.4.1), tospråklig fagopplæring (1.4.2) og tidligere masteroppgaver om flerspråklighet i skolen (1.4.3).

### 1.4.1 Norsk som andrespråk

Forskning på norsk som andrespråk er et stort, men begrenset felt. Tradisjonelt har norsk som andrespråk naturlig nok vært opptatt av norsk som et andrespråk. Her blir elever tradisjonelt omtalt som minoritetsspråklige. Tidligere forskning på denne gruppen har vært knyttet til alle aldre, alt fra barnehagen, skolen, og til voksenopplæringen (E. Ryen, 2010; Tonne & Palm, 2015). Hovedtyngden innen andrespråksfeltet er forskning på barn i grunnskolealder, og spesielt de yngste årstrinnene. På den andre siden er omfanget minst når det gjelder eldre elever fra ungdomsskolen og oppover. Andrespråksforskningen kan deles inn i tre utviklingslinjer (Golden, Kulbrandstad & Tenfjord, 2007, s. 13). Den første utviklingslinjen undersøker innlærerspråket, mens møtet mellom språk og kultur er tema for den andre utviklingslinjen. Den tredje utviklingslinjen er den didaktiske linjen, som også er den mest relevante linjen for min studie. Sistnevnte er den minst omfattende forskningsretningen, og det er her klasseromsstudier står sentralt (E. Ryen, 2010, s. 68). En klasseromsstudie er praksisnær kvalitativ forskning som gir oss kunnskap om hva som faktisk skjer i et klasserom. Eksempler på slike studier er Palm og Lindquist (2009) og Myklebust (1993). Arbeid i klasserommet inkluderer forskning på lesing, skriving, ordlæring og grammatikkundervisning (Tonne & Palm, 2015, s. 313). Innenfor forskning på ordlæring og ordforråd for andrespråksinnlærere, er Golden (2014) en sentral forsker på feltet.

Innenfor den didaktiske linjen er det flere som har vært opptatt av flerspråklighet som en ressurs for å lære norsk. Danbolt og Hugo (2012) har i sitt prosjekt studert fire flerspråklige elevers lese- og skriveopplæring på barnetrinnet, der formålet har vært å utvikle arbeidsformer som inkluderer elevenes morsmål. Prosjektets to forutsetninger går ut på å styrke samarbeidet mellom flerspråklige elever og foresatte, og se på elevenes morsmål som ressurs i opplæringen (Danbolt & Hugo, 2012, s. 84). Metoden de brukte for å fremme elevenes morsmål og synliggjøre flerspråklighet i klassen, var å bruke bilder tilknyttet til norske ord i undervisningen. Det skapte en interaksjon mellom lærerne, elevene og de foresatte, fordi ordene ble ukjentlig oversatt fra norsk til morsmål ved hjelp av elevenes

foresatte. At elevenes hjemmespråk fikk plass i opplæringen var positivt for elevene, og det ga dem anerkjennelse blant medelevene.

Palm og Lindquist (2009) gjennomførte et kvalitativt prosjekt som omhandler tospråklig opplæring på barnetrinnet (Palm & Lindquist, 2009). Forskerne drøfter hvordan Tøyen skole i Oslo organiserer opplæringen når andelen minoritetsspråklige elever er 95 %. Det lå fire spørsmål til grunn for prosjektet, hvor spørsmål tre omhandlet samarbeidet mellom tospråklige og norskspråklige lærere (Palm & Lindquist, 2009, s. 19). Det kommer frem at flere lærere ikke vet hva som skjer i den tospråklige fagopplæringen, men at de stoler på at kollegaene gjør det de har blitt enige om (Palm & Lindquist, 2009, s. 46).

Myklebust har i sin studie fra 1993 også dokumentert utfordringer ved et samarbeid mellom tospråklige lærere og norsklærere på andre barneskoler (Myklebust, 1993). Skolen i denne studien ligger i Oslo, og her var noen av skoletimene avsatt til tospråklig urdu-norskundervisning. Myklebust gjorde observasjoner av den språklige tilretteleggingen av undervisningen på norsk og urdu, og resultatet fra observasjonene viser at en svært liten del av undervisningen foregikk på urdu. I tillegg viser analyser av klasseromsdataene at elevenes morsmål ikke ble utnyttet i faglig sammenheng, og at elevene med norsk som andrespråk ikke deltok i kommunikasjonssituasjoner i like stor grad som majoriteten. I 2006 gjennomførte Myklebust en annen undersøkelse tilknyttet et større prosjekt om begynneropplæring av elever med norsk som andrespråk. Resultatene her viser at elevene fortsatt møter en enspråklig skole som tar lite hensyn til elever med norsk som andrespråk i klassen (Myklebust, 2006, s. 221). I tillegg viser undersøkelsen at det er lite samarbeid mellom den tospråklige læreren og de andre lærerne, men at lærerne forholdt seg positive til elevmangfoldet.

Det finnes en god del forskning om inkludering av ulike elevgrupper i skolen. Innenfor andrespråksfeltet derimot, er det svært lite forskning på inkludering av tospråklige elever i norskundervisningen, og spesielt elever med arabisk som morsmål. Av de få undersøkelsene vi har om inkludering av tospråklige elever er den svenske doktoravhandlingen til Nilsson (2017). Den handler om hvordan nyankomne elever opplever inkludering i overgangen fra en innføringsklasse til en ordinær klasse. Metoden som blir brukt er deltakende observasjon og intervjuer. Resultatene fra forskningen er at nyankomne elever føler seg ekskludert, fordi undervisningen ikke er tilrettelagt på individnivå. I tillegg oppfatter elevene overgangen fra

innføringsklasse til ordinær klasse som vanskelig (Nilsson, 2017). Masteroppgaven til Wangen (2015) er også inne på temaet inkludering av tospråklige elever, fordi hun undersøker hvordan tospråklige barneskoleelever opplever tospråklig opplæring.

### **1.4.2 Tospråklig fagopplæring**

Tospråklig fagopplæring dreier seg om opplæring i ulike fag både på morsmålet og norsk. Lærer og elev veksler mellom språkene, og det gir en lærer fordelen å tilpasse vanskegraden på lærestoffet (Engen & Ryen, 2009, s. 45). De tospråklige lærerne og elevene som mottar tospråklig fagopplæring regnes som sentrale aktører i norskundervisningen. Engen og Ryen (2009) tar i en artikkel for seg lærermangfoldet, og spesielt tospråklige læreres plass i skolen. Den historiske oversikten som de presenterer, viser at skolene krever kompetanseheving av tospråklige lærere i skolen. Samtidig har endringene i Opplæringsloven svekket betydningen av den tospråklige opplæringen, noe som igjen kan føre til et mindre behov for tospråklige lærere i det lange løp.

I Norge har vi forskning på tospråklige lærere fra Dewilde (2013). Hun studerer i sin doktoravhandling hvordan tospråklige lærere samarbeider med andre lærere i undervisningen av tospråklige elever. Med samarbeid menes det her handling og samhandling, og samarbeidsmuligheter og utfordringer. Det er en kvalitativ studie av to tospråklige lærere ved henholdsvis en barneskole og en ungdomsskole. De tospråklige lærerne er flerspråklige, men arabisk og somali er deres morsmål. Studien går ut på å studere de to lærerne, men også deres samarbeid med andre ved å skygge dem i skolesammenheng. Den metodiske tilnærmingen består også av lydopptak av samtalene de tospråklige lærerne har med andre. Studien viser at det er en forskjell i lærernes akademiske bakgrunn og kvalifikasjoner. Blant funnene er mangel på kontinuerlige samtaler og diskusjoner, samt mangel på fragmentering og kontinuitet i tospråklige læreres arbeid. Et annet funn er at samarbeidsrutiner som direkte og indirekte samarbeid mellom lærere, ikke nødvendigvis fører til sammensetning av en gjensidig forståelse med hensyn til hvordan de skal møte behovene til tospråklige elever.

Tidligere har Ryen, Wold og Pastoor (2009) gjennomført en undersøkelse i samarbeid mellom Nederland og Norge om språklæring i en multikulturell kontekst (E. Ryen, Wold & Pastoor, 2009). Denne studien er en etnografisk kasusstudie på barneskolen der skoleledelsen, tospråklig lærer og minoritets elever ble intervjuet. Observasjon ble også brukt



som innsamlingsmetode, men da kun av klasser og grupper den tospråklige læreren deltok i eller hadde ansvar for. Undersøkelsen viser at elevenes morsmål ble trukket inn i undervisningen på til dels ulike måter, og bruken var beskjeden innenfor de deltakerskolene. Flere studier har til nå vist at det ikke finnes én måte å arbeide med tospråklige elever, og at det ikke har kommet frem en ideell undervisningsmetode. Derfor er det viktig å undersøke hvordan undervisningen kan tilrettelegges for at tospråklige elever skal føle seg inkludert i fellesundervisningen. Mitt bidrag til dette feltet er at jeg får frem hvordan to ulike skoler legger til rette for en inkluderende norskundervisningen for en bestemt gruppe med tospråklige elever. Dette vil jeg diskutere fra ulike perspektiver, da jeg intervjuer skoleledelsen, norsklærere, tospråklige lærere og tospråklige elever.

### **1.4.3 Tidligere masteroppgaver**

Av de tidligere masteroppgavene som har vært publisert, er det særlig tre som er relevante for masteroppgaven min. Alle tar for seg temaet flerspråklige elever i skolen.

Rimer (2019) har gjennomført en etnografisk studie av transspråklige praksiser blant sent ankomne minoritets elever på en videregående skole. Studien forsøker å få frem hvordan språkopplæringen kan tilpasses for denne elevgruppen, altså hvordan det legges til rette for bruk av flere språk i norskundervisningen. Med et kvalitativt forskningsdesign brukte hun deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer med elever som primærdata, og lærerintervjuer og uformelle samtaler som sekundærdata. To av deltakerne hadde arabisk som morsmål. Hovedfunnet i denne studien viser at det er lite lærerstyrt tilrettelegging for bruk av elevers språklige repertoar i undervisningen (Rimer, 2019). Elevene trekker selv veksler mellom språk uten en eksplisitt oppfordring til det i klasserommet, både i observerbare og ikke observerbare praksiser. I en slik naturlig setting fremmer transspråking forståelse og kommunikasjon, og virker derfor hensiktsmessige. På den andre siden har ikke alle elevene et metaperspektiv på hvordan de lærer, og er skeptiske til bruk av transspråklige praksiser.

Abuawad (2019) skriver om kultursensitiv undervisning i sin samfunnsdidaktiske masteroppgave. Elevenes kulturelle og språklige bakgrunn står sentralt, da hun undersøker hvordan dette kan anvendes som ressurs i et mangfoldig klasserom. Metodene hun har benyttet seg av er deltakende observasjon av undervisning, og semistrukturerte intervjuer av lærere og elever. Utvalget er fra en mottaksklasse på ungdomsskolen, og en innføringsklasse

på videregående skole, begge utenfor Oslo. Deltakerne besto blant annet av elever med arabisk som morsmål, og med Abuawads språkkunnskaper kunne hun gjennomføre disse intervjuene på elevenes morsmål. Dette gjorde kommunikasjonen enklere mellom intervjuer og deltakere, samt ga det studien rikere data. Det var flere funn i studien, men et sentralt funn er at læreren forstår kultursensitiv undervisning som en undervisning som anvender og anerkjenner elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Elevene opplever at denne typen undervisning gir muligheter for læring og mestring fordi den tar utgangspunkt i deres bakgrunn, kunnskapsressurser og referanserammer (Abuawad, 2019). Et annet funn er at den økte deltakelsen blant elevene bidrar til at de opplever å bli inkludert, og derfor føle en tilhørighet til fellesskapet.

Amro (2017) utforsker skriveopplæringen for en nyankommen tospråklig elev i 4.klasse. Det som undersøkes er hvordan transspråklig skriving brukes og oppleves i møte med tospråklige elever i klasserommet. Hun har et kvalitativt forskningsdesign, der metodene er deltakende observasjon, lydopptak av undervisningen og semistrukturerte intervjuer. Deltakerne er en norsklærer, en tospråklig assistent, en lærer i grunnleggende norsk, og en nyankommen elev med arabisk som morsmål. Arabisk blir brukt som intervjuspråk i intervjuene med den tospråklige assistenten og eleven. Amros studie viser at bruk av transspråklig pedagogikk gir muligheten til en tilpasset norskopplæring for nyankomne elever. Eleven i denne studien får med det finne sin egen stemme og være en del av fellesskapet, noe som alle deltakerne opplevde som positivt (Amro, 2017). Dette skjedde i samarbeid mellom norsklæreren og den tospråklige assistenten, da deres kompetanse supplerte hverandre. Et annet funn er at norsklæreren gjennom bruken av ulike transspråklige praksiser kan gi den tospråklige eleven muligheten til å delta i klassefellesskapet.

Disse masteroppgavene inspirerte meg til å gjennomføre en klasseromsstudie av elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen. Mens Rimer (2019) undersøkte hvordan norskundervisningen tilrettelegges for bruk av flere språk, undersøker jeg tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever. Dette vil også inkludere transspråklige praksiser. Måten Abuawad (2019) og Amro (2017) bruker sin flerspråklige kompetanse i intervjuene inspirerte meg til å gjøre det sammen, samt at jeg velger å bruke min kompetanse i arabisk til observasjonene også. Det er en ressurs få har hatt tilgang til tidligere, derfor har bruk av tolk i arbeidet med minoritetsspråklige elever stått sentralt. For eksempel bruker Dewilde tospråklige assistenter for å få tilgang til det arabiske datamaterialet i doktoravhandlingen sin

(Dewilde, 2013, s. 15). Det samme gjelder Daugaard, da hun observerer og intervjuer arabisktalende elever på deres morsmål (Daugaard, 2015, s. 80). Oversettelsene er gjennomført i samarbeid mellom forskeren og morsmållæreren gjennom en felles betydningsskapende prosess. Behovet for forskning på andrespråkelever er fortsatt stort, da forskningen vi har i Norge er sparsom. En masteroppgave om tospråklige elever med arabisk som morsmål vil derfor være et bidrag i feltet norsk som andrespråk.

Klasseromsstudiene som er nevnt ovenfor, diskuterer blant annet hvordan undervisningen tilrettelegges for tospråklige elever i skolen. Tidligere forskning dreier seg ofte om undervisning av minoritets elever i den tospråklige fagopplæringen eller i helklasse, enten på barnetrinnet eller videregående skole, og ikke en kombinasjon av de to undervisningsformene. Masterprosjektet mitt har som mål å koble hvordan det tilrettelegges for inkludering av tospråklige elever i norskundervisningen på ungdomsskolen, og kobler dermed den tospråklige undervisningen med norskundervisningen for å få et helhetlig bilde.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I dette kapitlet har jeg redegjort for bakgrunnen for valg av tema til forskningen, og presentert problemstillingen og tidligere forskning. Teorikapitlet tilsvarende kapittel 2. Her presenterer og diskuterer jeg relevant teori som vil danne det teoretiske grunnlaget for å besvare problemstillingen. Det vil berøre temaer som forståelser av flerspråklighet, språkideologier og inkludering. Kapittel 3 er der jeg forklarer metodologien bak forskningen. Her tar jeg for meg forskningsdesign, utvalg, datainnsamlingsmetoder, analyse av data, forskningens troverdighet og forskningsetiske overveielser. Analyse av prosjektets funn danner kapittel 4. Her vil forskningsdataene fra observasjoner og intervjuer bli analysert. I det femte og siste kapitlet diskuterer jeg prosjektets funn i lys av teori, tidligere forskning og politiske dokumenter, og avslutter med implikasjoner og forslag til videre forskning.

## 2 Teori

I kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som er relevant for masterprosjektet. Her presenterer jeg begreper og teoretiske perspektiver som vil brukes i oppgavens diskusjonskapittel. Kapittelet er delt inn i tre deler: Forståelser av flerspråklighet i opplæringen (2.1), språkideologier (2.2) og inkludering (2.3).

### 2.1 Forståelser av flerspråklighet i opplæringen

Tospråklige og flerspråklige individer lærer og bruker språk på andre måter enn enspråklige. Dette delkapittelet handler om forståelser av flerspråklighet i opplæringen, og viser til ulike tospråklige opplæringsmodeller. Avslutningsvis vil jeg gå nærmere inn på transspråking.

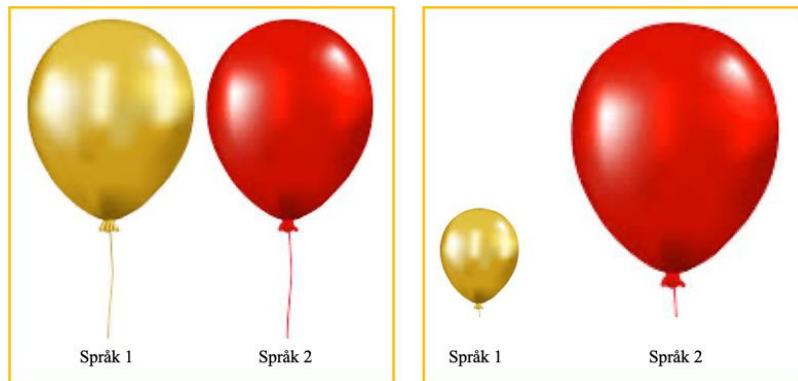
#### 2.1.1 Tre tospråklige opplæringsmodeller

Det finnes ulike syn på tospråklighet, noe som gjenspeiler ulike opplæringsmodeller. For å forstå hvordan skoleledelsen og lærere legger opp norskundervisningen, er det viktig å skape et teoretisk rammeverk som inkluderer ulike språkopplæringsmodeller. Det er viktig å forstå hvordan elever ser på sin flerspråklige kompetanse, og dermed er det essensielt å vise til ulike perspektiver og forståelser av flerspråklighet. Deres skolebakgrunn og forhold til morsmålet kan være faktorer som påvirker elevenes bruk av flere språk i undervisningen (Danbolt & Hugo, 2012). Minoritets elever som lærer norsk som et andrespråk, og spesielt de eldre barna, har etablert seg en referanseramme med viktige redskaper for innlæringen av et språk.

Tidligere har forskere hevdet at tospråklighet er hemmende i språklæringen, mens nyere syn betrakter tospråklighet som en ressurs (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168; García & Wei, 2019, s. 71). Dette delkapittelet vil belyse tospråklige opplæringsmodeller av Cummins, og García og Wei. Nærmere bestemt presenterer jeg modellen for tospråklighet og hjernekapasitet, modellen for gjensidig tospråklig avhengighet og til slutt modellen for dynamisk tospråklighet.

Å betrakte tospråklighet som hemmende for språkopplæringen, er fortsatt en utbredt teori blant lærere den dag i dag (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168; García & Wei, 2019, s. 71). En slik tankegang illustreres i modellen som kalles for «The Separate Underlying Proficiency». Det er en gammel folketeori om tospråklighet som antar at hjernen har en viss

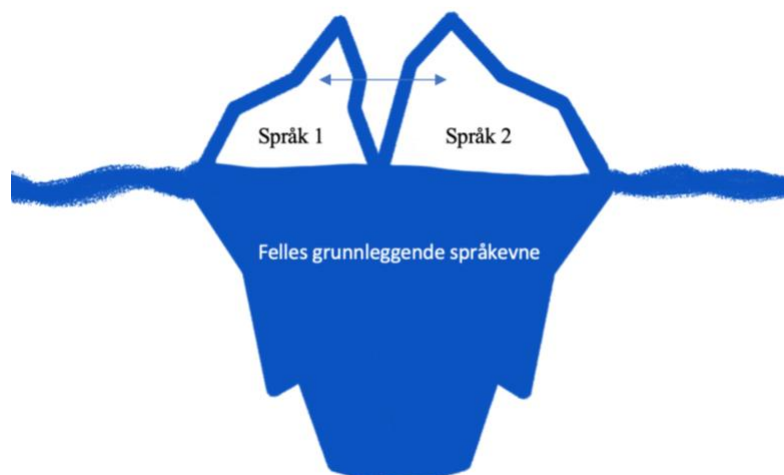
språklig kapasitet tilgjengelig, og at innlæringen av et språk vil skje på bekostning av et annet (Cummins, 1980, s. 92). Dette kan illustreres i form av to ballonger, og har derfor også fått navnet «Ballongteorien». I Figur 1, står språk 1 for morsmålet, og språk 2 for andrespråket.



**Figur 1: Folkelig teori om tospråklighet og hjernekapasitet**

Figuren er en illustrasjon av hjernekapasiteten og språklageret i hjernen. Hver ballong symboliserer et språk, da førstespråket og andrespråket blir holdt separat i hjernen (Baker, 1988, s. 171). Når en ballong blåses opp blir det mindre rom for den andre ballongen, fordi språkene blir sett på som to uavhengige enheter. Dette viser hvordan hjernen jobber når man tilegner seg et nytt språk. En langsom innlæring av språk 2 vil skje på bekostning av språk 1, og derfor er det negativt å være to- eller flerspråklig ifølge ballongteorien. Dette synet på tospråklighetsoppøring har mottatt mye kritikk, blant annet av Cummins (1980).

Cummins utarbeidet teorien «Common underlying Proficiency Model» som en motsats til oppfatningen av tradisjonell tospråklighet. Som illustrert i figur 2, beskriver modellen tospråklighet som et isfjell med to topper og en felles basis. Språk 1 og språk 2 har den samme kognitive bakenforliggende kilden. Det gjør flerspråklighet mulig, fordi uansett hvor mange språk man bruker, er alle koblet til den felles grunnleggende språkevnen (Cummins, 1980, s. 95).



**Figur 2: Språklig gjensidig avhengighet**

Modellen viser at det er en språklig avhengighet mellom språk 1 og 2, da språkene ikke blir lagret separat i hjernen. Her er elevens førstespråk og andrespråk støtteapparater i språkinnlæringen og ikke konkurrenter om plass i hjernen slik som ballongteorien. Figuren viser at språkene er adskilt på overflaten, men er en del av en og samme tankekilde. Å bruke de grunnleggende ferdighetene som tale, lytte, lese og skrive på morsmålet og andrespråket bidrar til å utvikle hele det kognitive systemet så lenge eleven ikke blir tvunget til å bruke et svakt utviklet andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169). Det er fordi erfaringer fra morsmålet skal styrke og fremme utviklingen av andrespråket. At førstespråket er godt utviklet, vil lette på innlæringen av andrespråket (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 170; Krulatz, Dahl & Flognfeldt, 2018, s. 38).

Cummins sin isfjellmetafor har hatt stor betydning for flerspråklighetsfeltet, men utfordres nå av blant andre García og Wei (2019), som bruker «språklig repertoar» for å synliggjøre at de språklige ressursene til tospråklige individer er mer komplekse enn to is-topper. García betrakter tospråklighet som dynamisk, altså i endring og utvikling, og kobler det opp mot transspråkingsteorier som jeg vil diskutere nærmere i 2.1.2 (García, 2009, s. 53; García & Wei, 2019, s. 31). En slik tankegang går bort fra ideen om to adskilte språk, og retter oppmerksomheten mot et språklig kommunikativt repertoar slik som i figur 3 (García, 2009, s. 53; García & Wei, 2019, s. 31). I en dynamisk opplæringsmodell blir hele elevenes språklige repertoar sett på som ressurs uansett hvor mye fra et språk man kan. Pilene i figuren under indikerer ikke en retning, men viser et simultant mangfold av språk.



**Figur 3: Dynamisk tospråklighet**

Dynamiske tospråklighetsmodeller vektlegger bruk av hele det språklige repertoaret uten grenser mellom språkene. De tilgjengelige språklige ressursene kan brukes i undervisningen selv om en lærer ikke behersker elevenes morsmål. Ut fra et slikt syn, danner transspråking en viktig innfallsvinkel til analysearbeidet i denne masteroppgaven.

### **2.1.2 Transspråking i opplæringen**

Transspråking, eller translanguaging på engelsk, er ingen ny praksis, men har tidligere vært undertrykt eller skjult av tradisjonelle definisjoner av språklæring (Canagarajah, 2020, s. 6). Begrepet transspråking stammer fra det walisiske ordet *trawsieithu*, og ble opprinnelig formulert av Williams (García & Kleifgen, 2010, s. 63; García & Wei, 2019, s. 36; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2017, s. 12). Den opprinnelige betydningen av ordet dreier seg om en pedagogisk praksis, der elever ble bedt om å veksle mellom ulike språk, og bruke ett språk for å forsterke det andre. Transspråking innebærer altså bruk av mer enn ett språk for å tilpasse de kommunikative behovene best mulig (Krulatz et al., 2018, s. 63). Helhetlig blir begrepet brukt for å forstå språk og opplæring av flerspråklige elever, og ser på alle språkkunnskapene til elevene som en ressurs.

García og Wei argumenterer for at transspråking ikke handler om bruken av to separate språk, men heller at transspråking dreier «seg om nye språkpraksiser som synliggjør den komplekse språkutvekslingen mellom mennesker med forskjellige historier» (García & Wei, 2019, s. 37; kursiv i originalen). Det handler om evnen til å koble ulike språktrekk, og veksle

mellom språk i vedkommendes språklige repertoar. Det vil si at ulike språktrekk er i relasjon til hverandre, og sammen danner en helhet. Transspråking som en pedagogikk i skolen bygger på elevers språkpraksis, og handler om bruk av alle tilgjengelige språklige ressurser som et verktøy for bedre forståelse og læring (Krulatz et al., 2018, s. 139). Det er spesielt viktig for tospråklige elever, da undervisningen har som mål å bygge på elevenes språklige styrke (García & Wei, 2019, s. 106). Samhandlingen med flytende språkpraksiser handler ikke bare om muntlig samhandling, men omfatter også andre modaliteter som skriving og multimodalitet (García & Wei, 2019, s. 42). Transspråking i skriving er en vanlig praksis og har vært det over lang tid, og dagens teknologi gir rom for å selv forstå og bli forstått både muntlig og skriftlig. En kombinasjon av språkene vil kunne bane vei for videre læring hos tospråklige elever, fordi «both languages are needed simultaneously ... each language is used to convey a different message» (Creese & Blackledge, 2010, s. 108). Meningen i en sammenheng vil bli klar ved bruk av hele elevens språklige repertoar.

I mange land praktiseres fortsatt enspråklig opplæring, der kun majoritetsspråket blir brukt i undervisningen og morsmålet nedprioritert. På den andre siden har vi det som kalles tospråklig opplæring i norsk skole. Det er ikke en full tospråklig opplæring, men kun en overgangsfase der eleven får hjelp med faginnhold og språklæring, på to eller flere språk frem til eleven har «tilstrekkelig dugleik» (jf. 1.2). En slik undervisning vil gi rom for at elevene kan bruke deres språkressurser i opplæringen. I skolesammenheng kan elever selv styre sin transspråking ved å ta kontroll over egen læring. Avhengig av kontekst kan en eleven velge hvordan og når hen vil bruke sitt språklige repertoar. Elever seg imellom kan transspråke muntlig eller skriftlig for å skape mening ut av en setting, uavhengig av om læreren kjenner til språkpraksisene (Beiler, 2019, s. 15; Iversen, 2020, s. 59). En slik læringsprosess kalles for naturlig transspråking (García & Wei, 2019, s. 95). Det er viktig at en lærer innser viktigheten av transspråking, og at det er en normal praksis blant tospråklige elever da språkblandingen ikke vil føre til at de blir språklig forvirret (Krulatz et al., 2018, s. 139). Transspråking som en språklig praksis bør derfor ses på som noe positivt og gunstig for elevers generelle utvikling.

Transspråking i opplæringen har flere fordeler. Baker (2011) diskuterer fire potensielle fordeler i opplæringen ved bruk av transspråking (Baker, 2011, s. 289-290; García & Wei, 2019, s. 80). For det første mener han at transspråking kan gi en dypere forståelse av et emne, fordi da kan man fordøye innholdet ved å diskutere på et språk og skrive på et annet. For det



andre ser Baker på transspråking som en hjelp for å utvikle den muntlige kommunikasjonen av det svakere språket. Dette kan skje ved at elevene for eksempel gjør store deler av en oppgave på sitt sterke språk, og mindre utfordrende oppgaver på det svakeste språket. En annen trolig fordel er hvordan bruk av flere språk kan legge til rette for et samarbeid mellom skole og hjem. Når eleven kan kommunisere med sine foresatte på morsmålet om skolearbeid, vil det kunne føre til en dypere forståelse og læring. Det vil også kunne øke interessen for språk og bidra til et skole-hjem-samarbeid, slik forskningen til Danbolt og Hugo (2012) viser. Den fjerde og siste fordelen Baker diskuterer er hvorvidt transspråking kan bidra til å integrere majoritetsspråklige med minoritetsspråklige (Baker, 2011, s. 290). Fordelen oppstår når en innlærer av et språk med en majoritetsspråklig elev, så vil vedkommende kunne utvikle ferdigheter i andrespråket samtidig som hen lærer innholdet. Dermed vil samarbeidet mellom elever i et klasserom kunne bidra til integrering og læring. Dette kan også overføres til inkludering av tospråklige elever, slik jeg vil gå inn på senere (2.3).

Transspråking i undervisningen er krevende. García og Wei (2019) argumenterer for at lærerne uavhengig av deres språkkompetanse kan legge til rette for en transspråklig undervisning, og skape et transspråkingsrom (García & Wei, 2019, s. 89, 134). Dette rommet oppstår når læreren oppfordrer elevene til å ta i bruk sitt språkrepertoar gjennom å gi dem språklig handlekraft og muligheter for språkbruk i klasserommet. En lærer i forskningen til Beiler (2019) lar eleven bruke det språket som uttrykker ideene til eleven best mulig. Slik kan eleven bruke sitt språklige repertoar i startfasen av en skriveoppgave, og dermed skaper denne læreren et rom for flerspråklighet i klasserommet (Beiler, 2019, s. 13). Et annet eksempel på det er å la elevene bruke et oversettelsesprogram i undervisningen, for å oppnå en forståelse av innholdet i faget (García & Wei, 2019, s. 90). En slik lærerstyrt undervisning kalles for offisiell transspråking (García & Wei, 2019, s. 105). Offisiell transspråking er organisert av læreren, hvor målet er å inkludere alle elevene i en klasse på en helhetlig måte. Torpsten (2018) viser i sin studie om transspråking i svenske flerspråklige klasserom hvordan transspråking kan ha positive utfall. Et sentralt funn i hennes studie er at undervisningsmetoder som legger opp til bruk av elevenes språklige repertoar ga elevene et bedre forhold til sitt morsmål, samtidig som læringsutbytte økte (Torpsten, 2018). På tross av positive utfall av offisiell transspråking i undervisningen, er det ikke en utbredt praksis (García & Wei, 2019, s. 147). Palmborg (2018) i sin studie av svenske lærere viser at bruk av flere språk i klasserommet er bra, men at lærere ikke vet hvordan de skal tilrettelegge

undervisningen med flerspråklige elever i klassen. De vet at offisiell transspråking gir positive utslag i undervisningen, men de oppga ærlig at de «inte anvender transspråkande strategier i sin undervisning» (Palmborg, 2018).

Lærere kan ta i bruk ulike strategier for å fremme bruk av transspråking i undervisningen. En strategi av Blackledge og Creese (2010) er å vise at språk ikke har faste grenser, og at alle språk er nødvendige for å bringe frem elevenes identitet. Samtidig er det viktig å skape et inkluderende miljø, altså at alle språk er respektert, synlig og satt pris på i undervisningen (Krulatz et al., 2018, s. 144; Aamodt, 2017, s. 36). Det kan komme tydelig frem ved å ta i bruk elevenes forkunnskaper som kan fremmes gjennom dialog (Lunde, 2017, s. 66). Iversen (2020), derimot, viser at transspråking ikke trenger å bety bruk av flere språk i seg selv. Transspråking kan også foregå på et og samme språk, for eksempel «by speaking slowly, using simple vocabulary, providing short and clear instructions» (Iversen, 2020, s. 56). En lik strategi i undervisningen bidrar til å støtte elevene som har en svakere norskkompetanse. En annen transspråklig strategi er bruken av visuelle hjelpemidler ved å inkludere bilder og kroppsspråk i ordforrådslæring (Iversen, 2020, s. 58). En annen tilnærming som kan fremme en transspråklig pedagogikk er bruken av oversettelsesprogram eller utfyllingsoppgaver på tvers av elevenes språklige repertoar (Creese & Blackledge, 2010, s. 112; Iversen, 2020, s. 58). Oversettelse som en strategi gir tospråklige elever muligheten til å lære språk og innhold gjennom transspråking, fordi elevene kan ha en grunnleggende begrepsforståelse på morsmålet.

Lærere bruker transspråking på ulike måter for å differensiere og tilpasse undervisningen til elevenes nivåer i et klasserom (García & Wei, 2019, s. 133). Språklig fleksibilitet blir viktig for at det skal kunne veksles mellom språk og medier, og dermed drive transspråking gjennom ulike modaliteter som skriving og lesing. Alle disse strategiene er bidrag til å inkludere elevene i et flerspråklig klasserom slik at alle skal føle en tilhørighet til fellesskapet.

## **2.2 Språkideologier**

Kroskirty (2004) definerer språklige ideologier som «beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds» (s. 498). En slik definisjon har som mål å fange opp et bredt spekter av analysemuligheter, og dermed sette lys på både eksplisitte og implisitte forståelser

av språk (Kroskrity, 2004, s. 512). Språk er nemlig ikke nøytralt og påvirkes av samfunnet, politikken og historien. Dette påvirker også hvordan språk anerkjennes i skolen, og dermed også aspekter ved språkbruk. Å være tospråklig handler ikke bare om å ha ferdigheter i to eller flere språk. Som tospråklig handler det også om hvordan man oppfattes av andre, og ikke minst hvordan man identifiserer seg selv (Svendsen, 2009, s. 36).

Det vil være ulike språkideologier på de forskjellige skolene. Hvilken verdi og status et språk ilegges er avhengig av hvilken makt skolen har overfor språkbruk. På den ene skolen kan det være press om at alt skal være på norsk og at arabisk kun er et hjelpespråk i et avlukket rom, kan det på en annen skole bli henvist til ulike språk i norskundervisningen. Om skolen tilbyr elever tospråklig undervisning og tar i bruk deres morsmål, viser det en anerkjennelse og verdsettelse av minoritetsspråk i skolen. Det vil gjøre språket synlig, og det gir dermed elevenes morsmål status i skolen. I motsetning til et slikt syn kan elevenes morsmål bli skjult i skolen, og majoritetsspråket vil være det eneste «lovlige» språket (Svendsen, 2009, s. 55). For eksempel viser Svendsen (2009) at selv om arabisk er et av verdens største språk, så blir språket gitt en lav posisjon i den norske skolen (s. 54). Slike holdninger til språk vil sette en stopper for at tospråklige elever kan benytte seg av hele sitt språklige repertoar i skolesammenheng. En slik ideologi ble tidligere kalt for en nasjonalstatsideologi, da alle andre språk enn majoritetsspråket ble sett på som fremmed (García & Wei, 2019, s. 70). Elevenes språklige repertoarer vil være en ubrukt ressurs hvis flerspråkligheten i klassen ikke synliggjøres og ekskluderes i opplæringen. Slik vil elevene oppleve at deres morsmål ikke kan brukes som en ressurs i undervisningen. Denne tankegangen går under språkideologien Ruíz (1984) kaller for «Language-as-problem».

Ruíz (1984) tar også for seg en annen språkideologi, nemlig «Language-as-resource». Denne språkideologien betrakter språk som en ressurs som kan bidra til å lette spenningen mellom språk og styrke statusen til språk (Ruíz, 1984, s. 25). Denne språkideologien utfordrer den eldre tankegangen om at kun et språk skal brukes om gangen, og der minoritetsspråket blir nedprioritert. Bruken av kun et språk om gangen har i lang tid preget tospråklige klasserom (García & Wei, 2019, s. 82). Som tidligere nevnt, ser transspråking på alle språkkunnskaper som en ressurs som en elev kan benytte seg av i undervisningen. Skolen har som oppgave å skape trygge rom for at elevene kan benytte seg av sine språklige ressurser fremfor å lage et skille mellom språkene (García & Wei, 2019, s. 74). Transspråking distanserer seg fra tidligere enspråklige ideologier, og er et forsøk på å gi flerspråklige elever en stemme i

klasserommet (García & Wei, 2019, s. 119). Samfunnet setter begrensninger for språkbruk, og den rådende språkideologien på skolen vil påvirke hvordan elever forholder seg til sitt språklige repertoar i opplæringen.

## 2.3 Inkludering av flerspråklige elever

Jeg vil i det følgende gjøre rede for inkluderingsbegrepet fra et organiseringsperspektiv (2.3.1) og et flerspråklighetsperspektiv (2.3.2). I delkapittel 2.3.1, «En skole for alle», definerer jeg sentrale begreper ut fra et organiseringsperspektiv. Begrepene vil bli tatt opp igjen fra et flerspråklighetsperspektiv i delkapittel 2.3.2, «Språk teller!».

### 2.3.1 En skole for alle

Tilpasset opplæring og en inkluderende skole er begreper som er sterkt koblet til hverandre. Prinsippet om tilpasset opplæring er i dag nedfelt i Opplæringsloven § 1-3, og gir elever retten til en opplæring tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Allerede i 1975 introduserte myndighetene retten til opplæring etter elevers evner og forutsetninger (Engen, 2014, s. 67; Fosse, 2014, s. 420). Et voksende fokus på flerspråklige elever og spesielt samisk som minoritetsspråk, førte til flere tiltak med Mønsterplanen av 1987. Nå fikk språklige minoriteter rett til morsmålsopplæring, opplæring i norsk som andrespråk, og retten til tospråklig fagopplæring (Engen, 2014, s. 59). Dette fikk begrenset gjennomslag da skolene ikke var godt nok kvalifisert. Senere med Reform 97 videreføres tilbudet til elever med svake ferdigheter i norsk, der minoritets elever fikk retten til særskilt norskopplæring som også inkluderer morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring (Hvistendahl, 2009, s. 73). Dette var et tiltak for å skape en skole for alle som også er videreført i dagens læreplanverk.

Det finnes ikke en allment akseptert definisjon av inkludering. I grove trekk sies det at inkludering handler om en økning i elevers deltakelse i undervisning og skolekultur, og en minimalisering av ekskludering av disse (Haug, 2014, s. 7). Målet er «*inkludering* av alle elever i et sosialt fellesskap» (Fosse, 2014, s. 426; kursiv i originalen). Inkludering i skolen dreier seg om praktisk handling, og det inkluderer fellesskap, deltakelse og utbytte (Haug, 2014, s. 12; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 188). Med fellesskapet menes det at alle elever tar del i en klasse. Her kan særskilt norskopplæring og tospråklig opplæring betraktes som redskap for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel for inkludering,

da det kan bidra til deltakelse i fellesskapet. Det gir ingen garanti for læring, men deltakelse er en forutsetning for læring (Haug, 2014, s. 31). For å sikre utbytte har elevene rett til en opplæring som er til gagn for dem, for eksempel tospråklig fagopplæring for tospråklige elever. Undervisningen må kunne ta hensyn til elevenes tidligere skolegang og skolemotivasjon for at det skal skje en progresjon i elevens utvikling (Haug, 2014, s. 37). Det gjelder alle fag, og spesielt norskfaget. Kommunikasjonen med elevenes foresatte er et godt utgangspunkt for å få tilgang til informasjonen om elevens tidligere læring. En mulig strategi for å inkludere eleven i undervisningen er å tilpasse arbeidsoppgavene enten nivå- eller tempomessig. Mange av skolene gir i dag elevene de samme arbeidsoppgavene, men i ulike mengder tilpasset elevgruppen (Haug, 2014, s. 38).

Inkludering i skolen kan deles inn i tre former (Overland, 2015, s. 33). Den faglige inkluderingen innebærer en aktiv deltakelse i et faglig fellesskap fra elevenes side. Enkelte elevers subjektive opplevelse av inkludering inngår under begrepet psykisk inkludering. Sosial inkludering, derimot, handler om elevenes positive samspill med sine jevnaldrende som for eksempel ved deltakelse i ulike læringsaktiviteter i og utenfor klasserommet (Søderstrøm, 2011, s. 160). Alle formene for inkludering virker sammen for å fremme læring i skolen. Det forventes at alle lærere skaper et inkluderende fellesskap i en skole for alle, samt ivaretar elevenes sosiale og faglige inkludering (Buli-Holmberg, 2017, s. 91). Læreren må ta hensyn til mangfoldet i klassen, og ikke tenke på inkludering etter faglig nivå alene. Elevenes språklige og kulturelle bakgrunn må tas i betraktning, og det er lærerens jobb å finne en balanse for at de tospråklige elevene skal føle seg inkludert i undervisningen. Dette forutsetter at læreren har kjennskap til elevenes forutsetninger og tilpasser forholdene etter det. Læreren har en bedre forutsetning for å tilpasse undervisningen når hen har kjennskap til elevenes forutsetninger, da de kan ta i bruk elevenes bakgrunn i undervisningen (Buli-Holmberg, 2017, s. 98).

Det finnes ikke en enkel oppskrift på en inkluderende undervisning. Tilrettelegging av tospråklige elevers inkludering i norskundervisningen starter med skoleledelsen. Det er deres ansvar å sikre kvalitet på undervisningen og legge opp til inkludering av elevmangfoldet (Andersen, 2017, s. 134). Både skoleledelsen og lærerne har ansvar for organisering av en undervisning som er tilpasset elevgruppen, uansett språkbakgrunn. Det er deres ansvar å gi elevene den opplæringen de har rett til, samt ha lærere som kan ivareta de tospråklige elevenes opplæringstilbud. Hovedansvaret til skolelederne er å ha kommunikasjon med alle

aktørene i skolen for å organisere samarbeid og løse eventuelle utfordringer (Andersen, 2017, s. 135). Når det overordnede målet med undervisningen i en klasse er tilpasset opplæring, kan lærere benytte seg av ulike differensieringsmetoder for å nå målet (Fosse, 2014, s. 423). Differensiert undervisning kan deles inn i pedagogisk og organisatorisk undervisning (Engen & Lied, 2011, s. 61). Førstnevnte handler om å tilpasse undervisningen til elevenes individuelle forutsetninger innenfor et klassefellesskap gjennom nivå-, mengde- eller tempodifferensiering (Fosse, 2014, s. 423; Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 198). Lærere kan gi oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, eller for eksempel gi tospråklige elever lenger tidsfrist. Organisatorisk undervisning derimot, handler om å gruppere elevene etter deres forutsetninger, for eksempel klassesdeling etter nivå (Buli-Holmberg, 2017, s. 110; Engh, 2011, s. 160). Men inndeling av klasser etter nivå anbefales ikke i § 8-2 (Opplæringslova, 1998).

### **2.3.2 Språk teller!**

Tidligere ble manglende ferdigheter i majoritetsspråket utpekt som en ulempe for tospråklige elever. Elever har blitt tvunget til å lære seg majoritetsspråket for å inkluderes i det sosiale fellesskapet, da enspråkighet ble sett på som fremmede for inkludering i skolen (Piller & Takahashi, 2011, s. 376). En språklig ideologi med en enspråklig tankegang er sentralt i ekskludering av elever, spesielt hvis det blir satt sterke grenser mellom språk (Piller & Takahashi, 2011, s. 377). I mange klasserom kan det for eksempel henge usynlige påbudsskilt om at bare majoritetsspråket er tillatt som bruksspråk i undervisningen (Svendsen, 2009, s. 55). Det vil gjøre det vanskelig for elevene å overskride grensene, og inngå i en transspråklig praksis der språk er flytende. Når andrespråket er i utvikling, kan transspråking bli brukt for å inkludere eller ekskludere andre (García & Wei, 2019, s. 96). I norskundervisningen kan inkludering skje på ulike premisser, som for eksempel ved valgmuligheter i analyseoppgaver. De tospråklige elevene kan få velge og analysere en reklameplakat på det språket de ønsker, men de vil bli bedt om å dele det de kommer frem til med hele klassen (García & Wei, 2019, s. 136). Dette er et eksempel på hvordan tospråklige elever gjennom transspråking kan oppnå inkludering i norskundervisningen. På den andre siden kan tospråklige elever selv bidra til ekskludering i undervisningen. Dette vil skje hvis tospråklige elever kun benytter seg av morsmålet sitt i gruppearbeid seg imellom. Gruppearbeid kan altså ses på som en metode for å oppnå inkludering, men samt virke ekskluderende (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 229). Det

er viktig å skape et godt gruppemiljø slik at for eksempel tospråklige elever med svakere norskkompetanse ikke skal føle seg som en byrde på gruppen.

Vygotsky hevder at mennesket lærer i samspill med andre (Vygotsky, 1978). Den sosiokulturelle teorien til Vygotsky deler utviklingsprosessen inn i tre soner. I den første sonen behøver ikke elever hjelp fra andre, og kan mestre arbeidsoppgaver på egenhånd. Den andre sonen, den proksimale utviklingssonen, er der eleven er i stand til å løse oppgaver, men ved hjelp av en medelev eller lærer, altså en mer kompetent person (Vygotsky, 1978, s. 86). I den siste sonen klarer ikke eleven å nå målet selv ved hjelp av lærer, men det er ønskelig at eleven oppnår dette i løpet av skoleløpet. Prinsippene for opplæringen sier at alle elever skal ha noe de kan nå ut til og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. I klasserommet har elevene tilgang til hverandre og læreren, derfor er det viktig å sette undervisningen til elevens nærmeste utviklingszone for at eleven skal oppleve mestring i samarbeid med medelever. Den proksimale utviklingssonen er dynamisk og alltid i utvikling i takt med eleven. Opplevelsen av inkludering er individuell, men det er spesielt viktig å tilpasse undervisningen til tospråklige elevers språklige nivå som en måte å inkludere dem på i norskundervisningen.

Undervisning som ikke tar elevens utviklingszone i betraktning kan fremme ekskludering. Manglende språkkompetanse kan føre til at elever ikke mestrer en arbeidsoppgave, og opplever språkskam. Språkskam er en negativ følelse som hemmer læringen ved å oppleve en språklig fiasko (Daugaard, 2019, s. 214). En slik følelse vil påvirke hvordan elevene føler seg i klasserommet, og kan i verste fall hemme språkutviklingen. En konsekvens av språkskam kan også være ekskludering. Ved å bruke transspråking kan elevene utvide sin nærmeste utviklingszone, og se at deres språk er verdifullt (García & Wei, 2019, s. 95). Det er viktig at læreren samarbeider med en tospråklig lærer for å unngå språkskam. Det har vært slik at tospråklige lærere har hatt lav status i skolen, og vært lite inkludert i planlegging og teamsamarbeid (Dewilde, 2013). Mange lærere argumenterer for at de ikke ser meningen med et samarbeid med tospråklige lærere når undervisningen skal tilrettelegges for en mangfoldig klasse. De tospråklige lærerne får dermed kun beskjed om hva de skal gjøre, uten å initiere til et samarbeid for elevenes beste.

## 3 Metode

I kapittel 3 vil jeg presentere mitt forskningsdesign, og hvilke metoder som er anvendt for å belyse problemstillingen. Kapitlet starter med forskningsdesignet (3.1), der jeg argumenterer for forskningstilnærmingen jeg har valgt. Dette blir etterfulgt av en redegjørelse for utvalg av deltakere i prosjektet (3.2). Jeg beskriver deretter datamaterialets innsamlingsprosess (3.3), og hvordan dataene har blitt behandlet og analysert (3.3). Avslutningsvis tar jeg for meg forskningens troverdighet med tanke på validitet og reliabilitet (3.4). Helt til slutt reflekterer jeg rundt forskningsetiske overveielser som har oppstått underveis (3.5).

### 3.1 Et kvalitativt forskningsdesign

Kvalitativ forskning har som mål å utvikle forståelsen av menneskelige opplevelser og andre fenomener som kan være knyttet til spesifikke personer eller situasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12; Dalen, 2013, s. 15; Maxwell, 2005, s. 22). Slik forskning er opptatt av hvordan noe gjøres, oppleves eller utvikles ved å gå i dybden på fenomener (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Det er dermed kvaliteter kvalitative forskere er interessert i, i motsetning til kvantitative forskere som er opptatt av kvantiteter der egenskaper ofte gis en tallverdi fremfor tekstform. Et forskningsdesign kan ha ulike metodiske tilnærminger, og i et kvalitativt forskningsdesign er etnografi et eksempel på en metodisk tilnærming.

Kortvarige studier av egen kultur betegnes som etnografiske studier, ifølge Fangen (2010, s. 13). Postholm og Jacobsen (2018) mener at etnografi ikke er studien av kultur, men heller en studie av sosiale handlinger som er identifiserbare for en gruppe som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67). Etnografiske studier kan deles inn i mikro- og makronivå (Postholm, 2010, s. s. 48-49). En mikroetnografisk studie har begrenset omfang og varighet, og fokuserer på en liten sosial enhet eller aktivitet. I skolesammenheng, kan dette for eksempel forstås som en gruppe med tospråklige elever i klasserommet. Alle former for datainnsamling er aktuelle i et kvalitativt forskningsdesign. Vanligvis er observasjon og intervju de mest brukte datainnsamlingsmetodene, men på den andre siden mener Blommaert og Jie (2010) at å spørre kan være den verste fremgangsmåten i etnografiske studier (Blommaert & Jie, 2010, s.



3; Creswell & Creswell, 2018, s. 13; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39; Silverman, 2011, s. 42).

Under Mi Lenga-prosjektet har mange av masteroppgavene visse kjennetegn. Å utforske problemstillinger om flerspråklighet i fag er et hovedkjennetegn, men prosjektene har også kreative design der masterstudenten innhenter egne data (UiO, 2020). Noen av masteroppgavene trekker også veksler mellom eget eller andre språklige repertoar. Målet med min masteroppgave er å få mer innsikt i arbeidet med inkludering og tilrettelegging av undervisning for tospråklige elever med arabisk som morsmål. Problemstillingen ser på hvordan det legges til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen. For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming. Denne tilnærmingen gjør det mulig å nå frem til ønsket kunnskap, ved at den gir en viss åpenhet og fleksibilitet rundt valg av innsamlingsmetoder.

Innenfor kvalitativ forskning, finnes det flere ulike metoder man kan benytte. Jeg har valgt deltakende observasjon og semistrukturert intervju som metode og primærdata, da metodene sammen bidrar til å gi meg rikere data for å belyse problemstillingen. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at «observasjon tatt i bruk sammen med intervju vil utfylle hverandre som datainnsamlingsstrategier i kvalitativ forskning» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 14). Slik kan en intersubjektiv kunnskap konstrueres mellom forskeren og deltakerne, og få utfyllende kunnskap om det man forsker på. Ved hjelp av observasjon og intervju vil jeg kunne undersøke hvordan undervisningen tilrettelegges, samt få frem deltakernes refleksjoner. Mitt analysemateriale består dermed av feltnotater og transkripsjoner som kan kompensere hverandre for å frembringe et helhetlig bilde fra feltet.

Problemstillingen bidrar til å klargjøre at studien er mikroetnografisk. Jeg spesifiserer problemstillingen ved å vise eksplisitt til at analyseenheten er begrenset til en gruppe av tospråklige elever med arabisk som morsmål. Det er dermed et nærstudium av en liten gruppe i et begrenset område. Jeg har begrenset utvalget mitt til å gjelde to skoler i en kommune i Viken fylke, og det er også typisk for et kvalitativt forskningsdesign at feltet er lite og geografisk begrenset (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 16). De nyeste tallene fra 2019 viser at det var 449 elever i grunnskolen som fikk morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring i arabisk, i dagens Viken fylke (SSB, 2019). Siden jeg studerer et enkelt tilfelle ved to skoler, vil designet mitt være et «one-point-in-time data collection» (Patton, 2014, s. 255). Med et

slikt forskningsdesign ønsker jeg å få innsikt i et bestemt felt, og ikke nødvendigvis utvikle en ny teori.

## 3.2 Utvalg

Et utvalg i kvalitativ forskning viser til en del av en helhet, altså et utvalg av en større gruppe. Omfanget av en studie begrenser hvor stort utvalget er, og det kan bestå av én eller flere deltakergrupper. Det er viktig å finne et utvalg som gjør studien gjennomførbar, for å kunne gi forskeren relevante data (Fangen, 2010, s. 52; Maxwell, 2005, s. 90). Når man vet hva man vil studere, er det viktig å konkretisere målgruppen, og spesielt hvilke kriterier de velges etter (Firebaugh, 2008, s. 18). I mitt tilfelle er det ledelse, lærere og elever. Det finnes flere måter å velge ut deltakere til en studie på, og kriterieutvelging er et av disse (Dalen, 2013, s. 47). Et utvalg basert på kriterier forutsetter at forskeren har innsikt i fenomenet som utforskes, og lager kriterier som danner avgrensninger for utvalget. Målet for utvalget er at det skal gi uttrykk for en større helhet, uavhengig av hvor mange deltakerne er.

For å få et utvalg som er kvalifisert for mitt prosjekt, satt jeg opp to kriterier. Et kriterium for å være med i prosjektet er at skolen har elever på ungdomsskolen med arabisk som morsmål. Det andre kriteriet er at elevene får tospråklig fagopplæring i tillegg til norskundervisningen. Tilgjengelighet er altså det som bestemmer skolens deltakelse i prosjektet. Min form for valg av deltakere har vært basert på kriterieutvelging (Dalen, 2013, s. 47). En kartleggingsrunde i Viken fylkeskommune førte meg til en rekke skoler studien kan foretas i. I utvalgsprosessen tok jeg kontakt med flere skoler, både offentlige og private, med forespørsel om deltakelse i prosjektet. Tre av fem skoler takket ja, men én av skolene trakk seg. Derfor består utvalget mitt av to skoler, en offentlig skole og en privatskole. Skolene, som jeg har kalt for Humlebi og Manta, ligger i samme kommune. Humlebi skole har jeg kjennskap til fra tidligere praksis, men Manta skole er tilfeldig valgt og er en kristen privatskole.

Felles for elevene i studien er at de alle har bodd i Norge i mindre enn fem år, men dette var ikke et kriterium. Et annet fellestrekk er at alle elevene har den samme etniske bakgrunnen. På den andre siden er det et tydelig skille mellom elevene i den offentlige skolen og den private skolen, da elevene i Humlebi skole følger ordinær læreplan i norsk (NOR1-05), mens elevene ved Manta skole følger «Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (NOR7-01) (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det er ikke gitt hvor stort utvalget bør være, så lenge det er tilstrekkelig og tilgjengelig, derfor har jeg selv begrenset utvalget mitt til å gjelde to skoler hvorav skoleledelsen, to norsklærere, en tospråklig lærer og to elever er deltakere fra hver skole (Everett & Furseth, 2012, s. 134; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 148; Thagaard, 1998, s. 51). Prosjektets deltakere består altså av tre ulike deltakergrupper innenfor to ulike skoler. Fra hver skole stilte rektor og avdelingsledere opp til intervju av skoleledelsen. Maryam og Haidar er begge tospråklige lærere i arabisk på hver sin skole, og på bakgrunn av valg av elever ble de spurt om deltakelse i prosjektet. Til slutt har vi norsklærerne som ble valgt på bakgrunn av at deres elever oppfyller mine utvalgskriterier. Det er også verdt å nevne at det ikke var andre elever som oppfylte kriteriene på verken Humlebi eller Manta skole.

Figuren nedenfor er en oversikt over alle deltakere i prosjektet. Deltakerne og skolene har fått fiktive navn for anonymitetens skyld, og forbokstaven til skolene og deltakerne samsvarer for å gjøre det oversiktlig for leseren. Deltakerne fra Humlebi skole har fått navn som begynner på bokstaven H, mens deltakerne fra Manta skole har fått navn som begynner på bokstaven M. Oversikten viser deltakernes navn, språkbakgrunn, og rolle i skolen. Humlebi skole vil gjennom hele oppgaven bli markert med grønn i figurer, mens Manta skole vil få fargen blå som kjennemerke.

| Humblebi skole   |  |                   |
|------------------|--|-------------------|
| Navn             | Språkbakgrunn  | Rolle i skolen    |
| Henrik, mann     | Morsmål: Norsk   | Norsklærer        |
| Heidi, kvinne    | Morsmål: Norsk   | Norsklærer        |
| Haidar, mann     | Morsmål: Kurdisk<br>Undervisningsspråk: Arabisk, norsk, kurdisk og persisk | Tospråklig lærer  |
| Hawra, jente     | Morsmål: Arabisk<br>Andrespråk: Norsk, engelsk i noen grad                 | Elev i 10. klasse |
| Hussain, gutt    | Morsmål: Arabisk<br>Andrespråk: Norsk, engelsk i noen grad                 | Elev i 9. klasse  |
| Manta skole      |  |                   |
| Navn             | Språkbakgrunn  | Rolle i skolen    |
| Marianne, kvinne | Morsmål: Norsk   | Norsklærer        |
| Margrete, kvinne | Morsmål: Norsk   | Norsklærer        |
| Maryam, kvinne   | Morsmål: Arabisk<br>Undervisningsspråk: Arabisk, norsk                     | Tospråklig lærer  |
| Mahdi, gutt      | Morsmål: Arabisk<br>Andrespråk: Norsk, engelsk i noen grad                 | Elev i 10. klasse |
| Mortadha, gutt   | Morsmål: Arabisk<br>Andrespråk: Norsk, engelsk og fransk i noen grad       | Elev i 10. klasse |

**Figur 1: Oversikt over deltakere**

Formålet med figuren er å vise språkbakgrunnen til både lærere og elever, og gi leseren en innsikt i hvem deltakerne i prosjektet er. Utvalget mitt består av skoleledelsen fra to skoler, fire norsklærere, to tospråklige lærere og fire tospråklige elever. Alle de fire elevene har arabisk som morsmål, og er i innlæringsprosessen av det norske språket. Engelsk er et språk alle deltakerne har kunnskap i, i større eller mindre grad. Norsklærerne i den offentlige skolen har erfaring i arbeid med tospråklige elever med arabisk som morsmål, mens i privatskolen er det helt nytt. Det henger også sammen med hvor lenge lærerne har jobbet som norsklærere i skolen.

### 3.3 Innsamling av data

I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har samlet inn data til prosjektet. Jeg starter med å gi en oversikt over datamaterialet (3.3.1). Deretter beskriver jeg de ulike metodene samtidig som jeg forklarer hvordan jeg har brukt disse (3.3.2-3.3.5). Til slutt reflekterer jeg over min forskerrolle (3.3.6).

#### 3.3.1 Oversikt over datamaterialet

Figuren nedenfor gir en oversikt over innsamlingsprosessen og datamaterialet. Det består av observasjoner og feltnotater, og semistrukturerte intervjuer og transkripsjoner. Det er en oversikt over datoer for datainnhenting, metode, datamateriale, tid og omfang. Dette er ramset opp under hver skole.

| Humlebi skole |   |                              |             |                   |
|---------------|---|------------------------------|-------------|-------------------|
| Dato          | Metode  | Datamateriale                | Tid         | Omfang            |
| 04.09.19      | Generell observasjon av skolen<br>Intervju av skoleledelsen | Feltnotater<br>Transkripsjon | 25 minutter | 1 side<br>6 sider |
| 04.11.19      | Observasjon av Hawra i norskundervisningen                  | Feltnotater                  | 45 minutter | 1 side            |
| 06.11.19      | Observasjon av Hawra i norskundervisningen                  | Feltnotater                  | 90 minutter | 3 sider           |
| 06.11.19      | Observasjon av Hussain i norskundervisningen                | Feltnotater                  | 90 minutter | 2 sider           |
| 07.11.19      | Observasjon av Hawra i norskundervisningen                  | Feltnotater                  | 90 minutter | 1 side            |
| 08.11.19      | Observasjon av Hussain i norskundervisningen                | Feltnotater                  | 90 minutter | 3 sider           |
| 16.01.20      | Observasjon av tospråklig undervisning for Hawra            | Feltnotater                  | 45 minutter | 1 side            |
| 16.01.20      | Observasjon av tospråklig undervisning for Hussain          | Feltnotater                  | 45 minutter | 2 sider           |
| 16.01.20      | Intervju av Haidar  | Transkripsjon                | 25 minutter | 8 sider           |
| 21.01.20      | Intervju av Hawra   | Transkripsjon                | 15 minutter | 9 sider           |
| 21.01.20      | Intervju av Hussain   | Transkripsjon                | 17 minutter | 7 sider           |
| 23.01.20      | Gruppeintervju av Henrik og Heidi                           | Transkripsjon                | 60 minutter | 18 sider          |

| Manta skole |  |               |              |          |
|-------------|--|---------------|--------------|----------|
| Dato        | Metode   | Datamateriale | Tid          | Omfang   |
| 28.10.19    | Generell observasjon av skolen<br>Observasjon av norskundervisning i helklasse | Feltnotater   | 120 minutter | 3 sider  |
| 29.10.19    | Intervju av skoleledelsen  | Transkripsjon | 40 minutter  | 10 sider |
| 29.10.19    | Observasjon av tospråklig undervisning   | Feltnotater   | 60 minutter  | 1 side   |
| 04.11.19    | Observasjon av norskundervisning i helklasse                                   | Feltnotater   | 120 minutter | 2 sider  |
| 07.11.19    | Observasjon av norskundervisning i mindre gruppe                               | Feltnotater   | 60 minutter  | 2 sider  |
| 16.12.19    | Observasjon av tospråklig undervisning   | Feltnotater   | 60 minutter  | 1 side   |
| 21.01.20    | Intervju av Mortadha   | Transkripsjon | 17 minutter  | 5 sider  |
| 21.01.20    | Intervju av Maryam   | Transkripsjon | 20 minutter  | 4 sider  |
| 23.01.20    | Intervju av Margrete   | Transkripsjon | 15 minutter  | 6 sider  |
| 30.01.20    | Intervju av Marianne   | Transkripsjon | 10 minutter  | 5 sider  |

**Figur 2: Oversikt over datamaterialet**

Figuren viser mine steg i innsamlingsprosessen og datamaterialet jeg sitter igjen med.

Forsinkelser i innsamlingen skyldes at to av lærerne var fraværende i innsamlingsperioden av ulike grunner. Derfor er det et langt tidsspenn mellom observasjonene i Humlebi skole og i intervjuene på Manta skole. En annen årsak er at det planlagte gruppeintervjuet av norsklærerne på Manta skole måtte gjøres om til individuelle intervjuer.

### 3.3.2 Pilotstudie

Å gjennomføre pilotintervjuer er nødvendig for å prøve ut intervjuguiden, og teste seg selv i prosessen (Dalen, 2013, s. 30). Pilottesting av intervjuer gir intervjueren muligheten til å beregne hvor lang tid et intervju vil ta (Creswell & Creswell, 2018, s. 154). Det er viktig for å se om spørsmålene virker på den bestemte gruppen, da det kan gi forskeren innsikt i hvilke forandringer som eventuelt må gjøres (Maxwell, 2005, s. 93). For å sette meg inn i rollen som intervjuer, og teste ut intervjuguiden til fire deltakergrupper, gjennomførte jeg fire pilotstudier. De ulike deltakergruppene krever ulike tilpasninger, der språk er et av disse. De fire intervjuguidene piloterte jeg på tre ansatte fra Universitetet i Oslo, en norsklærer, en tospråklig lærer, og en tospråklig elev i skolen, som alle hadde samme kriterier som utvalget. Å prøve ut en intervjuguide bidrar til å styrke validiteten i høyere grad (Creswell & Creswell, 2018, s. 154; Dalen, 2013, s. 97). Bruk av lydopptaker ga meg muligheten til å gå gjennom og høre på intervjuene i etterkant, noe som oppklarte at jeg ubevisst stilte ledende spørsmål. For å nå ut til alle forsøkte jeg å bruke standardarabisk talemål, men dette gikk jeg raskt bort i fra etter de første spørsmålene, fordi arabiske dialekter er mer utbredt og brukt enn standardarabisk talemål. Figuren under er en oversikt over pilotstudiene jeg gjennomførte.

| Dato       | Pilotering                                  |
|------------|---|
| 29.08.2019 | Pilotstudie: intervju av skoleledelsen      |
| 15.01.2020 | Pilotstudie: intervju av norsklærer         |
| 16.01.2020 | Pilotstudie: intervju av tospråklig lærer   |
| 16.01.2020 | Pilotstudie: intervju av tospråklige elever |

**Figur 3: Oversikt over pilotstudier**

Etter prøveintervjuene ba jeg om tilbakemeldinger på hele intervjusituasjonen og spørsmålene spesielt. Med konstruktive tilbakemeldinger innså jeg relevansen av spørsmålene for å besvare problemstillingen. Motivasjonen for å gjennomføre de virkelige intervjuene økte betydelig med de interessante svarene jeg fikk i piloteringen. Det positive med å ha gjennomført pilotintervjuer er at jeg fikk tilbakemeldinger på hva de synes var uklart, og hvilke ord det var vanskelig for dem å forstå. Dette er spesielt viktig for å unngå misforståelser og manglende svar på spørsmål, for å kunne besvare problemstillingen i størst mulig grad. Pilotstudiene resulterte derfor i endring av struktur, spørsmålsformuleringer og en mer oppmerksom intervjuer.

Et feltarbeid kan i starten virke krevende og kaotisk. Å observere «alt» er lite hjelpsomt hvis man ikke vet hva man ser etter, men det er et forsøk på å få et helhetsbilde av feltet (Blommaert & Jie, 2010, s. 29). Det gjelder å starte i en fase hvor man har et emne i tankene, og styre observasjonene ut fra det. Forskeren tilnærmer seg feltet som en «outsider» som har begrenset kunnskap, selv om forarbeidet kan ha sørget for noe informasjon (Blommaert & Jie, 2010, s. 26-27). Målet med observasjoner er å gå inn i et felt med åpent sinn og uten noen fordommer eller antakelser, men nærme meg feltet på en hensiktsmessig måte. Altså uten det Blommaert og Jie kaller for «patterns of expectation» (Blommaert & Jie, 2010, s. 29). Grunnen til det er at forskeren kan unngå å legge merke til interessante fenomener på grunn av antakelser som kan ha dannet seg (Maxwell, 2005, s. 45). Med kun nøkkelordene «tilrettelegging» og «inkludering», og uten et observasjonsskjema var jeg ikke bundet til bestemte briller, men åpen for flere situasjoner og aspekter ved undervisningen.

### 3.3.3 Etnografiske observasjoner og feltnotater

Observasjon er et av de mest brukte datainnsamlingsmetodene i etnografiske studier. Metoden gir forskeren muligheten til å studere menneskelig samhandling i original kontekst ved å være til stede i feltet. Copland og Cresse (2015) argumenterer for at all observasjon i

etnografiske studier er i hovedsak åpen observasjon (Copland & Creese, 2015, s. 39). Andre forskere refererer til åpen observasjon som ustrukturert og deltakende i ulik grad, mens observasjonene ikke nødvendigvis er ustrukturerte. Etnografisk observasjon krever blant annet detaljert planlegging av når og hvem man skal observeres (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). I mitt mikroetnografiske forskningsdesign hadde jeg et klart formål som jeg observerte etter, nemlig nøkkelordene «tilrettelegging» og «inkludering», fordi observasjon er en selektiv prosess (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Disse nøkkelordene er valgt ut for å belyse problemstillingen til forskningsprosjektet. Dermed er observasjonene jeg utførte i feltet både åpne, og til en viss grad strukturerte. For å huske det som ble observert, skrev jeg feltnotater.

Å skrive feltnotater er ikke et entydig arbeid. «An ethnographer is always interpreting and translating into text what she sees» (Emerson, Fretz & Shaw, 2011, s. 20), og feltnotatene kan «differ in gaze, length, emotional voice, structure, grammatical coherence and level of description» (Copland & Creese, 2015, s. 40). I etterarbeidet med tolkning og analyse vil feltnotatene gi forskeren nyttig informasjon om hva og hvordan en hendelse ble bevitnet. Hva man skriver i feltnotatene er en utvalgsprosess, hvor det som er viktig blir notert og annet utelatt. Med åpen observasjon er det viktig at forskeren selv observerer, da samme hendelse kan by på ulike beskrivelser (Emerson et al., 2011, s. 9). Det er et bevis på hvordan observasjon og skriving av feltnotater er en subjektiv prosess.

Feltnotatene er deskriptive og består av både tynne og tykke beskrivelser, fordi en slik beskrivelse vil kunne bidra til forståelse av hele hendelsesforløpet (Fangen, 2010, s. 212). Tynne beskrivelser gjengir det som observeres, mens tykke beskrivelser får frem forskerens og deltakernes fortolkninger av det som observeres. Fyldige feltnotater gjør det mulig for at handlingene skal stå i kontekst for å forstås (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67). Problemstillingen fokuserer på hvordan det legges til rette for inkludering av tospråklige elever i norskundervisningen, og med observasjon som metode og feltnotater med tynne og tykke beskrivelser vil problemstillingen kunne belyses.

For å komme nærmere deltakerens virkelighet og få førstehåndserfaringer, er deltakende observasjon et godt valg (Emerson et al., 2011, s. 1; Fangen, 2010, s. 15; Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 46). Å la observasjonen være åpen for ulike intensjoner, er innenfor rammen for ustrukturerte observasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Som deltakende

observatør skriver jeg ned detaljerte feltnotater rundt hva som virker interessant til senere tolkning, dermed inngår min rolle under ustrukturerte observasjoner. Som forsker, kombinerte jeg det å skrive feltnotater med å delta i feltet, og denne stilen kalles for «participating-to-write» (Emerson et al., 2011, s. 23). Alle feltnotatene ble skrevet for hånd med penn og papir, for å holde fokuset på det jeg observerer. Det ble skrevet hele setninger, sitater og enkeltord under observasjonen, både på arabisk og norsk etter hva som virket naturlig i settingen. Notatene ble utfylt enten rett etter observasjonsøkten, eller senest samme dag da hendelsene fortsatt var ferske i minnet.

Det finnes ikke et optimalt tidspunkt for å observere (Patton, 2014, s. 263). Jeg valgte å observere i en periode uten fokus på heldagsprøver for å få et bilde av en «normal» undervisningsøkt. På grunn av uforutsette hendelser observerte jeg også i januar, men da var jeg bevisst på tidspunkt. Observasjonen skjedde ikke den første uken, men heller i midten av måneden for å sikre at elevene har fått tilbake fokuset etter juleferien. Observasjoner kan oppklares jo lenger forskeren er ute i feltet og observerer (Copland & Creese, 2015, s. 40; Postholm & Jacobsen, 2017, s. 55), fordi det kan skjule seg ulike intensjoner som ikke ble observert fra første gang (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45). Jeg har derfor observert norskundervisningen i flere timer for å oppklare eventuelle misforståelser.

Observasjonen jeg har gjennomført kan deles inn i to faser: uformell observasjon og systematisk observasjon. Mitt første møte med skolene besto av uformelle samtaler med flere lærere i skolens kantine, lærerværelse og i gangene. I tillegg møtte jeg elevene og fikk et førsteinntrykk av klassen. Av den uformelle observasjonen noterte jeg ned feltnotater både underveis og etter, i tillegg til egne oppfatninger og tanker som er tydelig adskilt i notatene. De systematiske observasjonene fra Humlebi og Manta ble gjennomført før intervjuene med lærerne og elevene. Dette ble grunnlaget for hvordan intervjuene er bygget opp, da observasjon gjør det enklere å se hva som er relevant for å stille gode spørsmål (Fangen, 2010, s. 90).

Kort oppsummert observerte jeg tilsammen syv ganger på Humlebi skole, og fem ganger på Manta skole. Ved å innta rollen som deltakende observatør, fikk jeg førstehåndserfaringer og en direkte samhandling med deltakerne. Det var et forsøk på å få en oversikt over norskundervisningen og den tospråklige fagopplæringen på begge skolene.



### Det språklige landskapet på skolene

Det språklige landskapet på Humlebi og Manta skole er ulikt, da det språklige mangfoldet kommer til syne på forskjellige måter og i ulik grad. I skolenes offisielle dokumenter skriver begge skolene at de har inkludering som sin målsetting, og uttrykker det eksplisitt i sine visjoner og verdier. Observasjonene jeg skrev ned etter mitt første møte med skolene inkluderer omgivelser, elever, eksplisitte tegn på flerspråklighet og fysiske gjenstander eller handlinger. Mens Humlebi skole lenge har vært en mangfoldig skole, er mangfold nytt på Manta skole. Derfor vil det være naturlig at skolene bruker ulike strategier for å legge til rette for inkludering av tospråklige elever i undervisningen.

På Humlebi skole beskriver ledelsen flerspråklighet som en ressurs, og jobber målrettet med å anerkjenne og synliggjøre det språklige mangfoldet i skolens fellesarealer. Ved hovedinngangen til skolen finner vi en hel vegg der «velkommen» står skrevet på veldig mange språk, blant annet arabiske «أهلا وسهلا». Ingen ord er mer synlige enn andre, selv om fargene er ulike på hvert språk, er skriftstørrelsen lik. Bruken av ordet «velkommen» på flere språk indikerer at det er et forsøk på inkludering da elever uansett språkbakgrunn er velkommen på skolen. Det er det første en elev eller de foresatte ser, og et så enkelt grep bidrar til å synliggjøre det språklige mangfoldet på Humlebi skole. De har også plakater på andre språk i kantinen og på biblioteket. Det bidrar til å vise det språklige mangfoldet, og er et forsøk på å vise det språklige fellesskapet. Jeg skulle gjerne lagt til et bilde av veggene, men av anonymitetshensyn vil jeg ikke legge ved bilder av skolens fellesområder.

Flerspråklighet er ganske nytt på Manta skole. En observasjon jeg gjør meg er at det på skolen er lite eller nesten ingenting som indikerer at skolen er mangfoldig eller flerspråklig. All informasjon står på norsk, men ved hovedinngangen finner man noen bilder av skolens historie uten tilhørende tekst. Det språklige landskapet på skolen kommer i liten grad eksplisitt frem, men mer implisitt gjennom ukentlige religiøse temaer. Skoleledelsen beskriver disse temaene som midler som får elevene til å føle inkludering, tilhørighet og anerkjennelse av hverandre, spesielt teamet «respekt» som var temaet uken jeg besøkte skolen for første gang. Observasjonene og samtalene med ledelse og lærere på Humlebi og Manta skole angående det språklige mangfoldet bidrar til å utforme det analytiske fokuset til denne masteroppgaven.

### 3.3.4 Semistrukturerte intervjuer

Å bruke intervju som metode i forskning vil kunne få frem dybdekunnskap om hendelser. Deltakerne kan komme med egne vurderinger, meninger og argumenter rundt et tema. I tillegg til fortløpende feltsamtaler blir semistrukturerte intervjuer foretrukket i etnografiske studier (Copland & Creese, 2015, s. 30). Her har forskeren utviklet spørsmål som kan virke som en intervjuguide til intervjuet, men forskeren er fri til å lede samtalen i den retningen som ønskes.

Intervjuene jeg har utført er alle semistrukturerte intervjuer som er gjennomført ansikt-til-ansikt for å markere interesse for deltakerne. Jeg ville ikke opptre som en intervjuer, men heller en samtalepartner for at deltakerne ikke skulle gi meg svarene de tror jeg er ute etter (Blommaert & Jie, 2010, s. 39; Dalen, 2013, s. 38). Alle intervjuene gjennomførte jeg selv, fordi med semistrukturerte intervjuer i motsetning til strukturerte intervjuer spiller intervjueren en viktig rolle i hvilken retning intervjuet går og hvilke informasjon som kommer frem. Som nevnt under pilotstudiene, tilpasset jeg intervjuguidene til fire deltakergrupper (se vedlegg 1). For å skape en trygg atmosfære startet jeg med innledende spørsmål, fulgte opp med hovedspørsmål og avsluttet med avslutningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 168). Intervjuguiden til de tospråklige lærerne og elevene oversatte jeg til arabisk. De to siste hovedspørsmålene i hver intervjuguide er formulert på bakgrunn av observasjoner. Jeg har brukt observasjonene som utgangspunkt for intervju spørsmålene (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 77).

Under intervjuene tok jeg ikke omfattende notater, men kun få stikkord og utsagn som kan være nyttige til analysen. Notatene har innslag av arabisk når det blir brukt som kommunikasjonsspråk. Å ta omfattende notater kan distrahere intervjusituasjonen og avbryte flyten i samtalen, ifølge Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206). Jeg benyttet meg av tekniske hjelpemidler der alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av et program på telefon kalt for Nettskjema-diktafon, utviklet av Universitetet i Oslo, på grunn av dens sikkerhet. I tilfelle det skulle oppstå en feil, brukte jeg også en ekstern opptaker, Zoom F1-LP, som er en enkel lydopptaker uten internettilkobling. Denne ble kun brukt som en sikkerhetskopi. Deltakerne ble informert om utstyret før oppstarten av hvert intervju. I ettertid ser jeg at det var et godt valg å ha en sikkerhetskopi, da Nettskjema-diktafon ikke hadde spilt inn hele intervjuet med Mortadha. Alle intervjuene ble senere overført til pc og transkribert.

Stedet der intervjuene skal gjennomføres ser jeg på som en viktig del av selve intervjuprosessen. Jeg ville at deltakerne skulle føle seg trygge og ikke truet, derfor var et rom «som skjermer deltakerne for forstyrrelser» aktuelt (Postholm, 2010, s. 82). Skoleledelsen på begge skolene ga selv uttrykk for hvor de ville sitte, mens norsklærerne ble intervjuet på et stille rom ved deres kontor. Når det gjelder de tospråklige lærerne og elevene, valgte jeg å intervju dem der de har den tospråklige fagopplæringen. Det er et kjent sted for dem, og der er de også komfortable når de snakker på morsmålet sitt. Intervjuene med Maryam, og de tospråklige elevene ble foretatt på arabisk, da det er det språket de foretrak selv. Det er flere metodiske utfordringer ved bruk av tolk, derfor anså jeg det som uaktuelt å bruke tolk til gjennomføringen av intervjuene eller til skriftlige oversettelser (Dalen, 2013, s. 29; Martin-Jones, Andrews & Martin, 2017, s. 192). Elevene hentet jeg fra klasserommet hvor vi gikk sammen til et lite grupperom. På denne korte veien fikk jeg innledet en samtale om skolehverdagen og egne interesser for å skape tillit og dempe det formelle med intervjusituasjonen. Jeg inntok også rollen som minoritetsspråklig selv ved å vise at jeg «en av dem», altså en «insider» (Warriner & Bigelow, 2019, s. 89), da intervju med mennesker fra andre kulturer kan være en vanskelig og krevende oppgave (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 173). Under de andre intervjuene med ledelsen og lærerne opptrer jeg så formelt som mulig for å ikke bli sett på som en elev grunnet min unge alder. Stemningen og kroppsspråket observeres og noteres ned for å danne et helhetsinntrykk av intervjuet og intervjusituasjonen.

Jeg intervjuet elevene Hawra og Hussain separat, da de går i ulike trinn i tillegg til å ha forskjellige norsklærere. For Mahdi og Mortadha som har alle undervisningstimer sammen, passer det å intervju dem i et gruppeintervju. Mahdi overholdt ingen avtaler, noe som førte til at intervjuene måtte skje individuelt. Det kan være en fordel og en ulempe, da de nå får muligheten til å uttrykke hva de mener uten å måtte ta hensyn til hverandre. På den andre siden er det en ulempe, da de to sammen føler seg tryggere som observert i undervisningstimer. Etter intervjuet ble det klart at det var en fordel, fordi Mortadha åpnet seg og fortalte om følelser. Etter syv avlyste avtaler om intervju med Mahdi på grunn av hans fravær, har jeg ikke hatt muligheten til å møte ham og derfor vil datamaterialet mitt mangle et elevintervju. Dette er en begrensning, men jeg har hatt noen uformelle samtaler med Mahdi og vil ta utgangspunkt i disse.

### 3.3.5 Transkripsjoner og oversettelse

Å transkribere selv blir av flere forskere omtalt som en fordel, med det får man muligheten til å bli bedre kjent med datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34; Dalen, 2013, s. 55; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Med flere intervjuer gir transkriberingen meg derfor muligheten til å få oversikt, strukturere og kode datamaterialet, da overføringen av dataene fra talespråk til skriftspråk gjør dem bedre egnet for analyse. Transkribering kan ofte forbindes som et kjedelig og tidskrevende arbeid. Det er ikke et objektivt arbeid (Warriner & Bigelow, 2019, s. 94), derfor var det viktig å ikke få ulike innvirkninger på datamaterialet for at det ikke skulle påvirke tolkningen. Det skyldes at transkriberingen allerede er en del av tolkningen til forskeren, og dermed også bærer med seg forskerens bias (Blommaert & Jie, 2010, s. 59).

Jeg har selv transkribert alle intervjuene jeg har gjennomført etter egne instruksjoner, både på norsk og arabisk. Jeg har brukt Microsoft Word til å transkribere, fordi det er et nyttig verktøy ved fargekoding og søken etter nøkkelord. Etter transkriberingen hørte jeg gjennom lydopptaket på nytt for å forsikre meg om at alt som har blitt sagt er nedført. Stemmeføring er ekskludert, fordi det ikke er lett å transkribere og heller ikke relevant i min sammenheng. Som en start på analyseprosessen har jeg i etterkant av hvert intervju skrevet ned refleksjoner og feltnotater rundt dette, for at ikke en mengde informasjon skal gå tapt (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 523).

Når det gjelder intervjuene av skoleledelsen og lærerne har jeg transkribert alle meningsfulle ord. Interaksjoner, småord og bekreftende ord som «mhm», «ja» og «eh» er utelatt. Grunnen til det er at jeg fokuserer på meningsinnholdet i intervjuene og ikke språkføringen. Det er en av grunnene til at jeg har valgt å skrive så bokmålsnært som mulig i transkripsjonene, i tillegg til å ivareta deltakernes anonymitet (Tjora, 2017, s. 174). Derfor er det ingen innslag av dialekt i de norske transkripsjonene. På den andre siden skiller transkriberingen av elevintervjuene på arabisk seg ut, siden meningen kan ligge i ordene på dialektform. Derfor har jeg bevart flere ord på dialektform for å ikke miste meningen og elevenes autentisitet, fordi standardarabisk og arabiske dialekter er svært ulike. Det er viktig for å ikke miste viktige elementer, men jeg må være oppmerksom på å ikke stigmatisere deltakerne ved transkribering i dialektform (Blommaert & Jie, 2010, s. 59).

I og med at jeg har tilstrekkelige muntlige og skriftlige ferdigheter på arabisk, og behersker den faglige terminologien på begge språk, valgte jeg selv å utføre oversettelsene i alt av det innsamlede materialet. Jeg har kjennskap til språkstrukturene og spesielt grammatikken i norsk og arabisk, og anser det som en fordel for å forstå elevenes mulige utfordringer i læringen av et andrespråk. Dette vil jeg komme tilbake til i analysene fra Manta skole (4.2 og 4.3). Det er ikke nok å bare kunne et annet språk, men «translating implies not only knowledge of language but cultural competence as well» (Warriner & Bigelow, 2019, s. 94). Jeg deler deltakernes språk, og vil samtidig hevde at jeg deler deltakernes kulturforståelse. Her sikter jeg til de tospråklige lærerne og elevene som har arabisk som morsmål. Slik bidrar jeg til å skape tillit mellom deltakerne og meg, og unngår misforståelser. En oversettelse kan nemlig være noe helt annet enn originalen (Fangen, 2010, s. 209), derfor er det svært viktig å oversette selv. Jeg har oversatt intervjuguiden til arabisk, og gjennomført andre skriftlige oversettelser der det trengs. Det har vært en tidskrevende prosess, men jeg vil argumentere for at det har hatt positive utslag på datamaterialet da det ikke var et mellomledd mellom datamaterialet og meg som forsker.

### **3.3.6 Forskerrolle**

En forsker som er ute i felt kan innta ulike roller. I kvalitative studier, og spesielt mikroetnografiske studier, kan forskeren nærme seg feltet og deltakerne både fysisk og psykisk. Derfor er det viktig å at forskeren er seg bevisst, og vet hvilken rolle han eller hun inntar. Enten er forskeren en «outsider», en «insider» eller begge deler. Førstnevnte tillegger forskeren rollen som en utenforstående, «someone who is not part of the social environment in which s/he will do research, has limited knowledge of the people, the normal patterns of everyday conduct, the climate and culture of the place» (Blommaert & Jie, 2010, s. 26). Å være en «outsider» vil ikke si at man ikke påvirker feltet, men tvert i mot er man med på å skape en «observer's effect» (Blommaert & Jie, 2010, s. 27; Tjora, 2017, s. 71). For eksempel forteller Heidi i en uformell samtale at det har vært et ekstra fokus på ordforrådslæring i hennes norsktimer da jeg observerte. Ved å bidra til å skape en observasjonseffekt, bidrar det til at timen ikke kan ses på som representativ for en vanlig norsktime med Heidi. I analysene tar jeg derfor i betraktning at timene til Heidi har ekstra fokus på ordforråd mer enn det som er normalt, da hun selv nevner at hun blir mer oppmerksom på sin språkbruk hver gang hun ser meg i klasserommet. Som en «insider» er

forskeren en del av miljøet eller kulturen som studeres (Warriner & Bigelow, 2019, s. 89). Hver rolle har sine fordeler og ulemper, og de ulike rollene kan gi forskjellige syn på feltet.

Å ha kompetanse og tilgang til å bruke både norsk og arabisk i innsamlingsprosessen, markerer min rolle som en flerspråklig forsker i feltet. Slik er jeg en «insider» og en «outsider» på samme tidspunkt i skolen (Warriner & Bigelow, 2019, s. 89). Å være en «insider» i gruppen man studerer er en stor fordel, fordi man har fellestrekk med utvalget og blir lettere akseptert av deltakere (Warriner & Bigelow, 2019, s. 89). Min språklige og kulturelle bakgrunn vil sette meg inn i posisjonen som «insider» når det gjelder tospråklige lærere og elever. Ved å snakke med deltakerne på deres morsmål, bidrar jeg til å skape tillit allerede fra første møte (A. Ryen, 2016, s. 33). Samtidig blir jeg betraktet som en «outsider», da de referer til meg som en masterstudent. For skoleledelsen og norsklærerne vil jeg påstå at jeg er på grensen mellom å være «insider» og «outsider», da jeg bare har noe erfaring i arbeid på ungdomsskole. For denne gruppen er jeg en «insider» med tanke på språk og kultur, men feltet er fortsatt litt fremmed selv med en del forkunnskaper. Min bruk av hijab er et symbol på hvilken religion jeg tilhører, og det vil kunne forme min «insider-outsider» status som forsker (Warriner & Bigelow, 2019, s. 107). På tross av det, opplever jeg ikke at det påvirket tilgangen til Manta skole. Å bli akseptert av en kristen privatskole var ikke et problem, men det var nytt for skolen da alle ansatte skal være kristne. Jeg kan spekulere i om hijaben min som et religiøst symbol ga meg en «insider»-rolle i en religiøs skole. Samtidig kobler mange arabisk og islam, noe som også kan ha gitt meg innpass på begge skolene. På grunn av anonymitetshensyn, kan jeg ikke gå nærmere inn på dette.

Rekrutteringsprosessen var en berg- og dalbane. Jeg benyttet meg av «gatekeepers» eller portvakter som de også kalles, for å få tilgang til tospråklige elever (Creswell & Creswell, 2018, s. 185; Maxwell, 2005, s. 82). Norsklæreren til hver elev fikk i oppgave å spørre om eleven har lyst til å delta i prosjektet, og delte ut et samtykkeskjema. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å unngå direkte kontakt, og da også minske presset om å si ja. Å la en lærer spørre for forskeren er ikke galt, men måten læreren presenterer det på for eleven har mye å si. «Gaining access» er ikke lett, og å få tilgang til kontakt med elevene er en kompleks prosess (Maxwell, 2005, s. 83). I en uformell samtale kom det frem hvorfor elevene takket nei med det første. Årsaken viste seg å være at det var vanskelig å formidle informasjonen til elevene på grunn av manglende språkkunnskaper. Denne misforståelsen ble oppklart da jeg selv fikk snakke med elevene på arabisk og fortelle om prosjektet.

Min forskerrolle i rekrutteringsprosessen ble viktig for å få tilgang til deltakerne jeg hadde valgt ut. Sammen med læreren møtte jeg eleven i klasserommet for å forklare kort om prosjektet og deres rolle som deltakere på arabisk. Jeg fikk med det tilgang til en liten gruppe elever på skolen som det ellers hadde vært vanskelig for andre å komme i kontakt med. På grunn av min arabiske språkkompetanse fikk jeg samtykke etter at elevene først hadde takket nei grunnet språklig barriere. Uten min kompetanse i arabisk ville jeg ikke fått tilgang til disse deltakerne, som er en viktig og stor del av dette forskningsprosjektet. Det er viktig å være bevisst på sin forskerrolle, og hvordan det kan ha påvirket deltakerne og forskningen (Fangen, 2010, s. 84). Slik jeg ser det nå, har rollen jeg inntok påvirket forskningen positivt på grunn av innpass til gruppen med arabisktalende elever.

Min rolle som deltakende observatør har stort sett vært passiv, men jeg har deltatt aktivt der det føles naturlig og nødvendig. Selv om folk handler annerledes når de blir observert, glemmer de fort dette og er tilbake til normalen (Tjora, 2017, s. 73). Jeg har forsøkt å skape en god relasjon til elevene og lærerne for at jeg som observatør ikke skal påvirke situasjonen, og for at elevene og læreren skal opptre normalt. Jeg har ikke som intensjon å endre praksis på undervisningssituasjonene, men min tilstedeværelse vil fortsatt kunne påvirke forskningsdeltakerne (Blommaert & Jie, 2010, s. 27; Postholm, 2010, s. 126). Ingen observasjoner er objektive, men heller subjektive, da de er farget av forskerens tolkning (Blommaert & Jie, 2010, s. 35; Emerson et al., 2011, s. 6; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Derfor har det vært viktig for meg å gjennomføre alle observasjonene selv, for å trekke ut det jeg mener er viktig for feltet.

Jeg har selv stått for hele datainnsamlingen og datahåndteringen. Å opptre i ulike roller når man er med de forskjellige deltakere er viktig for å skape aksept blant dem. Verken lærere eller elever er 100 % seg selv når det er en deltakende observatør til stede, men ved å observere flere timer forsøkte jeg å normalisere min tilstedeværelse. Av elevene fikk jeg raskt aksept for å opprettholde min rolle som deltakende observatør. I den offentlige skolen er de kjent med å ha en observatør i klasserommet, derfor var det ikke noe nytt for dem at jeg var tilstede. I privatskolen var det nytt, men jeg fikk ikke inntrykk at elevene ikke så på meg som «fremmed». Jeg tenker det er på grunn av min unge alder og etniske bakgrunn at de aksepterte meg. Av lærerne på Humlebi skole ble jeg respektert og behandlet som en ung og nysgjerrig student. Det henger sammen med tidligere praksisperiode på samme skole. For

meg var det spesielt viktig å tre inn i en forskerposisjon på Humlebi skole, og distansere meg fra perioden som praksisstudent. Årsaken er at det fører med seg nye observasjoner av omgivelsene, hvor jeg får et nytt og fokusert syn på skolen på bakgrunn av masterprosjektet. På Manta skole derimot, var det nytt for lærerne å ha en fremmed i klasserommet, men det så ikke ut til å utgjøre en forskjell. For meg passet det godt, da deltakerne opptrådte helt normalt og oppførte seg ikke annerledes slik jeg oppfattet det. Det var ingen tidligere oppfatninger av skolen som forstyrret observasjonene, da jeg ikke hadde kjennskap til Manta skole fra tidligere.

Å uttrykke følelser krever at deltakeren har tillit til intervjueren og føler seg trygg og ivaretatt. Folk er forskjellige, og med personlige intervjuer vil jeg få unike svar. Intervjuet med Mortadha er et eksempel på hvordan meningen til én elev ikke nødvendigvis samsvarer med en annen elev i klassen. I utdraget fra samtalen om tilrettelegging og inkludering vil elevens svar illustrere dette.

#### **Utdrag 1. Intervju med Mortadha. 21. januar 2020.**

- Fatima: أنتبهت أنه أنت وزميلك تحكون عربي بيناتكم, فتصيرون (كروبة) لو لا؟  
Jeg har lagt merke til at du og din klassekamerat snakker arabisk mellom dere, danner dere en gruppe sammen da?
- Mortadha: ممكن نصير (كروبة) لحالنا.  
Det kan hende vi danner en gruppe sammen.
- Fatima: تحسون نفسكم خارج مجموعة الصف؟  
Føler dere at dere er ekskludert fra resten av klassekameratene?
- Mortadha: أي , أنا أعرف نفسي بس ما أعرف عن زميلي.  
Ja, jeg føler det, men jeg vet ikke om min klassekamerat føler det samme.

Mortadha sier i intervjuet at han ikke føler seg inkludert, og at det gjelder ham selv, men at han ikke vet om medeleven føler det samme. Jeg setter derfor pris på åpenheten til Mortadha.

Forskeren og forskningsprosjektet må bli sett i sammenheng med hverandre for å gi et fullverdig bilde av en mikroetnografisk studie. Forståelsen vil utvikles i samspill med forskeren, deltakerne og forskerens forforståelse. Min forståelse av datamaterialet vil alltid være preget av en forforståelse, bias, som prosjektet har tatt utgangspunkt i (Fangen, 2010, s.



47; Hjordemaal, 2014, s. 192). Å gjøre rede for og reflektere over min forskerrolle, altså refleksivitetprosessen, vil dermed være en viktig del av dette prosjektet (Postholm, 2010, s. 128). Jeg har fire ulike deltakergrupper som jeg må sette meg inn i. Dette har utvidet min forståelse da jeg har fått sett samme problemstilling fra et ledelses-, lærer- og elevperspektiv. En barriere det var viktig for meg å overstige var å vise at jeg ikke er der for å bedømme dem som skole, lærere eller elever (Warriner & Bigelow, 2019, s. 73). Min flerspråklige og flerkulturelle kompetanse har vært til stor hjelp til å oversette og transkribere i for- og etterarbeidet, samt gi meg innpass som «insider». En slik fordel har også en bakside. Dataene jeg samler inn kan «lead to complacency, less informative data, and incorrect assumptions about shared knowledge» (Warriner & Bigelow, 2019, s. 89-90). Det er derfor spesielt viktig å være bevisst på dette, og se på det innsamlede datamaterialet med kritisk blikk.

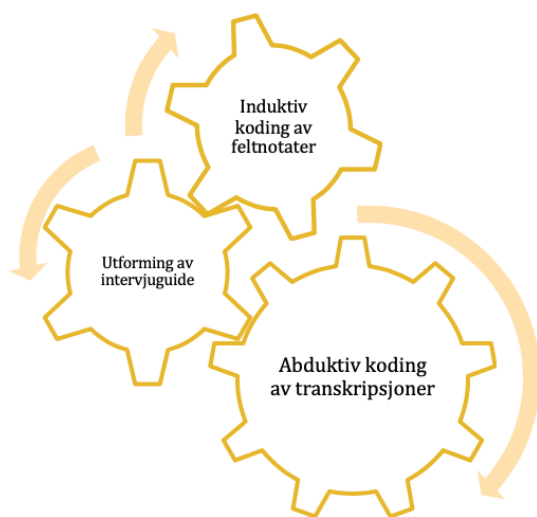
### **3.4 Analyse av data**

En stor mengde med feltnotater og transkriberinger må organiseres og analyseres. Det å plukke fra hverandre og sette sammen igjen er en hovedaktivitet i analysen av kvalitative data (Boeije, 2010, s. 75). Analysearbeidet av datamaterialet krever at jeg tar ulike metodologiske valg for å gjøre dataene håndterbare. Det er viktig for leseren å få innsikt i analyseprosessen, og hvordan forskeren har gått frem. I denne delen vil jeg derfor gjøre rede for hvordan jeg har analysert dataene til dette prosjektet og årsakene til disse valgene.

For å sortere datamaterialet lagde jeg ulike mapper på min datamaskin. All informasjon fra hver skole er fordelt i hver sin mappe, der transkripsjoner og lydopptak av intervjuer finner sted. Observasjonene er separert fra resten av datamaterialet, da feltnotatene er håndskrevne. For å gjøre analysearbeidet enklere i første omgang, organiserte jeg alt datamateriale etter dato for innsamling. Alt datamateriale fra hver skole ble satt sammen og lest i sammenheng. Det gjelder både materiale på arabisk og norsk. Transkripsjoner og feltnotater er ikke det eneste datamaterialet jeg har fra observasjonene, da jeg også fikk med meg en kopi av arbeidsoppgavene elevene jobbet med. Disse regner jeg også som data som er hentet fra feltet, fordi de er bevis på hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for å inkludere tospråklige elever i norsktimen. Analysen tar altså utgangspunkt i mine primærdata fra to skoler, altså feltnotater og intervjuer. Gjennomgående i kapittelet starter jeg med en empirinær og deskriptiv tilnærming, før jeg inntar en fortolkende posisjon der empirien ses i lys av teori og tidligere forskning.

### 3.4.1 Analysearbeidet

Analysearbeidet mitt er tredelt. Den første delen av analysearbeidet startet etter endt observasjonsperiode. Her startet jeg med en empirinær induktiv tilnærming til feltnotatene (Tjora, 2017, s. 197). Denne første fasen av analysearbeidet baserer seg på min lesing av feltnotatene, der kodene utformes ut av selve datamaterialet (Boeije, 2010, s. 79). Det vil si at kodene jeg kommer frem til er ord, begreper eller fraser som allerede blir nevnt i materialet, som for eksempel inkludering og ekskludering. Dette kalles for åpen koding (Emerson et al., 2011, s. 172). En slik empirinær koding har ikke som mål å sortere dataene, men heller beskrive hva som fremkommer i observasjonsnotatet (Tjora, 2017, s. 201). Med nettopp det i bakhodet, var målet å få frem essensen i hver observasjon, da det skulle være utgangspunktet for intervjuguiden. En ulempe med en slik fremgangsmåte er at man kan bli villedet i sitt eget materiale, og oppdage andre problemer og veier i analysedataene (Emerson et al., 2011, s. 185). Hver intervjuguide ble etter dette tilpasset deltakeren ut fra kodingen i feltnotatene. Dette var altså den andre delen av analyseprosessen. Den tredje delen av analyseprosessen er den mest omfattende. Uten de to første delene, hadde det ikke vært noe å analysere i del tre. Dette kan illustreres som et tannhjul, der den første delen setter i gang tannhjulet som igjen får del to til å bevege seg. Sammen får de to delene over kraften til å danne utgangspunktet for analysen av den tredje delen.



**Figur 4: Steg i analysearbeidet**

Mens den første delen er induktiv og empiridrevet, er den tredje delen abduktivt drevet. En abduktiv tilnærming innebærer en vekslning mellom teori og empiri (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 204). Siden jeg forsker med lærere og elever, altså menneskers uforutsigbare verden, er det best å bruke en abduktiv tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224). For å sette ordentlig i gang med analysen av de semistrukturerte intervjuene, måtte jeg overføre tale til verbaltekst. Det gjør det enklere å strukturere og kode datamateriale i skriftlig form (Copland & Creese, 2015, s. 35). Deretter gjennomgikk jeg alt datamateriale for å finne hovedmomenter som gradvis dannet mønster som utviklet seg til koder. Jeg måtte derfor gå gjennom materialet flere ganger for å kunne skape en god oversikt over materialet, og koder som dekker informasjonen jeg er ute etter. Det var mye interessant i intervjuene, men jeg har valgt å kun ta med det jeg mener er essensielt for å besvare problemstillingen. Selv om datamaterialet fra intervjuene er i skriftlig form, må man ikke glemme at de er levende samtaler (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 218). Det betyr at man som forsker må ta hensyn til kroppsspråk og stemningen i analysearbeidet, noe jeg har gjort. Jeg skrev ned et kort sammendrag etter hvert intervju for å få et helhetlig bilde og noe å ramme inn transkripsjonene med. Disse var også en del av analyseprosessen for å komme frem til syv koder: Inkludering og ekskludering, differensiering, ordforråd og grammatikk, gruppeinndeling og gruppearbeid, samarbeid mellom lærere, transspråking og visuell støtte.

Kodene er felles for alt datamaterialet, ergo passende til alle deltakergruppene. Som tidligere nevnt har jeg brukt Microsoft Word for å transkribere intervjuene, da det er et enkelt verktøy ved koding av datamaterialet. Jeg har fargekodet transkripsjonene, og figur 5 er et eksempel på hvordan jeg har jobbet systematisk.

|                 |  |   |
|-----------------|--|---|
| Avdelingsleder: | Det å nekte noen å bruke morsmål det blir ekskludering. Det er det som skjedde med sarsene og, at de ble nektet å snakke samisk. Da forsvinner en del av din identitet.  | Fatima Rada<br>Ekskludering – identitet                                 |
| Rektor:         | Vi så jo at det var en ny måte å tenke på da det kom flere med arabisk som morsmål. At de ikke ekskluderte seg selv fra gruppa, men at dem står og snakker arabisk sammen. Da kan de ekskludere de andre elevene igjen, fordi de forstår ingenting av det de sier. Det gir en avstand, det gjelder å finne den gode balansen mellom å bruke norsk, men samtidig forstå ting at de liker å bruke arabisk sammen. Fordi da flyter det seg og de kan få sagt det de vil si.   | Fatima Rada<br>Inkludering ↔ Ekskludering<br>Fatima Rada<br>UAVAVAVAVAV |
| Avdelingsleder: | Det er en balansegang mellom for mye og for lite, men begge deler kan være lov til noen og.  | Fatima Rada<br>UAVAVAVAVAV  |
| Fatima:         | Selv i norsktimene?  | Fatima Rada<br>UAVAVAVAVAV  |
| Avdelingsleder: | Kanskje hvis det kan løse opp noen knuter hvis de ikke skjønner hva undervisningen blir til nå. Men man kan ikke bare snakke arabisk, det blir det ikke norsktimen.  | Fatima Rada<br>UAVAVAVAVAV  |
| Rektor:         | Men av og til kan <u>uavbøbbu</u> være til hjelp for å forstå det temaet som blir tatt opp i norsk på en bedre måte. Og da er det en kjempehemskt.   |   |
| Fatima:         | Så <u>uavbøbbu</u> kan bli brukt som et stillas for å arbeide videre i norsktimene?  | Fatima Rada<br>Arabisk som stallas eller anker?                         |
| Avdelingsleder: | Men ikke ha undervisningen om norsk på arabisk. Da blir det noe helt annet. Ikke det at jeg kan arabisk.   |   |
| Rektor:         | Men det å lære om norsk historie og norske dialekter, må man lære dialekten. Men når det kommer til teoretiske ting som forklare grammatikk for eksempel. Kan det være mye mer homokommensiv for de elevene å få forklart grammatikken på arabisk enn på norsk, fordi da forstår man det fordi det er mange vanskelige ord og begreper, og hvordan gjør man det her. All forskning viser at de som har det gode stillet med grammatikk på sitt eget språk, da er det mye enklere å overføre det til et nytt språk. | Fatima Rada<br>Grammatikk   |
| Avdelingsleder: | Når man tenker på ekskludering, smaker jeg på at det er viktig at alle i alle de grupperne er de som vil, at de ikke skal være såne for å være helt skoleopptil. Hvis det er en mening at de blir og blir i de gruppene, er det en form for ekskludering. Hvis man ikke får være med klassen sin nok så blir det ikke en klassefølelse. Sånn at de gruppene bør være til de har lært seg nok til å gå inn i klassen igjen. Der bør vi finne en balansegang.  | Fatima Rada<br>Grupperindelning<br>Fatima Rada<br>Ekskludering          |

**Figur 5: Fargekodning av transkripsjoner**

De syv kodene har fått hver sin farge. I figuren ser vi et eksempel på bruk av fire fargekoder: gul for inkludering og ekskludering, grønn for transspråking, blå for grammatikk og ordforråd, og til slutt lilla for gruppeinndeling. Det som ikke er fargekodet, men kommentert er interessante momenter ved akkurat denne sekvensen. Det passer ikke inn under noen koder, men er med på å gi fylldige beskrivelser for å besvare problemstillingen. Å bruke disse fargekodene gjør det enklere å se tilbake på materialet i skriveingen av analysen i kapittel 4. Etter å ha kodet og funnet mønster i transkripsjonene, gikk jeg tilbake til litteraturen og tilbake til dataene igjen. Kort oppsummert startet jeg med å finne mønster og skissere temaer ut fra feltnotatene. Det dannet utgangspunktet for intervjuene, som senere ble kodet abduktivt, altså en pendling mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

I det fjerde kapittelet i denne masteroppgaven vil funnene presenteres i en tematisk analyse. Det innebærer at datamaterialet presenteres i temaer, der de tidligere utformede kodene inngår. Slik vil jeg kunne se sammenhenger og sammenlikne funnene fra ulike deltakere i prosjektet. Observasjonene er det som danner rammen for analysen og suppleres med utdrag fra intervjuene. Funnene fra intervjuene på arabisk vil bli stående på arabisk, og med en oversettelse under.

## 3.5 Forskningens troverdighet

I følgende delkapittel vil jeg diskutere troverdigheten til denne masteroppgaven. Innenfor kvalitetssikring av forskning er validitet og reliabilitet to viktige begreper.

### 3.5.1 Validitet

Validitet i forskning handler om bekreftbarhet, og om den utvalgte metoden er egnet for det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Å benytte en metode som besvarer problemstillingen, er et premiss for å få valid forskning, og ved å bruke deltakende observasjon og semistrukturert intervju ivaretar jeg dette.

Det er viktig at jeg skiller mellom min forforståelse og forståelsen av studien, fordi uten det vil validiteten til tolkningen svekkes (Hjardemaal, 2014, s. 193). Jeg har som mål å gi en objektiv tolkning av datamaterialet, men samtidig er jeg bevisst på egen subjektivitet. Å være bevisst påvirker hvordan jeg tolker datamaterialet, og det er viktig for at studien skal bli så objektiv som mulig (Postholm, 2010, s. 128). Blommaert og Jie (2010) skriver nemlig at «in order to be objective one must be subjective (there is no alternative to that)» (Blommaert & Jie, 2010, s. 57). Å være oppmerksom på skillet kan styrke validiteten til forskningen ved at jeg kan skille mellom mine antakelser og deltakernes utsagn, og dermed balansere forholdet mellom teori og tolkning. Funnene vil fortsatt være påvirket av min bakgrunn, og spesielt som flerspråklig forsker.

Mitt masterprosjekt har hatt flere begrensninger. En begrensning i forskningen er deltakernes ufullstendige svar i intervjuene. Det skyldes nok at temaet er noe de ikke tenker over ofte, og dermed vanskelig å svare på spontant. For å øke validiteten ble observasjonene triangulert ved å spørre deltakerne om det jeg observerte i intervjuene (Maxwell, 2005, s. 94).

Refleksivitet i kvalitativ forskning viser til måten observatøren har innvirkning på det som blir observert (Blommaert & Jie, 2010, s. 66; Copland & Creese, 2015, s. 52; Guillemin & Gillam, 2004, s. 274). Jeg er klar over at mine bakgrunnskunnskaper om tospråklige elever kan ha påvirket tolkningen av dataene. Imidlertid forsøkte jeg å unngå å låse meg til en innsamlingsmetode og være åpen for uventede funn. Gjennom hele innsamlingsprosessen reflekterte jeg over hvordan jeg kan ha påvirket feltet, i tillegg til å skrive ned detaljerte feltnotater for å unngå at mine egne tolkninger dominerer datamaterialet og dermed og senere

analyse. Det vil gi meg en sikrere forståelse og mer troverdige funn. Alle funnene drøftes i lys av teori om transspråking og inkludering for å styrke prosjektets validitet.

Om resultatene er gyldige utover det som undersøkes er et godt spørsmål (Johnson, 2013, s. 291). Resultatene fra en mikroetnografisk studie med få deltakere i et bestemt geografisk område har ikke et like godt nok grunnlag for å generaliseres til andre skoler med tospråklige elever med arabisk som morsmål. For at funnene skal kunne være gyldige kan de sammenliknes med liknende studier og tidligere funn. Dermed kan likheter i tilrettelegging og refleksjoner generaliseres og overføres til en viss grad, da generalisering er fullt mulig i en liknende setting ifølge Blommaert og Jie (Blommaert & Jie, 2010, s. 12). For eksempel kan det gjelde hvordan norsklærere samarbeider med de tospråklige lærerne, og valg av temaer og fokusområder i helklasse og i gruppeundervisning.

### **3.5.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Det handler altså om pålitelighet, nøyaktighet og etterprøvbarhet. For å øke reliabiliteten har jeg vist alle formelle steg jeg har tatt i datainnsamlingsprosessen i en figur med oversikt over datamaterialet og deltakerne. Dette har jeg gjort for å øke prosjektets transparens, og gjøre den gjennomiktig slik at leseren får innsikt i hva som er grunnlaget for datamaterialet og funnene. Andre kan dermed se stegene jeg har tatt og eventuelt gjenta prosessen, men kanskje på en annen skole, da det å gjenta kvalitative studier på samme skole på kort tid vil være krevende for deltakerne (Fangen, 2010). Man må heller ikke glemme at det ikke vil være mulig å kontakte de samme skolene da de er uidentifiserbare.

Transkripsjonenes reliabilitet handler om hvorvidt ulike forskere vil komme frem til samme funn når de gjennomgår det samme datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Intervjuene jeg har gjennomført ble tatt opp med to opptaksverktøy, og dette gir muligheten til å transkribere ordrett det som blir sagt. Fordi transkripsjonene kan fremstå ulike ut fra hvem som transkriberer, valgte jeg å transkribere intervjuene selv kort til etter selve intervjuet. Dette sikrer at intervjuet fortsatt er ferskt i minne, og det kan være til hjelp slik at jeg ikke tolker noe feil (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Verktøyet som er brukt og tidspunkt for transkribering kan derfor bidra med å styrke den ytre reliabiliteten. Det er fordi

andre forskere som anvender samme forskningsmetode kan komme fra til samme fenomen (Johnson, 2013, s. 279), men siden det er en kvalitativ studie vil det være vanskelig å komme i kontakt med samme deltakere da de er anonyme.

Noe som kan svekke reliabiliteten til intervjuene er tidspunktet for gjennomføringen. Observasjonene ble gjennomført før jul, mens intervjuene skjedde i januar. Deltakerne kan ha glemt mye av det som skjedde i timene jeg observerte, og svarene vil derfor være vage i forhold til om intervjuet hadde skjedd kort tid etter observasjonen. Grunnet sykdom og upassende datoer ble intervjuene utsatt, og det er en svakhet ved datainnsamlingen.

Etterprøvbarehet handler om at andre skal kunne «vurdere om tolkningene dine holder på bakgrunn av det materialet du faktisk har samlet inn» (Fangen, 2010, s. 198). Jeg anonymiserer detaljer om deltakerne, dermed kan ikke en annen forsker oppsøke samme sted eller samme lærere. Elevene vil gå videre til videregående skole, og vil heller ikke befinne seg på samme sted. Masterprosjektet kan i liten grad gjenskapes eller etterprøves av andre forskere, da jeg har forsket på en spesifikk kontekst med få deltakere. Forskingen har vært basert på egen interesse, og datamaterialet er utviklet i samband med min flerspråklige kompetanse.

### **3.6 Forskningsetiske overveielser**

Forskingsetiske dilemmaer er en del av all forskning (Guillemin & Gillam, 2004, s. 262) Som forsker er jeg ansvarlig for å få inn informert samtykke, skape tillit og beskytte deltakernes personvern (A. Ryen, 2016, s. 38). For å starte opp et prosjektet som omfatter personopplysninger, må prosjektet meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og få deres godkjenning på behandling og oppbevaring av sensitiv data (se vedlegg 2). Informasjonen om masterprosjektet ble gitt muntlig og skriftlig i form av et samtykkeskjema på norsk og arabisk (se vedlegg 3). Der ble det informert om formålet med studien, at deltakelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst. Informasjonen ble gitt ut i papirform og ikke digitalt, da jeg anså det som nødvendig for å unngå unødvendige personopplysninger. Deltakerne ble informert om at alle dataene skal behandles konfidensielt, og at de har fått fiktive navn for å ivareta deres anonymitet (Dalen, 2013, s. 101; Fangen, 2010, s. 196). Dette er viktig ettersom jeg nevner deltakeres språkbakgrunn, antall år i Norge og rolle i skolen.

Deltakelsen i prosjektet var basert på informert samtykke fra ledere, lærere, foresatte og elever på begge skolene. Norsklærerne hadde til felles at alle ønsket å vite hva jeg ser etter når jeg observerer. Jeg ga tydelig beskjed om at jeg ikke ønsker at de endrer på deres undervisningspraksis når jeg er tilstede, men heller ha en helt normal time og ikke opptre annerledes (Fangen, 2010, s. 202; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). I en uformell samtale nevnte Heidi at hun er mer oppmerksom på hva hun gjør når jeg er tilstede, noe som vil påvirke resultatene i noen grad.

Et etisk problem som jeg må være ekstra oppmerksom på, er å ikke stigmatisere små og gjenkjennbare grupper (Dalen, 2013, s. 102). Tospråklige elever og lærere med arabisk som morsmål er en liten gruppe i skolen, derfor er det en fare for at de blir gjenkjent og satt i bås. Faren for et brudd på privatlivets fred oppstår når deltakerne kan identifiseres, derfor nevner jeg ikke i hvilken by forskningen pågår, og skolen og deltakerne har også fått pseudonymer. I tillegg oppbevarer jeg feltnotater og samtykkeskjema separert slik at ingen kan bli identifisert i notatene mine i tilfelle noe kommer på avveie og kan misbrukes av andre (Fangen, 2010, s. 197). Det er en del observasjoner jeg foretok som kan være svært viktige for resultatene, men for å ivareta deltakernes anonymitet, spesielt de tospråklige lærerne, har jeg måttet se bort i fra disse dataene. Elevene som nå går i 10. klasse vil starte på videregående skole etter at masterprosjektet mitt er avsluttet, så for denne gruppen vil ikke informasjonen jeg frigir være påvirkende i like stor grad. Det er et dilemma mellom å fremstå så troverdig som mulig og hensynet til deltakerne (Dalen, 2013, s. 102). Dette regner jeg som en begrensning av forskningen.



## 4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere prosjektets funn på bakgrunn av problemstillingen: *Hvordan legges det til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen?* Kapittelet er tematisk inndelt i tre hoveddeler: «Organisering av opplæringen» (4.1), «Enspråklige og flerspråklige undervisningsstrategier» (4.2) og «Statusen til arabisk i norskopplæringen» (4.3). Tilsammen vil de tre delene belyse problemstillingen fra et ledelses-, lærer- og elevperspektiv der det er hensiktsmessig. Skolene presenteres hver for seg, først Humlebi skole deretter Manta skole.

### 4.1 Organisering av opplæringen

Alle elever har rett til en tilpasset opplæring som ivaretar prinsippet om inkludering. Hvordan skolene legger til rette for dette i norskundervisningen er opp til hver enkelt skole, så lenge organiseringen i klasser ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet etter § 8-2 (Opplæringslova, 1998). Et interessant og sentralt funn i denne studien er at det er en enighet på tvers av skolene om at organisering i mindre grupper er et tilretteleggingstiltak for å inkludere tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen. I 4.1.1 legger jeg frem hvordan skoleledelsen på Humlebi og Manta skole reflekterer over organiseringen av opplæringen, og da med tanke på begrepet inkludering og inndelingen i mindre grupper. I 4.2.2, «Samarbeid mellom norsklærere og tospråklig lærer», er norsklærere og tospråklige lærere sentrale aktører.

#### 4.1.1 Inndeling i mindre grupper

Elevene i mitt masterprosjekt har alle et vedtak om særskilt norskopplæring og får i tillegg til norskundervisningen i helklasse, tospråklig fagopplæring i flere fag, hvorav norskfaget. Det i seg selv er en måte å tilrettelegge på for en inkluderende undervisning, da elevene får tilbud om en undervisning som tar deres språklige bakgrunn i betraktning. Humlebi skole tilrettelegger for inkludering i norskundervisningen på en annen måte enn Manta skole. Skolenes ulike strategier for tilrettelegging for at elevene skal oppleve inkludering i norskundervisningen kan kobles opp mot skoleledelsens forståelse av inkludering som begrep.

## Humlebi skole

På Humlebi skole får elevene norskundervisning felles med resten av klassen i tillegg til tospråklig fagopplæring som er en-til-en-undervisning.

I intervjuet med skoleledelsen på Humlebi blir fellesskap og aktiv deltakelse fremhevet som stikkord under temaet inkludering. Rektor definerer inkludering med at «elevene er med, at de er sammen ikke bare fysisk i en klasse, men at de fungerer sammen, altså som en gruppe» (Ledelsesintervju, 4. september 2019). Ledelsen presiserer videre at selv om inkludering handler om elevenes opplevelse av å være en del av fellesskapet, vil det å få undervisning i mindre gruppe også virke inkluderende hvis eleven føler en tilhørighet til klassen. Det viktigste er følelsen av tilhørighet, og at det er det som får eleven til å oppleve inkludering. Avdelingslederen formulerer seg slik:

Og det betyr ikke at du må være sammen hele tiden for å være inkludert. Altså man kan få undervisningen i mindre grupper etter som det passer, men altså det blir akkurat dette med at du må ha en tilhørighet. Og at det er inkluderingen. Som [rektor] sa, så er det den opplevelsen du har selv av dette her som egentlig forteller om du er inkludert eller ikke.

Som utdraget over viser, handler inkludering ikke bare om å være fysisk sammen med fellesskapet i alle norsktimene, men at det er opplevelsen du har selv som bestemmer om opplæringen er inkluderende eller ei. Inkludering kan dermed i like stor grad bety at elevene får undervisning i mindre grupper så lenge de føler en overordnet tilhørighet til klassefellesskapet. Ved å definere inkludering ut fra deltakelse, fellesskap og tilhørighet, viser ledelsen ved Humlebi skole at de ser på inkludering som noe faglig, sosialt og psykisk (Overland, 2015, s. 33). Når skoleledelsen tar hensyn til alle disse inkluderingsformene, vil de sammen fremme læring i skolen, men det forventes at lærerne skaper dette inkluderende fellesskapet slik at skolen oppleves som en skole for alle (Buli-Holmberg, 2017, s. 98).

Det som menes med inndeling i mindre grupper i utdraget over, er timene elevene har med tospråklig lærer, ergo den tospråklige fagopplæringen. Det er mange som er med på å bestemme hvordan den tospråklige fagopplæringen skal organiseres, blant annet faglærere, tospråklige lærere og elever. Ikke all tospråklig fagopplæring er organisert på samme måte, da avdelingsleder sier at «det er ut i fra elevenes behov, så man prøver så langt man kan å tilrettelegge» (Ledelsesintervju, 4. september 2019). Derfor er noen elever på gruppe med andre tospråklige elever, andre får en-til-en-undervisning, eller at en tospråklig lærer er med i

klasserommet. Jeg observerer at Hawra og Hussain får tospråklig fagopplæring en-til-en, da det ikke er andre elever i samme klasse eller på samme språklig og faglig nivå som har et vedtak om særskilt norskopplæring. Jeg betrakter den tospråklige fagopplæringen som gis en-til-en som en mindre gruppe, fordi den tospråklige eleven i de aktuelle undervisningstimene ikke er tilstede i klasserommet med resten av sine medelever. Samtidig sier elevene i hvert sitt intervju at tospråklig lærer også i noen tilfeller er med dem i klasserommet, men at det påvirker deres følelse av tilhørighet og inkludering negativt. Både Hawra og Hussain gir uttrykk for at å gå ut i gruppe oppleves inkluderende, på tross av ekskluderingen fra klassefellesskapet. Dette kan vi kalle for ekskluderende inkludering.

Om en slik organisering og tilrettelegging blir av skoleledelsen ansett som inkluderende eller ekskluderende er avhengig av flere faktorer. Skoleledelsen på Humlebi påstår at det kan være både inkluderende og ekskluderende, ut fra hvordan selve undervisningen organiseres.

Utdrag 1. Ledelsesintervju. 4. september 2019.

Fatima: Så har vi tospråklig undervisning, hva tenker dere? Er det inkluderende eller ekskluderende, eller på hvilken måte kan det være inkluderende eller ekskluderende?

Rektor: Jeg tenker at det i hovedsak er inkluderende, fordi at det gir elever som ikke behersker norsk godt nok en mulighet til å ha en faglig utvikling. Hvis du ikke behersker norsk så har du heller ikke den faglige utviklingen når du skal lære matte på norsk, samfunnsfag på norsk og bare det. At du trenger hjelp for å få en faglig utvikling i de språkene som ikke norsklæreren i tilstrekkelig grad kan gi deg. Men det kan også være ekskluderende på en måte, for det foregår i skoletiden. Noen elever liker ikke å bli tatt ut i grupper. Det er noe du går glipp av, så man må hele tiden være bevisst på å finne en god måte å gjøre det på.

Utdraget viser at rektor i hovedsak ser på den tospråklige fagopplæring som inkluderende for elevene. Rektor poengterer at den tospråklige fagopplæringen gir elevene muligheten til å ta i bruk morsmålet sitt for å oppnå en faglig utvikling, da det ville vært vanskelig med kun enspråklig i alle fag. De gir med dette elevene et rom der de kan benytte sitt morsmål i språk- og faglæring. Arabisk blir derfor synliggjort for eleven, noe som indikerer at elevenes språklige bakgrunn anerkjennes og verdsettes på skolen (jf. det språklige landskapet). I prinsippet står dette i strid med ledelsen forståelse av inkludering som aktiv deltakelse og å være en del av et fellesskap. Men av den helhetlige forståelsen av inkludering, kan det på Humlebi skje både i helklasse og i mindre grupper. Rektor sier også at tospråklig fagopplæring ikke utelukkende er inkluderende, og kan oppleves ekskluderende fordi elevene da ekskluderes fra klassefellesskapet ved å bli tatt ut i gruppe. Skolen gjør altså et forsøk på å

inkludere de tospråklige elevene i norskundervisningen ved å gi dem tospråklig fagopplæring, men samtidig så er de bevisste på at de ekskluderer elevene fra fellesskapet.

#### Manta skole

På Manta skole får elevene norskundervisning i tre former: helklasse med resten av medelevene, tospråklig fagopplæring og norskundervisning i mindre grupper. Mahdi og Mortadha er alltid plassert på samme gruppe.

På Manta skole ser vi en annen form for organisering av opplæringen for tospråklige elever. Undervisningen i norskfaget, og andre fag, er preget av at alle elevene er ute i grupper i en viss periode av skoleåret. Dette er et tiltak med et mål om at elevene skal inkluderes og føle tilhørighet når de går tilbake til helklasseundervisning, sier skoleledelsen i gruppeintervjuet.

#### Utdrag 2. Ledelsesintervju. 29. oktober 2019

- Avdelingsleder: Det er jo et mål at alle skal med og, men samtidig for å kunne inkludere må vi dele inn i grupper.
- Rektor: Det har med tilhørighet å gjøre, at man kjenner at her hører jeg til, at jeg er viktig her. At de selv kjenner på at de har en viktig rolle i klassen.
- Avdelingsleder: Når vi deler opp i grupper så er det ikke nødvendigvis at gruppene skal være sånn for evig, det er jo til de er i stand til å følge undervisninga og gå inn i klassen igjen.
- Fatima: Så gruppeinndeling er et tiltak for at de skal oppleve inkludering senere?
- Alle: Ja, absolutt.
- Rektor: Og så er dem vant til det her. (sidesekvens utelatt). Det er fordi de ser at det er så vanlig hos oss at i perioder er man på gruppe. Da er man ikke utenfor likevel.

Om en slik gruppeinndeling er et tiltak for å inkludere elever blir direkte bekreftet i utdraget ovenfor. Opplæringsloven § 8-2 sier at elevenes behov for sosial tilhørighet må ivaretas når elevene skal deles inn i klasser (Opplæringslova, 1998). Rektor fremhever at tilhørighet på skolen er viktig, og at elevene skal oppleve at de kan ta del i klasserommet. Så lenge gruppene ikke er faste, og bare gjelder en viss del av opplæringen kan det påvirke inkluderingen av tospråklige elever i en positiv retning. Vanligvis er det kun de tospråklige elevene som ekskluderes fra klassefellesskapet for å få gruppeundervisning, men her er alle elevene inndelt i grupper og derfor vil de ikke føle seg utenfor likevel. Dette er ikke vanlig praksis, men i skoler med få elever er det enklere å få oversikt og dele elevene i mindre grupper slik som her på Manta skole.

Jeg observerer at Mahdi og Mortadha i timene med norskundervisning i gruppe, er plassert sammen som en egen gruppe og får norskundervisning av Marianne. Som utdraget under viser, kan en slik inndeling med så små grupper i norskfaget være inkluderende:

#### Utdrag 3. Ledelsesintervju. 29. oktober 2019

Fatima: Tror dere at gruppeundervisningene i norsk er inkluderende? Er det noen som har gitt uttrykk for noe eller sagt noe?

Avdelingsleder: Det er jo det med at de er veldig glad i å være i de gruppene, fordi da føler dem at de lærer det de skal for at de skal lære bedre i de andre timene de er inne. Det er noen som har satt ord på det. Elever som er i klasserommet og henger over pulten og er helt sånn utmeldt tilsynelatende, er helt annerledes i gruppene. De retter seg opp og spisser blyanten og «nå skal vi lære norsk» liksom. Sånn at vi ser det veldig tydelig på kroppsspråket, at de trives. Men noen sier det også at «det her er veldig bra og jeg er kjempeglad for å være her».

Når jeg som intervjuer spør om skoleledelsen tror at gruppeinndeling i norskundervisningen er inkluderende, er svaret ja fordi de skal hjelpe elevene å «lære bedre i de andre timene de er inne [i helklasse]». Avdelingslederen gir et eksempel på hvordan elever kan være i helklasse versus hvordan de er i gruppene. Dette bekreftes i observasjonene av Mortadha i helklasse og i mindre gruppe. I norsktimene i helklasse meldte han seg ut ved å legge hodet ned på pulten og ikke delta på noen form i norsktimen (28. oktober 2019). Da jeg observerte norskundervisningen i mindre gruppe, ble jeg overrasket over hvor aktiv og engasjert Mortadha var (7. november 2019). Denne observasjonen bekrefter derfor ledelsens utsagn og strategi om at gruppeinndeling kan være inkluderende.

Den tospråklige undervisningen kan også ses på som inkluderende, fordi også her er Mahdi og Mortadha mer aktive enn i helklasse. Med aktive mener jeg at de deltar i undervisningen ved å gjøre det de får beskjed om og ha en faglig samtale i motsetning til å melde seg ut. Maryam forteller i intervjuet at hun tilpasser oppgavene til elevenes nivå, da hun «أعرف نقاط أضعف كل واحد فأحاول التركيز عليها أكثر» (vet hvilke svakheter elevene har og prøver å fokusere på de mer) (Lærerintervju. 21. januar 2020). Maryam tilpasser undervisningen etter elevenes behov, da det er enklere for henne enn norsklærerne å oppdage elevenes språklige svakheter.

### **4.1.2 Samarbeid mellom norsklærere og tospråklig lærer**

Tilrettelegging for inkludering krever samarbeid mellom norsklærer og tospråklig lærer. Intervjuene og observasjonene viser at det er lite samarbeid mellom de to aktørene for å

tilrettelegge for en inkluderende norskundervisning. Både på Humlebi og Manta skole handler samarbeidet om grunnleggende ting som hvilke oppgaver klassen holder på med.

#### Humblebi skole

Samarbeidet mellom norsklærerne og den tospråklige læreren er ikke organisert. Samtalene skjer ofte i forbifarten, og det er ingen tegn til et strukturert samarbeid som tar for seg elevenes forutsetninger eller behov.

#### Utdrag 4. Lærerintervju. 23. januar 2020.

Fatima: Samarbeider dere norsklærere med den tospråklige læreren?  
Heidi: Så godt vi kan. Det er i forbifarten, i full fart. «Vet du hva nå jobber vi med det her, kan dere jobbe med det?». Se på ukeplanen og jobbe i forhold til det.  
Henrik: Seinest i dag møtte jeg Haidar i gangen, og «Hei du, nå jobber vi med en oppgave, kan du gjøre den med Hawra i dag, den skal leveres da og da». Så det blir litt sånn, mye i forbifarten i gangen. Han har vel mange han også.

Mens norsklærerne mener at mye av samarbeidet skjer i forbifarten, mener Haidar at de har et godt samarbeid. Haidar sier at han gir elevene innflytelse i hva de trenger hjelp til, og dermed gir elevene selv uttrykk for hva som er vanskelig for dem.

#### Utdrag 5. Lærerintervju. 16. januar 2020.

Fatima: Hvem planlegger den tospråklige undervisningen? Du sa at elevene gir beskjed om hva de trenger hjelp til.  
Haidar: Tidlig hver dag snakker jeg med lærerne hver uke om hva vi må gjøre, eller de sender informasjon til meg. Ellers har vi god kontakt med lærerne, vi snakker sammen med hverandre. Samarbeider. Noen ganger gir vi innflytelse til eleven, spesielt i 9. og 10. trinn. De kan velge hva de trenger hjelp til. Barnetrinn, der bestemmer vi.  
Fatima: Så dere har egentlig veldig god kommunikasjon med norsklærerne?  
Haidar: Uten den kommunikasjonen fungerer det ikke, fordi jeg har en time hver uke. Når jeg kommer tilbake vet jeg ikke hva som har skjedd i klassen. Læreren på si til meg at for eksempel de har prøve i samfunnsfag, eller hun må levere en tekst på norsk, en fortelling. Du må hjelpe henne eller. Det hjelper meg mye. Samarbeidstimene jeg har med lærerne hjelper mye både for dem og for oss, og for hele skolen. Fordi vi har oversikt, vi vet hva vi skal gjøre, og det er viktig.

Observasjonene av den tospråklige undervisningen beviser at elevene har en førende hånd i hvordan den tospråklige undervisningen legges opp. Jeg observerte at Hawra ba om hjelp til å skrive en norsktekst, og det samme gjelder Hussain som ba om hjelp til å svare på noen spørsmål i boken.

## Manta skole

På Manta skole er det ulikt hvordan norsklærerne mener de samarbeider med den tospråklige læreren. Marianne mener de ikke samarbeider med Maryam, og at det hadde vært fint å få til et samarbeid. Margrete derimot mener at de samarbeider, men i liten grad da den tospråklige fagopplæringen og norskundervisningen jobber med samme tema. Maryam forteller at ledelsen legger opp temaene de skal jobbe med, og at det er opp til henne og se hva elevene trenger hjelp til og hva de har behov for med tanke på språklæring. Deres uttalelser samsvarer ikke, og det kan i seg selv være et tegn på en manglende kommunikasjon mellom norsklærerne og den tospråklige læreren på Manta skole. Utdragene under viser svarene fra intervjuene når jeg spør om deres samarbeid med Maryam.

Utdrag 6. Lærerintervju. 30. januar 2020.

- Fatima: Hva med samarbeidet med den tospråklige læreren?  
Marianne: Det hadde vært ypperlig hvis vi hadde fått til det.  
(sidesekvens utelatt)  
Fatima: Tenker dere at dere som norsklærere kan bruke arabisk som ressurs?  
Marianne: Helt sikkert, hadde jeg kunnet det hadde jeg vært kjempeglad.  
Intervjuer: Kanskje i samarbeid med tospråklig lærer?  
Marianne: Ja, det hadde vært flott om vi hadde fått til det. Jeg har drømt om å få til det noen ganger.

Utdrag 7. Lærerintervju. 23. januar 2020.

- Fatima: Samarbeider dere norsklærere med den tospråklige læreren?  
Margrete: Ja eller vi forsøker å tenke tema. Det blir tolk i enkelte fag.

## **4.2 Enspråklige og flerspråklige undervisningsstrategier**

I denne delen vil jeg presentere og diskutere hvilke strategier lærere bruker i norskundervisningen i to deler: «Visuelle hjelpemidler» (4.2.1) og «Pedagogisk differensiering: nivå og tempo» (4.2.2). Hver norsklærer tar i bruk sin strategi i undervisningen, mer eller mindre bevisst, og hver elev har sin opplevelse av om strategien virker inkluderende eller ekskluderende. Et hovedfunn er at norsklærerne på Humlebi og Manta skole trekker veksler på enspråklige strategier i undervisningen. Norsklærerne bruker spesielt visuelle hjelpemidler for å tilpasse norskundervisningen til elevenes språklige nivå i klasserommet. Det er elevene som gjør norskundervisningen til flerspråklig på eget initiativ ved å ta i bruk arabisk som en ressurs. Utdrag fra datamaterialet vil bli brukt for å belyse temaet, der lærernes undervisningsstrategier i norskundervisningen og elevenes opplevelse av inkludering vil være i fokus.

### 4.2.1 Visuelle hjelpemidler

Norsklærerne på Humlebi og Manta skole benytter seg av visuelle hjelpemidler som forenklet ordforråd, bilder og kroppsspråk. De tospråklige elevene på Humlebi skole bruker oversettelsesprogram som Google Oversetter, og inkluderer dermed sitt språklige repertoar i norskundervisningen. På Manta skole derimot, støtter Mahdi og Mortadha seg på hverandre ved å ta i bruk morsmålet sitt i gruppetimene.

#### Humlebi skole

Norsklæreren Heidi på Humlebi skole mener at bruken av visuelle hjelpemidler er med å styrke elevens ordforråd i norskundervisningen. Hun tar i sine norsktimer i betraktning at det ikke bare er Hussain som trenger hjelp med ordforrådet sitt, men at hele klassen har behov for trening i ordforråd. Dette observerte jeg i hennes norsktimer, i tillegg tas det opp som en strategi for tilrettelegging i intervjuet. I en av norsktimene jeg observerte med Heidi, har hun en helklassesamtale der hun tar i bruk PowerPoint med en modelltekst og bilder. Elevene skal i denne norsktimen lære å skrive en rapport, og i rapporten skal elevene bruke begreper som er nye både for klassen og Hussain.

#### Utdrag 8. Feltnotat fra norskundervisning (06. november 2019)

Læreren har skrevet en modelltekst som hun leser fra sammen med elevene. Når Heidi leser opp ordet natur, snur hun seg mot Hussain og spør «vet du hva natur betyr?». Hussain svarer ja, og læreren fortsetter med å gå gjennom en modelltekst i helklasse. Læreren spør deretter hele klassen: «Representere – hva betyr det?». Hussain rekker opp hånden og svarer feil, da han forklarer ordet «presentere» ikke «representere». Når et nytt ord dukker opp som Heidi ikke forklarer eller ber om forklaring på, spør eleven «Hva betyr åker?». Heidi forklarer og viser til et bilde. Eleven nikker som et tegn på forståelse. Videre tar Hussain selv initiativ til å spørre om ord han ikke forstår og som læreren ikke forklarer i helklasse. Elevene får senere starte å skrive sin egen tekst. Hussain rekker opp hånden mange ganger denne timen for å spørre om betydningen av ord. Andre ganger skriver han ordet i Google Oversetter, eller i Google og søker på bilder.

Dette feltnotatet gir konkrete eksempler på hvordan Heidi gjør et forsøk på å forklare vanskelige ord i plenum. Mens hun tar for gitt at elevene kan noen ord, så forklarer hun andre for å forsikre seg at elevene forstår begrepet og sammenhengen ordet blir brukt i. Hun forklarer ved å bruke andre enklere ord, eller i noen tilfeller bilder for å nå ut til alle elevene. I dette eksempelet viser hun et bilde av en åker før hun går videre. Fra tidligere samtale med Heidi, vet jeg at hun er bevisst på denne undervisningsstrategien, men at det kan ha vært et ekstra fokus de timene jeg observerte.



#### Utdrag 9. Ledelsesintervju. 4. september 2019.

- Fatima: Jeg observerte spesielt i dine timer at du fokuserer spesielt på ordforråd for hele klassen, men er du bevisst på det?
- Heidi: Ja
- Fatima: Hvorfor?
- Heidi: Akkurat på grunn av at jeg har jobbet mye med tospråklig og vet hvilke ord som er vanskelig, for eksempel så enkle ord som «mellom» og «til og fra». Jeg har blitt kalt rasist på det fordi jeg har brukt de ordene og det har oppstått misforståelser. Jeg opplever med denne klassen at de har dårlig ordforråd, at de ikke er interessert med verden utenfor. De er dårlige lesere. Så derfor for å utvide ordforrådet til alle, og det vi ofte opplever, at de som har et dårlig språk, så bruker vi begreper som de ikke kan for å forklare nye begreper, og da blir det tomt.

Undervisning i ordforråd har en sentral plass i norsktimene til Heidi. Hun mener at det er et behov for å undervise i ordforråd, og dette kan skje både planlagt og spontant. Planlagt ordundervisning er forberedt av læreren i forkant av undervisningstimene. Heidi forteller at hun har erfaring med arbeid med tospråklige elever fra tidligere, og at hun derfor velger ut ord tilpasset elevenes nivå (Golden, 2014, s. 190). På den andre siden dukker det fortsatt opp ord læreren vet eleven ikke forstår og som behøver en forklaring, eller at eleven selv spør om en forklaring på tross av at læreren har forsøkt å tilpasse talen sin etter elevenes nivå. Dette kalles for spontan ordundervisning, og vi ser tilfelle av det i utdrag 1 (Golden, 2014, s. 189). Eksemplene er når Heidi spør om Hussain vet hva ordet «natur» betyr, og når Hussain selv spør om hva «åker» betyr. I denne sekvensen bruker Heidi OSV-metoden, ergo overfør, sjekk og viderefør (Golden, 2014, s. 189). Denne rekkefølgen følges når Hussain spør om ordet «åker». Det første norsklæreren gjør er å overføre betydningen ved å forklare med ord, og deretter viser et bilde av en åker. Når hun først får et nikk går hun videre med undervisningen, og det kan tolkes som sjekk-delen i OSV-metoden. Det forventes at eleven selv tar i bruk ordet i sin egen tekst senere, og dermed viderefører eleven begrepet og kobler det til andre kontekster. Dette kan jeg ikke kommentere mer, da jeg ikke fikk muligheten til å observere den aktuelle timen der det skjedde. En slik ordundervisning er viktig i alle fag, derav norskfaget. En god undervisning i ordforråd tilpasset elevgruppen med tospråklige elever vil kunne forebygge språkskam og dermed fremme inkludering i klassen (Daugaard, 2019).

Det finnes ikke en optimal undervisningsmetode, og det er opp til læreren å velge det optimale for sine elever. For å legge til rette for en undervisning som øker elevenes ordforråd, er det viktig med variasjon da ikke alle teknikker er like gode for alle elevene (Golden, 2014,

s. 188). For eksempel kan læreren oppmuntre elevene til egen undervisning i ord (Golden, 2014, s. 190), noe vi ser at Heidi gjør ved å oppfordre elevene til bruk av fysisk ordbok.

#### Utdrag 10. Ledelsesintervju. 4. september 2019.

- Heidi: Når du leser opp en tekst må du skrive ned det du faktisk ikke forstår, og så må du faktisk slå dem opp selv. Og det er de lite villige til, og det gjelder alle. Du skal lese og skrive opp ordene du ikke forstår i lekse, og mange av de som ikke forstår og har et dårlig språk klarer ikke bruke ordboka heller. Men man har muligheten til å gjøre det, men det er jobb.
- Fatima: Er det en måte å tilpasse undervisningen på?
- Heidi: Ja, de får ofte i lekse at når du leser det her må du skrive opp ordene du ikke forstår og det gjør de ikke selv om det er lekse.

Bruk av ordbok kan være et forsøk på å få elevene til å forstå et ord selv ut fra konteksten ordet står i. Problemet er at Heidi opplever at elevene ikke tar i bruk ordbok, men jeg observerer at Hussain i hennes norsktimer tar i bruk oversettelsesverktøy. Ordboken som han tar i bruk er elektronisk og ikke i papirform, altså enklere å bruke for eleven. Den lærerstyrt ordundervisningen er dermed lite effektiv, da eleven selv styrer sin ordlæring ved å ta i bruk sitt morsmål i denne prosessen. Ovenfor viser utdrag 1 fra feltnotatene også hvordan Hussain selv tar initiativ til å lære seg ord han ikke forstår ved for det første forsøke å oversette ordet, og deretter søke på bilder hvis betydningen ikke er forståelig direkte oversatt. Hussain bruker Google Oversetter en del ganger denne timen, men straks han får øye på meg legger han ned skjermen og sier at siden han hadde oppe gjaldt forrige time i et annet fag. Dette viser at han prøver å skjule sin bruk av morsmålet i norskundervisningen. I intervjuet med Hussain derimot, sier han at han tar i bruk ulike hjelpemidler som kroppsspråk og oversettelsesprogrammer hvis han ikke forstår betydningen av et ord.

#### Utdrag 11. Elevintervju. 21. januar 2020.

- Fatima: ماكو مرات تصير عندك متعرف كلمة بالنرويجي؟  
Hender det at du ikke forstår noen ord på norsk?  
أي مرات مايعرف.
- Hussain: Ja, noen ganger.  
شنتسوي؟
- Fatima: Hva gjør du da?  
أسأل الأنسة.
- Hussain: Spør læreren.  
شلون تسألها, تشرح دايير مداير الكلمة, لو شلون تسألها؟
- Fatima: Hvordan spør du læreren? Prøver du å forklare ordet på en annen måte, eller hvordan gjør du det?  
أشر اليها باليدين يعني أستعمل (كروب سبروك) فهي تفهم علي, أو (تايننك) أرسملها, فتفهم علي.  
وأحياناً أستعمل برنامج (كلار فاي) وهو برنامج بالكمبيوتر يساعدي علي تعلم اللغة ويترجملي اللغات, مثلاً كلمة الأنكليزية ماأعرفها بالنرويجي فيترجمليها.
- Hussain: Jeg prøver å vise ved å bruke hendene eller peke, altså kroppsspråk, så forstår hun meg, eller så tegner jeg en tegning, så forstår hun. I noen tilfeller bruker jeg programmet Clarify, da det er et program som hjelper meg med å lære meg et

språk og oversetter til andre språk, for eksempel et ord på engelsk jeg ikke forstår på norsk.

(sidesequens utelatt)

- Fatima: يعني أنت تستعمل البرنامج بالعربي والانكليزي بـ (نوشك تيمية) حتى تكدر تفهم الدرس؟  
Så du bruker programmet til arabisk og engelsk i norsktimen for å følge med på undervisningen?  
أي، حتى أفهم الدرس.
- Hussain: Ja, for da forstår jeg undervisningen,  
يعني من تشرح المعلمة وأكو كلمة ما أفهمتها، تسألها لو تجرب تكتبها؟
- Fatima: Så når læreren underviser og du ikke forstår et ord, spør du om hjelp eller prøver du å finne betydningen av ordet selv?  
أجرب ألكيها، اذا ما لكتيها أسأل الانسة.
- Hussain: Jeg prøver å finne betydningen selv først, men hvis jeg ikke finner ordet spør jeg læreren.

Hussain forteller at han benytter seg av ulike teknikker for å komme frem til betydning av ord. Han bruker kroppsspråk, bilder og oversettelsesprogram som verktøy for tilegne seg kunnskap, og det er bevisst fra elevens side fordi han uten en tenkepause svarer utfyllende på spørsmålet. Både kroppsspråk og bilder er knyttet til enspråklig praksis og ikke til flerspråklig praksis i norsktimen.

De flerspråklige undervisningsstrategiene som er lærerstyrt skjer kun i den tospråklige fagopplæringen på Humlebi skole. Det er en selvfølge at den tospråklige fagopplæringen tar i bruk arabisk og norsk. Når det gjelder å styrke ordforrådet sier Haidar at «morsmål forsterker norsk, og norsk forsterker morsmålet», og at det er derfor han tar i bruk hele elevens språklige repertoar for at eleven skal forstå det faglige innholdet. På et spørsmål om hvorfor han velger å ta i bruk flere språk i den tospråklige fagopplæringen slik han gjør det, er svaret:

For å formidle innholdet av tekstene, av begrepene, for å gi bedre forståelse til eleven. Elevene mine sier: «Når de forstår begrepet på morsmål, begrepet smaker godt». De sier når de forstår på sitt morsmål, den smaker godt de sier til meg. For eksempel النظام الشمسي, solsystemet. Når vi overfører til norsk, siden de har begrepet fra før og de hører det på norsk. Med en gang de sier det smaker godt. Norsken blir bedre.

Med det mener Haidar at elevene har den grunnleggende kompetanse på morsmålet, altså er fagspråket solid på morsmålet. Sitatet viser at når Haidar oversetter et ord fra norsk til arabisk, vil betydningen overføres raskt og eleven vil få en mestringsfølelse. Han viser til hvordan et godt etablert førstespråk, kan lette på innlæringen av norsk (Engen & Kulbrandstad, 2004; Krulatz et al., 2018). På arabisk er «begrepet smaker godt» et uttrykk for «smaken av suksess», altså at elevene opplever å ha oppnådd noe når begrepet kun direkte oversettes på grunn av den felles grunnleggende språkevnen (Cummins, 1980).

Vi ser et eksempel på dette når Hussain i den tospråklige fagopplæringen ber om hjelp til å besvare spørsmål knyttet til en tekst de har lest i norsktimen. Når Haidar spør om hva eleven trenger hjelp til, så er svaret at språket i teksten er vanskelig, og at han derfor trenger hjelp med å forstå for å deretter gjøre oppgavene. Datamaterialet viser at Hussain har et godt språklig grunnlag på arabisk både muntlig og skriftlig. Dette hjelper ham med å koble opp ordenes mening og betydning fra morsmålet til andrespråket, spesielt i den tospråklige fagopplæringen. Haidar bruker her et faglig språk på arabisk og oversetter begrepene til norsk og engelsk. Hussain veksler mellom bruk av arabisk og norsk når han svarer på spørsmål som stilles. Utdraget under viser en kort observasjonssekvens i den tospråklige fagopplæringen. Her har Haidar tatt med eleven på biblioteket, der de leser en tekst sammen og gjør tilhørende oppgaver.

Utdrag 12. Feltnotat fra tospråklig fagopplæring – Hussain. (16. januar 2020).

Det er én til én undervisning. Haidar og Hussain leser en tekst sammen. Hussain leser ferdig et avsnitt, og blir bedt av Haidar om å formulere det han nettopp leste i en setning på norsk. Eleven starter med å formulere seg før han peker på et ord i boken og stopper opp. Haidar følger opp med en gang med å si «byborger = اهل المدينة». Eleven viser tegn til forståelse ved å nikke, og fortsetter med å oppsummere avsnittet. Resten av timen foregår på samme måte, læreren leser et spørsmål og oversetter det. Eleven svarer på arabisk, og andre ganger på norsk men utdyper svaret på arabisk. Hver gang Hussain stopper opp ved et ord følger Haidar opp med å si ordet på arabisk. For eksempel skjer det når Hussain skriver ned ordet «forandring» rett fra teksten, da følger Haidar opp med å si «Change – تغيير – forandring».

Utdrag 12 viser hvordan arabisk og engelsk blir benyttet som en ressurs for å forså et begrep på norsk. De veksler begge mellom arabisk og norsk, spesielt når det dukker opp et ukjent eller nytt ord for Hussain. Det som er interessant med dette utdraget er at læreren vet at eleven kan begrepene på arabisk, og at betydningen av ordet vil være tydelig så fort Hussain får ordet på arabisk. Det spiller ingen rolle om det skjer skriftlig eller muntlig. Vi ser eksempler på det når eleven stopper opp ved ordet «byborger» når han leser. Haidar følger opp med «byborger = اهل المدينة». Her bygger Haidar på elevens språklige styrke, ved å først si ordet på norsk og deretter på arabisk (García & Wei, 2019; Krulatz et al., 2018). Det samme skjer når Hussain leser ordet «konflikter», men her er det ikke læreren som følger opp men eleven selv som tar initiativ og viser at ordet er nytt for ham. Hussain snur seg mot Haidar og spør «حرب» (krig), og får svar «لا، خلافات» (nei, konflikter). Eleven viser tegn til forståelse ved å nikke, og så leser han videre. Her er det eleven som er initiativtaker i motsetning til alle de andre gangene der Haidar oversetter ord han tror Hussain ikke kan. Det skal sies at Hussain får bevisst hjelp med ordforrådet sitt, både i norskundervisningen og i den tospråklige fagopplæringen. Det er lettere å oppnå en språklig og faglig utvikling når man har

et godt grunnlag på morsmålet, slik vi ser at Hussain her har (Engen & Kulbrandstad, 2004; Krulatz et al., 2018).

Hawra melder seg raskt ut når hun ikke forstår ord i norskundervisningen og venter på timen med tospråklig fagopplæring. For henne er det ikke nyttig å bruke en ordbok i papirform, da hun verken kan lese eller skrive på morsmålet sitt. Hun bruker likevel arabisk som en ressurs i norskundervisningen, fordi hun bruker lyttefunksjonen i oversettelsesprogrammet Google Oversetter hvis det er et ord hun ikke forstår.

Utdrag 13. Elevintervju. 21.januar 2020.

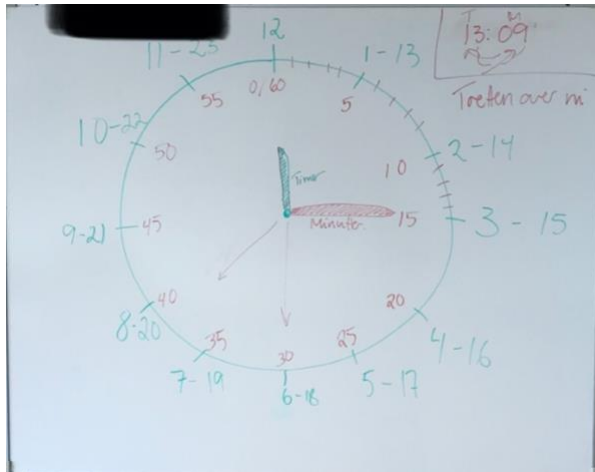
- Fatima: زين أذا مفتهمتي لشغلة بالنرويجي, شتسوين?  
Hvis du ikke forstår noe på norsk, hva gjør du?  
بترجمها بالعربي بالكمبيوتر مالي.
- Hawra: Da oversetter jeg til arabisk på datamaskinen min,  
أنتي تكولين ما تعرفين تقرين عربي, شلون من نترجمها؟
- Fatima: Du sier at du ikke kan lese arabisk, hvordan oversetter du ordet?  
بسمع الصوت.
- Hawra: Jeg hører på lyden.

Hawra ser på sitt morsmål som en ressurs selv om hun ikke kan lese eller skrive på arabisk. Hun bruker lyttefunksjonen for å overføre betydningen av ord fra norsk til morsmålet.

### Manta skole

Margrete og Marianne på Manta skole bruker visuelle hjelpemidler regelmessig for å legge opp undervisningen for tospråklige elever, spesielt når de skal overføre betydningen av et ord. Mens Marianne underviser elevene i norsk i mindre grupper, underviser Margrete i norsk for de samme elevene i helklasse.

I den første norskøkten jeg observerte med Marianne, ber hun Mahdi og Mortadha om å fortelle litt om seg selv og hverdagen sin. I denne økten sitter de på et grupperom og jobber med en tekst om klokken. Elevene leser annethvert avsnitt høyt for læreren, men ser spørrende ut og begynner å snakke arabisk med hverandre. Diskusjonen mellom Mahdi og Mortadha handler om at måten man sier klokken på på arabisk er ulik norsk. Marianne deltar i samtalen ved å spørre elevene hva de diskuterer, og om det er noe de ikke skjønner. Når Mahdi sier at han ikke skjønner hvorfor «kl. 13.09» ikke er det samme som «tretten over ni», følger Marianne opp med en illustrasjon av klokken på tavlen for å gjøre det tydeligere for elevene ved å visualisere.



**Figur 1: Illustrasjon fra observasjon 7. november 2019**

Figuren viser hvordan Marianne gjør et forsøk på å bringe frem en forståelse av klokken, og det spesielle tidspunktet som eleven diskuterte. Her lar Marianne Mahdi og Mortadha diskutere på det språket de vil mellom seg før de svarer på andre spørsmål om klokkeslett. Elevene bruker altså hverandre ved å diskutere på sitt morsmål og deretter dele det de har kommet frem til på norsk. Dette er et interessant aspekt ved transspråking, fordi de to elevene ikke er redde for å bruke hele sitt språklige repertoar for å skape en forståelse av klokken på norsk (Beiler, 2019; García & Wei, 2019; Iversen, 2020). For eksempel snakker elevene med hverandre på arabisk før de svarer læreren på norsk. Marianne spør når de starter dagen sin. Mortadha snur seg mot Mahdi og sier «ثامنة ونصف؟» (halv ni?), Mahdi svarer «ja, halv ni» (Feltnotat, 7.november 2019). Her bruker elevene sitt sterke språk for å bygge opp forståelse i sitt svakere språk, og det er en fordel innenfor transspråking (Baker, 2011). I den tospråklige fagopplæringen mener Maryam at elevene ikke er en ressurs for hverandre, da de er på samme språklig og faglig nivå (Lærerintervju, 21. januar 2020), men vi ser her at elevene transspråker naturlig mellom seg for å skape mening og sammenheng (García & Wei, 2019).

Marianne mener selv at hun prøver å bruke mye visuelt, «noen ganger filmsnutter også, men mye bilder da. Jeg prøver å ha tydelig kroppsspråk så lenge jeg husker på det». Dette er enspråklige undervisningsstrategier, men Marianne gir i sine timer elevene muligheten til å ta i bruk hele sitt språklige repertoar. I og med at det er to elever som har arabisk som morsmål, har elevene muligheten til å kommunisere med hverandre på arabisk slik vi ser de gjør i gruppetimene. Marianne forteller i intervjuet at hun gjør et forsøk på å tilpasse, men at hun ikke er sikker på om det er den rette måten å gjøre det på for å inkludere de tospråklige elevene.

Utdrag 14. Lærerintervju. 30. januar 2020.

- Marianne: Jeg lurer mange ganger på «får jeg med meg alle sammen»? Det er så mange ulike nivåer og veldig mange ting å tenke på. Jeg føler meg ikke helt sikker bestandig, men jeg prøver.
- Fatima: Hvordan?
- Marianne: Jeg prøver å tenke på alt, men samtidig er det vanskelig å sette seg i hodet på elevene, hva får de faktisk med seg.
- Fatima: Hvordan tror du det er å være tospråklig elev med arabisk som morsmål i klasserommet?
- Marianne: Det tror jeg kan være vanskelig til tider. Derfor tror jeg det hjelper når man bruker mye bilder og kroppsspråk og sånn, at man kan være litt tydelig, at det kan hjelpe litt kanskje.

Utdraget viser hvordan lærere opplever å undervise elever med ulike behov som tospråklige elever i en og samme klasse. Marianne synes det er vanskelig å vite hva elevene får med seg, og at elevene er på ulike nivåer. Altså at det er vanskelig å tilpasse undervisningen til elevenes proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978). Derfor mener hun at bruk av visuelle hjelpemidler som kroppsspråk og bilder kanskje kan hjelpe med å nå ut til eleven.

Når det gjelder undervisningen til Margrete, er bruk av bilder en tydelig strategi. Hun mener at det også er mulig å bruke musikk, hverandre og i noen tilfeller forklare på andre språk, men at det ikke er lett for arabiskspråklige, fordi «jeg ikke har kjennskap til språket privat». I hennes norsktimer starter hun med å ha en felles gjennomgang før hun gir alle elevene en oppgave å jobbe med, deretter går hun bort til de tospråklige elevene som får en annen oppgave enn resten av klassen. Dette er differensierende, da hun gir oppgaver etter elevenes nivå innenfor klassens rammer. Samtidig bruker hun bilder eller enklere ordforklaringer for å nå frem med budskapet.

Utdrag 15. Feltnotat. 28. oktober 2019.

Elevene får en annen oppgave enn resten av klassen. Norsklæreren kommer bort til Mahdi og Mortadha som er plassert ved siden av hverandre helt foran i klasserommet. Norsklæreren gir elevene en gruppeoppgave de skal jobbe med sammen, og blir værende til de starter med første oppgave. Læreren peker på et bilde og sier «dette er kyst». I en samtale med elevene bruker hun fagbegrepet «kontrast», og sier: «kontrast ... stor-liten, høy-lav» (viser med kroppsspråk i tillegg). Mortadha nikker og svarer «ja», før han starter med å skrive på sin datamaskin.

Denne sekvensen demonstrerer hvordan Margrete bruker en enspråklig undervisningsstrategi gjennom et forenklet ordforråd i kombinasjon med kroppsspråk. Hvordan Margrete reflekterer rundt denne observasjonssekvensen kommer frem i intervjuet. Å planlegge en undervisning som er tilpasset de enkelte elevene krever mer forberedelse, og ikke mulig i alle

timer, sier Margrete. Margrete poengterer at en slik tilrettelegging i klasserommet er ekskluderende for de tospråklige elevene, fordi «de gjorde en annen oppgave enn resten av klassen, og da blir det litt at de skiller seg ut, og det liker jeg ikke» (Lærerintervju, 23. januar 2020). Dette kan støttes opp i Mortadhas eget utsagn om ekskludering i norskundervisningen, da han mener at både plasseringen i klasserommet og å få ulike oppgaver distanserer han fra klassefellesskapet.

Utdrag 16. Elevintervju. 21. januar 2020.

- Fatima: تحس نفسك واحد من المجموع وليس خارج المجموع؟  
Så du føler deg som en del av fellesskapet, og ikke ekskludert fra klassen?  
أحس حالي خارج المجموعة.
- Mortadha: Jeg føler meg ekskludert fra klassefellesskapet.  
ليش؟
- Fatima: Hvorfor?  
لأن جالس لحالي, ومن نعمل كروب اللي يكون وراي بيصيروا كروب مع اللي ورا, وأنا ما في قدامي حدا, فأصير أشتغل لحالي.
- Mortadha: Fordi jeg sitter alene. Og når vi skal jobbe i gruppe, går de bak meg sammen med de som er bak dem igjen. Det er ingen som sitter foran meg, så jeg må jobbe alene.

Mortadha forteller at han føler seg ekskludert fra klassefellesskapet, fordi læreren ikke aktivt tar initiativ til gruppeinndeling i tillegg til at de får andre oppgaver. Problemet er at han ender opp med å gjøre oppgavene alene. Det skyldes også at Mahdi ofte er borte.

#### 4.2.2 Pedagogisk differensiering: nivå og tempo

Nivå- og tempodifferensiering blir av lærere benyttet flittig for å tilrettelegge norskundervisningen for tospråklige elever. Ved å gi elevene enklere oppgaver eller mer tid til å løse oppgavene bidrar det til at elevene inkluderes i klassefellesskapet i større grad.

##### Humlebi skole

På et spørsmål til skoleledelsen på Humlebi om bruk av bevisste undervisnings- og læringsstrategier, svarer rektor at skolen ikke benytter seg av noen spesifikke metoder for tilrettelegging for inkludering av tospråklige elever. Ansvaret hviler på norsklæreren, da avdelingsleder sier at «læreren må ta aktive grep i klassen sin for å sørge for at ingen blir stående på utsida» (Ledelsesintervju 4. september 2019), og en bevisst strategi er å starte på elevens nivå. Når vi senere i intervjuet diskuterer ekskludering, blir nivådifferensiering tatt opp som en sentral strategi for at eleven ikke skal føle seg ekskludert fra klassefellesskapet. Kort oppsummert, forteller skoleledelsen at de ikke har en bestemt plan for arbeidet med tilrettelegging og inkludering, men at det er viktig å starte på elevens nivå for at eleven som



ikke mestrer det norske språket skal føle seg ekskludert fra klassefelleskapet, og i verste fall trekke seg unna.

Når det gjelder hvordan lærere bruker ulike differensieringsstrategier for å inkludere tospråklige elever i norskundervisningen, argumenterer Heidi for at det er krevende. Hun mener at undervisningen starter på et alt for høyt nivå, ergo er det lite tilpasning for at tospråklige elever skal inkluderes. I intervjuet beskriver Heidi at norskundervisningen slik:

For dårlig. Vi begynner på et for høyt nivå. Fordi de må følge klassen, vi klarer ikke holde et eget opplegg med dem. De må ha oppfølging hele tiden. Det er en frustrerende brannslukking vi holder på med. (...). For dårlig struktur. Vi kunne satt de til å gjøre noe annet i timen, men vi kan ikke følge dem opp når det er 25 andre der som er på et annet sted. Vi har 6 stykker som er på et helt annet sted enn resten av klassen, jeg skulle gjerne vært blekksprut. Det er for dårlig, alt for dårlig.

Når Heidi sier «Jeg skulle gjerne vært blekksprut» belyser hun hvor frustrerende det er å måtte tilpasse norskundervisningen til alle elevene i en hel klasse. De tospråklige elevene trenger oppfølging hele tiden, og derfor vil det ikke være mulig å gi dem en annen oppgave å jobbe med. Det betyr at undervisningen er lik for hele klassen, på tross av at elevene er «på et annet sted». For at hun skal kunne hjelpe Hussain i like stor grad som resten fremkommer det i et annet utsagn at det er best for eleven å gå for å få tospråklig fagopplæring i norsk. Da kommer eleven tilbake til norskundervisningen i helklasse og «har med seg flere verktøy inn i klassen». Det gjør det enklere for Heidi å tilpasse norskundervisningen til Hussain når hun benytter seg av nivådifferensiering.

Utdrag 17. Lærerintervju. 4. september 2019.

Heidi: Som regel får de ikke velge oppgaver, vi lager en oppgave til dem. Som regel får de en annen oppgave, og så plukker vi ut det enkleste hvis det er skriveoppgaver, som vi tror de klarer og har ord om.

Fatima: Så de får egentlig ikke samme oppgave, men oppgaver innenfor samme tema?

Heidi: Nei, de får som regel den samme, men vi graderer oppgavene. Den planken, lages ofte sånn at de skal.. vi plukker ut en av oppgavene der. Vi bruker ofte Gyldendal sine skriveoppgaver, og da plukker vi ut som regel den vi tror de kan klare å si noe om.

Hussain får i norskundervisningen jobbe med samme oppgaver som resten av klassen, men som regel får han ikke velge hvis det er valgmuligheter. Da velger norsklæreren ut den oppgaven hun tror han «klarer og har ord til», altså tilpasset hans utviklingszone (Vygotsky, 1978). Dette er Hussain bevisst på da han selv sier i intervjuet at han får «نفس (أوبكافة) بس شوية» (Samme oppgave, men litt enklere slik at jeg skal forstå oppgaven) (21. januar 2020).

Henrik, i likhet med Heidi, gir Hawra oppgaver som er tilpasset hennes nivå. Han forteller at han gir Hawra den oppgaven han vet er enklere, fordi det det også vil være enklere for henne å si noe om. I tillegg gir Henrik i andre tilfeller Hawra lenger tidsfrist, ergo at hun får jobbe med en oppgave i flere timer enn hva resten av klassen gjør. Dette skjer når resten av klassen har nynorskundervisning, da hun har fritak fra sidemål.

Utdrag 18. Lærerintervju. 4. september 2019.

Fatima: Hvordan prøver dere å legge til rette for at eleven blir inkludert i klassen i norskundervisningen?

(sidesekvens utelatt)

Henrik: For å legge til rette. Noen ganger hvis vi har tre oppgaver og jeg vet at den ene er mye enklere og for eksempel nå har vi hatt en oppgave hun holder på med med Haidar og litt selv, som både er om skoleuniformer og voldtekt, og skrive drøftende greier, og så har de mobilfri skole. Jeg har pratet med Hawra og kommet fram til at det virker enklere for hun å si noe om. Det blir litt sånn småting noen ganger, men jeg er ikke fornøyd nei.

(sidesekvens utelatt)

Henrik: Når det går på tilrettelegging til Hawra, så ønsker jeg å gi henne en oppgave som hun kan løse. Og så er det noen ganger, og spesielt i nynorsk, for det har hun ikke at hun ikke jobber med den oppgaven der men heller en annen oppgave som skal komme seinere, eller at de har fått to nesten samtidig. Så får hun jobbe med den så hun får mer tid til å jobbe med en annen oppgave, for da kan hun være med Haidar flere ganger og jobbe med en oppgave, enn da en annen som kanskje hun tar igjen ved at vi har en liknende vurdering i bokmål.

Utdraget over viser at Henrik både tar i bruk nivå- og tempodifferensiering for å tilrettelegge norskundervisningen for Hawra. Ved å la henne delta i klassen, samt jobbe med skriveoppgavene med Haidar, vil det kunne bidra til at hun føler seg mer inkludert i klassefelleskapet.

### Manta skole

I intervjuet med skoleledelsen på Manta skole forteller avdelingsleder at «i norsk II gruppen jobber vi ut fra et felles læreverk og de jobber i eget tempo med samme boken» (Ledelsesintervju, 29. oktober 2019). De forteller også at elevene deles i grupper etter deres nivå når resten av klassen har norskundervisning. Utgangspunktet for inndelingen er at elevene får tospråklig fagopplæringen, og at de derfor har behov for ekstra hjelp med språket. Når jeg videre spør om hvordan de legger opp undervisningen i en slik gruppe, svarer avdelingsleder at «disse elevene følger boka Norsk på 1-2-3. Når de har lært mer norsk vil det være enklere for dem å føle seg inkludert. Det er en innfyllingsbok, så de kan jobbe i eget tempo» (Ledelsesintervju, 29. oktober 2019). Det er spesielt ved arbeid med grammatikk at elevene får arbeide i eget tempo. Dette ble bekreftet da jeg observerte den tospråklige

fagopplæringen hvor Maryam hjalp elevene med verbkbøying (Feltnotat. 29. oktober 2019). Her fikk elevene beskjed om å streke under verb etter å ha lest en tekst sammen. Elevene skal individuelt presisere verbets tid, og deretter bruke fortid av verbet i en setning.

Norskundervisningen med Marianne i mindre grupper tar hensyn til elevenes språklige og faglige nivå. Marianne tilrettelegger for en inkluderende undervisning ved å ha variasjonsmuligheter når det gjelder elevenes nivå, da elevene ikke er på det samme nivået faglig eller språklig. Hun «prøver å gjøre det åpent for alle å klare det» (Lærerintervju. 30. januar 2020), derfor tar hun hensyn til ulike nivåer i de små gruppene. Nivådifferensiering blir brukt som metode både i planleggingsprosessen og i undervisningen i mindre grupper. Når alle elevene opplever å få samme oppgave, men som er tilpasset deres nivå, vil det kunne virke inkluderende. Som tidligere nevnt i 4.2.1 differensierer Margrete norskundervisningen når hun gir Mahdi og Mortadha en oppgave tilpasset deres nivå. Å gi dem en annen oppgave betraktes av Mortadha som ekskluderende, og virker dermed mot sin hensikt da eleven ikke har lyst til å jobbe alene og føle seg ekskludert fra klassefelleskapet.

### **4.3 Statusen til arabisk i norskopplæringen**

For å gi arabisk status i norskundervisningen, er det viktig å anerkjenne og verdsette elevenes språklige bakgrunn. Et viktig funn er at norsklærerne ikke legger opp til bruk av arabisk i norskundervisningen, noe som fører til en opplevelse av ekskludering blant de tospråklige elevene. Jeg vil i den første delen av dette delkapittelet fokusere på læreres kunnskap om elevenes tidligere skolebakgrunn (4.3.1). I andre del, «Arabisk som en støtte eller et anker?» (4.3.1), belyser jeg elevenes syn på bruk av morsmål i norskopplæringen.

#### **4.3.1 Kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn**

Norsklærerne har lite kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn i motsetning til de tospråklige lærerne. På grunn av lite samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere blir ikke denne kunnskapen videreformidlet fra den tospråklige læreren til norsklæreren.

##### Humlebi skole

For at elevene skal kunne bruke sin språkkompetanse som ressurs i undervisningen, forutsetter det at lærerne har kjennskap til det. På Humlebi skole beskriver lærerne at de har lite kjennskap til elevenes skolebakgrunn annet enn det elevene forteller. Lærerne har også

tatt initiativet til å spørre om elevenes tidligere skolebakgrunn og språkkompetanse, men på den andre siden har de ikke fått noe ut av det da elevene ikke åpner seg opp for norsklærerne.

Utdrag 19. Lærerintervju. 23. januar 2020.

- Fatima: Har dere kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn?  
Heidi: Det får vi vite veldig lite om selv om vi spør. Vi får vite lite om det, det er ofte det ikke kommer papirer eller.. de forteller ikke mye selv, og det er ikke alltid vi kan stole på det de sier.  
Fatima: Har du spurt eleven?  
Heidi: Jo, jeg har spurt Hussain. Det har jeg gjort. Men det kommer veldig vage hentydninger om hva han har gjort. Men de elevene vi har hatt fra [navn land] har som regel en grei skolebakgrunn. Men vi ser at Hussain for eksempel har hull i matematikk. Så jeg har hatt få timer ute alene med Hussain, men det er det andre lærere som har gjort. Han har et veldig lavt ordforråd, så hvis jeg skulle ha hatt en så inngående samtale så måtte jeg hatt en tolk. Det er bakdel.

Hvis eleven selv ikke er villig til å fortelle om sin egen språklige kompetanse og skolebakgrunn, så er det vanskelig å tilpasse undervisningen til den aktuelle eleven. Dermed vil læreren tilpasse norskundervisningen etter det gjennomsnittlige nivået i klassen, som bevisst er et for høyt nivå. Heidi sier det slik: «Vi begynner på et for høyt nivå. Fordi de må følge klassen, vi klarer ikke holde et eget opplegg med dem» (Lærerintervju, 23. januar, 2020). Elevens eget forhold til morsmålet og tidligere skolebakgrunn er faktorer som påvirker om eleven tar i bruk arabisk som en ressurs i undervisningen eller ei (Danbolt & Hugo, 2012). For eksempel er situasjonen til Hawra utenom det vanlige, da hun verken kan lese eller skrive på morsmålet sitt. Det eneste hun har er en muntlig kompetanse i morsmålet. Dette observerer jeg i norskundervisningen når hun ikke forstår et ord, og heller ikke tar i bruk andre hjelpemidler for å finne ut av hva ordet betyr. Klassen holder på med dramas, og de har fått i oppgave å finne kjennetegn på sjangeren (Feltnotat. 06. november 2019). Hun bruker internett til å søke på «dramasjanger», men etter å ha lest en stund legger hun fra seg oppgaven og gjør utenomfaglige aktiviteter. Som deltakende observatør tar jeg initiativ og spør om hun trenger hjelp med oppgaven, og hun svarer ja. I samtalen kommer det frem at språket er vanskelig, og at det derfor er vanskelig å finne kjennetegn på sjangeren. Jeg spør derfor om hun kan søke på hva som kjennetegner et drama på arabisk, og her svarer hun at hun ikke kan lese og skrive på arabisk. I utdraget under ser vi at Henrik ikke har kjennskap til dette, men det er noe både Hawra og den tospråklige læreren forteller om i intervjuene.

Utdrag 20. Lærerintervju. 23. januar 2020.

- Fatima: Hva med Hawra?  
Henrik: Jeg vet dessverre ikke så mye om hennes skolebakgrunn, og det skal legges ved at jeg heller ikke er kontaktlæreren hennes, så det er mulig kontaktlæreren har fått mer informasjon om det sånn sett. Men jeg vet ikke annet enn at hun har gått på

[navn innføringsklasse] her en stund før hun kom til oss. Fra [navn land] skjønner jeg at hun har gått på skole der.

Fatima: Hun nevnte at hun ikke har noe skolebakgrunn fra tidligere. At hun har hatt hjemmeundervisning i matematikk og engelsk. Så hun kan verken lese eller skrive arabisk.

Henrik: Oi, det hadde ikke jeg trodd.

Henrik tror at Hawra tidligere har gått på skole, og blir overrasket over at hun verken kan skrive eller lese på arabisk. Språkferdigheter kan deles inn i muntlige og skriftlige ferdighet (Svendsen, 2016, s. 43). Stort sett mestrer tospråklige elever de muntlige reseptive språkferdighetene, altså lytte og forstå. Dette er ferdigheter de ikke trenger å lære seg gjennom skolen, men skjer oftest i hjemmet. På den andre siden mestrer ikke alle tospråklige elever de skriftlige produktive språkferdighetene, som å lese og skrive. Dette kan skape utfordringer for læreren når undervisningen skal tilpasses slik at også den tospråklige eleven kan inkluderes i arbeidet i norsktimen. I intervjuet med Hawra kommer det frem at hun verken kan lese eller skrive på sitt morsmål. I tillegg er norsk et helt nytt språk for henne med tanke på at hun kun har vært i Norge i litt over ett år. Det er viktig å være oppmerksom på at hun har gått i en innføringsklasse i ett år, men følger nå ordinær læreplan i norsk (NOR1-05).

#### Manta skole

Margrete påpeker i intervjuet at hun har noe kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn, men veldig lite når det gjelder innhold (Lærerintervju. 23. januar 2020). Det er kun hva de får inn i papirer som gir dem grunnlaget for å tilrettelegge for en inkluderende undervisning som er tilpasset elevenes nivå språklig og faglig. Marianne er enig i dette ved å si at de har lite kjennskap til elevenes skolebakgrunn, men at hun selv prøver å ta initiativ og setter seg inn i bakgrunnen til elevene når hun skal planlegge undervisning (Lærerintervju. 30. januar 2020).

### **4.3.2 Arabisk som en støtte eller et anker?**

Det legges ikke opp til bruk av arabisk i norskundervisningen verken på Humlebi eller Manta skole. Norsklærerne ser ikke hvordan de kan benytte elevenes morsmål som ressurs i norskundervisningen når de ikke behersker det arabiske språket. De tospråklige elevene opplever sitt morsmål som et anker, og prøver i størst mulig grad å unngå bruk av arabisk i norskundervisningen.

## Humlebi skole

Norsklærernes forståelse av språk kan ha sammenheng med hvorvidt de ser på elevenes flerspråklige kompetanse som en ressurs. Heidi og Henrik mener at man ikke skal unngå bruk av elevenes morsmål, men at det avhenger av om de har kompetanse i språket eller ei.

Utdrag 21. Lærerintervju. 23. januar 2020.

- Fatima: Tenker dere at norsklærere som ikke kan arabisk likevel kan bruke elevenes morsmål som ressurs i opplæringen, eller tenker dere man bør unngå det?
- Heidi: Nei, det tenker jeg man kan. Man bør kunne noe om ordstillinger, men det kan vi for lite om. Selvfølgelig må vi bruke morsmålet som støtte.
- Henrik: Jeg tror de vil føle de blir sett og inkludert, og at de i klassen også. Jeg har noen elever jeg kan tulle med på somali ord og uttrykk, men jeg skulle gjerne kunnet arabisk som kunne hjulpet i undervisningen.
- Heidi: Man kan likevel bruke for å henvise til, for eksempel grammatikkundervisning «i arabisk er det sånn og sånn», så vi har muligheten til det så inkluderer vi det. Og det mener jeg vi skal i forhold til alle.

Henrik gjør et forsøk på å bruke elevenes morsmål i undervisningen for å inkludere. Han sier at han ikke har kompetanse i arabisk, og at det er en grunn til at han ikke kan inkludere eller vise at eleven blir sett. Heidi sier tidligere at «selvfølgelig må vi bruke morsmålet som støtte», men når eleven ikke kan skrive eller lese på morsmålet endres denne oppfatningen. Norsklæreren ser ikke lenger på at arabisk kan brukes som en ressurs og støtte i en slik situasjon.

Utdrag 22. Lærerintervju. 23. januar 2020.

- Fatima: For eksempel Hawra som ikke kan lese på arabisk, hvordan kan man tilrettelegge for henne?
- Heidi: Det er vanskeligere, for da har hun lite peiling på oppbygging av språket sitt. I mine øyne vil det ikke være en støtte, da man må ha kompetanse om eget språk for å kunne utnytte det.

Å bare kunne et språk muntlig skal i like stor grad kunne brukes som en ressurs, men det er ikke Heidi eller Hawra bevisst på (García & Wei, 2019). Hawra forteller i intervjuet at hun ikke ønsker å bruke arabisk, da hun ikke kan lese eller skrive. Samtidig vil hun ikke at Haidar skal være tilstede i klasserommet, slik at hun ikke skal føle seg annerledes og ekskluderes fra fellesskapet. Når hun er ute i gruppe og har tospråklig fagopplæring derimot, opplever hun at arabisk er en ressurs, og at en kombinasjon av arabisk og norsk både styrker morsmålet og andrespråket.

I norskundervisningen observerte jeg at Hussain skjulte sin bruk av arabisk i norskundervisningen. Han krysset ut nettsider på arabisk da jeg gikk forbi og han klappet

igjen datamaskinen sin da jeg så at han brukte Google Oversetter. Bruken av arabisk skjer uoppfordret av læreren, og det er noe hans selv tar initiativ til i norskundervisningen. I intervjuet konfronterte jeg Hussain om han bruker oversettelsesprogram, og der svarer han:

Utdrag 23. Elevintervju. 21. januar 2020.

- Hussain: أي حتى أفهم الدرس.  
Ja, for å forstå undervisningen.  
يعني من تشرح المعلمة وأكو كلمة ما أفهمتها, تسألها لو تجرب تكتيبها؟
- Fatima: Så når læreren underviser og du ikke forstår et ord, spør du om hjelp eller prøver du å finne ut av det selv?  
أجرب أكتيبها, اذا ما لكتيبها أسأل الانسة.
- Hussain: Jeg prøver å finne det selv, men hvis jeg ikke finner det spør jeg læreren.

Det som menes med å finne ut av det selv er bruk av egne ressurser, som Google Oversetter og Clarify som er de to oversettelsesprogrammene Hussain nevner han bruker. Det kan se ut som Hussain ikke ønsker å vise medelevene sine at han er flerspråklig, og prøver å skjule sin flerspråklige kompetanse ikke bare for meg men også medelevene og norsklæreren. Dette kan forklares ut fra at Hussain ikke ønsker å få samme oppgaveark både på norsk og arabisk.

ما بدني. بالعكس اذا أخذت نرويحي أحسنلي أتعلم والعربي مراح أنساه. عم أحكي مع عائلتي فعادي مراح أنساه كثير بس بعض الكلام. النرويحي لازم أخذوا أكثر وأصير عادي مثل النرويحي.  
Jeg vil ikke. Tvert i mot, hvis jeg tar det norske oppgavearket er det bedre for meg for å lære, da jeg ikke vil glemme arabisk. Jeg snakker arabisk med familien så jeg vil ikke glemme alt men noe av språket. Jeg må velge norsk oftere for å bli som resten av mine norske klassekamerater.

Hussain vil ikke føle seg annerledes, og ser ikke verdien av å bruke arabisk som ressurs. Han ser på arabisk og norsk som to adskilte språk som ikke kan brukes sammen. Hussains syn på språk er dermed ikke dynamisk, da hans oppfatning kan minne om en folkelig teori om tradisjonell tospråklighet (Baker, 1988). Å ta i bruk norsk alene, ser han på som en måte å inkluderes i klassefelleskapet. Han ønsker for eksempel ikke å ha en tospråklig lærer med i norskundervisningen, for da føler han seg ekskludert. Ser vi på det fra en annen vinkel, så er Hussain svært positiv til bruk av arabisk når han skal gjøre oppgaver i den tospråklige fagopplæringen. Arabisk blir ikke verdsatt og synliggjort i norskundervisningen med Heidi, og det fører til at Hussain ikke ser på språket sitt som en ressurs og velger å distansere seg fra det.

I den tospråklige fagopplæringen argumenterer Haidar for at arabisk flittig blir brukt som en støtte og en ressurs for å lære elevene norsk (Lærerintervju, 16. januar 2020). Han viser til at elevene kan overføre kunnskapen fra morsmålet til norsk, og at språklæring derfor henger

sammen. Man skal ikke se på språk som adskilte enheter, da «Morsmål forsterker norsk, og norsk forsterker morsmålet». Han sier der slik:

Ja, vi bruker morsmål som hjelpemiddel for å lære ny kunnskap på norsk. Også vi kobler kompetanse fra morsmål til norsk, og de hjelper hverandre. Morsmål forsterker norsk, og norsk forsterker morsmålet. De utvider hverandre. Elevene mine, jeg har erfaring, som har god kompetanse i morsmål, arabisk, fra [navn land] spesielt, de lærer norsk med en gang uten problem. Bedre enn de som har vært i Norge fra 1.klasse. Fordi de overfører kunnskapen til norsk. De lærer ikke nye ting. De bruker bakgrunnskulturen eller kulturkapitalen de har med seg, og overfører den til norsk. Og de tilpasser den til den norske konteksten.

Haidar ser altså på språk som dynamisk, hvor det ikke er et skille mellom ulike språkene (García, 2009; García & Wei, 2019). Elevene skal kunne ta i bruk det språket de ønsker, så lenge det er læringsfremmende og det beste for eleven.

Rektor på Humlebi skole mener at det ikke er en verdi i å la en tospråklig lærer undervise elevene i norsk, «fordi norsklærerne kan norsk bedre» (4. september 2019). Dette viser hvilken oppfatning skolelederen har om den tospråklige lærerens språkkompetanse, og evne til å undervise i norskfaget for en tospråklig elev. Det viser også en manglende forståelse for hvordan språk sammen kan bli brukt til elevens fordel. Jeg observerte at elevene i alle timene med tospråklig fagopplæring ber om hjelp med norskfaget, og siden de har en førende hånd her så får de hjelp med norskfaget av Haidar. Haidar mener selv at han er en ressurs for skolen og elevene, men at han bare er en brikke i et stort spill.

Vi er en ressurs for skolen og nærmiljøet. Vi er en ressurs, men hvordan skolen bruker oss og hvordan lærerne bruker oss, og elevene. Vi har ikke mye makt, men vi vet at vi er en ressurs. Jeg har vært på skolen, fordi jeg vet elevene trenger meg.

### Manta skole

Skoleledelsen på Manta skole anser elevenes morsmål som en ressurs, så lenge det er en balansegang. Deres forståelse av språklæring viser at de tar hensyn til at elevene har behov for å bruke både arabisk og norsk i undervisningen.

### Utdrag 24. Ledelsesintervju. 29. oktober 2019.

- Avdelingsleder: Det er en balansegang mellom for mye og for lite, men begge deler bør være lov til rett tid.
- Fatima: Selv i norsktimene?
- Avdelingsleder: Kanskje hvis det kan løse opp noen knuter hvis de ikke skjønner hva undervisningen går ut på. Men man kan ikke bare snakke arabisk for da blir det ikke norsktime.
- Rektor: Men av og til kan arabisken være til hjelp for å forstå det temaet som blir tatt opp i norsk på en bedre måte. Og da er det en kjempehensikt.
- Fatima: Så arabisken kan bli brukt som et stillas for å arbeide videre i norsktimene?



Avdelingsleder: Men ikke ha undervisningen om norsk på arabisk. Da blir det noe helt annet. Ikke det at jeg kan arabisk.

Skoleledelsen ser på det som positivt å la elevene bruke arabisk som en ressurs i norskundervisningen, men hele undervisningen skal ikke foregå på arabisk «for da blir det ikke en norsktime». I helklasse og i gruppeundervisningen tar elevene i bruk morsmålet sitt i liten grad, fordi Mahdi og Mortadha føler de ekskluderer seg selv når de bruker morsmål med andre elever til stede. I den tospråklige fagopplæringen derimot, bruker de arabisk i mye større grad. Dette er et eksempel på hvordan bruken av arabisk både blir sett på som et anker og en ressurs ut fra settingen morsmålet brukes i.

Grunnen til at arabisk ikke blir synliggjort av norsklærerne i helklasse og gruppeundervisning, er at lærerne ikke behersker det arabiske språket. De ser derfor på det som vanskelig å ta i bruk andre språk når de ikke har god nok kompetanse. Utdragene under er eksempler på hvordan Marianne og Margrete tenker rundt bruk av arabisk som en ressurs i deres timer.

Utdrag 25. Lærerintervju. 30. januar 2020.

Fatima: Tenker dere at dere som norsklærere kan bruke arabisk som ressurs?  
Marianne: Helt sikkert, hadde jeg kunnet det hadde jeg vært kjempeglad.  
Fatima: Kanskje i samarbeid med tospråklig lærer?  
Marianne: Ja, det hadde vært flott om vi hadde fått til det. Jeg har drømt om å få til det noen ganger.

Utdrag 26. Lærerintervju. 23. januar 2020.

Fatima: Tenker du at norsklærere som ikke kan arabisk også kan bruke elevenes morsmål som ressurs i norskundervisningen? Eller bør man unngå bruk av morsmålet?  
Margrete: Jeg synes det er viktig at alle bruker morsmål på en eller annen måte. Man skal ikke glemme det. Selv om jeg har større forståelse for engelsk enn arabisk, så må jeg sette meg inn i det. Lære litt mer om språket, det grammatiske. Det er viktig at jeg som lærer forstår det grammatiske. (...). Så jeg må ha kjennskap til språkets historie, grammatikk og oppbygging. Bare det at man skriver en annen vei. Jeg kommer ikke til å melde meg til arabiskkurs, men jeg må ha kjennskap til språket.

Marianne sier at hun helt sikker kan bruke arabisk som en ressurs, men at hun ikke gjør det. Det er derimot et ønske om å samarbeide med tospråklig lærer for å legge til rette for en undervisning som inkluderende ved å ta i bruk arabisk også i norskundervisningen. Vi ser også at Margrete mener at arabisk er viktig, og at det må kunne brukes som ressurs. «Jeg kommer ikke til å melde meg til arabiskkurs, men jeg må ha kjennskap til språket», sier hun. Deres forståelse viser hvordan de ser på det som et krav å kunne arabisk for å synliggjøre og vise elevene at de kan ta i bruk sitt eget morsmål som en ressurs i norskundervisningen.

## 5 Avslutning

Tospråklige elever er en synlig elevgruppe i dagens norske skole. Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan det legges til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen. Dette ble belyst fra flere deltakerperspektiver i skolens hierarki på to ungdomsskoler. For å svare på problemstillingen valgte jeg en kvalitativ tilnærming med deltakende observasjon og semistrukturerte intervjuer av skoleledelsen, norsklærere, tospråklige lærere og tospråklige elever. Datamaterialet utgjorde dermed feltnotater og transkripsjoner både på arabisk og norsk. Nøkkelord i denne masteroppgaven er inkludering, tospråklig fagopplæring og transspråking.

I det femte og siste kapittelet diskuterer jeg masteroppgavens funn i lys av teori, tidligere forskning og politiske dokumenter (5.1). Diskusjonen er basert på problemstillingen: *Hvordan legges det til rette for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål i norskundervisningen?* Med utgangspunkt i problemstillingen og studiens tre hovedfunn, utgjør denne delen svaret på problemstillingen. Jeg avslutter oppgaven med didaktiske implikasjoner og veien videre (5.2).

### 5.1 Diskusjon

Som Opplæringsloven påpeker, har alle elever rett til tilpasset opplæring og en klasseinndeling som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet (Opplæringslova, 1998). I analysen kommer det frem at lærerne mener de forsøker å tilpasse norskundervisningen til elevenes nivå for at de tospråklige elevene skal føle seg inkludert i undervisningen. På den andre siden argumenterer lærerne for at det i praksis er for vanskelig å tilpasse undervisningen til alle elevene i et klasserom, og ender derfor ofte opp med å legge opp undervisningen på et for høyt nivå. Det betyr at undervisningen ikke er tilpasset elevenes proksimale utviklingssoner, noe som fører til at elevene ikke klarer å mestre arbeidsoppgavene på tross av at de får hjelp av en lærer eller en medelev (Vygotsky, 1978). Å tilpasse undervisningen til elevenes språklige nivå, bidrar til en opplevelse av inkludering (Engen & Ryen, 2009). Dette bekrefter elevene i denne studien, da de deltar aktivt i timene med tospråklig fagopplæring som er tilpasset deres nivå språk- og innholdsmessig. Inkludering handler om å være en del av et fellesskap og muligheten for deltakelse (Haug,

2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013), noe elevene i denne studien opplever når undervisningen foregår i mindre grupper. Når undervisningen ikke er tilpasset elevenes proksimale utviklingszone vil det kunne føre til at elevene føler seg ekskludert, slik jeg observerte på Manta skole. Det kan forklares med at elevene føler på en språkskam som videre hemmer læringen (Daugaard, 2019). Dette stemmer overens med funnene til Nilsson (2017), der de nyankomne elevene føler seg ekskludert fordi undervisningen ikke er tilrettelagt på individnivå.

Jeg tror at en slik manglende tilrettelegging kan forklares med et fraværende samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere. Dette viser Dewilde (2013) til, da hun poengterer at selv med et mer eller mindre direkte samarbeid, så er det ikke alltid lærere klarer å møte tospråklige elevers behov i norskundervisningen. Analysen viser at det både på Humlebi skole og Manta skole er lite eller nesten ingen samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere når det gjelder tilrettelegging for inkludering. Tidligere forskning viser at et manglende samarbeid mellom norsklærere og tospråklige lærere lenge har vært et faktum i norske skoler. Myklebust sine studier både fra 1993 og 2006 viser at samarbeidet ikke er godt nok og at det er flere utfordringer knyttet til det. I utdrag 6 i analysen (4.1.2) påpeker norsklæreren at det hadde vært ypperlig med et samarbeid, men at det ikke er tilfelle på Manta skole. I Palm og Lindquist (2009) sin studie får de frem at det er flere lærere som ikke har oversikt over hva som foregår i den tospråklige fagopplæringen, men at de stoler på at den tospråklige læreren gjør jobben sin. Den samme tendensen ser vi på Humlebi skole i utdrag 4 hvor samarbeidet mellom norsklærerne og den tospråklige læreren ikke er organisert, men skjer i forbifarten. Norsklærerne stoler på arbeidet den tospråklige læreren gjør, da de ser nytten av den i sin undervisning når elevene kommer tilbake og har norskundervisning i helklasse. Det skyldes at elevene har med flere verktøy inn i klassen slik Heidi opplever med Hussain.

Selve arbeidet med tilrettelegging for inkludering av elevmangfoldet starter med skoleledelsen (Andersen, 2017). Å tilby elevene tospråklig fagopplæring i arabisk er avhengig av skolens kapasitet, og er i seg selv en måte å tilrettelegge på. Vi ser at begge skolene i denne studien tilbyr elevene som har rett og behov for tospråklig fagopplæring denne muligheten. For at en tospråklig elev skal oppleve å være inkludert på i klassen, er det viktig at elevens språk anerkjennes og synliggjøres (Aamodt, 2017). Det å tilby tospråklig fagopplæring i arabisk er i seg selv en måte å synliggjøre språk på i skolen. En annen måte å

synliggjøre språk på og vise at språket anerkjennes og verdsettes, ser vi på Humlebi skole (jf. 3.3.3), der et ord på arabisk i likhet med andre språk står skrevet ved hovedinngangen. Med andre ord er det en likhet mellom min studie og forskningen til Danbolt og Hugo (2012), som viser at elevene opplever det som positivt at språk synliggjøres gjennom bilder, eller her plakater, som inkluderer flere språk.

Å bli anerkjent på skolen i sin helhet kan ha en påvirkningskraft på elevens deltakelse i norskundervisningen. Humlebi skole har skapt det språklige fellesskapet og gitt rom for tospråklige elever ved å eksplisitt synliggjøre deres språk for det blotte øye. Det er nemlig skoleledelsen og lærernes ansvar å organisere en opplæring og undervisning som er inkluderende og tilpasset den enkelte elev uansett språkbakgrunn. På Manta skole er arabisk mindre fremtredende, og bør få en større plass i skolen noe også Hvistendahl (2009) påpeker. Elevenes språklige kompetanse må få større plass i opplæringen for at de skal inkluderes og oppleve aktiv deltakelse (Hvistendahl, 2009, s. 91). Aktiv deltakelse inngår under ledelsens definisjonen på inkludering på Manta skole (Intervju, 04.september 2019).

At skoleledelsen på Humlebi skole og Manta skole ser på inndeling i mindre grupper som en inkluderende tilretteleggingsstrategi, henger nok sammen med elevenes positive tilbakemeldinger og opplevelser. Dette er spesielt tydelig i utdrag 3 og i observasjonene, da elevene melder seg ut av undervisningen i helklasse men er aktive og engasjerte når norskundervisningen foregår i mindre grupper. Årsaken kan være synliggjøringen av morsmål som får dem til å føle en anerkjennelse og tilhørighet til gruppen som viser interesse for elevenes språklige repertoar. De ulike språkene blir i de mindre gruppene gjort tilgjengelig og de blir ikke fremmedgjort. Slikt er viktig i et inkluderende skolemiljø, nemlig at språkene blir «equally respected, valued and visible» (Krulatz et al., 2018, s. 144). Det å bevisst ta i bruk flere språk i undervisningen synliggjør at språket har en verdi, og oppleves av elever som positivt, noe som tidligere forskning har dokumentert (Danbolt & Hugo, 2012; Torpsten, 2018). Hvordan norsklærerne kan ta dette med seg inn i klasserommene er blant annet avhengig av deres samarbeid med den tospråklige læreren. En grunn til at norskundervisningen i helklasse har en overvekt av enspråklige strategier kan være den manglende kommunikasjonen og samarbeidet mellom de to aktørene i skolen. En annen grunn er at norsklærerne ikke har kompetanse i det aktuelle språket til eleven.

I denne studien kommer det frem at norsklærerne mer eller mindre er bevisste på at de nesten kun benytter enspråklige undervisningsstrategier i norskundervisningen. Den fraværende flerspråkligheten i norskundervisningen kan skyldes skolens og lærernes oppfatning av språk og språklæring. En helhetlig oppfatning jeg dannet meg ut fra datamaterialet, er at alle deltakerne i studien i bunn og grunn ser på språk som adskilte enheter. Rektor på Humlebi skole henviser til at norsklærere kan norsk bedre, og at tospråklige lærere derfor ikke skal undervise elevene i norsk. Den samme tendensen dukker opp hos Dewilde (2013) når en norsklærer i hennes studie ikke ønsker at tospråklige lærere skal bruke norsk i sin opplæring. Lærerne ser her på språk som avgrenset, og at man må være en perfekt språkbruker for å kunne bruke språket som ressurs. Elevene deler også skoleledelsens oppfatning av språklæring da de ikke ønsker å bruke arabisk som en ressurs i flere sammenhenger enn de allerede gjør i frykt for at de ikke lærer norsk godt nok. Skolen har makt over språkbruk, og ved å skjule elevenes morsmål i undervisningen vil ikke elevene se på språket sitt som verdsatt, og dermed blir ikke elevene anerkjent som tospråklige elever (García & Wei, 2019, s. 70; Svendsen, 2009, s. 55). Norskfaget kan bli sett på som spesielt enspråklig fordi en fort tenker at elevene må lære seg norsk for å kunne bruke det i samfunnet. Det er kanskje derfor skoleledelsen og norsklærere bare forholder seg til det norske språket. Jeg håper at norsklærere med tiden blir bevisste på hvordan de kan bruke transspråklige strategier og skape rom for flerspråklighet i sine undervisningstimer.

Dette viser til at en enspråklig skole fortsatt eksisterer. For å få en endring i dette kreves det at norsklærere og tospråklige lærere komplementerer hverandre og ikke ser på hverandre som konkurrenter i språklæring. Man trenger nemlig ikke være en perfekt språkbruker for å kunne bruke et språk som ressurs, slik vi ser med Hawra som verken kan lese eller skrive på morsmålet sitt. I den dynamiske opplæringsmodellen til García og Wei (2019) viser de til at alle kan bruke språk som en ressurs uansett hvor mye av et språk de kan. Denne transspråklige tankegangen vil åpne for at elevene kan utnytte hele sitt språklige repertoar i undervisningen og bane vei for læring (Creese & Blackledge, 2010). Det er altså viktig å skape et transspråkingsrom slik vi ser læreren i studien til Beiler (2019) har gjort ved å la eleven skrive på det språket eleven mestrer i startfasen. Utviklingen i ordforrådet til en tospråklig elev henger sammen med størrelsen på ordforrådet i morsmålet (Lunde, 2017). Bruk av oversettelsesprogram er en annen mulig tilnærming der en tospråklig elev kan støtte seg på morsmålet, men igjen avhenger det av bakgrunnskompetansen til elevene (García & Wei, 2019). Dette sier Heidi at hun gjør, men hun legger opp til bruk av ordbok i papirform.

For de som har litt svakere produktive ferdigheter vil Clarify og Google Oversetter være til mer hjelp slik jeg observerer med både Hawra og Hussain. Læreren kan styre transspråkingen i klasserommet, men som tidligere forskning har vist så er det en mangel på offisiell transspråking i klasserommene (Palmborg, 2018; Rimer, 2019).

Analysene av resultatene antyder at norsklærerne gjør lite for å trekke inn arabisk som en ressurs i norskundervisningen. Å bruke elevenes morsmål som ressurs i norskundervisningen krever ikke at lærerne har kompetanse i de aktuelle språkene (García & Wei, 2019). Analysen viser at norsklærerne både på Humlebi skole og Manta skole ser på det som et hinder at de ikke behersker det arabiske språket, og at det er årsaken til at de ikke legger opp norskundervisningen slik at elevene kan bruke sitt språklige repertoar i opplæringen. Det er rett og slett en mangel på offisiell transspråking i skolene, da jeg kun observerer at elevene frivillig tar i bruk arabisk i situasjoner hvor språkferdighetene i norsk ikke strekker til. Transspråkingen skjer altså naturlig fra elevenes side. De tar i bruk sitt språklige repertoar i skjul, men målet med en slik handling er at de skal føle seg inkludert slik resten av elevene i klasse føler at de er etter den tospråklige elevens egen oppfatning.

Skolen bidrar til hvordan en tospråklig elev oppfatter seg selv og oppfattes av andre (Svendsen, 2009). Den enkelte skole har påvirkning på hvilken status eller verdi et språk ilegges, enten det er høyt eller lavt. Utenomeuropeiske språk får ofte lav status i skolen, selv arabisk som er et av verdens største språk (Svendsen, 2009). Å fremmedgjøre elevens morsmål i skolen fører til ekskludering, spesielt når elevens språkkompetanse ikke blir sett på som en ressurs (García & Wei, 2019). Slik blir alle andre språk enn norsk sett på som et problem i opplæringen (Ruíz, 1984). I tråd med dette viser analysene mine at arabisk blir fremmedgjort og skjult i norskundervisningen av lærere. Elevene opplever det som ekskluderende og skjuler dermed også sin egen bruk av morsmålet i undervisningen for å ikke føle seg annerledes enn resten av medelevene som ikke er flerspråklige.

Transspråking handler ikke bare om at språk er dynamisk, og at man skal blande språk for å forstå en sammenheng. Å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev kan være utfordrende og krever at læreren kjenner til elevenes forutsetninger og behov. For minoritets elever kan det være særlig utfordrende dersom de ikke forstår norsk og har en annen kulturell bakgrunn enn læreren, fordi læreren skal tilrettelegge undervisningen ut fra elevens behov og forutsetninger slik at de opplever mestring (Aamodt, 2017). Selv om

norsklærerne på Humlebi skole og Manta skole trekker veksler på enspråklige undervisningsstrategier i norskundervisningen, så er det basert på hensyn til de tospråklige elevene for at de skal oppleve inkludering og en tilpasset opplæring. Elevenes språklige nivå blir tatt i betraktning, og derfor blir forenklet ordforråd, bilder og kroppsspråk benyttet som strategier på Humlebi skole. Mens på Manta skole blir i tillegg flerspråklige strategier benyttet ved at elevene støtter seg på hverandre gjennom å ta i bruk sitt språklige repertoar. Disse transspråklige, enspråklige strategiene finner vi også hos Iversen (2020). Hos både Iversen (2020) og Beiler (2019) ser vi at elevene bruker hverandre, og at det er både læringsfremmende og inkluderende.

Å ha kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn legger grunnlaget for arbeidet med tilrettelegging i norskundervisningen. Norsklærerne har altså et ansvar for å tilrettelegge for en inkluderende undervisning tilpasset alle elevene, inkludert tospråklige elever. Det er derfor viktig at undervisningen er tilpasset elevenes proksimale utviklingszone både språk- og innholdsmessig for at elevene ikke skal oppleve språkskam, som igjen vil føre til ekskludering av tospråklige elever. Som en konklusjon på denne problemstillingen kan man si at det er to inkluderingsstrategier hos de to deltakende skolene. Den første måten skolene tilrettelegger på for inkludering av tospråklige elever med arabisk som morsmål er å tilby dem undervisning i mindre grupper i tillegg til tospråklig fagopplæring. Den andre inkluderingsstrategien er læreres bruk av enspråklige undervisningsstrategier som visuelle hjelpemidler og differensiering av undervisningen for å tilrettelegge og tilpasse undervisningen til elevenes nivå. Skolene mangler en bevissthet rundt hvordan transspråking kan brukes som en inkluderings- og tilretteleggingsstrategi da arabisk er fraværende i norskundervisningen både på Humlebi skole og Manta skole.

## **5.2 Didaktiske implikasjoner og veien videre**

Slik vi har sett, har ulike undervisningsstrategier i norskundervisningen bidratt til en opplevelse av inkludering, særlig gjelder dette forenklet ordforråd, bildebruk og nivåddifferensiering. Samtidig har manglende inkludering av elevenes morsmål i norskundervisningen blitt oppfattet som ekskluderende av tospråklige elever. Denne studien er en mikroetnografisk studie med få deltakere og gir dermed ikke et komplett bilde av en tilretteleggings- og inkluderingspraksis. Jeg mener likevel at funnene kan være overførbare til andre ungdomsskoler, og også til videregående skole med tospråklige elever i integrerte

klasser. Det hadde vært interessant å bygge videre på denne problemstillingen og se hvordan flere skoler tilrettelegger for inkludering i norskundervisningen og andre fag, og kanskje finne en ideell undervisningsmetode som virker læringsfremmende for en stor andel tospråklige elever i integrerte klasser. Jeg håper at norsklærere med tiden blir bevisste på hvordan de kan bruke transspråklige strategier og skape rom for flerspråklighet i sine undervisningstimer. Det betyr også at vi i dag har et behov for forskning på offisiell transspråking, ergo lærerstyrt transspråking i klasserommene. Slik kan vi minke et skille mellom «oss» og «dem», og skape et felles «vi» gjennom et godt tilretteleggings- og inkluderingsarbeid i norskundervisningen spesielt.

Jeg ønsker at denne masteroppgaven bidrar til å gjøre norsklærere bevisste på hvor viktig det er at de tar i bruk elevenes morsmål som en ressurs i deres undervisning, på tross av at lærerne ikke behersker de ulike språkene. Nå som transspråking er på pensum for lektorstudenter i norskfaget, vil de nye lærerne gå ut i skolen med et oppdatert syn på hvordan de kan bidra til å tilrettelegge undervisningen for å inkludere alle elevene i et klassefelleskap. Jeg håper at dette vil endre undervisningspraksisene i skolene fremover ved å gå bort fra enspråklig undervisning, altså skape et dynamisk syn på språk og ikke se på språk som adskilte enheter.

Det siste året har lært meg mye om tospråklige elever i norskundervisningen, og om hvordan undervisning kan tilrettelegges for at tospråklige elever kan inkluderes. For det første har jeg vokst som person og for det andre som lærer ved å få innsikt i skolens, lærernes og elevenes egne refleksjoner rundt tilrettelegging og inkludering. Som norsklærer har jeg blitt mer oppmerksom på utfordringer lærere møter med en sammensatt elevgruppe i forbindelse med språk, og hvordan elevers oppfatninger og opplevelser avviker fra lærerens og skoleledelsens. Dette vil jeg ta med meg inn i arbeidslivet.



# Litteraturliste

- Abuawad, R. (2019). *Kultursensitiv undervisning. En studie om å anerkjenne og anvende elevers kulturelle og språklige bakgrunn som ressurs i et mangfoldig klasserom.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70133/8/SDID4009---Rana-Abuawad.pdf>
- Amro, L. (2017). *Nyankomne tospråklige elever i ordinærklasse i barneskole og transspråklig skrivepedagogikk. En casestudie om hvordan transspråklig skrivepedagogikk brukes og oppleves* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2495212>
- Andersen, F. C. (2017). Skoleledelse for et flerkulturelt samfunn. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. utg.). Toronto: Multilingual Matters.
- Beiler, I. R. (2019). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54(1), 5-29. Hentet fra <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Blommaert, J. & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. England: Multilingual Matters.
- Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. I H. Boeije (Red.), *Analysis in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Canagarajah, S. (2020). *Transnational literacy autobiographies as translingual writing*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). London: Routledge.

- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data*. Los Angeles: Sage.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(i), 103-115.
- Creswell, J. W. & Creswell, D. J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. I J. Alatis (Red.), *Current issues in bilingual education* (s. 81-104). Washington: Georgetown University Press.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, A. M. V. & Hugo, B. B. (2012). Flerspråklighet som ressurs. I T. O. Engen & P. Haug (Red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 83-101). Oslo: Abstrakt.
- Daugaard, L. M. (2015). *Sproglig praksis i og omkring modersmålsundervisning. En lingvistisk etnografisk undersøgelse* (Doktoravhandling). Hentet fra [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Daugaard\\_2015\\_protected.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/phdafhandlinger/Daugaard_2015_protected.pdf)
- Daugaard, L. M. (2019). Tosprogede elever og forældres investering i sprog - mellom frihed, ansvar, skyld og skam. I T. N. Rasmussen & K. L. Thomsen (Red.), *Frihed og Ansvar i lærerens grundfaglighed*. KvaN.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers. A case study of bilingual teachers and teacher collaboration* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Dewilde, J. & Kulbrandstad, L. A. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/2016-Dewilde-Kulbrandstad.pdf?sequence=1>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. utg.). Chicago: University of Chicago Press.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56-95). Bergen: Fagbokforlaget.

- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. & Lied, S. (2011). Strategies of differentiation in a multi-linguistic, multi-religious and multi-cultural school. *Teacher Education & Teachers' Work*, 2(1), 55-67.
- Engen, T. O. & Ryen, E. (2009). Lærermangfold og flerkulturell opplæring. Utfordringer og muligheter for lærerutdanningen. *Norsk som andrespråk*, 41-57.
- Engh, R. (2011). *Tilpasset opplæring og elevvurdering. Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Everett, E. L. & Furseth, i. (2012). Lettere sagt enn gjort - å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s. 127-144). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). Ch. 1: The first rule. There should be the possibility of surprise in social research. I *Seven rules for social research* (s. 1-30). Princeton: Princeton university Press.
- Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring, som begrep og virksomhet. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 420-436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers Collage Press.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring* (I. S. Holmes, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, A., Kulbrandstad, L. I. & Tenfjord, K. (2007). Norsk andrespråksforskning – utviklingslinjer fra 1980 til 2005. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1(2), 5-41.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 261–280. Hentet fra <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-202). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, J. Y. (2020). Pre-service teachers' translanguaging during field placement in multilingual, mainstream classrooms in Norway. *Language and Education*.
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Los Angeles: Sage.
- Kleven, T. A. & Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogiske forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kroskrity, P. V. (2004). Language Ideologies. I A. Duranti (Red.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (s. 496-571). Oxford: Blackwell.
- Krulatz, A., Dahl, A. & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting multilingualism. From research to teaching practice in the english classroom*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martin-Jones, M., Andrews, J. & Martin, D. (2017). Reflexive ethnographic research practice in multilingual contexts. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*. New York: Routledge.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2. utg.). California: SAGE Publications.
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Myklebust, R. (1993). *Undervisning på to språk. En analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo - med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag*. Universitetet i Oslo, NOA.

- Myklebust, R. (2006). «Så dem ut sånn som meg, også?» Begynneropplæring når norsk er andrespråket. I I. P. Haug (Red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet?* (s. 189-223). Bergen: Caspar forlag.
- Nilsson, F. J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students* Stockholms universitet, Stockholm.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Palm, K. & Lindquist, H. (2009). *Læring i en flerspråklig skole. Tospråklig opplæring på barnetrinnet - et eksempel på en organiseringsmodell* Høgskolen i Telemark, Porsgrunn. Hentet fra <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2013/10/Læring-i-en-flerspråklig-skole.pdf>
- Palmborg, P. V. (2018). Prata svenska! – Eller? Vad tycker lärare? Hentet fra <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250715/FULLTEXT01.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). Data collection decisions *I Qualitative research and evaluation methods* (4. utg., s. 255-263). Los Angeles: Sag.
- Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2017). Perspectives on translanguaging in education. I B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *New perspectives on translanguaging and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Piller, I. & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingualism Education and Bilingualism*, 14(4), 371-381. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rimer, J. (2019). «Når jeg sier det på ett sekund på kurdisk, så er det ferdig. Han forstår hva det betyr». *En etnografisk studie av elevers transspråklige praksiser*

- (Masteroppgave). NTNU. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2610322>
- Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2), 15-34.
- Ryen, A. (2016). Research ethics and qualitative research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (4. utg., s. 31-46). Thousand Oaks: Sage.
- Ryen, E. (2010). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA - norsk som andrespråk*. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1554/1538>
- Ryen, E., Wold, A. H. & Pastoor, L. d. W. (2009). "Det er egen tolkning, ikke direkte regler." Minoritetsspråklige elevers morsmålsopp- læring og bruk av morsmål. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 139-166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011). Designing a research project. I *Interpreting qualitative data* (4. utg., s. 27-56). Thousand Oaks: Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Læringsmiljø. Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SSB. (2019). Elevar i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Søderstrøm, K. (2011). Tidlig intervensjon overfor små barn i psykososial risiko. I S. Strand (Red.), *Samhandling som omsorg*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tonne, I. & Palm, K. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning - en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1192/1182>
- Torpsten, A.-C. (2018). Translanguaging in a Swedish multilingual classroom. *Multicultural Perspectives*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15210960.2018.1447100#aHR0cHM6L>

y93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8xNTIxMDk2  
MC4yMDE4LjE0NDcxMDA/bmVlZEFjY2Vzcz10cnVlQEBAMA==

UiO. (2020). Mi Lenga. Hentet 06.12 2019 fra

<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/milenga/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige  
minoriteter (NOR7-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner - Minoritetsspråklige. Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og->

[trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*.  
London: Harvard University Press.

Warriner, D. S. & Bigelow, M. (2019). *Critical reflections on research methods: Power and  
equity in complex multilingual contexts*. Bristol: Multilingual Matters.

Wilhelmsen, M., Holth, B. A., Kleven, Ø. & Risberg, T. (2013). Minoritetsspråk i Norge: En  
kartlegging av eksisterende datakilder og drøfting av ulike fremgangsmåter for  
statistikk om språk, 61. Hentet fra [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-  
publikasjoner/\\_attachment/100940?\\_ts=13d3a8c3cf0](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/100940?_ts=13d3a8c3cf0)

Aamodt, S. (2017). Inkluderende arbeidsmåter. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.),  
*Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.





# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide for skoleledelsen:

1. Inklusjon – inkludering
2. Eksklusjon – ekskludering
3. Tospråklig undervisning – inkluderende eller ekskluderende?

### Humlebi skole

#### Intervjuguide for norsklærere – Henrik og Heidi:

1. Kan dere fortelle litt om deres utdanningsbakgrunn? Hvor lenge dere har jobbet i skolen, og med tospråklige elever?
2. Har dere kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn?
3. Hvordan vil dere beskrive undervisningen deres for tospråklige elever?
4. Hvilke barrierer og vanskeligheter kan oppstå i klasserommet?
5. Hva tenker dere på når dere legger opp undervisningen i en klasse med tospråklige elever?
6. Hvilke strategier benytter dere?
7. Hvorfor gjør dere det på denne måten?
8. På hvilken måte vil dere beskrive undervisningen som inkluderende?
9. Hvordan tror dere det er å være en tospråklig elev med arabisk som morsmål i klasserommet?
10. Hva synes dere om at lærere bruker bilder for å forklare hva ord betyr?
  - a. Hva med PowerPoint, støtteark, kroppsspråk?
11. Jeg har observert at du spesielt fokuserer på ordforråd i helklasseundervisning. Er du bevisst på det, og hvorfor?
  - a. Parallell jobbing med språkutvikling og fag?
12. Du bruker norsk som undervisningsspråk. Jeg har observert at eleven i 9. klasse noen ganger ikke forstår, selv etter å ha fått hjelp fra norsklæreren. Fordi jeg også snakker arabisk, spurte jeg om hun trengte hjelp. Da jeg oversatte et par ord til arabisk løsnet

det for henne og hun startet på oppgavene. Hvordan kan dere tilpasse undervisningen slik at alle blir inkludert selv om deres norskkompetanse er under utvikling?

- a. Tenker du at norsklærere som ikke kan arabisk, likevel kan bruke elevenes morsmål som ressurs i opplæringen. Eller tenker du at det er noe man bør unngå?

13. Samarbeider dere norsklærere med den tospråklige læreren?

- a. Hva med samarbeid med andre arabisktalende elever eller foreldre?

### **Intervjuguide for tospråklig lærer – Haidar:**

1. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring?

هل يمكن أن نخبرنا قليلاً عن تحصيلك العلمي وخبرتك العملية؟

2. Har du kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn?

هل لديكم معلومات عن خلفية المدرسة السابقة للطلاب؟

3. Hjelper du elevene i klasserommet eller ute i gruppe?

هل تساعد الطلاب داخل الصف أو خارجه في مجموعة؟

4. Hvem planlegger den tospråklige undervisningen?

من يخطط لهذا الأسلوب التدريسي ثنائي اللغة؟

5. Hvilket språk foregår den tospråklige undervisningen på, hvorfor?

بأية لغة يحدث التدريس الثنائي اللغة هنا، لماذا؟

- a. Hva er dine undervisningsspråk?

ما هي لغات التدريس الخاصة بك؟

- b. Mener du at norsklærere også kan bruke arabisk som en ressurs, og om du og andre tospråklige lærere kan bruke norsk på samme måte?

هل تعتقد أن المدرسين النرويجيين يمكنهم أيضاً استخدام اللغة العربية كمصدر، وما إذا كان بإمكانك

أنت والمدرسين الثنائي اللغة استخدام اللغة النرويجية بنفس الطريقة؟

6. Du har tidligere nevnt at eleven kan få hjelp i alle fag, også norskfaget. På hvilken måte kan den tospråklige undervisningen bidra til at elevene blir inkludert i norskundervisningen?

لقد ذكرت في وقت سابق أنه يمكن للطالب الحصول على المساعدة في جميع المواد، بما في ذلك المادة النرويجية. بأي

طريقة يمكن أن يساعد تدريس الثنائي اللغة الطلاب على الاندماج في التعليم النرويجي؟

## Intervjuguide for tospråklige elever – Hawra og Hussain:

1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn?  
هل يمكنكم أن تعرفونا قليلاً بكم؟
2. Hvilke tidligere skoleerfaringer har du på arabisk?  
ما هي تجاربكم المدرسية السابقة والتي كانت باللغة العربية؟
3. Hvordan opplever du det å være tospråklig her på skolen?  
كيف تتعايشون هنا في المدرسة مع كونكم ثنائيي اللغة؟
4. Hva synes du om måten norsklæreren underviser på?  
ما رأيك في الطريقة التي يدرس بها المعلم النرويجي؟
5. Hva synes du om måten den tospråklige læreren underviser på?  
ما رأيك في الطريقة التي يعلم بها المعلم الثنائيي اللغة؟
6. Hvilken undervisningsmåte foretrekker du, hvorfor?  
ما هي طريقة التدريس التي تفضلها، لماذا؟
7. Hvor mange språk bruker du i norsktimene?  
ما عدد اللغات التي تستخدمونها في ساعات الدراسة النرويجية؟
8. Hvor mange språk bruker du i den tospråklige undervisningen?  
ما عدد اللغات التي تستخدمونها في التدريس بلغتين؟
9. Hvordan liker du å jobbe i norsktimene?  
كيف تحبون أن تعملوا في الدروس النرويجية؟
10. Hvordan liker du å jobbe i timene med tospråklig undervisning?  
كيف تستمتع بالعمل في فصول ثنائية اللغة؟
11. Bruker du Google translate, andre oversettelsesprogrammer eller ressurser på arabisk som for eksempel nettsider? Hvorfor, og hvor ofte?  
هل تستخدم برنامج جوجل للترجمة أو برامج ترجمة أخرى أو موارد أخرى باللغة العربية مثل صفحات الويب؟ لماذا وكم مرة؟
12. Hvilket språk ønsker du å få hjelp på?  
ما هي اللغة التي ترغبون الحصول على مساعدة بها؟  
a. Hvorfor?  
لماذا؟
13. Hva synes du om at læreren bruker bilder for å forklare hva ord betyr?  
ماذا رأيكم باستخدام المعلم الصور لشرح معاني الكلمات؟  
a. Hva med PowerPoint, støtteark, kroppsspråk?  
ماذا عن استخدام برنامج (البور بوينت)، أوراق الدعم ولغة الجسد؟

## Manta skole

### Intervjuguide for norsklærere – Marianne og Margrete:

1. Kan dere fortelle litt om deres utdanningsbakgrunn? Hvor lenge dere har jobbet i skolen, og med tospråklige elever?
2. Har dere kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn?
3. Hvordan vil dere beskrive undervisningen deres for tospråklige elever?
4. Hvilke barrierer og vanskeligheter kan oppstå i klasserommet?
5. Hva tenker dere på når dere legger opp undervisningen i en klasse med tospråklige elever?
6. Hvilke strategier benytter dere?
7. Hvorfor gjør dere det på denne måten?
8. På hvilken måte vil dere beskrive undervisningen som inkluderende?
9. Hvordan tror dere det er å være en tospråklig elev med arabisk som morsmål i klasserommet?
10. Hva synes dere om at lærere bruker bilder for å forklare hva ord betyr?
  - a. Hva med PowerPoint, støtteark, kroppsspråk?
11. Elevene er sjeldent med i klasserommet når det er norskundervisning, hvorfor?
  - a. I gruppetimene bruker du ofte engelsk og bilder for å nå ut til elevene, er det en bevisst strategi?
12. Jeg observerte at elevene fikk et alternativt opplegg enn resten av klassen, hvorfor?
  - a. Var det bevisst bruk av bilder for å styrke ordforrådet til elevene?
13. Tenker du at norsklærere som ikke kan arabisk, likevel kan bruke elevenes morsmål som ressurs i opplæringen. Eller tenker du at det er noe man bør unngå?
14. Samarbeider dere norsklærere med den tospråklige læreren?
  - a. Hva med samarbeid med andre arabisktalende elever eller foreldre?

### Intervjuguide for tospråklig lærer – Maryam:

1. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring?

هل يمكن أن نخبرنا قليلاً عن تحصيلك العلمي وخبرتك العملية؟
2. Har du kjennskap til elevenes tidligere skolebakgrunn?

هل لديكم معلومات عن خلفية المدرسة السابقة للطلاب؟
3. Hjelper du elevene i klasserommet eller ute i gruppe?

هل تساعد الطلاب داخل الصف أو خارجه في مجموعة؟
4. Hvem planlegger den tospråklige undervisningen?

من يخطط لهذا الأسلوب التدريسي ثنائي اللغة؟

5. Hvilket språk foregår den tospråklige undervisningen på, hvorfor?

بأية لغة يحدث التدريس الثنائي اللغة هنا، لماذا؟

a. Hva er dine undervisningsspråk?

ما هي لغات التدريس الخاصة بك؟

b. Mener du at norsklærere også kan bruke arabisk som en ressurs, og om du og andre tospråklige lærere kan bruke norsk på samme måte?

هل تعتقد أن المدرسين النرويجيين يمكنهم أيضاً استخدام اللغة العربية كمصدر، وما إذا كان بإمكانك أنت والمدرسين الثنائي اللغة استخدام اللغة النرويجية بنفس الطريقة؟

6. Du har tidligere nevnt at eleven kan få hjelp i alle fag, også norskfaget. På hvilken måte kan den tospråklige undervisningen bidra til at elevene blir inkludert i norskundervisningen?

لقد ذكرت في وقت سابق أنه يمكن للطالب الحصول على المساعدة في جميع المواد، بما في ذلك المادة النرويجية. بأي طريقة يمكن أن يساعد تدريس الثنائي اللغة الطلاب على الاندماج في التعليم النرويجي؟

7. Jeg har observert at du jobber mye med lesing, ordforråd og spesielt verbbyyning.

Hvorfor?

لقد لاحظت أنك تركز كثيراً على القراءة، المفردات، وبالخصوص تصريف الأفعال. لماذا؟

### Intervjuguide for tospråklige elev – Mortadha:

1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn?

هل يمكنكم أن تعرفونا قليلاً بكم؟

2. Hvilke tidligere skoleerfaringer har du på arabisk?

ما هي تجاربكم المدرسية السابقة والتي كانت باللغة العربية؟

3. Hvordan opplever du det å være tospråklig her på skolen?

كيف تتعايشون هنا في المدرسة مع كونكم ثنائي اللغة؟

4. Hva synes du om måten norsklæreren underviser på?

ما رأيك في الطريقة التي يدرس بها المعلم النرويجي؟

5. Hva synes du om måten den tospråklige læreren underviser på?

ما رأيك في الطريقة التي يعلم بها المعلم الثنائي اللغة؟

6. Hvilken undervisningsmåte foretrekker du, hvorfor?

ما هي طريقة التدريس التي تفضلها، لماذا؟

7. Hvor mange språk bruker du i norsktimene?

ما عدد اللغات التي تستخدمونها في ساعات الدراسة النرويجية؟

8. Hvor mange språk bruker du i den tospråklige undervisningen?

ما عدد اللغات التي تستخدمونها في التدريس بلغتين؟

9. Hvordan liker du å jobbe i norsktimene?

كيف تحبون أن تعملوا في الدروس النرويجية؟

10. Hvordan liker du å jobbe i timene med tospråklig undervisning?

كيف تستمتع بالعمل في فصول ثنائية اللغة؟

11. Bruker du Google translate, andre oversettelsesprogrammer eller ressurser på arabisk som for eksempel nettsider? Hvorfor, og hvor ofte?

هل تستخدم برنامج جوجل للترجمة أو برامج ترجمة أخرى أو موارد أخرى باللغة العربية مثل صفحات الويب؟ لماذا وكم مرة؟

12. Hvilket språk ønsker du å få hjelp på?

ما هي اللغة التي ترغبون الحصول على مساعدة بها؟

a. Hvorfor?

لماذا؟

13. Hva synes du om at læreren bruker bilder for å forklare hva ord betyr?

ماذا رأيكم باستخدام المعلم الصور لشرح معاني الكلمات؟

a. Hva med PowerPoint, støtteark og kroppsspråk?

ماذا عن استخدام برنامج (البور بوينت)، أوراق الدعم ولغة الجسد؟

14. Føler du at undervisningen i norsk grammatikk, og spesielt verbbøyning, er hjelpsomt på arabisk?

هل تشعرون أن تدريس قواعد اللغة النرويجية، وخاصة تصريف الأفعال، يكون عاملاً مساعداً باللغة العربية؟

## Vedlegg 2: Tilbakemelding om behandling av personopplysninger

### NSD Personvern

30.07.2019 13:39

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 520427 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 30.07.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige personopplysninger frem til 18.12.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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 art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3: Samtykkeskjema

### Samtykkeskjema for skoleledelsen:

#### Vil du delta i forskningsprosjektet ”Tospråklige elever i norskundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke samspillet mellom tospråklig undervisning og norskundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette prosjektet ønsker å studere tospråklige elevers arbeid i norskundervisningen. Denne datainnsamlingen er en masteroppgave i norskdidaktikk.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

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

Prosjektet skal studere tospråklige elever med arabisk som morsmål, og norsk som et andrespråk. Forskningen vil se på hvordan undervisningen for tospråklige elever foregår i klasserommet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i et semistrukturert gruppeintervju.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til dine opplysninger er kun meg og min veileder. Det vil si at ingen her på skolen eller andre på universitet vil ha tilgang.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.



- I tillegg vil alt bli kryptert og lagret slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.
- Du vil heller ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.12.2020. Opplysningene vil ligge på et trygt sted hos universitetet hvor ingen andre enn min veileder og eventuelt sensor har tilgang, og vil bli slettet fra alle andre steder.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Oslo 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:

- Fatima Reda
  - 47351004
  - [Fatimr@student.uv.uio.no](mailto:Fatimr@student.uv.uio.no) og [f97reda@gmail.com](mailto:f97reda@gmail.com)
- Joke Dewilde, førsteamanuensis
  - 48186402
  - [joke.dewilde@ils.uio.no](mailto:joke.dewilde@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Fatima Reda

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tospråklige elever i norskundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Desember 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Samtykkeskjema for lærere:

### Vil du delta i forskningsprosjektet ”Tospråklige elever i norskundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke samspillet mellom tospråklig undervisning og norskundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette prosjektet ønsker å studere tospråklige elevers arbeid i norskundervisningen. Denne datainnsamlingen er en masteroppgave i norskdidaktikk.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

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

Prosjektet skal studere tospråklige elever med arabisk som morsmål, og norsk som et andrespråk. Forskingen vil se på hvordan undervisningen for tospråklige elever foregår i klasserommet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer deg i norskundervisning/tospråklig fagopplæring. Jeg vil intervjuere norsklærerne sammen i et semistrukturert gruppeintervju. Intervjuet med den tospråklige faglæreren er et individuelt intervju. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hva som har skjedd i norsktimene, og hvordan arbeidet foregikk.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til dine opplysninger er kun meg og min veileder. Det vil si at ingen her på skolen eller andre på universitet vil ha tilgang.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- I tillegg vil alt bli kryptert og lagret slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.

- Du vil heller ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.12.2020. Opplysningene vil ligge på et trygt sted hos universitetet hvor ingen andre enn min veileder og eventuelt sensor har tilgang, og vil bli slettet fra alle andre steder.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Oslo 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:

- Fatima Reda
  - 47351004
  - [Fatimr@student.uv.uio.no](mailto:Fatimr@student.uv.uio.no) og [f97reda@gmail.com](mailto:f97reda@gmail.com)
- Joke Dewilde, førsteamanuensis
  - 48186402
  - [joke.dewilde@ils.uio.no](mailto:joke.dewilde@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
Fatima Reda

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tospråklige elever i norskundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Desember 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Samtykkeskjema for tospråklige elever på arabisk:

### هل ترغب في المشاركة في المشروع البحثي (خاص بالطلاب ذوي اللغة المزدوجة في التعليم النرويجي)؟

هذا سؤال بالنسبة لك للمشاركة في مشروع بحثي يكون الغرض منه هو استكشاف التفاعل بين التعليم الثنائي اللغة والتعليم النرويجي. في هذا المنشور، نقدم لك معلومات حول أهداف المشروع وماذا تعني المشاركة بالنسبة لك.

#### الهدف

فكرة المشروع هو إلقاء نظرة على عمل التلاميذ ثنائي اللغة في تدريس اللغة النرويجية. جمع هذه البيانات هو أطروحة الماجستير في التعليم النرويجي.

#### من المسؤول عن المشروع البحثي؟

كلية العلوم التربوية بجامعة أوسلو.

#### لماذا يطلب منك المشاركة؟

يدور مشروع البحث على الطلاب الذين يتحدثون بلغتين، اللغة العربية كلغة أم، والنرويجية كلغة ثانية. كونك ثنائي اللغة يعني أنك تتقن أكثر من لغة واحدة.

#### ما معنى أن تشارك في هذا المشروع؟

إذا اخترت المشاركة في المشروع، فهذا يعني أنني سأتابع دراستك خلال جميع ساعات الدراسة لمدة أسبوع واحد. إضافة إلى أن في الأسبوع الذي يليه سوف أجري معك مقابلة تستغرق حوالي 45 دقيقة. ستتضمن المقابلة أسئلة حول ما حدث في الدروس النرويجية وكيفية تعاملك معها. وسوف أطلب أيضاً من معلمك تقديم بعض المعلومات المساعدة بعد ذلك. ستكون هذه معلومات عن الواجبات المدرسية التي أعطيت لك خلال الدوام وليس عن كيفية أدائك في الصف. سأقوم بتسجيل المقابلة بالصوت وكتابة الملاحظات الخاصة بالمقابلة.

يمكن لوالديك الاطلاع على دليل المقابلة مقدماً عن طريق الاتصال.

#### المشاركة طوعية

المشاركة في المشروع طوعية. إذا اخترت المشاركة، يمكنك سحب موافقتك في أي وقت دون إبداء أي سبب. معلوماتك الشخصية ستكون سرية ولن يطلع عليها أحد. لن تترتب عليك أي عواقب سلبية إذا لم ترغب في المشاركة أو اخترت الانسحاب لاحقاً.

#### خصوصيتك - كيف نقوم بتخزين واستخدام المعلومات الخاصة بك

سوف أستخدم المعلومات الدراسية الخاصة بك فقط للأغراض التي ذكرتها في هذه الكتابة. ستعامل المعلومات بسرية ووفقاً لمبادئ الخصوصية الشخصية.

- أولئك الذين لديهم إمكانية الوصول إلى معلوماتك هم فقط أنا ومشرفتي. وهذا يعني أنه لن يتمكن أي شخص في المدرسة أو في الجامعة من الوصول إلى معلوماتك.
- سيتم استبدال اسمك ومعلوماتك بكود (رمز) خاص مخزن في قائمة خاصة منفصلة عن البيانات الأخرى.
- بالإضافة إلى ذلك، سيتم تشفير كل شيء وتخزينه بحيث لا يمكن لأي شخص من الوصول إلى معلوماتك.
- لن تكون أنت أيضاً قادراً على الحصول عليها.

#### ماذا يحدث لمعلوماتك عندما ننتهي من مشروع البحث؟

من المقرر أن ينتهي المشروع في 2020/12/18. ستكون المعلومات في مكان آمن في الجامعة حيث لا يمكن لأحد من الوصول إليها سوى المشرف وربما الخبير، وسيتم حذفه من أي مكان آخر.

## حقوقك

- طالما يمكنك تحديد هويتك في مادة البيانات، يحق لك:
- نظرة شاملة على ما يتم تسجيل البيانات الشخصية عنك،
- إمكانية تصحيح معلوماتك الشخصية،
- إمكانية حذف معلوماتك الشخصية،
- الحصول على نسخة من بياناتك الشخصية (قابلية نقل البيانات)، و
- تقديم شكوى إلى مسؤول حماية البيانات أو مفتش البيانات فيما يتعلق بمعالجة بياناتك الشخصية.

ما الذي يعطينا الحق في استخدام معلوماتك الشخصية ؟  
نقوم باستخدام هذه المعلومات بناءً على موافقتك.

أن معالجة البيانات الشخصية في هذا المشروع المركز النرويجي لبحوث البيانات - *NSD* نيابة عن جامعة أوسلو.  
تتوافق مع لوائح

أين يمكنني معرفة المزيد؟  
إذا كانت لديك أسئلة حول البحث، أو ترغب في ممارسة حقوقك، فيرجى الاتصال بـ:

- فاطمة رضا

موبايل: 47351004

البريد الإلكتروني:

[Fatimr@student.uv.uio.no](mailto:Fatimr@student.uv.uio.no)

[f97reda@gmail.com](mailto:f97reda@gmail.com)

- يوكه ديويلد، أستاذة

موبايل : 48186402

البريد الإلكتروني: [joke.dewilde@ils.uio.no](mailto:joke.dewilde@ils.uio.no)

- البريد الإلكتروني لدائرة حماية البيانات الشخصية [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

- المركز النرويجي لبحوث البيانات - *NSD*

البريد الإلكتروني ([personverntservices@nsd.no](mailto:personverntservices@nsd.no))

هاتف: 55 58 21 17

مع خالص التحيات

مسؤولة مشروع البحث

فاطمة رضا

---

## بيان موافقة

لقد استلمت وفهمت المعلومات حول مشروع طلاب ثنائي اللغة في التدريس باللغة النرويجية ، وقد أتاحت لي الفرصة لطرح الأسئلة.

أوافق على:

- [ ] المشاركة في حضور الدرس
- [ ] المشاركة في المقابلة
- [ ] يمكن للمدرس تقديم معلومات عني للمشروع

أوافق على أنه يتم استخدام معلوماتي إلى أن أنتهاء مشروع البحث, قرابة ديسمبر 2020

---

(توقيع المشارك في المشروع، التاريخ)

---

(توقيع ولي الأمر، التاريخ)



## Samtykkeskjema for tospråklige elever på norsk:

### Vil du delta i forskningsprosjektet ”Tospråklige elever i norskundervisning”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke samspillet mellom tospråklig undervisning og norskundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette prosjektet ønsker å se på tospråklige elevers arbeid i norskundervisningen. Denne datainnsamlingen er en masteroppgave i norskdidaktikk.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

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

Studien skal se på tospråklige elever med arabisk som morsmål, og norsk som et andrespråk. Å være tospråklig vil si at du behersker mer enn ett språk.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg observerer deg i alle skoletimene i én uke. I tillegg vil jeg intervju deg, og det vil ta ca. 45 minutter uken etter observasjonen. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hva som har skjedd i norsktimene, og hvordan du arbeidet da. Jeg vil også be din lærer gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om arbeidsoppgaver som er gitt i timen, og ikke hvordan du presterte. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Dine foreldre kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

#### Det er frivillig å delta

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

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som har tilgang til dine opplysninger er kun meg og min veileder. Det vil si at ingen her på skolen eller andre på universitet vil ha tilgang.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- I tillegg vil alt bli kryptert og lagret slik at uvedkommende ikke kan få tilgang.
- Du vil heller ikke kunne bli gjenkjent i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 18.12.2020. Opplysningene vil ligge på et trygt sted hos universitetet hvor ingen andre enn min veileder og eventuelt sensor har tilgang, og vil bli slettet fra alle andre steder.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Oslo 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:

- Fatima Reda
  - 47351004
  - [Fatimr@student.uv.uio.no](mailto:Fatimr@student.uv.uio.no) og [f97reda@gmail.com](mailto:f97reda@gmail.com)
- Joke Dewilde, førsteamanuensis
  - 48186402
  - [joke.dewilde@ils.uio.no](mailto:joke.dewilde@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Fatima Reda

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tospråklige elever i norskundervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Desember 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av foresatte, dato)

