



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Flerspråklig opplæring
Multilingual education

Navn: Jagoda Urszula Syska

Kandidatnummer: 307

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

LU1-PEL415

Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn.

Høgskolen på Vestlandet, avd. Stord

Veileder: Annette Johannessen Haugsgjerd

Biveileder: Linda Nonås Fylkesnes

Innleveringsdato: 23. mai 2018

Antall ord: 10 152

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Denne undersøkelsen omhandler lærers arbeid med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige barn som har utviklet et godt hverdagsspråk. Dette temaet vil være aktuelt for lærere som arbeider med flerspråklig opplæring, med tanke på at minst 16% av elever i norske skoler er minoritetsspråklige.

Målet med bacheloroppgaven er å undersøke læreres arbeidsmetoder i utvikling av elevers andrespråk. Problemstillingen er derfor følgende:

Hvordan jobber lærere med begrepsutvikling i norskfaget hos minoritetsspråklige elever som har utviklet et godt hverdagsspråk?

Det norske samfunnet blir stadig mer flerkulturelt, og skolen har plikt til å tilpasse opplæringen til alle elever. Opplæringen skal også tilpasses til minoritetsspråklige elevers språklige behov og bakgrunn. Resultatene fra nasjonale prøver viser store forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritets elever i lesing og regning. Jeg har på bakgrunn av dette stilt meg spørsmål om læreres metoder for å støtte minoritetsspråklige elevers språklig og faglig utvikling.

For å prøve å få svar på problemstillingen har jeg brukt kvalitativ metode, og jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer med to lærere. Begge lærerne har lang erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever. Semistrukturert intervju ga informantene mulighet til å beskrive hverdagen og erfaringene sine på en bedre måte.

I oppgaven trekker jeg frem viktige aspekter som vurdering, morsmålet, samhandling med andre, kontekst og assosiasjoner. Jeg beskriver hvorfor disse faktorene er viktige i flerspråklig opplæring.

Vygotskys sin teori om nærmeste utviklingssonen, Piagets teori om likevekstprinsippet og intellektuell utvikling og Cummins' isfjellmetafor er teorier som jeg bruker i drøftingen av mine funn.

Resultatene av undersøkelsen viser at lærerne har god kunnskap om begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever. Lærerne legger stor vekt på elevers aktivitet i undervisningen og prøver å konkretisere undervisningen i stor grad.

Undersøkelsen viser også at morsmålet og elevers forkunnskaper er lite prioritert og at dette kan påvirke vurderingen av elevers språklige og faglige kunnskaper. Vurderingen av elevers språklig og faglig kompetanse vil påvirke tilpassingen av opplæringen, samt elevers språklig utvikling. I tillegg kom det fram at fagtekstene på mellomtrinnet ofte er uforståelige for flerspråklige elever. Dette blir ofte lagt lite fokus på, men er avgjørende i elevers språklig og faglig utvikling.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for problemstilling	5
1.2 Problemstilling	6
1.3 Avgrensning i oppgaven	6
1.4 Oppbygning av oppgaven	7
2.0 Teori	7
2.1 Minoritetsspråklig elev	7
2.2 Hverdagsspråk og akademisk språk	8
2.3 Ordforråd, hva betyr det å kunne et ord	9
2.4 Ordforrådet i fagtekster og begrepsutvikling	10
2.5 Vurdering av elevens ordforråd	12
2.6 Læringsteori	13
2.6.1 Jean Piaget	13
2.6.2 Lev Vygotsky	14
2.6.3 Jim Cummins	15
3.0 Metode	17
3.1 Kvalitativ metode	17
3.2 Semistrukturert intervju	17
3.3 Praktisk gjennomføring	17
3.4 Valg av informantene	18
3.5 Presentasjon av informanter	18
3.5 Reliabilitet og validitet	18
3.6 Forskningsetikk	19
4.0 Presentasjon av data	20
4.1 Begrepsutvikling og ordforråd hos minoritetsspråklige elever	20
4.2 Hva strever minoritetsspråklige elever mest med i skolehverdagen?	20
4.3 Hvilke faktorer er viktige i utviklingen av begreper på andrespråket?	21
4.4 Lærernes metoder for å utvikle minoritetsspråklige elevers språkkunnskaper	21
4.5 Morsmålet og andrespråket	24
4.6 Vurdering av elevers utvikling	24
5.0 Drøfting	24
Påstand 1: Lærerne har for lite fokus på elevers morsmål og deres forkunnskaper om begreper på morsmålet i arbeid med begrepsutvikling.	25
Påstand 2: Prinsippet om tilpasset opplæring blir ikke ivaretatt for alle elever.	27
Påstand 3: Variasjon og kontekst har stor betydning for elevers utvikling av begreper på andrespråket.	29
Påstand 4: Skolebøkene inneholder mange begreper som blir forklart med lavfrekvente ord som ofte er uforståelige for minoritetsspråklige elever.	31
6.0 Konklusjon	32
7.0 Litteraturliste	34
8.0 Vedlegg	38
8.1 Informasjonsskriv til rektor	38
8.2 Informasjonsskriv til lærere	39
8.3 Intervjuguide	40

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstilling

I dagens skole møter lærere minoritetsspråklige elever oftere enn de har gjort før. Nesten alle skoler i Norge har elever som kommer fra andre land eller er norskfødte med innvandrerforeldre. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2017) var det 102 900 innvandrere barn og norskfødte barn med innvandrerforeldre i aldersgruppen 6-15 år ved utgangen av 2016. Siden 2008 har dette tallet økt med 7%, og det utgjør 16% av hele aldersgruppen i Norge. Hvordan disse elevene klarer seg gjennom grunnskolen kan være avgjørende for deres videre utdanning. Denne mestringen kan være avhengig av deres språkkompetanse og støtten elevene får fra læreren.

Ifølge Opplæringsloven §1-3 har alle rett på en tilpasset og likeverdig opplæring. Det vil si at opplæringen også skal være tilpasset til minoritetsspråklige elevens språkbehov, den skal være inkluderende og den skal trekke inn elevens erfaringer og kunnskap. Varierte arbeidsformer i undervisningen er viktig for inkluderingen av alle elever og elevens læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Resultatene fra nasjonale prøver viser at elevene med innvandrerbakgrunn og norskfødte barn med innvandrerforeldre har svakere resultater i lesing og regning enn jevngamle majoritets elever (Statistisk sentralbyrå, 2017). En viktig grunn for dette er elevens manglende språkkompetanse. En godt utviklet språkkompetanse kan være avgjørende for elevens kommunikasjon, læring og forståelse. Det er derfor viktig at lærere jobber med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever, slik at de får mulighet til å delta i de ulike aktivitetene og utvikle kognitive evner. På grunn av minoritetsspråklige elevens dårlige resultater på nasjonale prøver, §1-3 i opplæringsloven og andel minoritetsspråklige elever i skolen, ønsker jeg å finne mer om læreres metoder i arbeid med minoritetsspråklige elevens språkkompetanse.

En annen viktig faktor for valg av bakgrunn for problemstillingen min, er at jeg selv var en minoritetsspråklig elev i grunnskolen. Ut ifra min egen erfaring vet jeg at det er svært mange ulike oppgaver, situasjoner og sammenhenger minoritetsspråklige elever ikke forstår i løpet av skoledagen. Elevene er ofte i situasjoner hvor de ikke mestrer ulike aktiviteter eller

misforstår lærere og medelever. Skolehverdagen er vanskelig for dem og blir ofte lite tilpasset til deres språkkompetanse. Det har gått over 10 år siden jeg gikk på barneskolen, men i løpet av praksisperioder har jeg observert at lærere har en tendens til å over- eller undervurdere minoritetsspråklige elevers språkkompetanse. Jeg ønsker derfor å finne mer om hvordan jeg kan ta vare på minoritetsspråklige elevers språkutvikling i dagens skole, slik at de forstår fagene og har større læringsutbytte.

1.2 Problemstilling

«Hverdagsspråket er viktig, men ikke tilstrekkelig til å fylle de språklige kravene som stilles i skolen.» (Monsen & Randen, 2017, s.85). Dette sitatet belyser hvorfor lærere må jobbe med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever i skolen.

På bakgrunn av minoritetsspråklige elevers resultater på nasjonale prøver, skolens plikt til å tilpasse opplæring for alle elever og egen erfaring har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan jobber lærere med begrepsutvikling i norskfaget hos minoritetsspråklige elever som har utviklet et godt hverdagsspråk?

1.3 Avgrensning i oppgaven

Minoritetsspråklige elever er stor og mangfoldig gruppe, derfor har jeg valgt å avgrense oppgaven til å gjelde elevene som har bodd i Norge i minst 2-3 år og har utviklet et godt hverdagsspråk.

Jeg valgte også å fokusere på elevene som er på mellomtrinnet. Faginnholdet på mellomtrinnet blir mer komplisert med tanke på fagbegreper og lengre tekster. Forskningen viser at flerspråklige elever som klarer seg bra på småtrinnet, ofte strever med forståelse av undervisningen på mellomtrinnet. Engen og Kulbrandstad kaller dette for ”4.klasse nedtur” (sitert i Palm, 2005, s. 210). I tillegg finnes det omfattende forskning på både små- og mellomtrinnet.

I tillegg til å drøfte rundt læreres metoder, skal jeg også påpeke hvordan læreres arbeid kan fremme minoritetsspråklige elevers læringsutbytte i lys av teori.

1.4 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 2.0 *Teori* presenteres sentrale begreper og teoretisk perspektiv. Først kommer begrepsavklaringen. Her ser jeg nærmere på hva betyr det å være minoritetsspråklig, akademisk og hverdagsspråk, begrepsutvikling og vurdering av elevers språkkompetanse når norsk er andrespråket. Deretter greier jeg ut om teori av Jean Piaget, Lev Vygotsky og Jim Cummins' isfjellmetafor.

I kapittel 3.0 *Metode* beskrives og begrunnes metodene som er valgt for å gjennomføre undersøkelsen. Her presenterer jeg gjennomføringen, bearbeidingen og vurderingen av data, beskriver etiske prinsipper og informantene som har deltatt i undersøkelsen.

Kapittel 4.0 *Presentasjon av data* handler om å presentere hovedfunnene fra undersøkelsen. All data er beskrevet i seks kategorier.

Drøftingen av mine hovedfunn kommer i kapittel 5.0 *Drøfting*. Her drøfter jeg data i lys av teorien i kapittel 2.0 *Teori*. Drøftingsdel er delt i fire påstander som blir drøftet hver for seg. Ved hjelp av påstandene vil jeg vise hvordan jobber lærere med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever og hvordan læreres arbeid påvirker elevers læringsutbyttet.

Opgaven avsluttes med en konklusjon i kapittel 6.0 *Konklusjon*.

2.0 Teori

Hensikten med dette kapittelet er å trekke fram sentrale forskere og teoretikere innenfor emnet. Oppgaven handler om begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever i norskfaget, og derfor forklarer jeg viktige aspekter som påvirker begrepsutviklingen.

2.1 Minoritetsspråklig elev

Elever som har et annet språk enn norsk som morsmål blir ofte kalt for minoritetsspråklige eller flerspråklige elever. Dette kan være elever som er født i Norge, men har hatt liten tilgang til norsk i sitt nærmiljø før skolealder, eller elever som har kommet til Norge før eller etter skolestart. Disse elevene har vokst opp med et annet språk hjemme, og det er det språket som

er deres morsmål og som blir brukt daglig. Flerspråklige elever kan også være elever som har vokst opp med to forskjellige språk som morsmål, noe som kalles for simultan tospråklighet (Danbolt & Kirsten, 2013, s.163/177; Selj, 2008, s.15-16).

Selj (2008) omtaler minoritetsspråklige elever som en mangfoldig elevgruppe, med tanke på språklig, kulturell, sosial og skolebakgrunn. Elevene har variert tilgang til norsk gjennom primærsosialiseringen. Deres kunnskaper i språket er varierende avhengig av tema elevene er nødt å snakke om. Selv om elevene ikke kan ordene på norsk, betyr det ikke at de ikke har kunnskapen om temaet. Elevene veksler mellom å bruke morsmålet og andrespråket (norsk) avhengig av konteksten, personen de samtaler med eller tema. Bruk av to forskjellige språk i ulike sammenhenger, kan være grunn for at elevene behersker et tema uten problem på morsmålet, men strever med det samme temaet på andrespråket, og omvendt. Flerspråklige elever møter derfor på større utfordringer på skolen enn majoritets elever.

2.2 Hverdagsspråk og akademisk språk

Et hverdagsspråk er beskrevet som det dagligdagse språket som blir brukt i kommunikasjon og er knyttet mer til det muntlige og kontekstbundet språkbruken. Hverdagsspråket er lettest å lære seg, dersom man oppholder seg i et miljø der målspråket er brukt. (Danbolt & Kirsten, 2013, s.175). Tilegning av hverdagsspråket på andrespråket, vil ifølge Cummins (2000, s.34-35) ta to år. Med andre ord tar det 1-2 år før man er i stand til å kommunisere med andre i dagligdagse situasjoner (sitert i Iversen, 2017, s.13).

Elevene som går på skolen er nødt til å bruke språket til å kommunisere med hverandre, men også bruke det som redskap for læring. Ifølge Danbolt og Kirsten (2013) er dette kun mulig gjennom å utvikle et akademisk språk, altså det språket elevene møter i for eksempel skriftlige tekster. Mange minoritetsspråklige elever i skolen behersker det muntlige hverdagsspråket på et godt nivå, men strever ofte med skolefagene og fagbegreper. For å kunne mestre skolegangen på lik linje med majoritets elever, trenger ofte minoritets elever større ordforråd og kunnskap om tekster og sjanger enn de har. Cummins (1984), Collier & Thomas (2002) og Cummins (2000) hevder at det kan ta fem til ti, eller flere år for å utvikle et akademisk andrespråk (sitert i Wold, 2008, s.207; Cummins, 2000, s.34-35). I tillegg til å lære seg nye ord som jevngamle majoritets elevene kan fra før, må minoritets elever også holde følge med majoritets elevens utvikling (Wold, 2008, s.207). Cummins kaller dette for "å ta

igjen et bevegelig mål” (Cummins, 2000, s.36). Skolegangen for flerspråklige elever vil derfor være veldig vanskelig.

Øzerk (1996) hevder at minoritetsspråklige elevers samhandling med majoritetsspråklige elever er svært viktig for språklig utvikling. Han påpeker at hovedvirkemiddelet i utvikling av hverdagsspråket hos minoritets elever er blant annet sosial samhandling eller felles aktiviteter og ikke klasseromsundervisning. Innlæringen av akademisk språk spiller også en vesentlig rolle i utviklingen av hverdagsspråket.

Øzerk (1996) hevder også at spontane begreper (hverdagsspråk) er viktig, men ikke tilstrekkelig, i utviklingen av det akademiske språket. Undervisning er derfor nødt til å være forståelig for å sikre faglig og språklig utvikling hos flerspråklige elever. Under kapittel 2.6.2. kommer jeg inn på Vygotskys teori om *den proksimale utviklingssonen* som støtter elevers samhandling og bruk av språket med andre.

2.3 Ordforråd, hva betyr det å kunne et ord

Å ha et velutviklet ordforråd er avgjørende i forståelse av undervisning, kommunikasjon og i å uttrykke sin mening. Ordforrådet er en forutsetning for tilfredsstillende skriving og lesing, og er et nødvendig redskap i oppgaveløsning i alle fag (Wold, 2008, s.196). Minoritets elever har, i varierende grad, mye mindre ordforråd på norsk enn majoritets elever. En avgjørende faktor er hvor lenge eleven har bodd i Norge, og i hvor stor grad har han hatt mulighet til å bruke andrespråket før skolealder (Selj, 2008, s.20-22). Som nevnt tidligere, bruker minoritets elever ulike språk i forskjellige bruksarenaer, derfor vil ordforrådet deres bli mindre for begreper som de ikke har snakket om på norsk, for eksempel naturen, redskaper hjemme eller språklige bilder.

Det er store forskjeller når det gjelder størrelse av ordforrådet til minoritets- og majoritets elever. Ved skolestarten har majoritets elever et ordforråd på ca. 8 000 – 10 000 ord¹ (Selj, 2008, s.20-22). Men hva betyr det egentlig å kunne et ord? Å vite betydningen av ordet

¹ Det er vanskelig å tallfeste størrelse på ordforrådet, og resultatene på undersøkelser er veldig varierende.

Grunnen for dette er blant annet størrelse på ordboka en bruker for å måle individets ordforråd, hva slag ord ordboka inneholder og utvelgelsen av ord som skal testes (f.eks. frekvente- eller fagord, prefiks, suffiks, slang). Mer informasjon finner du i Golden (2014), kapittel 3.

er ikke nok. Ordets form, innhold og bruk er nødvendige å ta hensyn til. Denne kunnskapen er delt i fire områder, det formelle, syntaktiske, semantiske og pragmatiske. Den formelle kunnskapen handler om å kunne ordets form, altså uttalen og skrivemåten. En vil også kunne ordets bøyingsmuligheter, altså vite noe om ordets ordklasse og bøye det ut ifra dette (Golden, 2014, s.70; Monsen&Randen, 2017, s.19-20). Den syntaktiske kunnskapen handler om at en kan sette ordet i større enheter som fraser og setninger, for eksempel plassere verbet på plass nr. to i norske setninger. Når man vet hva ordet betyr i ulike sammenhenger har man den semantiske kunnskapen. Den pragmatiske kunnskapen består av å være bevisst på hvilke sosiale eller formelle sammenhenger ordet kan brukes i, og hvilke type ord dette er, for eksempel om det er et fagbegrep eller et allment ord (Høigård, 2013, s.19-20/27; Golden, 2014, s.70-71).

Øzerk argumenter med at tilegning av kunnskap og utvikling av ordforrådet positivt påvirker hverandre gjensidig. Kunnskapen øker vår språkkompetanse, samt at et godt utviklet ordforråd gjør det mulig å utvikle kunnskapen på ulike områder (sitert i Wold, 2008, s.200).

Wold (2008) argumenterer at man er nødt til å bruke et språk for å lære det. Aktiviteter lærere legger opp til i klasserommet vil ha en avgjørende betydning for elevers andrespråklæring. Golden (2014) hevder at muntlige samtaler, der den som lærer språket deltar aktivt, er svært viktig kilde i ordlæring.

2.4 Ordforrådet i fagtekster og begrepsutvikling

Minoritetsspråklige elever har varierende kunnskap i norsk. Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet noen grunner for dette. Elevene mister ofte motivasjon for ulike fag, fordi de ikke forstår innholdet. Fagbøkene inneholder mange ord og begreper som er sentrale i fagundervisningen. Disse ordene er ofte nye for både minoritets elever og majoritets elever. I tillegg til fagordene forekommer det ofte ord som blir regnet som allmenne ord. Disse ordene er ofte ukjente for tospråklige elever, fordi de sjelden opptrer i dagligspråket (Golden, 2014, s.126). I en fagtekst om vulkaner finner vi fagord som *vulkan*, *lava* og *magma*. Disse blir beskrevet og forklart med allmenne ord som *flytende*, *spytter ut* eller *sluknet*. Dette er dagligdagse ord som er helt vanlige for majoritetsspråklige elever, men kan være ukjente for minoritetsspråklige elever (Alver & Selj, 2008, s.108-109). Alver og Selj (2008) hevder at lærere ofte tar for gitt at elevene forstår disse dagligdagse ordene og ikke fokuserer noe særlig

på disse. Utvikling av elevens ordforråd og lærerens fokus på flere typer ord i teksten vil derfor ha stor betydning for forståelse av undervisningen og tekster elevene leser. En annen utfordring for elevene kan være ord med dobbel betydning. Svært mange av de norske ordene er homografer, det vil si at de skrives likt men har dobbel betydning (Monsen & Randen, 2017, s.84).

Kontekst og assosiasjoner er viktige i møte med nye ord, vi lærer nye ord ved å knytte disse til eksisterende kunnskap. Golden (2014) påpeker at konteksten er veldig viktig i ordlæringen. Konteksten viser til en bestemt betydning av ordet og det er lettere å forstå ordet. For at ord skal bli lettere lært, må ordet inngå i språklig kontekst, og kontekstene må bli relatert til ordet på en variert måte (visuelt og verbalt). På denne måten fremmer vi kognitive prosesser i hjernen og skaper assosiasjoner. Assosiasjonene hjelper å systematisere og automatisere kunnskapen i hjernen. Jo flere assosiasjoner, jo lettere det er å finne ordet fram igjen når det trengs (Golden, 2014, s.192/196). Laufers forskning viser også at størrelsen av ordforrådet har stor betydning i forhold til utbytte av konteksten. Innholdet i konteksten vil ofte involvere flere ukjente ord og da kan konteksten være uklar og uforståelig (sitert i Golden, 2014, s.114).

Wold (2008) hevder at bruk av morsmålet i innlæringen av andrespråket er et viktig ressurs. Overføring av begreper fra morsmålet til andrespråket kan lette begrepslæringen og utviklingen av ordforrådet. Dersom eleven kan et begrep på morsmålet, trenger han da kun lære et nytt ord for det på andrespråket. Eleven slipper å lære både ordet og begrepet på andrespråket sitt og innlæringen vil bli lettere og mer effektiv (Øzerk, 1996, s.180). Derfor er det viktig å kunne skille mellom ord og begrep og ikke snakke om det som ett fenomen. (Bøyesen, 2017, s.112-113).

Lærere som jobber med minoritetsspråklige elever bør ha kompetanse i å gi opplæring i et andrespråk, og ha god kunnskap om elevens norskkompetanser. Ved stor andel tospråklige elever på skolen, blir opplæringen ofte gjennomført i blandede aldersgrupper. Dersom elevene har samme morsmål kan de støtte hverandre i utviklingen. Samkjøring av tema i basisgrupper og egne grupper vil være en fordel for for forståelsen av temaet. Dette fører videre til at minoritetsspråklige elever blir tryggere på nye ord og kan delta i innføringen av tema i basisgruppen og samhandle med majoritetselever (Hauge, 2008, 286-287). Wold (2008) påpeker at elevene utvikler språket i direkte kontakt med andre elever som ofte foregår i klasserommet.

Palm (2017) beskriver at minoritetsspråklige elever deltar i mindre grad i undervisningen i klasserommet, fordi lærere bruker oppgaver som baserer seg på individuelt arbeid. Minoritetsspråklige elever vil da møte språklige utfordringer i tekstene. Palm hevder at elevene bør få samarbeide med andre elever, for å ivareta flerspråklige elevers behov. Varierte arbeidsmåter for å bruke språket i faglige sammenhenger er viktige. Palm løfter fram metoder som læringspartner i muntlige og skriftlige arbeid og gruppearbeid. På denne måten kan lærere ivareta prinsippet om tilpasset opplæring ved at elevene støtter hverandres læring.

2.5 Vurdering av elevens ordforråd

Bøyesen (2017) påpeker at læreren er nødt til å kartlegge elevens språkkunnskaper for å finne ut elevens språklig og faglig kompetanse og utvikling, og for å tilpasse opplæringen til elevens språklige og erfaringsmessige forutsetninger. Oversikten får man gjennom en systematisk og planlagt aktivitet, som observasjon, språkprøver og informasjonsinnhenting. Videre hevder hun at elever blir under- eller overvurdert på grunn av dårlig vurdering av deres språkkompetanse, og at elevens morsmål er viktig å ta hensyn til.

Formativ vurdering går ut på å vurdere elevens kompetanse underveis i prosessen, og kan bli brukt som redskap for å tilpasse opplæringen for elevene (Slemmen, 2010, s.58-59).

Vurdering av elevens språkkunnskaper vil som oftest foregå i form av formativ vurdering. Formativ vurdering er vurdering over tid. Slik vurdering kan gi en bedre oversikt over elevens språklige og faglige utvikling. På denne måten kan lærere sikre at elevene får like muligheter og tilpasset opplæring. Vurderingen ofte er avhengig av læreres kompetanse (Bøyesen, 2017, s.109-111). Fjørtoft (2014) hevder at formativ vurdering vil støtte elevens læring i klasserommet. Videre beskriver han noen eksempler på hvordan lærere kan gjennomføre slik vurdering i klasserommet, for eksempel egenvurdering ved hjelp av tankekart som viser om elevene kan organisere ny informasjon og lage koblinger mellom ny kunnskap, kommunikasjon med medelever hvor de får visst sin forståelse av ord og begreper, eller oppsummering og refleksjon over aktiviteter hvor de får mulighet å bruke fagspesifikke ord og uttrykk og får i gang egne tankeprosesser. Læreres evne til å samle inn data og observasjon blir viktig i disse situasjonene (Fjørtoft, 2014, s.236).

2.6 Læringsteori

Mens den behavioristiske tilnærmingen bygger på den forståelsen at kunnskap er et ferdigprodukt som læres gjennom formidling og atferdsendring, handler det konstruktivistiske perspektivet om at eleven *konstruerer* sin kunnskap gjennom blant annet *erfaringer, sosiale relasjoner, tidligere kunnskaper, forkunnskaper og bakgrunnskunnskaper* (Øzerk, 2008, s.259-261). I Opplæringsloven står det blant annet at ”Kunnskap, dugleik og haldningar utviklar seg i samspel mellom gamle førestellingar og nye inntrykk. Opplæringa må derfor knytast til eigne observasjonar og opplevingar.”, og ifølge §1-3 skal opplæringen tilpasses til alle elever uansett bakgrunn. Flere forskere som er nevnt tidligere understreker at elevens aktivitet og samhandling med andre er avgjørende i andrespråklæring. Prinsipper i opplæringsloven bygger på det konstruktivistiske perspektivet på læring, derfor har jeg valgt å trekke fram Piagets og Vygotskys teorier om tilegning av kunnskap som står sentralt i den konstruktivistiske tilnærmingen. I tillegg trekker jeg fram Cummins` isfjellmetafor som viser til forholdet mellom første- og andrespråket.

2.6.1 Jean Piaget

Jean Piaget var en av de største representantene for psykologisk konstruktivisme. Han mener at vi konstruerer vår kunnskap. Piaget sin teori om assimilasjon, akkomodasjon og adaptasjon står sentralt i denne tilnærmingen, og er svært viktig i begrepsinnlæringen både hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, fordi det er lettere å lagre ny kunnskap dersom en kan koble den til tidligere erfaringer. Som jeg skrev tidligere i kapittelet 2.4, er konteksten og assosiasjonene avgjørende i utviklingen av andrespråket. Mennesker lager «*skjema*» for tidligere erfaringer og kunnskap. Når vi møter på ny kunnskap eller situasjoner prøver vi å *tolke* og *forstå* disse ved hjelp av de skjemaene vi har. Dette kaller Piaget for *assimilasjon*. Dersom skjemaene ikke er tilstrekkelige, må vi *forandre* på skjemaene slik at de passer bedre til situasjonen. Dette kalles for *akkomodasjon*. Vi utvider skjemaene våre, og det er dette som fører til *utvikling* og *ny læring*. Assimilasjon og akkomodasjon er to prosesser som går side om side, uten akkomodasjon vil ikke ny læring være mulig. Piaget påpekte at vi møter på en konflikt mellom assimilasjon og akkomodasjon, dette kaller han for *ekvilibrasjon* eller *likevekstprinsippet*. Denne konflikten skaper trang for å gjenopprette balansen og danner dermed kognitiv utvikling (Hundeide, 1985, s.17-21;Imsen, 2014, s.151-154).

Piaget hevder at den intellektuelle utviklingen kan deles i ulike stadier. Barnets evne til å se sammenhenger og abstrakt resonnering øker gradvis med alderen. Piaget hevder at barns

tenkning ikke er operasjonell før barnet er ca. 7-11 år gammel. Likevel er konkretisering, i form av bilder, ytre handling eller observasjon, en nødvendighet for å lære. Når barnet er ca. 11 år er abstrakttenkning mulig. Flere undersøker viser likevel at mange elever på ungdomsskolen ikke kommer så langt i den intellektuelle utviklingen i den alderen (Imsen, 2014, s. 155-162). Aktiv samhandling med andre blir derfor viktig for språkutvikling og læring.

2.6.2 Lev Vygotsky

Lev Vygotsky er hovedrepresentant for den sosiokulturelle konstruktivismen. Sentralt i Vygotskys syn på læring er at intellektuell utvikling og tenking fremkommer i *sosial aktivitet* og *samspill*, og at biologisk modning og miljøet påvirker den kognitive utviklingen. Redskapet som vi bruker for å tilegne oss kunnskap og kultur er *språket*. Vygotsky hevder at språket og kommunikasjon gjør det mulig å reflektere over ulike situasjoner, formidle og tilegne seg kunnskap og gi uttrykk for meninger. Slik reflektering kan hjelpe å utvikle logisk- og abstrakttenkning, og kan være et redskap i utvikling av språket (Imsen, 2014, s.187-191). Vygotsky løfter fram viktigheten av begrepslæring og mener at begrepene muliggjør videre læring og knytter sammen erfaringer. Utvikling av begreper foregår gjennom *kommunikasjon*, *forståelse* og *problemløsning*. Dette er en aktiv prosess, hevder Vygotsky. (Øzerk, 1996, s.101).

Vygotsky skiller mellom spontane og akademiske begreper, altså hverdagslige og fagbegreper. Spontane begreper som barn lærer gjennom konkrete situasjoner, for eksempel leken, gir et grunnlag for å lære akademiske begrepene som finnes i for eksempel skolebøker, hevder Vygotsky. Akademiske begreper blir utviklet gjennom en deduktiv metode, altså fra det generelle til det konkrete. Vygotsky hevdet at begge språkene gjensidig påvirker hverandre i utviklingen, fordi spontane begreper legger forholdene til rette for etableringen av faglige begreper (Øzerk, 1996, s. 102-105; Lund, 2008, s.8-9).

For at undervisningen skal bli forståelig for eleven og fremme begrepslæring, er læreren nødt til å *tilpasse* den til elevens språkkompetanse. Vygotsky mener at det er stor forskjell mellom hva barnet klarer på egen hånd og hva han klarer i samarbeid med en voksen(eller en annen person som kan mer). Han kaller voksens støtte i barns utvikling for *mediering*, og påpeker at gjennom riktig stimulering, hjelp og støtte, kan barnet strekke seg til den proksimale utviklingssonen. *Tilpasset opplæring* har en sentral plass i denne utviklingen (Imsen, 2014,

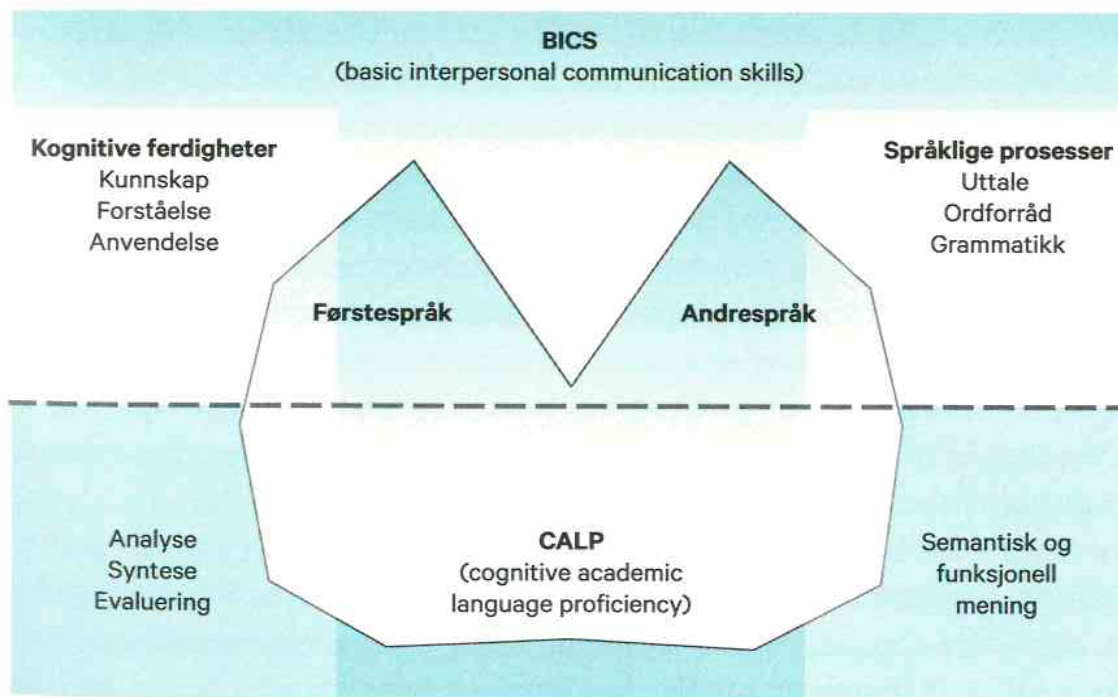
s.192-194). Bråten og Thurmann-Moe oppsummerer hovedbudskapet i denne teorien slik: « [...] det er gjennom tett sosial interaksjon med barn i undervisningssituasjoner at voksne og mer kompetente andre best kan bidra til at de utvikler seg til dyktige og selvstendige problemløserer» (sitert i Bråten, 1996, s.40).

Øzerk (1996) løfter fram at forholdet mellom vanskegraden av lærestoffet og elevens bakgrunnskunnskaper og språklige ferdigheter har stor betydning for faglig utbytte, forståelse og språklig utvikling. Det skal være *litt* vanskelig, men ikke for vanskelig slik at eleven ikke har mulighet å beherske oppgaven (Imsen, 2014, s.195). Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen kan være nyttig å ha i bakhodet når man skal tilpasse opplæringen for flerspråklige elever. Majoritetsspråklige elever kan hjelpe og støtte minoritetsspråklige elevens forståelse og utvikling i for eksempel gruppearbeid eller andre felles aktiviteter.

2.6.3 Jim Cummins

Jim Cummins' isfjellmetafor beskriver forholdet mellom første- og andrespråket. Første og andrespråket påvirker hverandre gjensidig og står i et avhengighetsforhold. Begge språkene har forskjellige trekk på overflaten, for eksempel uttalen, grammatikken og anvendelsen, men disse har et felles fundament som er usynlig. Fundamentet består av begreper og kognitive prosesser som blir brukt for å forstå og gjøre seg forstått (Fjortøft, 2014, s.215-216).

Cummins sammenligner det vi hører og ser av elevens første- og andrespråk med to isfjelltopper. Disse isfjelltoppene representerer elevens grunnleggende hverdagspråk. Cummins kaller det for *basic interpersonal communicative skills* (BICS). BICS handler blant annet om å gjøre seg forstått i enkle situasjoner som lek og samtaler om hverdagslivet. Isfjelltoppene har et felles isfjell (fundamentet) under overflaten. Cummins påpeker at disse språkene har ulik grammatikk, uttale og ulikt ordforråd, men har samme *cognitive academic language proficiency* (CALP). CALP handler blant annet om semantikk, begrepsforståelse og evnen til å dele opp og sette sammen ulike kunnskaper og ferdigheter, altså det vi kan kalle for akademisk språk (Fjortøft, 2014, s.215-219).



Figur 1 Jim Cummins' isfjellmetafor. Hentet fra Fjørtoft, H. (2014). Norskdidaktikk. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen.

Engen og Kulbrandstad skriver at lærere er nødt å være oppmerksomme på kognitive krav som blir stilt for eleven, oppgavens presentasjonsform, elevens språkkompetanse, bakgrunn og erfaringer (sitert i Fjørtoft, 2014, s.219).

Cummins trekker frem konklusjoner som er viktige å ta hensyn til i arbeid med minoritetsspråklige elever. Han hevder at elevene vil tjene på å kunne to ulike språkssystemer, at flerspråklige elever trenger mer tid på å utvikle det akademiske språket, og at undervisning i morsmålet kan støtte opp andrespråklæring så lenge morsmålsundervisningen har god kvalitet (Fjørtoft, 2014, s.215-218; Monsen&Randen, 2017, s.83). Svært mye av kompetansen som en har i morsmålet kan overføres til det nye språket, og omvendt (Monsen&Randen, 2017, s.34).

Palm (2017) peker på lovverket i opplæringen, og løfter fram at elevene får kun tilbud om morsmålsopplæring og tospråklig opplæring dersom eleven har vedtak om særskilt språkopplæring. Morsmålet blir ikke sett på som verdifull i seg selv, men blir kun brukt til innlæring av språket.

3.0 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å gjøre rede for hva som ble gjort for å samle inn og analysere datamaterialet. Kapittelet starter med redegjørelse av metoden som ble brukt og begrunnelse av metodevalget. Videre trekker jeg frem feilkilder som forekommer ved bruk av denne metoden, studies reliabilitet og validitet. Deretter presenterer jeg informantene, gjennomføring av intervjuene og vurderer resultatene. Til slutt beskriver jeg etiske prinsipper og retningslinjer ved studiet.

3.1 Kvalitativ metode

Målet mitt ved dette studie er å undersøke læreres erfaringer og meninger, og å finne ut hvordan lærere arbeider med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever. Jeg har derfor valgt å bruke kvalitativ metode og intervju for å samle inn datamaterialet. Denne metoden gir rom for mer utfyllende og detaljerte beskrivelser om lærerens arbeid, siden datamateriale forekommer som tekst og ikke som tall. Forskeren har også mulighet til å tolke svar underveis, og stille flere spørsmål for å få best mulige resultater (Christoffersen, 2012, s.17-18).

3.2 Semistrukturert intervju

Samtaler gir rom for at forskeren og informanten forstår hverandre bedre. Informanten får mulighet til å beskrive sin egen hverdagsverden (Christoffersen, 2012, s.17/77). Grunnen til at jeg har valgt å gjennomføre semistrukturert intervju er, at denne metoden gir informantene større frihet til å uttrykke sine egne erfaringer og oppfatninger (Christoffersen, 2012, s.78). Jeg lagde intervjuguide (vedlegg 8.3) med ferdig formulerte spørsmål. Noen spørsmål inneholder underspørsmål for å få mer utfyllende svar. Informantene ønsket å få spørsmålene for forhånd. Jeg valgte å sende nøkkelspørsmålene til informantene før intervjuet.

3.3 Praktisk gjennomføring

For å få en best mulig dialog med informantene, har jeg brukt lydopptak for å ta opp samtalen. Lydopptak ga meg mulighet til å fokusere meg på å tilpasse spørsmål til samtalen og skape en god relasjon med informantene. Hvert intervju varte i ca. 30 minutter og ble utført på informantenes arbeidsplass.

Jeg synes at begge intervjuene gikk greit. Før jeg begynte intervjuene presenterte jeg problemstillingen for oppgaven og sikret meg at vi snakker om de samme elevene, altså elever som er på mellomtrinnet, og som har bodd i Norge i minst 2-3 år.

Jeg transkriberte begge intervjuene og anonymiserte all personopplysning, slik at verken skolen eller lærere vil bli gjenkjent i oppgaven. Lydopptakene ble slettet etter transkriberingen.

3.4 Valg av informantene

For at undersøkelsen skulle gitt best mulig resultat har jeg valgt to skoler som har stor andel av minoritetsspråklige elever. Rektorene fra disse skolene har valgt lærere som egnet seg best eller hadde anledning for å delta i undersøkelsen.

3.5 Presentasjon av informanter

Begge informantene har bakgrunn fra vanlig lærerutdanning, der Lærer 1 har tilleggsutdanning knyttet til andrespråklæring. Begge informantene har lang arbeidserfaring, men det er forskjell når det gjelder erfaringen i arbeid med minoritetsspråklige elever.

Lærer 1 har jobbet med minoritetsspråklige elever siden hun ble ferdig utdannet, altså i 36 år. Informanten har vært kontaktlærer tidligere, men jobber nå kun i egne grupper med minoritetsspråklige elever.

Lærer 2 har jobbet med minoritetsspråklige elever i egne grupper i 3 år. Informanten er også knyttet til 7.trinn, men er ikke kontaktlærer for trinnet.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er knyttet til hvor nøyaktige innsamlede data er, eller hvor pålitelig disse er. Nøyaktigheten handler om hvordan datamateriale ble samlet inn, bearbeiding av disse og hvordan disse blir presentert i undersøkelsen (Christoffersen, 2012, s.23). For at datamateriale ble mest mulig pålitelige tok jeg lydopptak av intervjuene, på denne måten kunne jeg gå tilbake til intervjuene og transkribere alt informantene har sagt.

Validitet handler om hvor gyldige datamateriale er. Datamateriale som man samler inn må være relevante i forhold til fenomenet som skal undersøkes (Christoffersen, 2012, s.24). For at innsamlet datamateriale skulle vært mest mulig gyldig, har jeg valgt to skoler med stor andel av minoritetsspråklige elever. Dette styrker validitet i studiet på grunn av at informantene har god erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever. Siden informantene fikk spørsmålene på forhånd kunne de tenke seg om spørsmålene slik at jeg fikk mer konkrete og utfyllende svar.

Validiteten i datamateriale kan kritiseres i forhold til at kvaliteten av data er avhengig av relasjon mellom forskeren og informanten (Christoffersen, 2012, s.78/81). Jeg kjente ikke informantene fra før, og var litt nervøs under gjennomføringen av intervjuene. Dette kunne påvirket både tolkningene av svarene og formuleringen av oppfølgingsspørsmålene. Det at informantene fikk spørsmålene på forhånd kan også påvirke gyldigheten av data, siden lærerne kunne lese seg opp til tema. I tillegg kan forhåndsforståelsen og tolkningen min påvirke resultatene. Resultatene mine kan ikke generaliseres, men kan antas som gyldige i forhold hvordan disse to lærerne jobber.

3.6 Forskningsetikk

I løpet av forskningsprosessen måtte jeg ta hensyn til flere forskningsetiske retningslinjer vedtatt av *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (NESH). Det første aspektet som jeg måtte ta hensyn til er at informantene og skolens rektor må gi et frivillig samtykke til å delta i undersøkelsen min, og at de kan trekke seg fra undersøkelsen uten begrunnelse eller konsekvenser (Christoffersen, 2012, s.41). For å ivareta dette har jeg skrevet informasjonsskriv til både rektorene og lærerne, hvor jeg har informert om rettene deres (vedlegg 8.1 og 8.2). Det andre aspektet er taushetsplikt og anonymitet. Informantenes opplysninger skal brukes slik at personene i undersøkelsen ikke blir gjenkjent (Christoffersen, 2012, s.46). Jeg anonymiserte personopplysningene under transkribering og bruker benevninger Lærer 1 og Lærer 2 i oppgaven. Det tredje aspektet er at ingen lydopptak blir overført til PC, datamateriale skal være utilgjengelig for andre og skal bli makulert og slettet etter analyseprosessen. Ved å forholde meg til disse retningslinjene er ikke undersøkelsen min melde-/konsesjonspliktig (Christoffersen, 2012, s.43). Rett kildebruk er det siste aspektet jeg måtte ta hensyn til.

4.0 Presentasjon av data

I forrige kapittelet har jeg presentert metode som jeg har brukt for å samle inn data og informantene som jeg har intervjuet. Hensikten med dette kapittelet er å presentere innsamlet data på en oversiktlig måte. Jeg skal trekke frem lærernes metoder i arbeid med minoritetsspråklige elever og sammenlikne deres erfaringer. Videre i neste kapittel skal jeg drøfte hovedfunnene i lys av teorien som jeg presenterte i teorikapittelet.

4.1 Begrepsutvikling og ordforråd hos minoritetsspråklige elever

Begge lærerne har nokså lik forståelse av hva begrepsutvikling er. Lærer 1 definerer begrepsutvikling ved å dele den i tre områder. Innholdsside som handler om å bruke elevers *forkunnskaper* om begrepet som skal læres, og om elevene har beslektede, over- og underbegreper. Det andre området er formside, som handler om «å bruke rim og regler og stavelser». Det tredje området er bruksside, som handler om å bruke ordet i en *kontekst*, reflektere rundt det og bruke det abstrakt. Lærer 1 skiller i tillegg mellom aktiv og passivt ordforråd, altså det elevene bruker selv og det de forstår.

Lærer 2 er enig med Lærer 1 om at *kontekst* og beslektede ord er viktige for å kunne bygge på nye begreper, men forklarer ikke begrepene ordforråd og begrepsutvikling i større grad. Lærer 2 legger til at begrepsutvikling er grunnlag for all læring og kommunikasjon, og at hverdagspråket er et viktig utgangspunkt for videreutvikling av begreper.

4.2 Hva strever minoritetsspråklige elever mest med i skolehverdagen?

Begge lærerne bekrefter at minoritetsspråklige elever har større utfordringer på skolen enn jevngamle majoritetsspråklige elever. Lærerne påpeker at elevene strever med blant annet preposisjonene og ord med dobbel betydning. Lærer 2 nevner også setningsbygning, artikler, tekstskaiping, dialekter og hverdagsuttrykk.

Lærer 1 påstår at forståelse av fagbegreper er spesielt vanskelig for elevene, fordi «Der [i bøkene] står kanskje ofte ordene forklart, de som er reine fagbegrep. Men så står det jo forklart sånn at de [minoritetsspråklige elever] skjønner ikkje forklaringa. [...] Det blir jo enda meir utfordring, fordi *ordforklaringen er egentlig ikkje noko ordforklaring for dei.*» Begge informantene peker på at ord uten kontekst er uforståelig for flerspråklige elever, noe elevene møter i de fleste fag.

4.3 Hvilke faktorer er viktige i utviklingen av begreper på andrespråket?

Begge lærerne er enige med at *tilpasset opplæring* til elevens språkkompetanse og støtte i hverdagen deres er svært viktig. Lærer 2 mener at det er viktig med tett oppfølging i hverdagen, noe som er vanskelig å fullføre for alle elevene, siden hun har kun innsikt i det trinnet hun er knyttet til. Videre påpeker læreren at både kontakt med norske venner og familiens innstilling til skole og språket påvirker barns språkutviklingen. Bruk av språket i ulike situasjoner er viktig.

Lærer 2 løfter også fram at elevens læreevne vil variere, og at utviklingen vil også variere ut ifra hvor lenge elevene har bodd i landet.

Lærer 1 mener at mestring er svært viktig for disse elevene. Hun uttrykker også at lærere ofte misoppfatter minoritetsspråklige elevens språkkunnskap. Dette skjer « [...] fordi når du snakker med de så går det greit, også når du kommer inn på det faglige, så ser du det at det er endel ting som ikkje er på plass.» Dersom læreren ikke er klar over dette, vil opplæringen ikke bli tilpasset til elevens forutsetninger, som videre kan føre til liten eller ingen mestring.

En annen viktig ting som påvirker begrepsutviklingen er *forståelse* av de ordene som skal læres. Lærer 1 påpeker flere ganger at *konteksten* er svært viktig for « [...] at du skal huska, og du skal skjønna så må du kunne sette det [ordet og begrepet] inn i en sammenheng.», dersom det ikke blir gjort så kan disse begrepene og ordene bli feiltolket.

4.4 Lærernes metoder for å utvikle minoritetsspråklige elevers språkkunnskaper

Begge lærerne jobber nå med minoritetsspråklige elever i egne grupper utenfor klassen. Elevene de arbeider med følger Læreplanen i norsk for språklige minoriteter. Lærer 1 påpeker at disse elevene har utviklet *et dagligspråk*, men ikke *det akademiske språket*. Videre hevder læreren at av minoritetsspråklige elever som følger den ordinære Læreplanen i norsk, er det *svært få* som får undervisning utenfor klassen. Det er kun dersom elevene trenger en ekstra forklaring i et tema, og dette foregår usystematisk. Læreren observerer også at, norskfødte elever med innvandrerforeldre strever mer med skole enn majoritetselever. Dette går spesielt ut på setningsbygning, ordstilling, hverdagsbegreper innenfor hus og fritid, preposisjonene og artikler.

Lærer 2 forteller at hun prøver å tilpasse opplæringen for de elevene hun arbeider med, men uttrykker at hun tilpasser den best til den ene eleven som hører til trinnet læreren er knyttet til. Videre belyser læreren at lærere strever med å lage tilpasset planer til så mange elever, og er bevisst på at elevene ofte sitter med for vanskelige oppgaver i klassen. Her poengterer læreren at det er fysisk umulig å lage tilpasset planer til alle elever som har så forskjellige forutsetninger.

Når det gjelder arbeidsmetoder foreslår lærerne flere metoder de bruker for å utvikle elevers språkkompetansen. Alt fra tankekart, oppgaver fra lavere trinn, spill som Alias og Vildkatten, konkrete for eksempel bilder og gjenstander, oppgaver på data for eksempel Salaby, rollespill, litteratur, rim og regler, rytme og «gå ut å gjøre praktiske ting.»

Variasjon i aktivitetene er viktig, mener begge lærerne. Det er lettere å sette nye ord og begreper inn i *en sammenheng*, dersom aktivitetene blir varierte. Aktivitetene må være tilpasset til elevers språkkompetanse for at elevene skal mestre oppgavene og bli mer motiverte til videre arbeid. «Blir det for mye snakk så detter de ut, fordi då føler dei at det er for mye og går over hodet på dei.», mener Lærer 1. Det å vekke elevers nysgjerrighet og gjøre undervisningen spennende kan fremme elevers motivasjon til å bruke språket og snakke med hverandre, forteller hun videre.

Lærer 2 påpeker også at hun «prøver å gjera det litt kjekt» ved å variere undervisningen. I tillegg tilpasser hun også norskleksa ved å bruke boka ”*Ta ordet 2*”. Der får elevene trening i ulike artsnavn og begreper. På skolen har de også noen tospråklige lærere som kan hjelpe elevene i ulike fag. Men i fagene som naturfag og samfunnsfag, som er de vanskeligste fagene ifølge Lærer 2, har skolen ingen tospråklige lærere som kan støtte elevers forståelse og utvikling.

Lærer 2 synes at det er mest utfordrende er å tilpasse undervisningen i samfunnsfag og naturfag på grunn av omfattende tekster som elevene må lese. For å støtte elevers forståelse leser de tekstene utenfor klassen. På denne måten får eleven *førforståelse* før faglæreren går gjennom teksten i fellesskapet, men dette blir ikke gjort så ofte, hevder læreren. Videre belyser læreren at «Dei [elevene] har ikkje sånn store tilpasningar til seg. Men det blir litt forenkla gjerne, litt mindre og litt enklare.»

Lærer 1 forteller at hun observerer manglede kunnskap i hverdagslige ord hos minoritetsspråklige elever, som for eksempel ting vi har på kjøkkenet. Læreren forteller om en samtale med elever rundt bilder fra ei bildebok og oppsummerer den slik «Det var jo fleire ord der de (elevene) ikkje visste kva var.» og at hun måtte forklare masse for elevene. Ingen av lærerne tar i bruk elevens kompetanse på morsmålet, og bruker ikke det som et redskap or læring.

Begge lærerne forteller at elevene ikke er flinke nok til å spørre i klassen når de ikke forstår stoffet. De mener at elevene ikke våger å spørre i klassen, fordi de er redde for at «De stiller de ”dumme” spørsmål.» Samtidig er elevene mer villige å stille spørsmål når de er utenfor klassen. Da «[...] føler [elevene] at her er vi liksom på samme nivå alle sammen, så her kan eg liksom spør om det som eg lurar på.» Lærer 2 har løst dette ved å gi elevene en glosebok, slik at de kan skrive ned de ordene elevene ikke forstår, og slik at de kan få forklaringen utenfor klassen.

Videre fastslår Lærer 1 at det «å ha trygge og gode relasjonar» har stor betydning for begrepsutvikling. Jo tryggere elevene er, jo mer kommer de til å snakke på norsk, og jo mer de bruker språket, jo fortere og lettere de lærer og husker nye ord og begreper, «og til mer ord og begrep de har, til lettare er det å snakka.», hevder Lærer 1. Lærer 2. Forteller at hun oppmuntrer elevene til å bruke språket gjennom samtaler med venner og familien, lese norske bøker og se på norsk TV.

Lærer 1 løfter fram at man er nødt å være bevisst på hvordan man ordlegger seg, når man har heterogene grupper i klassen. «Språkbruken din, og samtale og diskusjonar [...]» er viktige når man skal forklare ord og begreper. Lærer 1 understreker at «Hvis det blir masse tilfeldige ord så klarer du ikkje å lagre det, eller forstå det eller sette det inn i en sammenheng.»

Tilslutt hevder Lærer 1 at, det er viktig at elevene reflekterer rundt ordene og begrepene. Elevene kan ikke bare få «*fakta*», læreren må utfordre elevene til å *forklare og reflektere* over «*Hvorfor er det sann?*». På denne måten øker elevens læringsutbytte.

Lærer 2 oppsummerer arbeid med minoritetsspråklige elever som spennende og kjekt, samt veldig utfordrende og usystematisk, fordi «[...] ein har så lite tid og det er så veldig mykje

som skulle vore arbeidet med». Hun opplever også at elevene strever med å lære engelsk fordi de ikke har «norskspråket å lære det med».

4.5 Morsmålet og andrespråket

På spørsmålet om læreres språkbakgrunn svarte begge lærerne at utenom norsk kan de engelsk og litt tysk. Lærer 1 kunne også fransk i liten grad.

Lærerne legger ulikt vekt på elevens morsmål. Lærer 1 uttrykker at hun ikke kan morsmålet til de elevene hun arbeider med, men påstår at hun henter denne kunnskapen fra ei bok som heter *Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum*. Hun forteller at, der finner man informasjon om de ulike språkene, hvilke vansker språkene har og man kan sammenligne norsk med andre språk.

Lærer 2 forteller at hun kjenner til hvilket morsmål elevene har, men ikke noe mer enn dette. Hun uttrykker at hun ikke pleier å finne informasjon om elevens morsmål, men bruker elevene som har bodd i Norge i lengre perioder til å forklare begrepene på morsmålet til andre elever. Ellers snakker hun engelsk med de elevene som kan det.

4.6 Vurdering av elevens utvikling

Lærerne forteller at de vurderer elevens utvikling ut ifra kartleggingen de gjør to ganger i året. Lærer 1 bruker et verktøy som heter Daglignorsk, mens Lærer 2 bruker heller dataprogrammet Vokal som redskap for å kartlegge elevens skrive- og lesekompetansen og deres forståelse. Ellers vurderer lærerne elevene underveis ved å bruke gjenfortellingen, skape tekster ut fra et bilde og dialog. Lærer 2 hevder at det er mye «*synsing*» når det gjelder vurdering av elevens språkkompetanse.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene mine i lys av teori fra teorikapitlet. Jeg deler drøftingskapitlet i fire påstander som jeg bruker for å prøve å svare på problemstillingen min. Påstandene baserer seg på data jeg har samlet inn. Underveis dette kapitlet skal jeg drøfte lærernes arbeid med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever og komme inn på hva som kan fremme elevens læringsutbytte.

Påstand 1: Lærerne har for lite fokus på elevers morsmål og deres forkunnskaper om begreper på morsmålet i arbeid med begrepsutvikling.

Det er ikke et krav at lærere skal kunne elevens morsmål for å kunne hjelpe eleven i begrepsutvikling. Likevel er det viktig at lærere har kunnskap om elevens morsmål for å kunne ha større innsikt i elevers utfordringer på andrespråket. Språk er forskjellige og noen ligner på norsk mer enn andre. Derfor kan elevene fra forskjellige land ha vansker på forskjellige områder. Dersom jeg sammenligner norsk med morsmålet mitt (polsk), ser jeg for eksempel at polsk ikke har subjekt tvangen som fins i norsk, og at i polsk fins det personbøyde verb. I presentasjon av data kom det frem at Lærer 1 bruker boka *Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum* for å finne informasjon om elevers morsmål, mens Lærer 2 sier at hun ikke er vant til å finne informasjon om dette (se kapittel 4.5). Lærere som jobber med minoritetsspråklige elever bør ta hensyn til elevers morsmål for å kunne lettere avdekke avvik i andrespråket og tilpasse opplæringen på en bedre måte, hevder Bøyesen.

Å avdekke elevers forkunnskaper er en viktig del i vurdering av elevers kompetanser. Flerspråklige elever har ofte mye kunnskap om ulike tema på morsmålet sitt. Ved å ta hensyn til det elevene kan fra før, kan lærere øke elevers språklig og faglig utvikling.

Lærer 2 uttrykker at arbeid med minoritetsspråklige elever er utfordrende på grunn av tidsramme og elevers store utfordringer. Slik jeg tolker lærernes svar, så tar lærerne det ofte for gitt at eleven ikke forstår begrepene, dersom eleven ikke vet det norske ordet. Informantene fokuserer *lite* på elevers forkunnskaper på morsmålet. Minoritetsspråklige elever veksler mellom å bruke morsmålet og andrespråket ut ifra hvilken situasjon de befinner seg i, personen de snakker med eller tema de snakker om. Det betyr at elevene har ulik ordforråd i de ulike språkene de kan. Minoritetsspråklige elever mangler ofte ord og uttrykk på andrespråket i et tema, men behersker det uten noe problem på morsmålet, og omvendt (se kapittel 2.1). Det betyr at elevene ofte kan begrepet, altså innholdssiden av et ord, men mangler kun ordet på andrespråket. Ifølge Bøyesen (2017) er lærere nødt til å kunne skille mellom ord og begreper. Dersom eleven kan begrepet, må han kun lære seg et nytt ord på norsk. På denne måten, hevder Wold (2008), blir opplæringen mer effektiv (se kapittel 2.4).

Det er noe tankevekkende at ingen av lærerne legger større vekt på bruk av elevers morsmål i utvikling av deres andrespråk. Informantene vet hvilket morsmål elevene snakker og sammenligner morsmålet deres med norsk ved hjelp av ulike redskaper, men kun til eget bruk

(se kapittel 4.5). Cummins peker på forholdet mellom BICS og CALP og løfter fram, at første- og andrespråket gjensidig påvirker hverandre fordi disse språkene har et felles fundament. Morsmålet og andrespråket gjensidig påvirker hverandre, og eleven kan overføre store deler av kompetansen sin mellom språkene (se kapittel 2.6.3.). Lærere som bruker elevens morsmål aktivt i opplæringen kan fremme elevens læringsutbyttet. Eleven får mulighet til å bli mer aktiv i undervisningen, samt får han mulighet til å reflektere bedre over ny kunnskap dersom den er forståelig, jamfør *Cummins*. Jeg tror at dersom lærere hadde lagt større vekt på elevens morsmål, så hadde eleven blitt mer bevisst på forskjeller og likheter mellom morsmålet og andrespråket. Elevens refleksjon rundt språkene kan føre til utvikling av språkene, på bakgrunn av felles fundamentet (CALP). Fokus på forskjeller og likheter i grammatiske regler eller uttale kan være eksempler på hvordan lærere kan legge større vekt på elevens morsmål i undervisningen.

Elevene som følger den ordinære læreplanen i norsk kan mangle mange ord og begreper i andrespråket, blant annet fordi minoritetsspråklige elever ofte snakker på morsmålet sitt hjemme. Lovverket i opplæringen legger ikke vekt på morsmåls- og tospråkligopplæring, dersom eleven følger *den ordinære læreplanen i norsk*, jamfør *Palm (2017)*. Disse elevene får svært sjelden særlig tilpasning til deres språkkompetanser, hevder Lærer 1. Dersom lærere ikke tar hensyn til dette, kan det svekke elevens forståelse og læringsutbytte. Lærer 1 påpeker at læreres språkbruk, samtaler og diskusjoner med elevene er nødvendige for elevens forståelse og utvikling av nye ord og begreper. Lærer 2 forteller at elevene hun jobber med, altså elevene som ikke følger den ordinære læreplanen i norsk, skriver det de ikke forstår i ordinær undervisning i en glosebok, slik at de kan få en forklaring senere, jamfør kapittel 4.4. Men hva med flerspråklige elever som ikke får undervisning utenfor klassen og som ikke tør å spørre i fellesskapet?

På bakgrunn av Bøyesens og Wolds forskninger og Cummins' isfjellmetafor, vil jeg trekke frem at elevens morsmål og forkunnskaper på morsmålet kan være nyttige redskaper for å tilpasse opplæringen på bedre måte. Dersom man tar hensyn til elevens kunnskaper på morsmål i vurderingen av elevens forkunnskaper, blir ikke undervisningstimene brukt på noe elevene kan fra før. Overføring av kunnskaper mellom språkene kan sammenlignes med "å ta en snarvei". Lærere kan da bruke tiden for å hjelpe eleven med å utvikle språkkunnskapene på det nivået eleven er på.

Påstand 2: Prinsippet om tilpasset opplæring blir ikke ivaretatt for alle elever.

Ifølge Opplæringslova §1-3 har alle elever rett til tilpasset opplæring. Dette gjelder blant annet tilpasning til elevers språklæringsbehov, erfaringer og kompetanser.

Utdanningsdirektoratet (2015) hevder at arbeidsformene har stor betydning for minoritetsspråklige elevers læringsutbytte, og løfter fram samarbeidsaktiviteter, der elevene er språklig aktive med andre elever. Faglige samtaler og bruk av elevers morsmål er noen eksempler på hvordan en kan tilpasse opplæringen og fremme andrespråklæring.

I presentasjon av data kom det frem at minoritetsspråklige elever ikke alltid får like god tilpasset opplæring til sine kompetanser og forutsetninger. *Tid* er et viktig rammefaktor når det gjelder å lage tilpasset planer for alle elever, mener Lærer 2. Videre forteller læreren at måten hun tilpasser opplæringen på er først og fremst redusering av mengden og nivået på oppgavene, men hun observerer at elevene sitter ofte med for vanskelige oppgaver i klasserommet som de ikke mestrer.

Vurdering av elevers språkkompetanse er nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen til elevers forutsetninger og behov slik at opplæringen gir ønsket læringsutbyttet. Vurderingen bør foregå som et planlagt og systematisk aktivitet for å få best mulig oversikt og unngå under- eller overvurdering (se kapittel 2.5). Lærerne bruker forskjellige verktøy for å vurdere elevers språkkompetanse. Lærer 1 bruker Daglignorsk, mens Lærer 2 bruker Vokal. Ved hjelp av disse, kartlegger lærerne den enkelte eleven i forhold til fag og ferdighetene. I tillegg blir elevene vurdert ut ifra det de gjør i løpet av skoledagen, både skriftlig og muntlig. Lærer 1 peker på at det er ikke nok å høre på elevers hverdagsspråk for å vurdere deres språkkunnskaper. Det er det akademiske språket elevene møter i de ulike fagtekstene, elevens læring og språklig utvikling vil derfor bli avhengig av forståelse av det akademiske språket.

På bakgrunn av dette vil jeg kommentere at kunnskap om minoritetsspråklige elevers språkkompetansen er nødvendig dersom elevene skal få en god tilpasset opplæring til sine forutsetninger og behov. Lærer 2 belyser at vurdering av elevers språkkunnskaper handler om god del *synsing*. Jeg vil hevde at slike antakelser kan føre til at opplæringen ikke blir tilpasset godt nok til elevers kompetanse. Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen som fremmer elevers begrepsutvikling hvis de er usikre på elevers språklige kompetanser og forkunnskaper?

Begge lærerne legger stor vekt på varierte arbeidsmetoder for å fremme elevers begrepsutvikling (se kapittel 4.4). Det jeg la merke til er at, ingen av informantene nevner samarbeid med majoritetselever som metode for å tilpasse opplæringen, utvikle elevers andrespråket og øke deres læringsutbyttet². Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen beskriver hvordan en kan tilpasse opplæring på en bedre måte ved å bruke mediering. Majoritetselever kan i denne sammenhengen være *den mer kompetente*, og kan støtte minoritetsspråklige elevers språkutvikling og læring. Læringspartner og gruppearbeid er gode eksempler på hvordan elevene kan støtte hverandres læring, hevder Palm (2017). I samhandling med andre elever får både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever veksle mellom å bruke hverdagsspråket og det akademiske språket. Jeg tror ikke at majoritetsspråklige elever vil "tape" noe ved å samarbeide med minoritetsspråklige elever. Når elevene bruker språket til å forklare og hjelpe minoritetsspråklige elever, får de reflektere og repetere den nye kunnskapen og dermed lære den fortere og bedre. Jeg tror også at minoritetsspråklige elever vil forstå den nye kunnskapen bedre, dersom den blir forklart på en enklere måte, altså ved å bruke et hverdagsspråk.

Ifølge Wold (2008) er minoritetsspråklige elever nødt å ha direkte kontakt med andre elever i klassen for å utvikle språket. Dersom elevene ikke forstår begrepene om et nytt tema, vil de ikke føle seg trygge nok til samhandling med andre elever. Dette kan videreføre til lite eller ingen refleksjon rundt tema, altså ingen læring.

Ifølge Hauge (2008) er det viktig å samkjøre tema i basis- og egne grupper. Dette vil påvirke elevers førforståelsen av tema og deres deltakelse i innføringen av et nytt tema i klasserommet. Lærerne prøver å planlegge opplæringen i egne grupper ut ifra de temaene elevene har i basisgrupper, men stort sett jobber de med andre tema. Dersom eleven får opplæring i ord og begreper fra et tema i egen gruppe, men det er andre ord og begreper fra et annet tema som blir brukt i klassen, får ikke denne eleven mulighet til å utvikle sin kunnskap på grunn av manglende forståelse av ord og begreper i det andre temaet. Jeg tror at opplæring i egne grupper, der tema ikke blir samkjørt med tema fra basisgrupper, kan også virke uinteressant og lite motiverende, fordi opplæringen kan anses som lite relevant siden eleven ikke får bruke nye kunnskaper i samhandling med majoritetselever. Her er lærere nødt til å

² Lærerne jobber nå kun med minoritetsspråklige elever i egne grupper, men jeg ble enig med informantene at de skulle også fortelle om erfaringene sine da de arbeidet med i basisgrupper.

huske at samhandling med andre er avgjørende i elevers faglig og språklig utvikling, jamfør Øzerk (1996). Lærerne er klar over at samkjøring av tema er viktige for elevers språklig utvikling. Jeg vil hevde at de praktiserer det i for liten grad i hverdagen sin. Jeg mener at opplæring bør være mer systematisk og mer samkjørt med faglærere.

På bakgrunn av data jeg samlet inn vil jeg hevde, at lærerne er flinke til å tilpasse og variere undervisningen for elevene i *egne grupper*. Slik jeg ser det, så strever lærerne med å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever i klassen på grunn av mangel på kunnskap om deres språkkompetanse og liten vekt på elevers forkunnskaper. Lærere som jobber med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever, kontakt- og faglærere er nødt å samarbeide bedre med hverandre, slik at tema de gjennomgår blir mer samkjørt og samt mer aktuelle for elevene. På denne måten kan elevene få større muligheter til å bli aktive i undervisningen og bruke språket, som kan videre føre til språklig og faglig utvikling.

Påstand 3: Variasjon og kontekst har stor betydning for elevers utvikling av begreper på andrespråket.

I presentasjon av data kom det frem at minoritetsspråklige elever strever mer på skolen enn majoritets elever. Det gjelder både elever som kom til Norge i løpet av skolegangen og elever som er født i Norge, men har et annet morsmål enn norsk. Minoritetsspråklige elever har store vansker på mange områder. Blant annet strever de med ord med dobbel betydning, forteller lærerne, (se kapittel 4.2). Monsen og Randen (2017) peker på at mange av de norske ordene er homografer. Det vil si at ordene er skrevet likt, men har ulik betydning avhengig av konteksten. Golden (2014) løfter fram verdien av konteksten i ordlæringen. Hun poengterer at det er lettere å forstå og lære et nytt ord, dersom ordet står i en språklig kontekst. Ved å sette et nytt ord eller begrep i en sammenheng, blir det lettere å skape assosiasjoner (se kapittel 2.4). Slike assosiasjoner er viktige for å konstruere ny kunnskap, samt utvikle språket, jamfør Piaget. Begge lærerne peker derfor på at det å knytte ord til en kontekst er svært viktig for at elevene skal huske og forstå nye ord og begreper.

Begge lærerne er bevisste på at konkretisering i opplæringen er avgjørende for elevers forståelse, jamfør *Piagets teori om intellektuelle stadier*. Lærerne legger stor vekt på elevers aktivitet i undervisningen, og bruker alt fra bilder og gjenstander til spill og litteratur for å konkretisere undervisningen og skape assosiasjoner, (se kapittel 4.4). Slik jeg tolker lærernes

svar, så tror jeg at metodene lærerne løftet fram blir brukt stort sett i egne grupper. På bakgrunn av data kan jeg ikke hevde at undervisningen er variert og konkretisert i like stor grad i basisgrupper/klasserommet.

Ifølge lærerne er variasjon nødvendig for at flerspråklige elever skal kunne klare å forstå oppgavene. Varierte arbeidsmetoder kan påvirke elevers motivasjon til å bruke språket. Variasjon vekker elevers nysgjerrighet, og gjør undervisning mer spennende og forståelig. I tillegg vil dette påvirke elevers bruk av andrespråket og mestring, hevder lærerne.

Jeg tror at konkretisering i form av bilder og andre gjenstander kan være god redskap dersom minoritetsspråklige elever mangler de norske ordene om ett nytt tema på andrespråket, men kan begrepet på morsmålet. På denne måten får elevene overføre kunnskaper mellom morsmålet og andrespråket, slik Cummins hevder. I tillegg kan læreren bruke *mediering* for å konkretisere undervisningen, jamfør *Vygotsky*. Majoritets elever kan støtte minoritetsspråklige elevers begrepsutvikling ved for eksempel bruke hverdagsspråket til å forklare det minoritetsspråklige elever ikke forstår.

Lærerne observerer at elevene er mindre aktive i klasserommet, og peker på at de er ikke trygge nok til å spørre om det de ikke forstår. Relasjonene mellom elev-elev og lærer-elev er ikke like god som i egne grupper, derfor blir det vanskeligere for elevene å bli aktive i undervisningen, hevder lærerne. Jeg tror at det er viktig å legge merke til dette fordi at minoritetsspråklige elever kun får en liten del av opplæringen i egne grupper, resten av skoledagen foregår i basisgrupper. Palm (2017) mener at lærere bruker oppgaver som baserer seg på individuelt arbeid, og at oppgavens form har stor betydning for elevers forståelse. Aktiviteter som baserer seg på samhandling med andre elever er god måte som kan støtte elevers språklig utvikling, hevder Palm. Gruppearbeid og læringspartner vil påvirke minoritetsspråklige elevers aktivitet i undervisningen, samt språklig utvikling. Jeg tror at dette vil også bygge opp relasjonene mellom elevene. Det hvor aktive elevene er i undervisningen vil påvirke deres læring, jamfør *Wold* (2008).

Påstand 4: Skolebøkene inneholder mange begreper som blir forklart med lavfrekvente ord som ofte er uforståelige for minoritetsspråklige elever.

På mellomtrinnet blir skolekravene større enn på småtrinnet. Fagene blir mer kompliserte på grunn av lengre tekster og vanskeligere tema som inneholder store mengder av nye begreper. Minoritetsspråklige elever møter på større utfordringer både faglig og språklig (se kapittel 1.0). Golden (2014) løfter opp tema om fagbøker. Hun peker på at ordene og begrepene elevene møter i bøkene er ukjente for både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. I forklaringen av nye begreper finner vi ofte lavfrekvente ord som som oftest er ukjente for flerspråklige elever (se kapittel 2.4.) Lærer 1 bekrefter at elevene strever med lange tekster. Tekstene er vanskelige å forstå, og forklaringen i bøkene av de nye begrepene ikke er til hjelp for flerspråklige elever, (se kapittel 4.2).

Alver og Selj (2008) dokumenterer at lærere tar for lite hensyn til de lavfrekvente ordene. Dette påvirker minoritetsspråklige elevers forståelse og læringsutbytte. Begge lærerne er bevisst på at dette er et utfordring for elevene. Lærer 1 hevder at læreres språkbruk er avgjørende i slike situasjoner. Det å dra elevene inn i en diskusjon og refleksjon rundt et tema fører til bedre læring og forståelse, hevder Lærer 1. Jeg tror at diskusjon rundt et nytt tema kan være en stor utfordring for minoritetsspråklige elever, dersom det er mange ukjente ord og begreper.

I innføringen av et nytt tema bruker begge lærerne *tankekart*. Jeg mener at tankekart er en god metode for å få innsikt over elevers forkunnskaper. Jeg mener at elevene som ikke kan ord og begreper som er knyttet til temaet på andrespråket, *bør* få lov å bruke morsmålet. Ved hjelp av tankekart har elevene mulighet til å overføre store deler av kunnskapene sine mellom språkene, jamfør *Jim Cummins*.

Lærer 2 pekte også på at fagene er mer krevende på mellomtrinnet enn på småtrinnet. Hun hevder at det er naturfag og samfunnsfag som er mest utfordrende for elevene. For å støtte elevers læring, bruker læreren elevene med samme morsmål til å forklare og oversette ord og begreper som er vanskelige, jamfør *Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen*. Jeg mener at denne metoden vil støtte elevers språklig og faglig utvikling, så lenge elevene snakker om det tema de skal. I tillegg kreves det at det er elever med samme morsmål på skolen og at den ene kan mer.

Tekstene i skolebøkene vil påvirke læreres arbeid i større grad dersom det er minoritetsspråklige elever i klassen. Det er flere ord som må bli forklart, gjerne på en variert måte, jamfør *Lærer 1 og 2*. Selv om ordene står i en språklig kontekst, er lærere nødt til å huske til at konteksten kan være uforståelig, dersom elevers ordforråd i andrespråket er liten, hevder Laufer (sitert i Golden, 2014, s.114). Jeg tror at dette er ganske vanlig at lærere kun fokuserer på de ordene som er påpekt som ukjente for elevene. Dette kan være for lite, dersom minoritetsspråklige elevers ordforråd i andrespråket er liten. Jeg tror at minoritetsspråklige elever som får undervisningen i klassen er flinkere til å ”skjule” det at de ikke forstår lavfrekvente ord. Jeg tror at læreres kompetanse og erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever kan være avgjørende for elevers forståelse og utvikling. I tillegg vil jeg igjen hevde at samkjøring av tema i basis- og egne grupper vil fremme elevers lærings- og språklig utvikling. Dersom eleven får forklaring om et nytt tema utenfor klassen, har han større muligheter til å knytte dette til tidligere kunnskap som han kanskje har på morsmålet sitt. Dette kan påvirke elevers aktivitet i undervisningen i basisgruppen. Som nevnt tidligere blir samkjøring i tema praktisert i for liten grad. Jeg tror at dette kan hemme elevers begrepsutvikling. I tillegg er det viktig å spørre seg om hvordan lærere kan hjelpe flerspråklige elever som ikke får opplæring utenfor klassen?

6.0 Konklusjon

På bakgrunn av min drøfting har jeg inntrykk at lærerne har god kunnskap om hvordan de kan jobbe med å utvikle minoritetsspråklige elevers andrespråk. Lærerne løfter fram variasjon, konkretisering og kontekst som viktige faktorer for elevers språklæring, og legger stor vekt på elevers aktivitet i opplæringen.

Likevel vil jeg hevde at lærerne har for lite fokus på elevers morsmål og forkunnskaper på morsmålet. Dette kan påvirke effekten av språklæringen og tilpassing av opplæringen. For at opplæringen skal bli likeverdig må den bli tilpasset til elevers språkkompetanser og forkunnskaper på morsmålet. Elevene har masse kunnskap som ikke blir avdekket på grunn av lite systematisk vurdering av elevers språkkompetanser som inneholder en god del synsing. Jeg tror at hvis elevers morsmålet og forkunnskaper på morsmålet hadde vært brukt mer aktivt i undervisningen, så ville elevers språklig og faglig utvikling øke og undervisningen hadde blitt mer effektiv, jamfør *Wold (2008)*. Det er tydelig at lærerne har for lite kunnskap om hvordan de skal vurdere minoritetsspråklige elevers kompetanse, noe som påvirker lærernes tilpasning av opplæringen og som kan føre til redusering av begrepsutvikling.

Tekstene i fagbøkene er lite tilpasset til flerspråklige elever. Læreres kunnskap og bevissthet om at minoritetsspråklige elever strever med lavfrekvente ord kan påvirke deres forståelse i opplæringen i basisgrupper. Jeg vil løfte fram samkjøring i tema mellom basis- og egne grupper som god metode for å støtte elevers forståelse og samhandling med majoritets elever.

Informantene har lang arbeidserfaring med minoritetsspråklige elever men arbeider nå kun med minoritetsspråklige elever i egne grupper. På bakgrunn av dette har jeg inntrykk at funnene mine kan hovedsakelig knyttes til lærerens arbeid i egne grupper. For å få svar på hvordan jobber lærere med begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever i klasserommet/basisgrupper kreves det videre forskning. Det er svært viktig å huske at elevene er i basisgrupper for det meste av skoletiden, derfor vil læreres arbeidsmetoder i klasserommet være svært viktig for minoritetsspråklige elevers begrepsutvikling.

7.0 Litteraturliste

- Alver, V. & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer (2.utg., s. 107-128)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken (s. 13-41)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Bøyesen, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (red.), *Flerspråklig og inkluderende opplæring (s. 108-128)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk – introduksjon. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7 (s. 163-186)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforl. Landslaget for norskundervisningen.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring (4. utg. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hauge, A. (2008). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer (2.utg., s. 87-103)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hauge, A. (2008). Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer (2.utg., s. 273-291)*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Hundeide, K. (1985). *Piaget i skolen* (2. rev. utg. utg.). Oslo: Cappelen.
- Hvistendahl, R. (2008). Prøver og kartlegging i opplæring for språklige minoriteter. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s. 295-309). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Høigård, A. (2013). Frp barnehage til skole. I H. Traavik & B. K. Jansson (red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Iversen, M. S. (2017). *Lesing i et flerspråklig klasserom. Arbeid med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever*. Hentet fra:
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/11542/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lund, I. O. (2008). *Ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige 1.klassinger: sett i lys av barnehagebakgrunn og begynneropplæringen i skolen*. Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31064/komplettxoppgavenxxFERDIG%21%21%21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mac Donald, K. & Ryen, E. (2008). Strukturer i målspråket og morsmål. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s. 223-254). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Monsen, M. & Randen, G., T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2013, 11. oktober). *Bruk av kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/fag/filmer/kartlegging-av-norskferdigheter/>

- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (red.), *Flerspråklig og inkluderende opplæring* (s. 39-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Selj, E. (2008). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s. 13-43). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?*
Hentet 26.mars 2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmaterieill. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir_kartleggingsmateriel1_bm_301007.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. (NOR7-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpassa opplæring og minoritetsspråklige elever*. Hentet 26.mars 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>
- Wold, A., H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s. 195-218). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Øzerk, K. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av en konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2.utg., s. 257-270). Oslo: Cappelen Damm AS.

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Øzerk, K. (1996). Ulike språksoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-119). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Øzerk, K. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 160-186). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

8.0 Vedlegg

8.1 Informasjonsskriv til rektor

Forespørsel om tillatelse til å foreta et intervju

Hei!

Jeg heter Jagoda Syska og er student ved Høgskolen på Vestlandet avd. Stord. Jeg går 3. året på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. I vår skal jeg skrive bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap med fordypning i norskfaget.

I min bacheloroppgave ønsker jeg å undersøke nærmere på hvilken måte lærere tilpasser undervisningen for minoritetsspråklige elever som har utviklet et godt hverdagsspråk. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere tilrettelegger undervisningen slik at alle elever får tilpasset og likeverdig opplæring.

Jeg henvender meg til deg som er rektor, med spørsmål om å få intervju en lærer ved ... som har god erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever eller, utdanning innenfor dette feltet.

Lærerne vil bli gjort kjent med at deltakelsen er frivillig, og at de kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse. Den enkelte læreren og skolen blir ikke nevnt i publisering av resultatene, undersøkelsen blir anonymisert. Intervjuet vil bli innspilt på lydopptaker og transkribert. Innsamlet materiale vil bli makulert når prosjektet er ferdig.

Ta gjerne kontakt på mail eller telefon dersom du har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Jagoda Syska

Høgskolen på Vestlandet - Grunnskolelærer 1-7

Tlf.: /E-post:

Veileder

Annette J. Haugsgjerd

Tlf.: /E-post:

8.2 Informasjonsskriv til lærere

Forespørsel om å deltakelse i et forskningsprosjekt

Hei!

Jeg heter Jagoda Syska og er student ved Høgskolen på Vestlandet avd. Stord. Jeg går 3. året på grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. I vår skal jeg skrive bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap med fordypning i norskfaget.

I min bacheloroppgave ønsker jeg å undersøke nærmere på hvilken måte lærere tilpasser undervisningen for minoritetsspråklige elever som har utviklet et godt hverdagspråk. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere tilrettelegger undervisningen slik at alle elever får tilpasset opplæring.

Jeg henvender meg til deg som lærer, med spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt. Jeg ønsker å intervju deg. Jeg er interessert i opplæring for minoritetsspråklige elever hos ulike lærere, hva lærere legger størst vekt på, og ønsker å finne ut hvordan de praktiserer dette i sin egen praksis.

Jeg vil gjennomføre intervju med et lydopptak. All informasjon vil bli anonymisert, og data vil bli slettet etter transkribering. Intervjuet og observasjonen er frivillig, og du kan trekke deg på hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse.

Ta gjerne kontakt på mail eller telefon dersom du har spørsmål.

Med vennlig hilsen

Jagoda Syska

Høgskolen på Vestlandet - Grunnskolelærer 1-7

Tlf.: /E-post:

Veileder

Annette J. Haugsgjerd

Tlf.: /E-post:

8.3 Intervjuguide

Innledende spørsmål – informantens bakgrunn

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

Hvilken utdanning har du?

Har du utdanning innenfor emne?

Hvilken erfaring har du i arbeid med minoritetsspråklige elever?

Hvilket språkbakgrunn har du? Kan du flere språk enn norsk?

Har du kunnskap om morsmålet til elevene du arbeider med?

Nøkkelspørsmål

1. Hva legger du i ordene begrepsutvikling og ordforråd hos minoritetsspråklige elever?
2. Hva tenker du om begrepsutvikling hos minoritetsspråklige elever?
3. Ut fra din erfaring, hva strever minoritetsspråklige elever mest med når det gjelder norsk?
(f.eks. sammensatte ord, metaforer, uttrykk, fagbegreper, ord uten kontekst, kommunikasjon, flere?).
4. Får minoritetsspråklige elever på din skole norskundervisning utenfor klasserommet selv om de har fått tilstrekkelige norskferdigheter?
 - Hvis ja → hvor mange timer får de, hva blir disse timene brukt til, synes du eleven får utbytte av det?
 - Hvis nei → tror du elevene hadde fått bedre resultater i fagene, hvis de hadde fått det?
5. På hvilken måte har du tilpasset undervisningen for minoritetsspråklige elever når du har jobbet mer i klassen?
6. Hvilke faktorer mener du påvirker begrepsinnlæringen hos minoritetsspråklige elever?
7. Hvordan motiverer du elevene til utvikling av ordforrådet sitt?
8. Hvilke aktiviteter/ oppgaver legger du opp til for å bygge elevens ordforråd?
 - Er det noen metoder/ressurser du har bedre erfaring med enn andre?
9. Hva gjør du for å vurdere om arbeidet ditt har gitt ønsket resultat?

Avslutning av intervjuet:

10. Er det noe mer du ønsker å si eller legge til i forhold til det vi har snakket om:
begrepslæring hos minoritetsspråklige elever som har utviklet et godt hverdagspråk?