



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

**«Hvis vi bare raser av gårde,
kommer vi ingen vei.»**

Kandidatnummer 230

GBPEL 412 – Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Veileder: Cecilie Andreassen

Innleveringsdato: 03.06.19

Antall ord: 9988

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.*

Takk til

Jeg vil først rette en stor takk til Cecilie Andreassen for god veiledning.

Deretter vil jeg takke medstudenter for god motivasjon og godt samarbeid.

Til slutt vil jeg takke mamma for gjennomlesing og korrektur av oppgaven.

Sammendrag

Med et samfunn som blir mer og mer flerkulturelt, og klasserom som blir det samme, syntes jeg det var spennende å se på hvordan lærerne tilrettelegger for dette. Selv er jeg majoritetsspråklig og har lite erfaring med minoritetsspråklige elever. Derfor har det vært interessant å studere hvordan lærere tilrettelegger for at minoritetsspråklige elever skal få med seg opplæringens innhold i en språklig sammensatt klasse.

Mitt viktigste funn er Høines (2011, s. 75) sin begrepstrekant. Ifølge denne må de tre hjørnene være fullstendige og til stede for at man skal kjenne til et begrep. De tre hjørnene er referent, begrepsinnhold og begrepsuttrykk. Selv om ingen av lærerne jeg intervjuet nevnte begrepstrekanten, brukte de denne aktivt i sitt arbeid, enten ved å visualisere, samtale om eller forklare begrep for elevene. Her kom det frem at en minoritetsspråklig elev kan kjenne til innholdet og referenten, men mangle det norske begrepsuttrykket. Da er det vår oppgave som lærere å gi dette til eleven.

Studien har gitt meg kunnskap som jeg kan benytte meg av som klasselærer i en flerspråklig klasse. Jeg kan ta til meg de ulike metodene lærerne bruker for at elevene skal tilegne seg begrep i tillegg til at jeg kan være bevisst begrepstrekanten når jeg skal lære elevene begrep og kontrollere hvilke begrep de kjenner til.

Abstract

We have a society that becomes more and more multicultural, and the classrooms as well. Therefore, I wanted to look into how teachers facilitate to multicultural classrooms. I speak the majority language and have little experience with pupils speaking minority languages. Therefore, I have found it interesting to study how teachers facilitate so that pupils speaking the minority language will understand the lesson in a multilingual class.

My most important finding is Høines' (2011, s. 75) term triangle. According to the term triangle, all three corners must be complete and present to know a term. The three corners are referent, term content and term expression. Even though no one of the teachers I interviewed mentioned the term triangle, all of them used it in their work either by visualizing, talk about or explain the terms to the pupils. Here I discovered that a pupil speaking the minority language might know the content and the referent but may be in lack of the Norwegian term expression. Then it is our job as teachers to give this to the pupils.

This study has given me knowledge to use when I become a teacher in a multilingual class. I can use the methods the interviewed teachers used to learn their pupils different terms, and be aware the term triangle when I am going to learn my pupils terms and control which terms they already know.

Innholdsliste

Innholdsliste	1
1. Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn for oppgaven	4
1.2 Problemstilling.....	4
1.3 Avgrensing.....	4
2. Teori	6
2.1 Begrepsavklaringer	6
2.1.1 Minoritetsspråklig	6
2.1.2 Morsmål	6
2.1.3 Førstespråk og andrespråk	6
2.1.4 Flerspråklige elever.....	7
2.1.5 Flerspråklig klasse	7
2.1.6 Opplæring	7
2.1.7 Forståelse	7
2.1.8 Tilrettelegge	7
2.2 Teorier om språktilegnelse	7
2.3 Ord-, innholds- og begrepsforståelse.....	8
2.3.1 Når nye ord skal læres.....	9
2.3.2 Begrepsrekanten.....	10
2.3.3 Den nærmeste utviklingssonen	10
2.3.4 Forkunnskap.....	11
2.4 Rett på tilpasset opplæring	11
2.5 Positiv holdning til flerspråklighet	11
2.6 Ulike måter å lære nye begrep	12
2.6.1 Utpeking.....	12

2.6.2 Lese og samtale om tekster	12
2.6.3 Samtale om nye begrep	13
2.6.4 Enklere språk brukt av læreren	13
2.6.5 Bruk av elevenes morsmål	13
2.6.6 Førstehåndserfaringer	13
2.6.7 Aktivere forkunnskaper.....	13
2.7 Vurdering av elevenes begrepsforståelse	14
3. Metode.....	15
3.1 Vurderinger ved valg av metode	15
3.2 Kvalitativ metode	15
3.2.1 Validitet og reliabilitet	15
3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju	16
3.3.1 Vær bevisst hvordan du spør.....	16
3.3.2 Semistrukturert intervju	16
3.3.3 Utforming av intervjuguide.....	16
3.3.4 Rekruttering av informanter.....	17
3.3.5 Gjennomføring av intervju.....	18
3.3.6 Transkribering av intervju.....	18
3.3.7 Gjennomføring av analyse	18
3.4 Forskerens rolle	19
3.5 Etikk.....	19
4. Resultater.....	21
4.1 Forberedelse av opplæringen.....	21
4.1.1 Tenke gjennom elevenes forutsetninger	21
4.1.2 Tenke gjennom vanskeligheter i opplæringsøkten.....	21
4.1.3 Samarbeid med morsmåslærer og lærer i grunnleggende norsk.....	22
4.2 Gjennomføring av opplæring.....	22

4.2.1 Samtale om begrep.....	22
4.2.2 Visualisering og konkretisering	23
4.2.3 Bevisst språkbruk.....	23
4.2.4 Spør om du ikke forstår.....	23
4.2.5 Aktivere forkunnskaper.....	24
4.3 Har elevene fått med seg innholdet?.....	24
4.3.1 Hvordan legge merke til om elevene ikke forstår?	24
4.3.2 Hvordan forsikre seg om at elevene har forstått?	24
5. Drøfting	27
5.1 Forberedelse av opplæringen.....	27
5.1.1 Tenke gjennom elevenes forutsetninger	27
5.1.2 Tenke gjennom vanskeligheter i opplæringsøkten.....	27
5.2 Gjennomføring av opplæring.....	28
5.2.1 Samtale om begrep.....	29
5.2.2 Visualisering og konkretisering	30
5.2.3 Bevisst språkbruk.....	30
5.2.4 Spør om du ikke forstår.....	31
5.2.5 Aktivere forkunnskaper.....	31
5.3 Har elevene fått med seg innholdet?.....	32
5.3.1 Hvordan legge merke til om elevene ikke forstår?	32
5.3.2 Hvordan forsikre seg om at elevene har forstått?	32
6. Konklusjon	34
Litteratur.....	35
Vedlegg	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Samfunnet vårt har de siste årene blitt mer flerkulturelt. Nå er det vanlig med elever som representerer flere kulturer og språk i samme klasse. Dette var ikke tilfellet da jeg gikk på barneskolen, og min personlige kompetanse er derfor liten på dette området. I mine praksisperioder ved lærerutdanningen på HVL har det vært elever med ulike språk i alle praksisklassene. Derfor ser jeg det som viktig å tilegne meg kunnskap om hvordan jeg, som fremtidig lærer, på best mulig måte kan tilrettelegge opplæringen med tanke på dette.

Tema for oppgaven er klasselærernes tilretteleggingsmetoder slik at elever med et annet morsmål enn norsk skal få med seg innholdet i opplæringen. Derfor velger jeg å intervjuere lærere som har erfaring med dette, slik at jeg kan få kjennskap til hvordan de arbeider for at elevene skal forstå opplæringen.

1.2 Problemstilling

Oppgavens hovedproblemstilling er: «Hvordan tilrettelegger lærere for at minoritetsspråklige elever skal få med seg opplæringens innhold i en språklig sammensatt klasse?». For å finne svar på dette, har jeg stilt følgende underspørsmål: «Hva gjør lærere for at elevene skal forstå innholdet i opplæringen?», «Hva gjør lærere dersom de merker at noen elever ikke forstår?» og «Hva gjør lærere for å kontrollere at alle elever har forstått innholdet i opplæringen?».

1.3 Avgrensning

Jeg avgrenser til lærere på småtrinnet som har de samme faglige forutsetningene og utfordringene knyttet til elevenes alder. Monsen og Randen (2017, s. 29) skriver at tidlig språklæring vil gi best resultat i lengden. Det er derfor interessant å se hvilke tiltak som blir satt i gang de første skoleårene. Videre fokuserer jeg på hvordan minoritetsspråklige elever fungerer og blir inkludert i den ordinære opplæringen. Derfor undersøker jeg ikke forholdene som oppstår i den særskilte norskopplæringen eller morsmålsopplæringen. Lærerne jeg intervjuer er klasselærere og opplæringen skjer i en språklig sammensatt klasse med elever med norsk som morsmål og som andrespråk.

Å lære et andrespråk påvirkes både av indre og eksterne faktorer hos elevene. Eksterne faktorer kan være forhold i miljøet der språket læres som trekk ved det sosiale miljøet i

læringssituasjonen. Dette omfatter blant annet hvor mye elevene får brukt språket sitt. Interne faktorer er forhold inni eleven, som førstespråkskompetanse, kognitiv utrustning og individuelle talenter og særtrekk (Berggreen og Tenfjord, 2003, s. 27). Når jeg i denne oppgaven ser på hvordan lærere tilrettelegger for elevenes forståelse og språklæring, velger jeg å se på eksterne faktorer som læreren kan påvirke.

2. Teori

Teori er forenkling av virkeligheten (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 25). Derfor vil det være ulikt fra lærer til lærer hvordan teoriene som presenteres i det følgende kapittelet praktiseres. Samtidig har jeg valgt ut visse element som er relevant å belyse, og utelatt andre.

Øzerk skriver at «Elevenes faglige utbytte av innholdet i undervisningen er [...] avhengig av blant annet forståelsen av de talte og skrevne ordene, begrepene og setningene [...]» (Øzerk, 2005, s. 109). Høigård (2013, s. 20-21) skriver at det er stor forskjell i hvor mange ord ulike barn kan og forstår, og dette har sammenheng med hvor mange ord de blir eksponert for i løpet av oppveksten. Med bakgrunn i disse påstandene ønsker jeg å sette søkelys på hvordan lærerne legger til rette for elevenes forståelse av de talte og skrevne ordene og begrepene, slik at elevene kan bygge et rikt ordforråd og få godt utbytte av opplæringen.

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Minoritetsspråklig

Opplæringsloven §3-12 definerer elever som minoritetsspråklige i Norge dersom de har et annet morsmål enn samisk eller norsk (Opplæringslova, 1998, §3-12).

2.1.2 Morsmål

Morsmålet er det språket, eller språkene, man lærer som barn, og som blir snakket i innlærerens hjem. En innlærer kan dermed ha ett eller flere morsmål (Selj, 2014, s. 14-15, Bjerke og Johansen, 2017, s. 173). Videre bruker jeg begrepet «elev» i stedet for innlærer.

2.1.3 Førstespråk og andrespråk

Førstespråket er elevens muntlige hovedspråk, altså det språket eller de språkene eleven tilegner seg først, og er ofte det samme som morsmålet til eleven (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 49; Selj, 2014, s. 17). Andrespråket er et språk som eleven lærer i et miljø som bruker dette språket (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012, s. 49; Bjerke og Johansen, 2017, s. 173).

Elever som i løpet av de første årene utvikler flere språk parallelt, for eksempel ved at foreldrene har ulike morsmål, kan ha flere førstespråk. Slike elever betegnes som simultant flerspråklige (Selj, 2014, s. 17). I min undersøkelse har lærerne elever som er simultant

flerspråklige med to andre språk enn norsk, og elever som er simultant flerspråklige med ett annet språk enn norsk og norsk. Elever i den siste kategorien vil ikke bli definert som minoritetsspråklige da ett av morsmålene deres er norsk.

2.1.4 Flerspråklige elever

Elever som kan bruke og kommunisere på to eller flere språk, kaller vi flerspråklige elever. Disse elevene kan veksle mellom språkene etter situasjon og samtalepartner (Bjerke og Johansen, 2017, s. 174).

2.1.5 Flerspråklig klasse

Jeg velger, med utgangspunkt i definisjonen av en flerspråklig elev, å definere en flerspråklig klasse som en klasse der elevene seg imellom kan snakke flere ulike språk og praktiserer disse i sin hverdag.

2.1.6 Opplæring

Jeg ønsker å bruke begrepet opplæring i stedet for undervisning fordi begrepet opplæring viser til intensjonell læring hvor læreren tilrettelegger for læring. Dette står i motsetning til undervisning som kan ha blitt gjennomført av en lærer uten at eleven har lært noe (Øzerk, 2006, s. 17).

2.1.7 Forståelse

Med utgangspunkt i Kirkebys *Den store norske bokmålsordboka* (2014, s. 478) Hjulstad og Sødals (2007, s. 114-115) *Bokmålsordliste* definerer jeg *forståelse* som at elevene skal forstå, altså skjønne, hva læreren sier, i tillegg til å forstå, altså oppfatte, innholdet i opplæringen.

2.1.8 Tilrettelegge

Tilrettelegging defineres som at opplæringen blir lagt opp slik at den er tilpasset den enkelte eleven (Opplæringslova, 1998, §1-3).

2.2 Teorier om språktilegnelse

Tre teorier har bidratt til å utvikle synet på andrespråktilegnelse; behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle teorier. Teoriene har ulike syn på hva språk er og hvordan det læres (Monsen og Randen, 2017, s. 23). Den behavioristiske læringsteorien bygger på teorier om at språk kan studeres og analyseres. Språklæring blir sett på som «en passiv prosess der

innlæreren i utgangspunktet [er] et tomt skall som [må] fylles med innhold» (Monsen og Randen, 2017, s. 24). Kognitive teorier oppstod som en motreaksjon til behaviorismen, og betrakter mennesket som et kreativt og tenkende individ med forutsetninger for å lære språk. Kognitivistene anser språklæring som en aktiv prosess hvor forståelse blir dannet gjennom tenking og bevissthet (Monsen og Randen, 2017, s. 26; Kulbrandstad og Ryen, 2018, s. 28-29). Tilhengerne av sosiokulturelle læringsteorier mener at språk oppstår i et samhandlingsfellesskap og at språket er forbundet med den sosiale og kulturelle sammenhengen (Kulbrandstad og Ryen, 2018, s. 29). Jeg støtter meg både til kognitive og sosiokulturelle teorier da informantene i studien sier at elevene har evne til å lære språk og språklæring skjer i sosiale, språklige sammenhenger.

2.3 Ord-, innholds- og begrepsforståelse

Det er forskjell på et ord og et begrep. Et ord har en uttrykksside og en innholdsside. Uttrykkssiden er slik vi hører eller ser ordet talt eller skrevet. Innholdssiden er hva ordet betyr, noe vi finner i en ordbok. Et begrep, derimot, omfatter de indre forestillingene hver enkelt får når de hører eller leser et ord (Golden, 2015, s. 16). Begrepsforståelsen tilsvarer ikke alltid den generelle innholdssiden av ordet (Høigård, 2013, s. 21). «Når man skal undervise i et andrespråk, er det viktig å ha klart for seg forskjellen på ord og begrep, fordi det er stor forskjell på å skulle lære et nytt ord for et begrep du allerede har, og det å skulle lære både ordet og begrepet.» (Monsen og Randen, 2017, s. 80).

Minoritetsspråklige elever har ofte et mer begrenset ordforråd og svakere dybdeforståelse av begrep enn majoritetsspråklige elever (Bjerke og Johansen, 2017, s. 175). Det er derfor viktig at læreren vektlegger at elevene får møte nye ord og begrep i ulike opplæringskontekster slik at ordforråd og dybdeforståelse kan bli utvidet.

En andrespråkelev må både få oversatt språkkunnskaper fra morsmålet i tillegg til å følge utviklingen til de majoritetsspråklige elevenes ordforråd, som øker med opptil 20 nye ord hver dag (Danbolt og Palm, 2013, s. 179; Berger, 2003, referert i Woolfolk, 2004, s. 79). Elevene må med andre ord ta igjen et bevegelig mål (Cummins, 2000, s. 36, referert i Danbolt og Palm, 2013, s. 179).

2.3.1 Når nye ord skal læres

Å kunne et ord er å gjenkjenne ordet, knytte innhold til det og kunne bruke og forklare det (Evensen, 2017). For å forstå noe man blir fortalt må man derfor ha begrepsinnhold og kunne koble sammen ord og innhold (Wold, 2014, s. 196).

Det er sentralt å gi elevene førstehåndserfaringer om nye ord og gjenstander, for eksempel ved å ta på, lukte på og bruke (Wagner og Walgermo, 2014, referert i Bjerke og Johansen, 2017, s. 176). Læreren må planlegge for ordlæring og ta med konkreter eller være forberedt på å demonstrere eller forklare (Utdanningsdirektoratet, 2015). I forbindelse med ord som refererer til noe som ikke er mulig å ta eller lukte på, for eksempel vennskap, er det mulig å se i bøker som omhandler temaet, gjennomføre rollespill, visualisere, snakke om eller liknende (Bjerke og Johansen, 2017, s. 176). På denne måten får de minoritetsspråklige elevene ikke bare lært ordene, men de får også mulighet til å utvikle indre forestillinger om ordene og skape felles referanser med de majoritetsspråklige (Bjerke og Johansen, 2017, s. 176).

2.3.1.1 Når eleven kan ordet på morsmålet

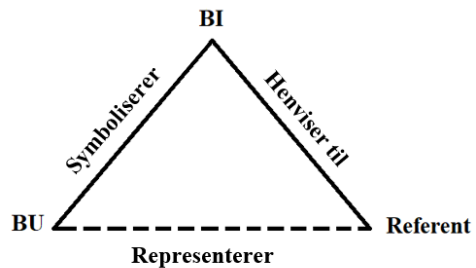
Dersom en elev har et godt utviklet morsmål, kan eleven overføre kunnskapene den har på morsmålet til andrespråket (Monsen og Randen, 2017, s. 34). Elever med norsk som andrespråk kan ha en god begrepsforståelse, altså godt utviklede indre forestillinger om gjenstanden, uten å vite ordet på norsk. Om elevene har forkunnskaper om innholdet på morsmålet vil det være enklere når eleven skal lære begrep eller ord på andrespråket (Wold, 2014, s. 197, Kibsgaard og Husby, 2014, s. 46). Det er læreren sin jobb å koble ordet sammen med begrepsinnholdet til eleven (Bjerke og Johansen, 2017, s. 176). Samtidig er det viktig å huske på at kunnskapene elevene har på andrespråket, vil variere fra elev til elev og ulike elever krever dermed ulike metoder (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.3.1.2 Når eleven ikke kan ordet på morsmålet

Flerspråklige elever utvikler ordforråd på to språk, noe som kan medføre at ordforrådet på andrespråket ikke er aldersadekvat (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som vi ser under «2.3.2 Begrepsstrekanten» må man ha begrepsinnhold, begrepsuttrykk og referent for å kunne et ord. Dersom en elev verken har begrepsinnhold eller referent for et ord, betyr det at den må lære disse i tillegg til ordet. Da er det viktig at språket læreren bruker bidrar til språklig stimuli (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette kan bli gjort ved at læreren vier tid til å forklare begrepene som brukes.

2.3.2 Begrepstrekanten

Høines (2011, s. 70) skriver om hvordan barn lærer matematiske begrep, og viser til Vygotskys teorier om begrepsinnhold og begrepsuttrykk. Høines (2011, s. 75) har med utgangspunkt i dette laget en trekant som jeg har valgt å kalle begrepstrekanten.



Figur 1 - begrepstrekant. Hentet fra Høines, 2011, s. 75

BU står for begrepsuttrykk, og inkluderer alt som er «uttrykk for tanken; muntlig språk, tegn, kroppsspråk.» (Høines, 2011, s. 70). *BI* står for

begrepsinnhold, og er tanker og meninger om omgivelser, ting, individ, og forhold mellom dem. Erfaringer skaper begrepsinnholdet, som vil være subjektivt opplevd og dermed kan variere fra menneske til menneske. Ved å dele erfaringene, eller skape felles erfaringer, kan man finne tolkinger som ligger nær hverandre, og dermed få en bedre forståelse av hva den andre personen mener. *Referenten* er det faktiske fenomenet eller gjenstanden som *BU* og *BI* viser til og som mennesker erfarer noe om (Golden, 2015, s. 17; Høines, 2011, s. 75).

Monsen og Randen (2017, s. 79) skriver at «et ord er et symbol som viser til en bestemt referent». Jeg bruker derfor «referent» der Høines (2011, s. 75) bruker «ting» fordi jeg opplever at «referent» rommer mer, blant annet abstrakte fenomen. De tre hjørnene i trekanten, tilsvarer ordets forside, innholdsside og referansekomponent (Wold, 2014, s. 197-198). Den stiplede linjen i bunnen av trekanten symboliserer at begrepsuttrykk aldri helt kan vise til den faktiske referenten, i og med at den er subjektiv. Det er et uttrykk, en representasjon, for tingen eller begrepet (Høines, 2011, s. 75).

2.3.3 Den nærmeste utviklingssonen

Begrepstrekanten kan kobles opp mot Vygotskys «nærmeste utviklingszone». Sammen med en voksen eller en mer kompetent annen kan eleven klare mer enn den kan klare på egenhånd. Ved å bruke kunnskapene eleven allerede har nådd, kan læreren lede eleven dit den er på vei (Bråten og Thurmann-Moe, 2005, s. 125, 129).

2.3.4 Forkunnskap

Forkunnskap er kunnskap vi har tilegnet oss tidligere. Kunnskapen ordnes i skjemaer slik at den kan hentes frem ved en seinere anledning (Golden, 2015, s. 105). Ny informasjon kan etter Piaget organiseres på to måter; assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon er når man får ny informasjon til å passe inn i et eksisterende skjema, mens akkomodasjon er når eksisterende skjemaer må tilpasses den nye informasjonen (Woolfolk, 2004, s. 55). Dersom vi hører et nytt ord, må vi aktivisere det aktuelle skjemaet, og tilpasse slik at det stemmer overens med ordet (Golden, 2015, s. 106). Det er altså innholdssiden av ordet og det begrepet som ordet er knyttet til, som lagres i skjemaene (Golden, 2015, s. 106).

2.4 Rett på tilpasset opplæring

«Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpassingen er ikke en individuell rett, men skal skje ut fra mangfoldet i elevgruppen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette betyr at dersom en klasse har fem minoritetsspråklige elever, skal opplæringen tilpasses like mye til disse fem som til resten av klassen.

Etter Utdanningsdirektoratet (2015) er et andrespråksperspektiv på opplæringen å tilpasse opplæringen til elever med norsk som andrespråk. Det betyr å være bevisst hvilke måter som kan fremme andrespråkselevenenes språk- og læringsutbytte. For eksempel vil situasjoner der elevene er språklig aktive i samhandling, fremfor å sitte alene og jobbe med oppgaver, være mer språklig stimulerende. Samtale med læringsvenn kan føre til dette. I tillegg er det viktig at læreren lager et støttende læringsmiljø hvor det er lov til å komme med spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samtidig kan det være relevant å redusere tempoet i klassesamtalene ved å vente noen sekunder før noen får svare. Nettopp denne pausen kan gjøre at andrespråkselevne får tid til å tenke gjennom spørsmålet og komme frem til et svar.

2.5 Positiv holdning til flerspråklighet

Utdanningsdirektoratet (2015) fremhever at tilpassing av opplæringen til de minoritetsspråklige elevene ikke bare er den enkelte lærers ansvar, men hele skolens ansvar. Det er også viktig at elevene ser på flerspråklighet som en ressurs (Bjerke og Johansen, 2017, s. 181).

2.6 Ulike måter å lære nye begrep

Begrepslæringen kan enten være spontan eller planlagt av læreren som et resultat av lærebokens, lærerens eller opplæringens plan (Golden, 2015, s. 189). Dersom ordene som læres i tillegg er viktige og relevante for eleven, vil eleven være mer motivert og mottakelig for å lære ordene (Wold, 2014, s. 211).

Eleven må bearbeide ukjente ord dersom de skal læres. «Hvis de ikke oppfatter ordene, eller bare overhører dem, vil læringen utebli.» (Golden, 2015, s. 159). Dette medfører, til tross for at læreren tilrettelegger for ordlæring, at det er eleven som bestemmer om den har energi nok, eller om det er interessant nok, å lære ordet. Her kommer begrepene intensjonal og insidentell læring inn. Direkte ordlæring er et eksempel på intensjonal ordlæring, mens insidentell læring skjer dersom eleven plukker opp betydningen av et ord gjennom en annen aktivitet (Wold, 2014, s. 209). Samtidig kan en læring som er insidentell sett fra elevens perspektiv, være nøye planlagt fra lærerens side. Det er derfor viktig at lærerne hele tiden legger til rette for språkstimulerende situasjoner.

Jenkins og Dixon (1983, s. 239, referert i Wold, 2014, s. 210) skriver at begrepslæring kan skje på en av følgende måter; 1) direkte forklaring av ordets mening, 2) objektet er fysisk til stede, eller 3) gjennom den språklige konteksten ordet er en del av. Videre skriver Wold (2014, s. 211) at det på de yngste klassetrinnene vil være mest relevant med punkt 1 og 2. Videre vil jeg komme med eksempler på hvordan ordinnlæring kan foregå.

2.6.1 Utpeking

Utpeking skjer ved at voksne peker på noe og sier hva det heter. Om en voksen peker på en hund og sier «Det er en hund», har barnet en evne til å trekke frem noen muligheter og overse andre som gjør at barnet forstår at det er hele dyret det er snakk om, og ikke en del av dyret eller handlingen den gjør (Golden, 2015, s. 153).

2.6.2 Lese og samtale om tekster

Ved å lese og samtale om tekster kan elevene utvide ordforrådet sitt (Monsen og Randen, 2017, s. 87). Når vi møter ord vi ikke kjenner, gjetter vi hva ordet betyr ut ifra sammenhengen eller konteksten (Monsen og Randen, 2017, s. 87). Ved å samtale med eleven, og stille spørsmål som «Kan du fortelle meg hva en ... er?» (Engen og Helgevold, u.å, s. 47), vil man

oppdage styrker eller svakheter i elevens ordforråd. I tillegg er det en gjensidig avhengighet mellom ordforråd og leseforståelse (Høigård, 2013, s. 23).

2.6.3 Samtale om nye begrep

Det er viktig at læreren på forhånd er bevisst hvilke ord i opplæringen og læreboken som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever, slik at han kan tilrettelegge for at disse blir forklart og snakket om i timen (Engen og Helgevold, u.å., s. 49).

2.6.4 Enklere språk brukt av læreren

Lærere forenkler ofte språkbruken når de snakker med minoritetsspråklige elever, noe som er vanlig å gjøre i kommunikasjonssituasjoner der man ønsker at mottaker skal forstå budskapet. Som lærer skal man ikke bare bli forstått av elevene, men også bidra til at elevenes språk utvikler seg (Monsen og Randen, 2017, s. 133).

2.6.5 Bruk av elevenes morsmål

Minoritetsspråklige elevers morsmål utgjør en viktig base for begreplæringen. Minoritetsspråklige elever vil ha stor nytte av morsmållærere som kan bidra til å tydeliggjøre oppgaver eller beskjeder, eller fremheve den minoritetsspråklige elevens morsmålskunnskaper som en ressurs i den ordinære klassen (Monsen og Randen, 2017, s. 138-139).

2.6.6 Førstehåndserfaringer

Å få førstehåndserfaring er å bruke sansene i direkte kontakt med referenten, blant annet gjennom å se, lukte, smake eller ta på tingene. Å lære begrep gjennom andrehåndserfaring er å få ordet forklart, beskrevet eller definert. Begrepene som blir dannet gjennom andrehåndserfaringer blir ofte mer diffuse og mindre rike enn begrep som blir dannet ved førstehåndserfaringer (Høigård, 2013, s. 22).

2.6.7 Aktivere forkunnskaper

Flere av metodene som er nevnt bygger på elevenes forkunnskaper. Jeg velger å ha det med som et eget punkt da det er sentralt i elevenes begreplæring og begrepstrekanten. Læreren kan for eksempel arbeide med elevenes forkunnskaper ved å samtale om et bilde eller emne. Gjennom arbeid med forkunnskaper kan læreren også finne ut hva elevene kan og hvilke begrep som er vanskelige (Hauge, 2016, s. 218).

2.7 Vurdering av elevenes begrepsforståelse

Når vi kartlegger minoritetsspråklige elevers språkkompetanse får vi bare tilgang til en liten del av deres språklige ferdigheter (Monsen og Randen, 2017, s. 122). Cummins og Swain (1986, referert i Hauge, 2016, s. 56-58) bruker et isfjell med to topper med sammenhengende fundament under «havoverflaten» som en metafor for dette. Den ene fjelltoppen er andrespråket og den andre er morsmålet. Eleven har ulike kunnskaper på disse språkene, samtidig som språkene har en felles underliggende base.

Etter Monsen og Randen (2017, s. 89) finnes det prøver og vurderingsverktøy med formål å vurdere elevenes ordforråd. Ulempen med disse er at de ikke tar hensyn til kulturelle forhold. Ord som vil være naturlig for en majoritetsspråklig elev, vil ikke nødvendigvis en minoritetsspråklig elev forstå. Dette kan for eksempel være formelle tester som PISA-testene og nasjonale prøver (Hauge, 2016, s. 213).

Derfor er det viktig at lærerne tilrettelegger for uformell vurdering slik at de, for eksempel gjennom samtale med eller observasjon av elevene, finner ut hvilke kunnskaper eleven innehar (Imsen, 2017, s. 493). Seinere kan læreren dra nytte av disse funnene og tilrettelegge slik at opplæring og oppgaver ligger nær elevenes utviklingszone (Hauge, 2016, s. 225).

3. Metode

3.1 Vurderinger ved valg av metode

Valg av metode beror på hvilken metode som best kan forklare det aktuelle problemområdet og gi svar på problemstillingen (Holme og Solvang, 1986, s. 78). I studien har jeg valgt å bruke kvalitativ metode og semistrukturert intervju fordi jeg ønsket at lærerne skulle snakke fritt rundt emnet og ikke bli bundet til et fast spørreskjema. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke bruke observasjon som metode. En feilkilde kan dermed være at jeg ikke vet om lærerne gjør det de sier at de gjør.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder er mer fleksible enn kvantitative i den forstand at de tillater større spontanitet mellom forsker og informant. Spørsmålene er åpne, og hvordan spørsmålene stilles, kan variere fra intervju til intervju. I tillegg kan det dukke opp nye og interessante tema og spørsmål underveis i intervjuet. Dette vil ikke være mulig i kvantitative undersøkelser, hvor faste spørreskjema ofte blir brukt, og spørsmålene blir stilt i samme rekkefølge til hver informant, uten mulighet for nye spørsmål eller innspill underveis (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 17, 77).

3.2.1 Validitet og reliabilitet

Validitet, altså gyldighet, er om undersøkelsen faktisk måler det den sier at den skal måle, og om det er den nevnte metoden som er den best egnede (Leseth og Tellmann, 2014, s. 23; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Om dette mangler vil oppgaven miste sin gyldighet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278).

Reliabilitet, altså pålitelighet, handler om vurderingen «av dataenes kvalitet og til selve fremgangsmåten bak datainnsamlingen» (Leseth og Tellmann, 2014, s. 22), altså vurderingen av hvilke data som brukes, innsamlingsmåte og bearbeiding (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Reliabilitet i kvantitativ forskning er å kunne gjennomføre de samme undersøkelsene og få samme resultat. Dette er ikke mulig i kvalitativ forskning da forskeren selv og informantene er med på å påvirke resultatene (Leseth og Tellmann, 2014, s. 22-23).

3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju

3.3.1 Vær bevisst hvordan du spør

Som intervjuer er det viktig å være klar over hvilke spørsmål man stiller, og på hvilken måte, fordi spørsmålene kan påvirke svarene (Leseth og Tellmann, 2014, s. 28). Mine forkunnskaper og erfaringer vil påvirke både spørsmålene jeg stiller og hvordan jeg tolker resultatene (Leseth og Tellmann, 2014, s. 29).

3.3.2 Semistrukturert intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) er et semistrukturert intervju verken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Det blir gjennomført ved hjelp av en intervjuguide med hovedspørsmål og -tema. Intervjuguiden er et manus som mer eller mindre strukturerer intervjuforløpet. En intervjuguide kan enten bare inneholde noen emner, eller være en detaljert rekkefølge av spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 185). Fordelen med semistrukturert intervju er at jeg som forsker kan følge opp utsagnene til informanten. En ulempe er at ikke alle informantene nødvendigvis blir stilt de samme spørsmålene (Olson, 2016, s. 36; Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79).

Jeg valgte en strukturert form for semistrukturert intervju. Spørsmålene fra intervjuguiden ble stilt i rekkefølgen de står (Vedlegg 2). Innimellom de planlagte spørsmålene stilte jeg spørsmål for å følge opp og fylle ut utsagn informantene kom med, og derfor kan ikke intervjuet mitt beskrives som strukturert.

3.3.3 Utforming av intervjuguide

Det var viktig at spørsmålene til intervjuguiden skulle være enkle og konkrete (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 165). Først stilte jeg introduksjonsspørsmål som både bidro til å vurdere informantens validitet og rettet fokus mot emnet vi skulle snakke om (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80). Informantens validitet ble bekreftet dersom vedkommende hadde minoritetsspråklige elever i sin klasse. Jeg ønsket å vite hvor mange og hvilke språk informantene kunne for å se om vi er i samme posisjon. Dersom informanten kan snakke flere språk enn norsk og engelsk flytende, kan dette hjelpe han i en opplærings situasjon. I så tilfelle vil han være i en annen posisjon enn det jeg er.

Deretter stilte jeg spørsmål tilknyttet de tre underspørsmålene jeg har etablert i problemstillingen min. Underspørsmålene ble ikke stilt direkte til informantene, men ble brukt som underoverskrifter for å strukturere intervjuet for min egen del. På spørsmålene informantene ble stilt, brukte jeg formuleringen «Kan du fortelle ...» og «Hvordan ...» slik at informantene skulle føle seg frie til å kunne fortelle om egne handlinger og opplevelser, uten at jeg skulle lede de i en retning. Kvale og Brinkmann (2014, s. 230) skriver at ledende spørsmål kan ødelegge et intervju fordi de bidrar til å gi de resultatene forskeren «ønsker», enten bevisst eller ubevisst. Videre er oppfølgingsspørsmål der intervjueren ber om utdyping, viktige (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 190). Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål som «Du nevnte ... kan du fortelle litt mer om det?» og «Har du noen eksempler?». Fortolkende spørsmål er at man formulerer et svar som «Du mener altså at...?» for å få noe avklart (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 191). Dette gjorde jeg med jevne mellomrom for å forsikre meg om at jeg hadde forstått innholdet informantene ønsket å formidle, og for å få dem til å bekrefte eller avkrefte det jeg hadde oppfattet. Helt til slutt i intervjuet stilte jeg det åpne spørsmålet «Er det noe mer du ønsker å fortelle?», der informantene fikk mulighet til å fortelle videre eller utdype tidligere svar.

3.3.4 Rekruttering av informanter

Informantene ble rekruttert ved at jeg kontaktet lærere på praksisskolen min. Skolen rommer elever med rundt 30 ulike morsmål, noe som gjør den interessant og relevant i min oppgave. Det kan være en svakhet at jeg bare intervjuer lærere ved samme skole og team. Samtidig var dette et bevisst valg grunnet skolens mange morsmål.

For å avgrense oppgaven min, og for å finne relevante informanter, brukte jeg det Christoffersen og Johannessen kaller kriteriebasert utvelgelse (2012, s. 51). Kriteriene mine er 1) informantene må være klasselærere på småtrinnet, og 2) informantene må ha minoritetsspråklige elever i sin klasse. Det er vesentlig at informantene er klasselærere fordi de da forholder seg til, og gir opplæring til en hel klasse. Dette vil også være min jobb som ferdigutdannet. Jeg valgte å intervjuer lærere på småtrinnet for å gjøre informantgruppen mer homogen. Dersom informantene ikke har minoritetsspråklige elever i sin klasse, vil ikke de være relevant i min studie.

Kvale og Brinkmann (2009, referert i Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 49) hevder at datainnsamlingen bør gjennomføres helt til intervjueren ikke får ny informasjon. En homogen

informantgruppe trenger dermed færre informanter for å oppnå reliabilitet. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke hatt mulighet til å intervju nye informanter helt til jeg ikke fikk ny informasjon. Jeg intervjuet tre lærere fra samme skole på småtrinnet. Reliabiliteten er god fordi disse lærerne har elever i samme aldersgruppe.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuet likner en vanlig samtale, men intervjueren kontrollerer samtalen ved å bestemme tema, spørsmålene og tempoet spørsmålene blir stilt i. I tillegg er det satt av tid til gjennomføring og transkribering av intervjuet (Olson, 2016, s. 23, 35).

I forkant av intervjuet informerte jeg om prosjektet, hvordan informanten hadde mulighet til å få innsyn i egne utsagn, anonymitet og muligheten til å trekke seg. Jeg valgte å ta opp intervjuet på lydbånd fordi det vesentlige i min studie var det informantene fortalte, ikke ansikts- og kroppsuttrykk. Videre gjennomførte jeg intervjuet som beskrevet i 3.3.3.

3.3.6 Transkribering av intervju

I transkriberingen av intervjuene fokuserte jeg på innholdet og det som ble sagt, og ikke på tonefall og «pausesignaler» som hmm, kremting osv. (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 39). Transkriberingen ble gjennomført like etter intervjuene, slik at jeg hadde intervjuene friskt i minne dersom noe var utydelig eller uklart på opptakene. Intervjuene er transkribert på bokmål, og ikke på dialektene informantene snakket, da dialektene ikke er vesentlig for min studie, samtidig som det bidrar til videre anonymisering av informantene.

Da intervjuene var transkriberte, printet jeg de ut med ekstra stor marg slik at jeg kunne skrive notater på utskriften (Olson, 2016, s. 72-73). Disse notatene bidro til resultatet som blir presentert i drøftingsdelen.

3.3.7 Gjennomføring av analyse

Jeg gjennomførte en tematisk analyse etter Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 278-279). Tematisk analyse er å se etter temaer i dataene, som til sammen utgjør svar på forskningsspørsmålet. Den tematiske analysen består av fire steg; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Forberedelsesfasen består av å innhente og få oversikt over data. I kodefase blir viktige poeng fremhevet og satt ord på, deretter kategoriserer man de og til slutt rapporterer man funnene sine (Johannessen m. fl., 2018, s. 282). I forberedelsesfasen

gjorde jeg klart til, gjennomførte og transkriberte intervjuene. For å kode og fremheve viktige poeng skrev jeg notater på de transkriberte intervjuene, før jeg sorterte dataene mine i ulike kategorier. Funnene rapporterer jeg i oppgaven.

Etter resultatdelen var skrevet, sendte jeg hver informant en egen resultatdel med deres utsagn. Informantene har bekreftet at jeg har oppfattet dem riktig.

3.4 Forskerens rolle

Jeg har en viktig rolle i dette prosjektet da jeg intervjuer, velger ut, analyserer og evaluerer utsagnene informantene har kommet med. Innsamlingen av dataene er avhengig av forskerens forforståelse og fokus. Dette «vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes.» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 22, bokens uthevinger). Selv om jeg setter de ulike utsagnene opp mot teori publisert av andre, kan det være en feilkilde fordi det er jeg som velger ut og tolker utsagnene jeg diskuterer. Jeg er student med mindre lærererfaring enn informantene. Dette kan medføre at jeg mistolker eller misforstår informantene. Samtidig øker reliabiliteten ved at informantene har godkjent utsagnene.

3.5 Etikk

Etiske spørsmål oppstår når man skal undersøke menneskers liv og legge frem resultatene (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 107). Derfor må man være etisk bevisst gjennom hele prosessen. Informantene skal kunne bestemme over egen deltakelse og når som helst kunne trekke seg fra prosjektet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 41). Dette ble deltakerne informert om i samtykkeskjemaet (Vedlegg 1). Alle informantene samtykket skriftlig.

Samtykkeskjemaet skal informere om formål, risiko og fordeler ved å delta (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 116). Forsker skal ikke dele data som kan lede tilbake til informanten, slik at kravet til anonymitet blir overholdt. Dessuten er det bare jeg som forsker som behandler informantenes data, og bare jeg vet hvem som har sagt hva. Som forsker har man ansvar for å ikke påføre deltakerne eller tredjeparten skade (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 42), noe jeg unngår ved å anonymisere skole og lærere. Informantene mine blir videre kalt L1 (lærer 1), L2 (lærer 2) og L3 (lærer 3).

Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 3), og følger deres retningslinjer (Norsk senter for forskningsdata, 2019).

4. Resultater

Mine funn viser hvordan lærerne tilrettelegger opplæringen for at elevene skal få best mulig læringsutbytte. Det er færre funn på hvordan lærerne forberedte seg til opplæringen og kontrollerte at elevene hadde fått med seg innholdet.

Samtlige lærere nevnte at også elever med norsk som morsmål, og ikke bare minoritetsspråklige elever, hadde behov for begrepsutvidelse. Derfor kan tiltakene jeg presenterer fungere like bra for majoritetsspråklige elever. Dette viser at det ikke nødvendigvis er behov for å ta de minoritetsspråklige ut av opplæringen når begrepslæring pågår.

Ingen av lærerne var negative til å ha flerspråklige elever i sin klasse, og disse elevene ble sett på som en ressurs. L1 nevner at «... så klart er det utfordrende, men spennende med mange ulike språk», og påpeker viktigheten av å bruke alle ressursene skolen tilbyr, som for eksempel morsmållærer og lærer i grunnleggende norsk til å støtte opp under opplæringen.

Jeg har valgt å kategorisere resultatene mine etter hva lærerne gjør i forkant av opplæringen, underveis og hva de gjør for å forsikre seg om at elevene har fått med seg innholdet. Noen steder vil enkelte utsagn kunne passe inn under flere kategorier. Da har jeg satt det inn der jeg tenker det passer best.

4.1 Forberedelse av opplæringen

4.1.1 Tenke gjennom elevenes forutsetninger

L1 nevner at han tenker gjennom elevenes forutsetninger for ulike oppgaver og opplegg i planleggingen av opplæringen. L2 og L3 forteller at de blir godt kjent med elevene og får gode kjennskaper til elevenes forutsetninger ved å møte de hver dag. Dette underbygger utsagnet til L1, samtidig som man kan spørre seg om eleven faktisk innehar mer kunnskap enn den får vist til daglig.

4.1.2 Tenke gjennom vanskeligheter i opplæringsøkten

Både L2 og L3 trekker ut og forklarer relevante ord og begrep for økten. L2 påpeker at innlæring av nytt innhold bør skje gjennom en kjent arbeidsmåte. Da slipper elevene å forholde seg til flere nye element samtidig.

4.1.3 Samarbeid med morsmåslærer og lærer i grunnleggende norsk

Alle lærerne viser til tett samarbeid med morsmåslærer og lærer i grunnleggende norsk. Gjennomgang og samtale om vanskelige begrep kan gi elevene et bedre grunnlag for opplæring i helklasse. Dermed bidrar lærerne til både å bygge og utvide forkunnskapene til de minoritetsspråklige elevene.

4.2 Gjennomføring av opplæring

Uansett hvor godt lærerne planlegger, kan de oppleve at elevene ikke forstår. For eksempel kan god uttale lure lærerne til å tro at eleven også har god begrepsforståelse. Om lærerne oppdager at elevene ikke forstår, tar de en «timeout» og forklarer. Dersom L3 oppdaget at hele klassen manglet begrepsforståelse, tok han det opp i plenum. Dersom dette gjaldt en enkeltelev, tok han det opp med vedkommende. Samtidig påpeker L2 at vi som lærere må «ta høyde for at de [elevene] faktisk sitter og tenker på sitt eget morsmål», og at lærerne derfor må gi elevene tid fra de stiller et spørsmål til de forventer et svar. Noen elever omformulerer spørsmålet fra norsk til morsmål, for å så omformulere svaret fra morsmål til norsk.

4.2.1 Samtale om begrep

Samtlige informanter brukte tid på samtale om begrep og dermed utvide ordforrådet til elevene. L1 sa at dette var spesielt viktig i innlæringen av nye emner. Når L1 merker at en elev ikke henger med, går han bort og samtaler med eleven. Slik kan L1 avdekke eventuelle mangler i begrepene og gi de innhold. Dersom elevene ikke jobber, er det ifølge L1 og L2 viktig å finne ut *hvorfor*. Er det fordi de ikke har forstått hva de skal gjøre, fordi de tenker på hva de skal skrive eller fordi de mangler motivasjon?

Alle informantene vektla samtale med læringsvenn i innlæringen av nye begrep. L1 fremhever at barn gjerne bruker et annet språk enn voksne, og dermed kan det være enklere å forstå dersom de forklarer for hverandre.

En uformell måte å samtale om og forklare begrep på, som L2 og L3 nevner, er ved bruk av brettspill som Alias. Her må elevene forklare ordet til en eller flere medelever, noe som kan utvide elevenes ordforråd. På denne måten er det spillene som er i fokus, men språket som blir utfordret.

Høytlesing, og særlig av bildebøker hvor elevene får visualisert teksten, er en flott måte å utvide ordforrådet på. Når læreren i tillegg forklarer og snakker med elevene om begrep som

kan være utfordrende, kan dette bidra til en god begrepsforståelse. Når L1 og L3 leser viktige begrep, stopper de opp for å forklare og kanskje komme med et synonym. Ved å finne et synonym for et vanskelig ord, fremhevet L3 at elevene både får trening i å finne synonymer, men også finne et mer forståelig ord slik at handlingen i boken blir tydeligere.

4.2.2 Visualisering og konkretisering

L3 var veldig opptatt av å visualisere, og uttrykte at «... hvis jeg har tekst på tavlen så har jeg alltid et bilde [eller video] for å visualisere det». I tillegg fant L3 det sentralt å bruke samtalebilder i forbindelse med en ny tekst eller et nytt tema. Med utgangspunkt i bildet skulle elevene snakke om hva de så.

L3 forteller at han har brukt uteskole eller tatt elevene med ut for å erfare og oppdage ting. Elevene kan få oppgaver sammen med læringsvenn hvor de skal gå og finne ting, for eksempel en gul blomst. Han bruker også anledningen til å samtale i fellesskap om det de ser, for eksempel kongler, trær eller tak. På den måten får elevene opparbeidet seg eget begrepsinnhold gjennom førstehåndserfaringer. L3 avslutter med å si at som lærer må man «... forklare ting på ulike måter og gjennomføre de i praksis, altså at de [elevene] får lov til å ta og føle på tingene, få erfare det og bruke det.»

4.2.3 Bevisst språkbruk

L1 nevner at han gir få beskjeder om gangen slik at elevene får mindre å forholde seg til. L2 legger til at det er viktig å ikke snakke for lenge om gangen. Det er viktig at elevene får arbeidet litt før man fortsetter opplæringen.

L1 forenkler ofte språket sitt i samtale med de minoritetsspråklige elevene, slik at de skal forstå. Han snakker tydelig og kort, og oppfordrer elevene til å spørre om de ikke forstår. L2 reflekterer over at han kanskje av og til snakker for enkelt og at han heller bør bruke et rikere språk og stoppe opp og forklare ord.

4.2.4 Spør om du ikke forstår

Alle lærerne fokuserte på å lære elevene at de hadde ulike styrker, og at det alltid er noe man kan lære av andre. Derfor jobbet de med å bygge en klassekultur der det ikke var farlig å spørre dersom noe var uklart.

4.2.5 Aktivere forkunnskaper

L3 arbeider med å koble sammen det klassen lærer og barnas forhåndserfaringer og viser til da de leste en tekst om å rydde rommet. Han samtalte med elevene om rydding og å rydde soverommet før de leste teksten. Da tar elevene med seg sin erfaring inn i teksten og får dermed et eierforhold til den.

4.3 Har elevene fått med seg innholdet?

4.3.1 Hvordan legge merke til om elevene ikke forstår?

Noe alle informantene fremhevet, var at det ikke var en fasit for å legge merke til om elevene har forstått eller ikke. L1 sier at «... elever er forskjellige, noen er stille og rolige, og gjør lite av seg, og det ser ut som om de forstår, selv om de gjerne ikke gjør det. Andre elever kan gjerne si høyt «Jeg skjønner ingenting!»». Det er enklere å se i skriftlige arbeider om elevene har forstått.

L2 forteller at det er «vanskelig å se om det er det de skal gjøre som er vanskelig, eller om det er [forståelsen av] oppgaven som er vanskelig». Lærere kommer ofte med eksempler til hva eleven kan skrive om, fordi vi antar at det er det de skal skrive om som er vanskelig, og ikke begrepene og forståelsen.

I forbindelse med dette, påpekte L1 viktigheten av å spørre «Forstod du hva jeg sa nå?» for både å sjekke om elevene hadde fått med seg innholdet og formidle at det er lov å spørre dersom man er usikker eller ikke forstår.

4.3.2 Hvordan forsikre seg om at elevene har forstått?

4.3.2.1 Samtale med elevene

Alle lærerne kontrollerer begreps- og innholdsforståelsen til elevene ved å observere, gå rundt og samtale med elevene. Da kan elevene si hva de jobber med, og dermed hva de har forstått. Læreren kan forklare eleven det som er uklart, trenger utdypelse, korreksjon eller bekreftelse. I tillegg kan lærerne stille spørsmål som «Hva handlet det om?» eller «Hva likte du best i denne teksten?».

Det er viktig å snakke med elevene om det de arbeider med fordi de ikke nødvendigvis spør om hjelp dersom de trenger det. Det er lærernes oppgave å oppdage om elevene ikke forstår eller gjør feil når de arbeider og eventuelt veilede elevene på vei til kunnskap. Dette har

klassen til L3 arbeidet mye med, og elevene har derfor blitt flinke til å spørre lærevevnn eller rekke opp hånden dersom de trenger hjelp. L3 sier at ved å «være på, prate mye med ungene, spørre, be de gjenfortelle» kan man forstå hvilke kunnskaper elevene mangler og hva læreren bør vektlegge de neste timene.

4.3.2.2 Utgangsbillett

At elevene leverer en form for utgangsbillett før de går ut av klasserommet er en metode lærerne bruker for å kontrollere kunnskapen deres. Elevene kan skrive det de har lært i timen på en post-it-lapp eller hviske det i øret på læreren, ta tommel opp/ned eller ispinner i glass. Ved tommel opp/ned kan elevene få spørsmål om de synes det de lærte var lett eller vanskelig. Noen av informantene påpekte at denne metoden ikke alltid er bra å bruke, da elevene enkelt kan se medelevenes meninger. Det kan være ubehagelig for en elev som syntes innholdet var vanskelig at medelevene har tatt tommel opp fordi det var lett. Lærerne gjennomførte derfor tommel opp/ned med lukkede øyne. Informantene nevnte at elevene ikke nødvendigvis er flinke til å evaluere seg selv. Elevene kan utrykke at de forstår mer enn hva de faktisk gjør. Derfor påpeker lærerne at det er viktig med lærerobservasjon av elevenes kunnskaper.

L1 brukte ispinner i glass, som kan minne litt om tommel opp/ned. Forskjellen er at her får elevene en ispinne med navnet sitt på, som skal settes i grønt, gult eller rødt glass, ut fra hvor enkelt eller vanskelig de synes innholdet i timen var. Noen av de samme utfordringene som ved tommel opp/ned kan også oppstå her. Dersom en elev setter ispinnen i rødt glass eller tar tommelen ned, nevner L1 at det er viktig å samtale med eleven om hva som var vanskelig, og dermed få et innblikk i hvordan innholdet kan gjøres mer forståelig.

L3 forteller at han bruker felles tankekart, både i forkant og etterkant av timen. Før timen blir tankekartet brukt for å koble elevene på og kartlegge hvilke kunnskaper de innehar, mens klassen på slutten av timen fyller ut ekstra informasjon de har fått i løpet av timen. Problemet, som L3 påpeker, er at læreren ikke er sikret at alle elevene har oppnådd ønsket læringsutbytte.

4.3.2.3 Lesing

Klassene hadde leseleksjoner hver uke, og lærerne får innblikk i hvordan eleven leser ved å lese leksjonen med eleven. Gjennom samtaler med eleven om tekst og bilder får læreren innblikk i begrepsforståelsen og innholdsforståelsen. Elever som har brukt mer tid på leseleksjonen vil ha

bedre leseflyt og innholdsforståelse. Derfor er det viktig å også lese nye tekster sammen med eleven, og samtale om disse, slik at både leseforståelsen og begrepsforståelsen blir utviklet.

4.3.2.4 Kartleggingsprøver

L1 nevnte bruken av kartleggingsprøver som en måte til å få innsikt i elevenes kunnskaper, selv om lærerne som regel vet dette fra før. Jeg gjennomførte intervjuene mine i perioden da kartleggingsprøvene ble gjennomført, og dette kan ha påvirket tankene til lærerne. Jeg velger å ta dette med, fordi det er en metode for å vurdere elevenes begrepsforståelse.

5. Drøfting

Jeg har lite data knyttet til hva lærerne gjorde i forkant av opplæringen. Dette kan ha sammenheng med at jeg i intervjuene fokuserte på hvordan lærerne gjennomførte opplæringen. Dessuten krevde flere av opplæringsøktene forberedelse, som underforstått betyr at lærerne forberedte seg. Likevel ønsker jeg å kategorisere drøftingen min i «før», «gjennomføring» og «etter».

Selv om lærerne ofte gjorde tilpasninger slik at de minoritetsspråklige elevene skulle få utbytte av opplæringen, var lærerne seg bevisste at disse tilpasningene også hjalp de majoritetsspråklige elevene. Dette betyr at godt og grundig arbeid med begrepsforståelse, blant annet ved hjelp av begrepstrekanten, vil være nyttig også i en klasse med bare majoritetsspråklige elever.

Lærerne og skolen var positive til det språklige mangfoldet og ser på dette som en ressurs. Dette vil trolig påvirke elevene til også å tilegne seg dette synet.

5.1 Forberedelse av opplæringen

5.1.1 Tenke gjennom elevenes forutsetninger

Stemmer lærernes inntrykk av elevenes forutsetninger overens med virkeligheten når de skal planlegge opplæringen? Lærerne ser bare den norskspråklige toppen av isfjellet, og har ikke tilgang til den andre toppen eller det som er under havoverflaten (Cummins og Swain, 1986, referert i Hauge, 2016, s. 56-58). På den andre siden kan lærerne, ved hjelp av begrepstrekanten (Høines, 2011, s. 75), få tilgang til mer av elevenes kompetanse under havoverflaten, og dermed også få tilgang til elevens morsmålskompetanse. Uavhengig av hvilke kunnskaper og forutsetninger læreren tilegner den enkelte elev, er det disse han tar utgangspunkt i når han tilpasser opplæringen til elevgruppen (Opplæringslova, 1998, §1-3).

5.1.2 Tenke gjennom vanskeligheter i opplæringsøkten

L3 og L2 tenker gjennom vanskelige begrep og forbereder seg på å forklare og samtale om disse (Engen og Helgevold, u.å., s. 49). Dette kan føre til god læring, noe Bjerke og Johansen (2017, s. 176-177) underbygger, da elevene ikke bare lærer ordene, men også får utviklet begrepsinnhold knyttet til dem. Samtidig kan læreren vurdere feil i forhold til hvilke kunnskaper elevene har.

Når L2 skal lære elevene sine nytt innhold, passer han på å gjøre dette gjennom en arbeidsmåte som er kjent for elevene. Fordelen er at elevene ikke trenger å bruke krefter på å forstå *hvordan* de skal gjennomføre arbeidsoppgaven. En ulempe er at det kan føre til mange like opplegg og oppgaver. Derfor kan det være lurt å ha flere arbeidsmåter som er kjent for elevene og som kan brukes når læreren planlegger opplæringen.

Alle lærerne har fokus på tett samarbeid med morsmåslærer og lærer i grunnleggende norsk. Dette viser at de forstår viktigheten og verdien av å lære flere språk (Monsen og Randen, 2017, s. 138). Lærerne forstår at elever som kan begrepsinnholdet for et ord og vet referenten det viser til, men ikke kan det norske ordet, kun trenger en ny merkelapp. Dermed kan utbygging av ordforrådet på morsmålet også bidra til et godt ordforråd på norsk. Dette avhenger likevel av en morsmåslærer som er kompetent både på morsmålet og i norsk. En dårlig lærer eller dårlig kommunikasjon mellom klasselærer og morsmåslærer eller mellom morsmåslærer og elev vil kunne gi eleven feil opplæring.

Lærerne i grunnleggende norsk trakk også frem vanskelige begrep og tema og samtalte med elevene om dette før temaene skulle gjennomgås i helklasse (Monsen og Randen, 2017, s. 139). Dette samarbeidet viser også at fokus på elevenes forkunnskaper vil bidra til elevenes forståelse av opplæringen. Opplæring i samme emne på elevenes morsmål vil være konstruktivt da det bidrar til at elevene ikke henger faglig etter de andre elevene på grunn av språket. På den andre siden vil fagopplæring på morsmålet kunne gå ut over noe annet, for eksempel ved at elevene blir tatt ut av klasserommet. Da kan elevene miste tilgangen til dybdelæringen eller det sosiale samspeillet som skjer i klasserommet.

5.2 Gjennomføring av opplæring

Lærerne opplever timer hvor elevene forstår mindre enn forventet. Dette viser at lærerne ikke har like god kunnskap om elevenes forkunnskaper som de trodde. Samtidig viser det at kunnskap om flerspråklighet er et sammensatt og komplekst tema. I slike tilfeller tilpasser lærerne opplæringen ved å ta en «timeout» og forklarer begrepet eller det elevene ikke forstod. Med andre ord er det viktig å planlegge for det uplanlagte.

L2 sier at vi må ta høyde for at elevene tenker på sitt morsmål. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratets (2015) forslag om å gi elevene en pause før noen får mulighet til å svare. Ved å gjøre dette vil elevene få mulighet til å omformulere informasjonen til og fra morsmålet, og flere elever får mulighet til å vise at de forstår. Dersom læreren gir elevene

svaret eller forklaringen med en gang, kan det resultere i mangelfull trening i å formulere seg eller få vist kunnskapene de har. Et annet viktig aspekt er å gi få og korte beskjeder. For mange og lange beskjeder kan føre til at elevene ikke får med seg alt da de trenger betenkningstid på morsmålet. Dessuten kan mange eller ukjente ord føre til at elevene mister sammenhengen.

Med grunnlag i resultatene og sett i lys av Wold (2014, s. 211) ser vi at det på de yngste klassetrinnene skjer mest begrepslæring ved at elevene blir direkte forklart ordets mening eller at objektet er fysisk til stede.

5.2.1 Samtale om begrep

Undersøkelsen tyder på at samtale om begrep er vesentlig i opplæringen. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratets (2015) andrespråksperspektiv på opplæringen. Lærerne forklarer begrepene, samtaler med elevene om begrepene og lar elevene snakke sammen om begrepene. I lærer-elev-samtaler har læreren samtale med en, eventuelt flere elever, hvor han forsøker å avdekke hva elevene forstår og hva de ikke forstår. Når læreren har funnet ut på hvilke områder forståelsen er mangelfull, kan han bruke sin kunnskap til å samtale med eleven om dette, og dermed bygge opp begrepsinnholdet til eleven. Om nødvendig kan han hjelpe eleven med å knytte sammen de tre hjørnene i begrepstrekanten. Videre kan læreren bruke sine nye kunnskaper til å forberede opplæringen slik at den stemmer overens med elevens nærmeste utviklingssone (Bråten og Thurmann-Moe, 2005, s. 125, 129). Høytlesing er en måte å introdusere nye begrep på. Læreren kan forklare eller samtale med elevene om nye eller vanskelige ord med utgangspunkt i et bilde, erfaringer eller forkunnskapene elevene har.

I samtaler elever imellom, var læringsvenn en viktig metode, fordi elevene ofte bruker andre ord når de skal forklare til hverandre. Samtidig kan ikke lærerne legge ansvaret for formidling av informasjon på elevene. Det er læreren sitt ansvar at opplæringen blir tilrettelagt og tilpasset alle elever. Bruk av brettspill er også en metode som fremmer samtale mellom elevene. I ordforklaringsspillet Alias får elevene trening i å velge ut relevante ord og begrep for å forklare det som står på kortet deres. Brettspill som Alias vil være en form for insidentell læring (Wold, 2014, s. 209) da det ikke er læringen, men leken, som er i fokus. Ordlæringen skjer som en bonus. På den andre siden kan brettspill flytte fokuset fra læringen til aktiviteten og kan medføre at elevene ikke oppnår ønsket læringsutbytte.

5.2.2 Visualisering og konkretisering

Visualisering og konkretisering i opplæringen var noe L3 la mye arbeid i og vektla i begreps- og ordlæringsprosessen. L3 tok også med seg klassen ut for å erfare ting i reelle omgivelser. Både i bruken av bilder og konkrete kunne L3 bruke utpekingsmetoden (Golden, 2015, s. 153) og samtale for å bedre elevenes kunnskaper om ulike ord. Dermed bidrar L3 til å gi elevene en referent som de kan lage et begrepsinnhold til gjennom for eksempel samtale, smake, ta på eller føle. Når L3 i tillegg gir elevene et ord for begrepsinnholdet og referenten, har han bidratt til å fylle alle de tre hjørnene som trengs for å kunne et begrep. På den andre siden kan man også her diskutere hvorvidt lærerens tanker om elevenes kunnskaper stemmer overens med virkeligheten. L3 har opplæringsøktene i helklasse, og det vil trolig være noen elever som har kjennskap til og kunnskap om begrepene på forhånd. Disse elevene får kanskje ikke optimalt læringsutbytte, noe som går utover deres rett på tilpasset opplæring. På den andre siden vil slike opplevelser bidra til at klassen får felles opplevelser og referanserammer.

Når elevene får ta på, lukte på eller bruke gjenstander, bidrar dette til at elevene får førstehåndserfaring. De kan dermed danne et bedre begrepsinnhold knyttet til fenomenet (Høigård, 2013, s. 22). Kun samtale om begrep eller fremvisning av bilder, vil vurderes som en mindre effektiv måte å lære begrep. Dersom elevene allerede har førstehåndserfaringer og begrepsinnhold, vil det trolig være nok at elevene blir gitt et begrepsuttrykk eller en referent ved bruk av bilde. Det er særlig i innlæringen av helt nye begrep at det vil være viktig med konkrete, slik at elevene på egenhånd kan danne seg en tanke om hva det er. Her kan det være et problem at lærerne ikke vet hvilke begrep elevene har og ikke har førstehåndserfaringer om. Derfor kan det være vanskelig å planlegge for slik opplæring. En løsning kan være at lærerne først arbeider for at elevene skal få forståelse gjennom samtale. Dersom dette ikke skjer eller den ikke er dyp nok, kan læreren bringe inn konkrete eller gå ut og besøke relevante steder slik at elevene kan danne seg et eget og mer presist begrepsinnhold.

5.2.3 Bevisst språkbruk

Lærerne forenkler språket sitt bevisst slik at alle elevene skal forstå hva som blir sagt. Samtidig reflekterer L2 over at han noen ganger bruker et *for* enkelt språk, noe som stemmer overens med Monsen og Randen (2017, s. 133) som skriver at elevene har krav på et rikt ordforråd. Elevene trenger språklige stimuli for at språket deres skal utvikle seg, og dette kan

de få blant annet dersom læreren bruker et rikt ordforråd. Hvordan skal elevene bli interesserte i ord dersom de ikke vet at disse finnes? Derfor er utsagnet til L2 interessant. Noen ganger forenkler man språket sitt slik at man skal bli forstått. I klasserommet, derimot, skal man ikke bare bli forstått, men også lære. Derfor er det vesentlig at læreren ikke bare tilrettelegger for kommunikasjon, men også for læring. Dette kan blant annet gjøres ved bruk av flere ord i samtale med eleven, for deretter å forklare ordene. Dette stemmer overens med Utdanningsdirektoratet (2015) sitt syn på språklig stimuli og at ordene forklares. På den andre siden kan en voldsom ordrikdom bidra til at elevene blir demotiverte og gir opp å lære nye ord.

I forklaringen til oppgaver oppfordret L1 elevene til å være aktive og bruke sin forståelse av ulike begrep. Læreren kunne be elevene som forstod oppgavene forklare for hele klassen, på en måte elevene kanskje lettere ville oppfatte. Dermed vil sannsynligvis de fleste elevene forstå hva de skal gjøre i den påfølgende oppgaven. Samtidig kan det være elever som fortsatt ikke forstår forklaringen. Dette krever at lærerne er aktive og sjekker at alle har forstått.

5.2.4 Spør om du ikke forstår

Lærerne oppfordret elevene til å spørre dersom de ikke forstod. I samsvar med Utdanningsdirektoratet (2015) fremhevet lærerne viktigheten av å bygge et godt klassemiljø med rom for å spørre. Likevel kan det være noen elever som ikke forstår. Dette kan være vanskelig å innrømme når de ser at medelevene allerede er i gang med arbeidet. Manglende forståelse uttrykkes ulikt fra elev til elev. Derfor er det viktig at læreren er observant og aktiv slik at han kan kontrollere at alle elevene har fått med seg innholdet.

5.2.5 Aktivere forkunnskaper

Flere av aktivitetene lærerne gjennomfører, bruker aktivering av forkunnskaper som metode eller del av prosess. Ved å aktivere forkunnskapene til elevene, fokuserer læreren på deres begrepsinnhold og forsøker å aktivere det slik at elevene kan se sammenhengen mellom begrepsinnholdet, begrepsuttrykket og referenten. Aktivering av forkunnskapene kan bety at elevene har hentet frem, eller dannet et nytt skjema som de kan samle kunnskapene i (Golden, 2015, s. 105). Problemet er at lærerne aldri kan være helt sikre på om eleven har hentet frem det riktige skjemaet. Dersom læreren bidrar til elevenes aktivering av forkunnskaper og dermed videre bygging av skjemaene, kan elevene se sammenhenger de kanskje ikke ellers

ville klart på egenhånd. Samtidig kan læreren, gjennom godt arbeid med forkunnskaper, finne ut hvilke begrep som er vanskelige (Hauge, 2016, s. 218).

5.3 Har elevene fått med seg innholdet?

5.3.1 Hvordan legge merke til om elevene ikke forstår?

Lærerne var tydelige på at det ikke finnes en fasit for innsikt i hvordan en elev har fått med seg et innhold. Elevene er forskjellige og har forskjellige uttryksmåter for om de forstår eller ikke. Når det gjelder skriftlige oppgaver, er det et tydelig tegn dersom læreren ser at elevene ikke jobber. Samtidig kan det være at elevene ikke jobber fordi de tenker på hva de skal skrive eller hvordan de skal formulere seg. Det er derfor viktig at læreren gir elevene tid til å tenke (Utdanningsdirektoratet, 2015).

L1 spør: «Forstod du hva jeg sa nå?». Dette kan bidra til at han får innsikt i elevenes forståelse. Samtidig er spørsmålet lukket og krever ikke mer enn et ja/nei-svar. Dersom elevene er flau over at de ikke forstår, kan det være at de svarer «ja» på spørsmålet, selv om dette ikke er realiteten. Her kan det være relevant med et oppfølgingsspørsmål om hva eleven har forstått eller lært. På den andre siden, dersom elevene har god tillit til lærerne og et optimalt klassemiljø der man spør om man lurer på noe, kan slike spørsmål bidra til at elevene får uttrykt hva de mener.

5.3.2 Hvordan forsikre seg om at elevene har forstått?

Lærerne benytter seg mest av den uformelle vurderingen (Imsen, 2017, s. 493) – stort sett i form av samtaler med elevene. Som tidligere nevnt bruker lærerne samtaler eller observasjon for å undersøke om elevene forstår. I samtale med læreren kan elevene gi en muntlig bekreftelse eller tilbakemelding. I tillegg kan læreren stille spørsmål og på den måten også få testet elevene sin kompetanse. Slike samtaler kan bidra til at lærerne seinere kan bruke informasjonen for å tilpasse opplæringen.

Videre kommer lærerne med eksempler på måter de undersøker om elevene har fått med seg innholdet. De nevner blant annet utgangsbillett som en metode for å undersøke hva elevene har lært og til egenvurdering. En ulempe med dette, som lærerne påpeker, er at elevene skal vurdere seg selv. Elevene har nødvendigvis ikke rett innsikt i egen kompetanse. De kan derfor feilvurdere seg selv, enten bevisst eller ubevisst. Ubevisst kan skje dersom elevene faktisk tror de har forstått, mens bevisst kan være dersom elevene ikke vil innrømme at de ikke forstår.

Tankekart er en annen metode L3 bruker. Denne kan brukes i forkant av opplæringen for å koble elevene på og hente frem forkunnskapene deres, og etterpå for å oppsummere hva elevene har lært. En ulempe, som også L3 reflekterer over, er at tankekartet viser den totale kunnskapen i klassen, ikke hva hver enkelt elev har forstått. Et felles tankekart kan dermed ikke bidra til at læreren får kunnskap om den enkelte elevs forståelse. Dersom elevene lager individuelle tankekart, vil dette være annerledes.

Elevene hadde leselekse hver uke. Lærerne brukte denne anledningen til å høre elevene lese og samtale med elevene om teksten. De fikk elevene til å gjenfortelle teksten eller stilte spørsmål til tekst og bilder. Lesing av tekst vil kunne bidra til at elevene forstår et ukjent ord ut ifra den språklige konteksten eller ved å bruke bildene. Den språklige konteksten kan, for minoritetsspråklige elever, bidra til forvirring i stedet for hjelp, for eksempel dersom konteksten er språklig avansert. Samtidig er det gjensidig påvirkning mellom leseforståelse og ordforråd (Høigård, 2013, s. 23). Øving på disse samlet vil dermed være konstruktivt.

En lærer nevnte den formelle formen, kartleggingsprøve (Hauge, 2016, s. 213), som en metode for å vurdere elevenes ordforråd. Selv om lærerne brukte kartleggingsprøver, nevner L1 likevel at den viktigste formen for kartlegging skjer uformelt. Samtidig kan man være kritisk til om lærerens uformelle kartlegging stemmer overens med virkeligheten. I så tilfelle kan formelle prøver rette opp eller gi bredere innsikt i elevens kompetanse. Samtidig kan prøvesituasjonen være stressende og gi feilaktige resultat.

6. Konklusjon

I denne studien har jeg forsøkt å finne svar på hvordan lærere tilrettelegger for at minoritetsspråklige elever skal få med seg opplæringens innhold i en språklig sammensatt klasse. Jeg har intervjuet tre klasselærere på småtrinnet med minoritetsspråklige elever i sine klasser. Resultatene tyder på at lærerne arbeider for at elevene skal konstruere seg et innhold til de ulike begrepene, og her vil begrepstrekanten være sentral. Uten at lærerne nevner begrepstrekanten, er de bevisste de tre hjørnene i praksis. Samtidig er det viktig å huske på at det ikke er sikkert at lærerne trenger å arbeide med alle hjørnene. Ofte vil minoritetsspråklige elever ha begrepsinnhold og referent, men mangle det norske begrepsuttrykket. Derfor er det viktig å arbeide med forkunnskapene til elevene, slik at man som lærer blir klar over hvilke forkunnskaper elevene har, og hvilke de mangler. Dersom en elev har forkunnskaper knyttet til et begrep, trenger læreren bare å sette et nytt begrepsuttrykk til det allerede eksisterende innholdet.

Som majoritetsspråklig og fremtidig lærer har jeg i løpet av prosessen fått utvidet min personlige kompetanse og fått ny informasjon i forhold til hvordan jeg kan gi minoritetsspråklige elever en god opplæring og rikt ordforråd. Å være bevisst at elevene allerede kan ha begrepsinnhold og referent, men mangle det norske begrepsuttrykket vil være med å lette opplæringen. Dermed vil fokus på god begrepsforståelse kunne bidra til at minoritetsspråklige elever får med seg opplæringens innhold.

For ytterligere utvidelse av min nylig tilegnede kompetanse og fremtidige kollegaers kompetanse kan det være aktuelt å utvide studien til å romme flere informanter fra flere skoler og fag.

Litteratur

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. (Meld. St. 6 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Berggreen, H. og Tenfjord, K. (2003). *Andrespråklæring*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bjerke, C. og Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, I. og Thurmann-Moe, A. C. (2005). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: I. Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Danbolt, A. M. V. og Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk – introduksjon. I: H. Traavik og B. K. Jansson (red.). *Norskboka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 163-186). Oslo: Universitetsforlaget.

Engen, L. og Helgevold, L. (u.å.). *Leselos – veiledningshefte*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hentet 09.05.19 fra https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1328362/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_hefte_small.pdf

Evensen, T. (2017, 16. april). Øve opp ordforråd. Hentet 09.05.19 fra <https://utenenrodtraad.com/2017/04/16/ove-opp-ordforrad/>

Golden, A. (2015). *Ordforråd, ordbruk og ordinnlæring*. (4. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hauge, A.-M. (2016). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hjulstad, H. og Sødal, L. (2005). *Bokmålsordliste*. Oslo: Det norske samlaget

Holme, I. M. og Solvang, B. K. (1986). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Engers Boktrykkeri A/S.

Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I: H. Traavik og B. K. Jansson (red.). *Norskboka 1 – Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (s. 15-38). Oslo: Universitetsforlaget.

Høines, M. J. (2011). *Begynneropplæringen. Fagdidaktikk for barnetrinnets matematikundervisning*. (2. utgave). Bergen: Caspar Forlag.

Imsen, G. (2017). *Lærerens verden*. (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. og Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kibsgaard, S. og Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk – barnehage og barnetrinn* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Kirkeby, P.E. (2014). *Den store norske bokmålsordboka*. Oslo: Kagge Forlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2014). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndverk*. (3. utgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale og Brinkmann. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Leseth, A. B. og Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm

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

Norsk senter for forskningsdata. (2019, 23. januar). Hva må jeg informere om? Hentet 01.04.19 fra

https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html?fbclid=IwAR1CwTjTc0q_U3o7ZiQg2PK2VPytAX_Qbyz8-GftU4UhwaAWHOTAFaOg-9k

Olson, K. (2016). *Essentials of Qualitative Interviewing*. New York: Routledge

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07.17.61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Selj, E. (2014). Minoritetselevene, språket og skolen. I: E, Selj og E, Ryen (red.). Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer. (2. utgave, s. 14-46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2018, 1. august). Tilpasset opplæring for alle elever. Hentet 11.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2015, 8. september). Tilpasset opplæring og minoritetsspråklige elever. Hentet 11.04.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/minoritetsspraklige/>

Wold, A. H. (2014). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: E, Selj og E, Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer*. (2. utgave, s. 195-222). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2005). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: I. Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Øzerk, K. (2006). *Tospråklig opplæring – utdanningspolitiske og pedagogiske perspektiver*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg 1

Forespørsel om intervju i forbindelse med bacheloroppgave ved lærerutdanningen GLU 1-7 ved HVL, våren 2019

Dette skrivet har til hensikt å informere og samtidig spørre om du kan tenke deg å delta som informant i min bachelor. I min oppgave ønsker jeg å forske på hvordan jeg, som majoritetsspråklig lærer, kan bidra til god opplæring i en språklig sammensatt klasse. I og med at du har en klasse hvor elevene har ulike morsmål, ønsker jeg at du skal fortelle om forholdene rundt opplæringen av disse elevene. Jeg ønsker å finne ut av dette da jeg som ferdig utdannet lærer trolig kommer til å undervise i en språklig sammensatt klasse.

Jeg studerer ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Bergen, og ønsker å bruke intervjuet med deg i oppgaven jeg skal skrive. Intervjuet blir tatt opp på bånd, og opptaket slettes når oppgaven er ferdigskrevet og godkjent. Intervjuet anonymiseres, og jeg nevner ikke navn i oppgaven, med mindre du har et spesielt ønske om dette. Før innlevering kommer du til å få tilsendt resultatdelen med dine sitat, og du får da en mulighet til å sjekke om jeg har tolket deg rett. Du har når som helst mulighet til å trekke deg fra studien. Oppgaven leveres våren 2019 til lærere ved Høgskolen på Vestlandet.

Ved å signere under bekrefter du at du har lest informasjonen om bacheloroppgaven og gir ditt samtykke til at jeg kan bruke det som blir sagt i intervjuet med deg i oppgaven jeg skal skrive.

Vennlig hilsen (studentnavn)

Jeg har lest informasjonen og vet hva bacheloroppgaven ved HVL, avdeling Bergen, går ut på. Jeg samtykker i at intervjuet med meg kan brukes i oppgaven.

Dato _____ Navn _____

Vedlegg 2

Intervjuguide

Relevans av informant

Hvor mange minoritetsspråklige elever har du i din klasse?

Blir noen av disse elevene gitt opplæring i grunnleggende norsk?

Hvilke andre språk enn norsk og engelsk kan du snakke?

- Flytende
- Bruker du dette språket i opplæringen?

Hva gjør lærere for at elevene skal forstå innholdet i opplæringen?

Kan du fortelle om hvordan du arbeider med elevenes forståelse i timene dine?

Hvordan tilrettelegger du for at de minoritetsspråklige elevene dine skal forstå innholdet i opplæringen?

- I forkant av opplæringen
- I løpet av opplæringen

Hva gjør lærere dersom de merker at noen elever ikke forstår?

Kan du fortelle meg om hvordan du oppdager om noen elever ikke henger med?

Hva gjør du når du oppdager dette?

Hva gjør lærere for å kontrollere at alle elever har forstått innholdet i opplæringen?

Kan du fortelle om hvordan du forsikrer deg om at alle elevene har fått med seg innholdet du ønsket å formidle?

Avsluttende spørsmål

Er det noe mer du ønsker å fortelle?

Vedlegg 3

NB! Personopplysninger er tatt vekk grunnet oppgavens krav om anonymitet.

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Andrespråksopplæring. Hvordan arbeider lærere for at elevene skal forstå innholdet i undervisningen?

Referansenummer

816259

Registrert

14.02.2019 av (studentnavn)

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cecilie Andreassen, cean@hvl.no, tlf: 55585621

Type prosjekt

Studentprosjekt, bachelorstudium

Kontaktinformasjon, student

(studentnavn)

Prosjektperiode

01.01.2019 - 03.06.2019

Status

21.02.2019 - Vurdert med vilkår

Vedlegg 3

21.02.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen.

Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn

Vedlegg 3

- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.07.2019.

3. 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Vedlegg 3

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD at informasjonen om behandlingen 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.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

Vedlegg 3

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)