

# Begrepsinnlæring i fagundervisningen

*- for minoritetsspråklige elever i grunnskolen*

**Cathrine Benedicte Tallaksen**



Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt  
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

Vår 2006

---

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

**BEGREPSINNLÆRING I FAGUNDERVISNINGEN**

**- for minoritetsspråklige elever**

**AV:**

**TALLAKSEN, Cathrine Benedicte**

**EKSAMEN:**

**Masteroppgave i pedagogikk**

**Pedagogisk- psykologisk rådgivning**

**SEMESTER:**

**Vår 2006**

**STIKKORD:**

**Språk og språkutvikling**

**Begrepsinnlæring og innholdslæring**

**Minoritetsspråklige elever**

**Opplæring**

---

## SAMMENDRAG

### 1) Problemområde

I 2004 startet Utdanningsetaten et 3-årig prosjekt, ”*Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*”. Prosjektet omhandler hele grunnskolen i Oslo. Hensikt med prosjektet er å styrke norskopplæringen for minoritetsspråklige elever ettersom nasjonal og internasjonal forskning viser at denne gruppen for det meste har dårligere faglige resultater enn majoritets elever. I samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo, gjennomfører professor Kamil Øzerk ved Universitetet i Oslo et delprosjekt tilknyttet Utdanningsetatens prosjekt. Denne delen av prosjektet kalles ”*Oslo-prosjektet*” og omhandler evaluering, veiledning og kompetanseutvikling. Min masteroppgave er knyttet til del 1, evaluering, av Oslo-prosjektet.

En utfordring for lærere vil være hvordan de på best mulig måte skal organisere fagopplæringen for en elevgruppe der mange ikke disponerer et godt nok begrepsrepertoar. Denne oppgaven fokuserer på begrepsinnlæring og innholdslæring i fagopplæringen. Jeg benytter fagopplæring som et samlebegrep for alle teoretiske fag der tema for opplæringen ligger utenfor det rent språklige. Språkopplæringen vil likevel være et sentralt aspekt i fagopplæringen ettersom undervisningsspråket er minoritetselevenenes andre språk. Min hovedproblemstilling er følgende:

***Hvordan lærere tilrettelegger for begrepsforståelse og innholdslæring i fagopplæringen for elever med annet morsmål enn norsk***

Jeg har valgt ut fire fokuseringsområder som jeg vil belyse problemstillingen ut i fra. Det er begrepsutvikling, forkunnskap, forståelse og meningsdanning, og å lære det akademiske språk.

## 2) Metode

Tilnærmingen av denne oppgaven har vært gjennom en kvalitativ metode, med utgangspunkt i observasjon og intervju. Utvalget består av to lærere som underviser i 5. klassetrinn på to ulike skoler i Oslo, der elevgruppen hovedsakelig består av minoritetsspråklige elever. Det halvstrukturerte livsverden-intervjuet definerer Kvale (1997) som ”*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*”. Formålet med mine intervju var å få frem lærerens egne erfaringer, vurderinger og refleksjoner av deres undervisningspraksis. I forkant av intervjuene observerte jeg lærerne i deres undervisningstimer. Den informasjonen observasjonen gav gjorde det lettere senere å forstå læreren under intervjuet. Samtidig gav den tiden jeg tilbrakte i klasserommene meg mulighet til å utforme intervjuguiden med hensyn på spørsmål det kan være vanskelig å få svar på kun ut i fra observasjon.

## 3) Data

I min undersøkelse har jeg besøkt to skoler i Oslo og sett hvordan to lærere tilrettelegger opplæringen på 5. klassetrinn. Den innsamlede dataen fra observasjon og intervju har jeg sett i lys av teorien som er lagt til grunn i denne oppgaven. Det teoretiske grunnlaget baserer seg på Vygotskys teori om språkutvikling og tospråklighet, samt annen sentral forskning og litteratur om minoritetsspråklige elever i opplæringssammenheng. Litteraturen er hentet frem ved hjelp av søk i ulike databaser, litteraturhenvisninger i bøker, og tips fra veileder.

## 4) Resultater

På fire av spørsmålene fra intervjuet ville jeg at lærerne skulle vurdere svaret sitt ut i fra hver enkelt elev. I senere bearbeidelse av datamateriale, skilte jeg de minoritetsspråklige elevene fra de majoritetsspråklige. Ut i fra fire variabler jeg fokuserer på er det ikke entydig hva som påvirker for hva. Variablene er elevenes

begrepsnivå, begrepsutvikling, faglig progresjon, og ekstra hjelp fra læreren. Skolens pensum baserer seg på et begrepsrepertoar en forventer at elevene på alders- og klassetrinnet behersker. På de to skolene jeg observerte viser det seg at 26% i liten grad har et utviklet begrepsnivå i forhold til disse forventningene. Dette fører til utfordringer for lærerne for å kunne formidle lærestoffet. De to skolene er meget ulike både med hensyn på antall elever i klassen og lærerens valg av metode for å formidle lærestoffet. Læreren på Lilletunet skole synes å fokusere mer på samtale som metode slik at elevene får uttrykt seg muntlig. Læreren på Toppenhaug legger mer fokus på andre sanser som å se, kjenne og la elevene selv få prøve ut. Lærere kjenner sine elever, og en innlæringsmetode kan fungere bedre i et klasserom enn det nødvendigvis vil gjøre i et annet.

Det vil være vanskelig, om ikke umulig, ut i fra dette å konkludere med et pedagogisk verktøy som vil kunne sikre for begrepsforståelse og innholdslæring i fagopplæringen for minoritetsspråklige elever. Alle klasserom har sine særpreg og er komplekse. De variablene jeg har valgt å fokusere på vil ikke alene kunne gjengi og forklare opplæringssituasjonen på en korrekt måte. En må ta forbehold mot at andre variabler også påvirker. Lærerne må selv vurdere sin undervisningspraksis og hva som fungerer hos sin elevgruppe. Dette ser det ut til at lærerne ved de to skolene jeg observerte ved gjorde i stor grad.

**FORORD**

Først og fremst vil jeg takke min veileder Kamil Øzerk for at jeg fikk anledning til å ta del i prosjektet hans. Han har vært til god hjelp med kritiske tilbakemeldinger, litteraturtips, samt en inspirerende støttespiller i en til tider frustrerende hverdag. Denne skriveprosessen vil jeg alltid huske på godt og vondt, men aller mest er jeg takknemlig for hva denne perioden har gitt av erfaringer som jeg ikke ville vært foruten.

En stor takk må også rettes mot elever og lærere på 5. klassetrinn ved Lilletunet og Toppenhaug skole for at jeg fikk ta del i deres skolehverdag. Takk til lærerne for den tiden de satte av og var behjelpelig med den informasjonen jeg hadde behov for.

Til slutt fortjener alle mine studievenner og alle andre gode venner en stor takk for støtte, glede og inspirasjon i det daglige arbeidet med denne oppgaven. Uten dere ville jeg aldri klart å gjennomføre dette! Takk til Kaja, Oline og Espen for korrekturlesing og tilbakemeldinger. Tusen takk til mamma og pappa for at dere alltid er der for meg.

Oslo 24. mai 2006

Cathrine B. Tallaksen

---

# Innhold

## SAMMENDRAG

## FORORD

<b>INNHold .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 BAKGRUNN FOR DENNE OPPGAVEN .....	10
1.2 FORMELLE RAMMER FOR MINORITETERS OPPLÆRING .....	11
1.3 OSLO – PROSJEKTET .....	12
1.4 MITT FOKUS / PROBLEMSTILLING .....	13
1.5 BEGREPSAVKLARINGER .....	16
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	17
<b>2. TEORI.....</b>	<b>19</b>
2.1 SPRÅKET .....	19
2.2 BEGREPSFORSTÅELSE.....	20
2.3 FØRSTESPRÅKET OG ANDRESPRÅKET HAR ET FELLES FUNDAMENT .....	21
2.4 UTVIKLING AV S2 .....	23
2.5 SPRÅKLIG UTVIKLING OG SKOLEFAGLIG UTVIKLING .....	25
2.5.1 <i>SIOP modellen</i> .....	27
2.5.2 <i>Undervisningsplanlegging og evaluering</i> .....	28
2.5.3 <i>Forståelig læring og læringsutbytte</i> .....	29
2.5.4 <i>Pedagogiske verktøy for god læring</i> .....	33
<b>3. METODE .....</b>	<b>37</b>
3.1 KVALITATIVE UNDERSØKELSER I OPPLÆRINGSSAMMENHENG .....	37

---

3.1.1	<i>Utvalg</i> .....	38
3.1.2	<i>Intervju</i> .....	40
3.1.3	<i>Deltagende og ikke-deltagende observasjon</i> .....	41
3.1.4	<i>Etiske betraktninger</i> .....	43
3.2	ANALYSEMETODER .....	44
3.2.1	<i>Transkripsjon</i> .....	45
3.3	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET .....	46
3.3.1	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	46
3.3.2	<i>Generaliserbarhet</i> .....	48
<b>4.</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTINGER</b> .....	<b>50</b>
4.1	EN SAMMENLIGNING AV SKOLENES UTGANGSPUNKT.....	50
4.1.1	<i>Lilletunet skole</i> .....	51
4.1.2	<i>Toppenhaug skole</i> .....	53
4.2	ULIKE IMPLIKASJONER I FAGOPPLÆRINGEN .....	55
4.2.1	<i>Begrepsutvikling</i> .....	55
4.2.2	<i>Forkunnskap</i> .....	57
4.2.3	<i>Forståelse og meningsdanning</i> .....	59
4.2.4	<i>Å lære det akademiske språket</i> .....	75
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER</b> .....	<b>85</b>
5.1	BEGREPSUTVIKLING .....	85
5.2	FORKUNNSKAP .....	86
5.3	FORSTÅELSE OG MENINGSDANNING .....	87
5.4	Å LÆRE DET AKADEMISKE SPRÅKET .....	89
5.5	KONKLUSJON .....	90



---

<b>KILDELISTE.....</b>	<b>92</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>95</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for denne oppgaven

Utdanningsetaten startet høsten 2004 et 3-årig forskningsbasert prosjekt, ”*Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*”, for hele grunnskolen i Oslo. Prosjektet har til hensikt å styrke norskopplæringen for alle minoritetsspråklige elever. Bakgrunnen for gjennomføring av dette prosjektet, er nasjonal og internasjonal forskning som viser at minoritetsspråklige elever for det meste har dårligere faglige resultater enn majoritets elever (Utdanningsetaten 2004:3). Resultater fra kartlegging av leseferdigheter i den norske grunnskolen, viser at de minoritets elevene som følger læreplanen i norsk for andrespråk, skårer 38% av elever på 2. årstrinn, 47% på 3. årstrinn og 73% på 7. årstrinn under kritisk grense på den nasjonale kartleggingen (Utdanningsetaten 2004:3). Ut i fra dette er det grunn til å tro at læreplanen i norsk for andrespråk ikke har fungert som en overgang til den ordinære læreplanen i norsk, slik intensjonen i utgangspunktet var. Mange elever har fulgt læreplan i norsk som andrespråk gjennom hele skolegangen, noe som kan tyde på at tilpasningen til den enkeltes evner og forutsetninger ikke har vært god nok ettersom det å følge en læreplan i norsk som andrespråk er ment som en midlertidig løsning (Utdanningsetaten 2004:3-4).

Videre viser det seg at minoritetsspråklige elever får tildelt spesialundervisning i større omfang enn etnisk norske elever. ”Tall fra 2003/2004 viser at alle elever som får spesialundervisning i ordinær opplæring i grunnskolen i Oslo, er 10,5% elever med minoritetsspråklig bakgrunn mot ca 5,5% av de majoritetsspråklige elevene” (Utdanningsetaten 2004:4). Minoritetsspråklige elever har også større frafall i videregående opplæring, og lavere progresjon i yrkesfaglige studieretninger (Utdanningsetaten 2004:4).

---

## 1.2 Formelle rammer for minoriteters opplæring

Det har blitt vedtatt lovendring i Opplæringsloven § 2-8, *Særskild språkopplæring for elever fra språklige minoriteter* som sier følgende:

*”Elever i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan gjivast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnaden til elevane”. (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004: Rundskriv f-008-04).*

Dette fører med seg at kommunene gis en større fleksibilitet ved tilretteleggingen av den tilpassede undervisningen, og plikter seg til å gi særskilt norskopplæring. Kommunen må tilby morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring dersom elevene har behov for det.

I Opplæringsloven § 8-2 om *organisering av opplæringa* heter det:

*”Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Kvar elev skal vere knytt til en lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen.” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005: opplæringslova).*

### 1.3 Oslo – prosjektet

Med bakgrunn i blant annet disse paragrafene i opplæringsloven, samt nasjonal og internasjonal forskning, har prosjektet ”Tilpasset opplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis” startet. Prosjektet har som et overordnet mål å bedre de minoritetsspråklige elevers grunnleggende ferdigheter i norsk gjennom ulike tiltak. Elevene skal møte likeverdig og utfordrende opplæring, og det skal rettes fokus på læring og utvikling hos den enkelte elev. Videre skal opplæringen organiseres med et variert og strukturert innhold. Det skal også i større grad enn tidligere skapes rom for et samarbeid mellom de ulike hovedtrinnene i det 13-årige skoleløpet, med foresatte, bydelen, barnehagene, fritidsorganisasjoner og bedrifter i fokus. Prosjektet vil videre fokusere på hvordan opplæringen til de minoritetsspråklige elevene bør bygge på deres språklige forutsetninger for å sikre utvikling av begrepsrepertoar og ordforråd gjennom en felles læreplan i norsk. Dette skal videre kunne gi bedre læringsresultater i øvrige fag (Utdanningsetaten 2004:7-8).

Prosjektet startet høsten 2004 og avsluttes høsten 2007. Høsten 2004 gikk med til planlegging, samt å informere alle grunnskolene i Oslo om prosjektet. I januar 2005 startet så prosjektet på 1.-8. årstrinn, skoleåret 2005/2006 startet 9. årstrinn, og skoleår 2006/2007 starter 10. årstrinn. Høsten 2007 vil også videregående skoler og yrkesfaglige studieretninger delta i prosjektet (Utdanningsetaten 2004:8,11).

Pedagogisk forskningsinstitutt ved professor Kamil Øzerk ved Universitetet i Oslo gjennomfører i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo et delprosjekt innenfor ”*Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis*”. Dette delprosjektet vil omhandle evaluering, veiledning og kompetanseutvikling. Denne delen av prosjektet vil videre omtales som ”Oslo-prosjektet”. Min masteroppgave vil være knyttet til del 1 av Oslo-prosjektet; evaluering. I denne delen av prosjektet vil eksisterende praksis ved 25 grunnskoler bli studert i forhold til skolens tiltak, strategier og organisering. Videre vil en forsøke å

---

finne ut og beskrive hva den enkelte skole har satt i gang av tiltak og strategier med tanke på å realisere målsettingene i Utdanningsetatens prosjekt.

## 1.4 Mitt fokus / problemstilling

Den norske grunnskolen står overfor store utfordringer i arbeidet med å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. Disse elevene har store variasjoner i sine forutsetninger for å lære norsk, og en vesentlig del av dem kommer fra akademisk sett, ressursvake hjem (Øzerk 2005:10). De første årene av skolegangen er formålet med undervisningen å ”lære å lese”. Dette skal danne grunnlaget for at en videre i skolegangen skal kunne ”lese for å lære”. Forståelse av det en leser blir da sentralt for å kunne ta til seg læring i de ulike kunnskapsfagene. For en god del minoritetsspråklige elever vil dette gjerne være en større utfordring enn det vil være for de fleste majoritets elever, da de fleste majoritets elever ofte har et bedre utviklet språkvokabular enn den førstnevnte gruppen. I tillegg til at de skal lære seg kunnskap i faget, vil en del også møte på utfordringer i språket som de er nødt til å tilegne seg. Alt dette stiller særlig store krav til skolen og de som arbeider med å legge til rette for en språkopplæring som sikrer elevene et faglig godt utbytte i alle skolens fag.

Tidligere forskning på dette feltet viser urovekkende resultater når det gjelder fagopplæring av språklige minoriteter. En longitudinell undersøkelse (Øzerk 1992) viser at det er signifikante forskjeller mellom de norskspråklige elevene (som en samlet gruppe), og de minoritetsspråklige elevene (som en samlet gruppe), når det gjelder faglig utvikling. Samtidig var det flere minoritetsspråklige som gjorde det både bra og veldig bra faglig sett på lik linje som norskspråklige elever. Skolens opplæringsopplegg har særlig betydning for minoritets elever, men organiseringen av dette varierer mye fra skole til skole. Dette skyldes blant annet forhold som ressurstildeling, skolekode, skolens kultur, dens pedagogiskfaglige bevissthet, og dens holdninger til minoritets elever (Øzerk 1997:184, 187).

I en annen undersøkelse (Øzerk 2005) om elevenes læringsutbytte viste det seg at 55 % av språklige minoritets elever skåret veldig dårlig på fagprøver som baserte seg på temaer som var gjennomgått i undervisningen, mens 45 % klarte seg veldig bra. Det var derimot få som klarte seg middels bra. Felles for dem alle var at de fikk opplæringen sin på norsk. En annen studie som belyser dette er TIMSS (The International Mathematics and Science Study), en internasjonal komparativ studie i matematikk og naturfag hvor 45 land sammenlignes. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at språklige minoriteter i 6. og 7. klasse i Norge, ligger omtrent ett år etter barn av etnisk norske foreldre i matematikk. I naturfag viste det seg at språklige minoriteter i 7. klasse i Norge skårer lavere enn det barn av etnisk norske foreldre gjør i 6.klasse (Heesch m.fl. 1998:15). En svensk avhandling forteller om minoritets elevers oppfatning av skolen. Samfunnsfag og naturfag er for disse elevene de vanskeligste fagene ettersom de ikke forstår språkbruken (Lindberg og Selj 2004:48).

PIRLS er en internasjonal leseundersøkelse som vurderer 10-åringers leseforståelse. I PIRLS 2001 deltok Norge sammen 34 andre land og resultatene viser at Norge er det landet hvor det er størst forskjell mellom minoritetsspråklige elever (der ingen av foreldrene er født i landet) og majoritetsspråklige elever. De majoritetsspråklige leser litt over det internasjonale gjennomsnittet (500 poeng) med sine 503 poeng, mens de minoritetsspråklige elevene ligger 57 poeng under med 446 poeng. Sammenligner vi dette med de svenske resultatene der de majoritetsspråklige elevene skåret med 567 poeng, og de minoritetsspråklige elevene havnet på 44 poeng under med 523 poeng kan vi se at begge gruppene i Sverige ligger langt over det internasjonale gjennomsnittet (Wagner 2004:20,41).

Minoritets elever møter på andrespråket i skolen på to ulike måter. For det første vil andrespråket være tema for undervisningen, i vårt tilfelle norskundervisningen. Elevene vil også møte på andrespråket som undervisningsspråk i klasserommet. Språklæringen vil dermed enten være i direkte fokus, eller indirekte ved at elevene lærer gjennom kommunikasjon i de resterende fagene. En kan vise til denne

---

forskjellen gjennom begrepene intensjonal og insidentell læring. Intensjonal språklæring innebærer læring der det rettes direkte fokus på å lære ord. I motsetning til dette vil insidentell språklæring forekomme gjennom eksempel lek og instruksjoner der eleven plukker opp betydningen av et ord. I praksis vil det være slik at en lærer på begge disse måtene. Faglærerne må også være bevisst på dette slik at det ikke kun er i norskundervisningen det rettes fokus på språklæringen. Dette er et viktig poeng ettersom mange ord må læres i den sammenhengen de blir brukt i (Heen Wold 2004:111-113). Ryder og Graves skiller mellom språktilegnelse og språklæring. Språktilegnelse vil si det å ubevisst lære seg et språk i et uformelt miljø fordi en trenger å lære seg språket. Språklæring er en bevisst læringsprosess som tar for seg regler i en formell situasjon. Den førstnevnte er en mer meningsfull og brukbar metode for å tilegne seg språket for tospråklige elever. Som faglærer er målet å lære elevene et faglig bestemt tema, men i prosessen for å nå dette målet kan elevene lære seg språket, forutsatt at en anvender hensiktsmessige oppgaver (Ryder & Graves 2003:1-8).

En utfordring for skolen og lærere er hvordan de på best mulig måte skal organisere undervisningen for denne elevgruppen, slik at alle får et likeverdig skoletilbud. I denne oppgaven vil jeg derfor fokusere på begrepsinnlæring i fagundervisningen. Hensikten er å få en dypere innsikt i hvordan skolen organiserer sin fagundervisning for minoritetsspråklige elever, og hvordan de sikrer at elevene utvikler sin begrepsforståelse. Min hovedproblemstilling vil være følgende:

***Hvordan lærere tilrettelegger for begrepsforståelse og innholdslæring i fagopplæringen for elever med annet morsmål enn norsk***

For å belyse dette, vil jeg i drøftingsdelen se nærmere på ulike implikasjoner i fagopplæringen lærerne vil møte på. Jeg har valgt ut fire fokuseringsområder jeg vil belyse problemstillingen ut i fra:

1. Begrepsutvikling
2. Forkunnskap

3. Forståelse og meningsdanning
4. Å lære det akademiske språket

I min undersøkelse har jeg besøkt to skoler i Oslo og observert hvordan undervisningen tilrettelegges på 5. årstrinn. Hensikten er å se hvordan to forskjellige lærere organiserer sin tilrettelegging i forhold til minoritetsspråklige elever, og at dette muligens vil kunne gi en indikasjon på hvor mangfoldig og varierende praksis er rundt dette i dag.

## 1.5 Begrepsavklaringer

I problemstillingen min bruker jeg ordet fagopplæring. I denne oppgaven benytter jeg ordet som et samlebegrep for alle teoretiske fag, der tema for opplæringen ligger utenfor det rent språklige. Språkopplæring vil likevel være et sentralt aspekt i fagopplæringen ettersom undervisningsspråket for mange minoritets elever er elevens andre språk (norsk). For at elevene skal oppnå faglig utbytte, må elevene beherske det akademiske språket på norsk.

Når det gjelder faglig progresjon og begrepsutvikling er dette to begrep det kan være vanskelig å operasjonalisere. I min oppgave vil læringsutbytte basere seg på de to lærernes subjektive og skjønsmessige mening. Det vil derfor være vanskelig å kunne sammenligne de to klassene med hverandre da lærerne muligens legger noe forskjellig mål for læringsutbytte. Det er likevel et interessant spørsmål til den enkelte lærer, da det er læreren selv som underviser sin klasse, og er den som bedømmer om undervisningen viser fremgang og utvikling hos elevene. I Øzerks undersøkelse (1992) viser det seg at det er signifikant sammenfall mellom lærervurderinger og prøveresultater. Han konkluderer med at ”*lærere kjenner sine*



---

*minoritetstospråklige elever*”, og ”*de har ingen problemer med å tolke elevens fagforståelse og faglige utbytte av undervisningen riktig*” (Øzerk 1992:229). Lærerne har besvart de ulike spørsmålene ut i fra om elevene viser fremgang over tid, der tid er en periode fra et nytt tema blir introdusert til opplæringen av det aktuelle temaet er ferdig gjennomgått.

Når lærerne har lagt opp et undervisningsopplegg for klassen, vil enkelte elever ha større behov enn andre for ytterligere tilrettelegging. Denne formen for tilrettelegging vil være basert ut i fra individuelle behov, dette er det jeg kaller ekstra hjelp.

Klassetrinnets pensum baserer seg på et begrepsnivå en forventer at elevene skal kunne lære ut i fra. Ut i fra det pensumet som anvendes på 5. klassetrinn vil noen elever muligens ha problemer med å forstå alle begrep. Lærerne har ut i fra deres egne subjektive og skjønnsmessige vurdering besvart på hvilket nivå de synes den enkelte elevs begrepsrepertoar ligger på, i forhold til det forventede nivået for 5. klassetrinn.

Det finnes ulike oppfatninger og tilnærminger av morsmålsbegrepet. I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i NOU 1995:12 som definerer begrepet morsmål på følgende måte:

*”Et tospråklig minoritetsbarns morsmål er et språk som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjonen med barnet. Barnet kan derfor ha to morsmål”*  
(Engen og Kulbrandstad 1998:165).

## 1.6 Oppgavens oppbygging

I teori delen, kapittel 2, vil jeg først si noe generelt om språk for deretter si noe om begrepsforståelse. Videre vil jeg i dette kapittelet si noe om fellesfundamentet første og andrespråket har. Etter dette kommer jeg nærmere inn på utviklingen av

andrespråket, og helt til slutt vil jeg si noe om forholdet mellom språklig utvikling og skolefaglig utvikling. Denne siste delen er delt inn i de fire fokuseringsområdene der jeg kommer nærmere inn på SIOP modellen, undervisningsplanlegging og evaluering, forståelig læring og læringsutbytte, samt virkemidler for god læring.

I kapittel 3 beskriver jeg mine metodevalg. Her vil jeg si noe om kvalitativ metode i opplæringssammenheng, utvalg, intervju, observasjon og etiske betraktninger.

Deretter vil jeg redegjøre for transkripsjonen og til slutt vil jeg i dette kapittelet si noe om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i forhold til min studie.

I kapittel 4, resultater og drøftinger, vil jeg beskrive skolenes utgangspunkt, og videre drøfte ulike sider fra lærerens praksis opp mot det jeg har redegjort for i min teoridel. Annet enn ressurstildeling til de to skolene vil jeg ikke sette mine funn fra de to skolene opp mot hverandre. Dette mener jeg vil bli uriktig ettersom den ene skolen har betydelig mer ressurser til rådighet. Det interessante er heller å se hvor ulik praksis er, men ikke nødvendigvis konkludere med kun en riktig fremgangsmåte. I dette kapittelet går jeg gjennom ulike implikasjoner lærerne møter på i forhold til begreps- og innholdslæring, for elevene med minoritetsspråklig bakgrunn. Jeg kommer nærmere inn på begrepsutvikling og forkunnskap, og diskuterer hvordan læreren skal få frem den intenderte mening. Til slutt diskuterer jeg det akademiske språket.

Kapittel 5 vil innbefatte en kort oppsummering og konklusjon av de viktigste funnene jeg har kommet fram til.

## 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg starte med en generell redegjørelse av språket før jeg i kapittel 2.2 kommer nærmere inn på begrepsforståelse. Videre vil jeg i kapittel 2.3 trekke parallellene mellom førstespråket og andrespråket, og 2.4 omhandler utviklingen av andrespråket. I det siste kapitlet i denne delen, kapittel 2.5, kommer jeg nærmere inn på pedagogiske aspekter i skolen i forhold til språklæring i teoretiske fag.

### 2.1 Språket

Hva er språk? For å gjøre det mulig for mennesker å kommunisere og å overføre budskap til hverandre trenger vi språk. Språk er systemer av regler for danning av ytringer. Systemene er felles for en gruppe mennesker men forskjellig fra samfunn til samfunn (Uri 2004:13). Språket som system kan defineres som *”et system av tilfeldige og konvensjonelt bestemte symboler, som brukes for å formidle mening”*. Videre kan språket deles inn i subsystemer; det være seg språklydsystemet, orddannings- og ordbøyingssystemet, regler for setningsdanning, ords og setningers meninger, og for hvordan språket fungerer i praksis (Hagtvedt 2002:63). Språket som redskap i kommunikasjon har en viktig sosial funksjon. Øzerk definerer språk som en kode for å representere objekter, hendelser, handlinger, ideer, tanker og sammenhenger. Mennesker har medfødte evner til å tilegne seg språk, og barn har muligheter til å lære seg flere språk samtidig (Øzerk 2005:13).

Språket blir uttrykt ved hjelp av ord. Ordforrådet blir således en fundamental del av en persons språklige kompetanse. Et ord har en innholdsside og en forside

(uttrykksside). En kan si at et uttrykt ord formidler det vi har i tankene, det som finnes ute i verden, og er et symbol som viser til visse gjenstander eller referenter. Formen på symbolet er i utgangspunktet tilfeldig. Hva er så et begrep? Ord og begreper henger nøye sammen. Et begrep er ideene eller fornemmelsene vi har fått ved å kategorisere ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av. Innholdssiden i ordet reflekterer begrepet. I enkelte tilfeller vil ordets innholdsside dekke begrepet, i andre tilfeller må det flere ord til for å uttrykke begrepet, men vi kan ikke formulere begreper uten hjelp av ord (Golden 1998:12-21). Vygotsky skiller mellom ords mening og ords betydning. Meningen dominerer over betydningen. Konteksten skaper mening til ordene og er en lov for ordbetydningens dynamikk. Et ord kan i forskjellige sammenhenger få mer eller mindre betydning slik som ”gå og dans!” kan enten bety ”mor deg” eller ”kom deg vekk” avhengig av sammenhengen rundt uttalelsen (Vygotsky 2001:211).

## 2.2 Begrepsforståelse

Et begrep kan ikke læres gjennom pugging, det er derimot en kompleks tankehandling som utføres når barnets egen mentale utvikling har nådd det nødvendige nivå. På alle alderstrinn vil et begrep være representert gjennom et ord, men ordbetydningen vil utvikle seg med alderen. Utviklingen vil være en prosess som til slutt fører til at det dannes ekte begreper. Denne modningen vil være avhengig av at flere intellektuelle funksjoner utvikler seg, blant annet bevisst oppmerksomhet, logisk erindring, abstraksjon og evnen til å sammenligne og differensiere intellektuelle begreper (Vygotsky: 2001:138-139). Barnets intellektuelle utvikling vil være avhengig av den innlæringen og aktiviteten barnet møter. Tenkning vil spille en betydningsfull rolle i skolebarnets intellektuelle utvikling (Vygotsky 1982:125).

---

Begrepsutviklingen og den intellektuelle utviklingen vil derfor være en dynamisk prosess.

Vygotsky skiller mellom spontane og vitenskaplige begreper. Utviklingen av disse vil være noe forskjellig. Vygotsky mener at de vitenskaplige begrepene utvikler seg i motsatt retning enn det de spontane gjør. I utviklingen av spontane begreper er det ingen systematikk, og de dannes fra konkrete fenomener til generaliseringer.

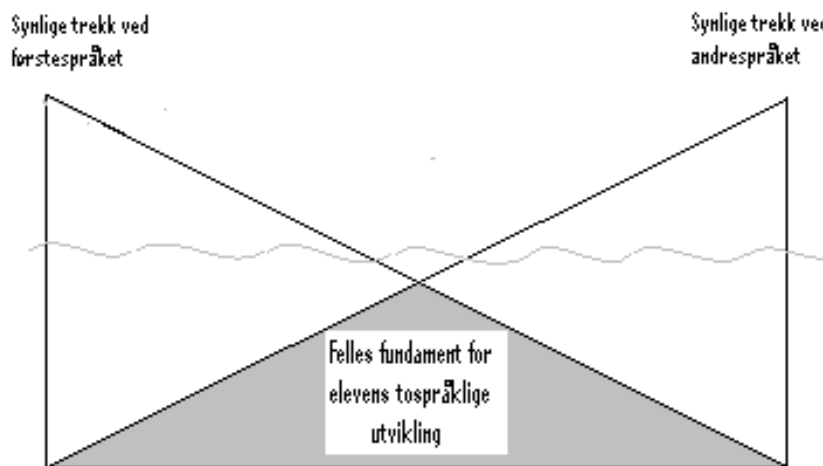
Gjennom lang tids utvikling blir barnet i stand til å gi disse begrepene et visst meningsinnhold, og det vil kunne bestemme de logiske relasjonene som finnes mellom begrepene (Vygotsky: 1982:133). I motsetning til dette utvikler vitenskaplige begreper seg gjennom systematisk samarbeid mellom lærer og barnet (Vygotsky 2001:136). Utvikling av spontane og vitenskaplige begreper påvirker hverandre da de er deler av en og samme prosess, nemlig utviklingen av begrepsdannelsen. Dette påvirkes av forskjellige ytre og indre betingelser. Undervisning er en av de viktigste kildene for skolebarns begreper og er også en sterk kraft i styringen av deres utvikling, men de spontane begrepene skal ha nådd et visst nivå for at barnet i det hele tatt skal være i stand til å tilegne seg det vitenskaplige (Vygotsky 2001:143, Vygotsky 1982:134).

## 2.3 Førstespråket og andrespråket har et felles fundament

Når et barn lærer seg et nytt språk vil barnets forståelse av eget morsmål øke da holdningen til språk vil bli mer abstrakt og generalisert (Vygotsky 2001:145). I følge Stern kan forskjeller i språk, med hensyn på ords betydning, syntaks og grammatikk føre til flere positive faktorer. Barnet tvinges til selvstendig tenkning, til sammenlignende og differensierende aktivitet, til å avklare omfang og grenser til egen forståelse og til å fornemme ordenes finere nyanser og betydninger. Flere lingvistpedagoger vil derfor mene at flerspråklighet ikke vil hemme den psykiske

utviklingen, men heller fremme den, og at forskjellen mellom to språk gjør forståelse av eget morsmål bedre (Vygotsky 1982:184).

Alle språk har underliggende kognitive og akademiske ferdigheter som er like, selv om språkene er ulike på overflaten. Disse underliggende ferdighetene gjør det mulig å overføre språkferdigheter fra et språk til et annet. Prinsippet om felles underliggende ferdigheter innebærer at erfaring med et av de to språkene, kan fremme utvikling av de underliggende ferdighetene i begge språk. For at dette skal skje må barnet være motivert og møte nok erfaring i begge språk enten på skolen, eller i et annet miljø rundt (Cummins 1984:143). Metaforen ”dual-isfjell” fremstiller dette slik:



Figur 1 Cummins dual-isfjell-modell (Fylkesmannen.no)

Øzerk utvider fellesfundamentet til å innebære et semantisk kart, et mentalt kart, et kognitivt nettverk utformet av kunnskap, begreper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, ideer og/eller sammenhenger mellom disse. Alle disse faktorene vil påvirke elevens tospråklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling. Noen elever vil havne i en positiv sirkel, andre i en negativ sirkel, avhengig av elevens oppvekstvilkår og skolegang. Når skolen ikke tilpasses til eleven slik at elevene kan bygge videre på det de allerede kan og fellesfundamentet ikke styrkes for deres språklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling, oppstår det huller i

---

fellesfundamentet. Dette svekker elevenes mulighet for læring (Øzerk 2003:332-335, 2005:15-16).

## 2.4 Utvikling av S2

Hvis et barn fra starten av er ettspråklig men skal lære seg et annet språk etter tre års alderen, kalles dette suksessiv tospråklig utvikling. Hvis det nye språket er storsamfunnets språk, betegnes det som barnets andrespråk. Barnets morsmål kalles for førstespråket (S1), andrespråket (S2) vil følgelig være det nye språket barnet skal lære seg. Minoriteter har som oftest denne formen for tospråklighet (Øzerk 2000:466).

Utviklingsforløpet til S2 vil være veldig annerledes enn når vi lærer oss S1, resultatet kan derfor heller ikke bli akkurat det samme. Likevel vil de to utviklingsforløpene ha mye felles og hører derfor under samme klasse av språkutviklingsprosesser. På flere måter kan en si at innlæring av S2 skjer på motsatt måte enn når vi lærer oss S1. Når vi lærer oss S1 begynner vi ikke med å lære alfabetet, ved å lese og skrive, ved bevisst og hensiktsmessig forme setninger, ved å forstå betydninger eller lære grammatikk, selv om alt dette i regelen er starten på et nytt språk. Barnet lærer seg S1 ubevisst og uten hensikt, mens læringen av S2 er bevisst og med hensikt, og med morsmålets semantikk som grunnlag (Vygotsky 1982:198-200, Vygotsky 2001: 145). Kvantiteten og kvaliteten på språkopplæringen vil kunne si noe om hva, hvordan og hvor raskt barnet vil tilegne seg språket (Heen Wold 2004:113).

Når en skal lære seg S2, er utviklingen en særegen prosess der en utnytter det semantiske, det vil si den betydningsmessige siden av S1. Innlæringen av S2 støtter seg på grunnlaget en har utviklet i S1. En kan si at tilegnelsen av S2 løfter barnets morsmål opp på et høyere trinn på lik måte som læring av algebra løfter den

aritmetiske tenkningen opp på et høyere trinn, i det den ser at hver aritmetiske operasjon er et enkelt algebraisk tilfelle. Dette gir en mer fri, abstrakt, generell og dypere innsikt på operasjoner med konkrete mengder. På samme måte vil tilegnelse av S2 befri barnets tenkning fra de konkrete språklige formers fangenskap (Vygotsky 1982:198-200, Vygotsky 2001: 145). Vygotsky trekker en lignende forbindelse mellom spontane og vitenskaplige begreper, og det som eksisterer mellom morsmål og et fremmedspråk. Utviklingen av ens eget morsmål kan sies å være en spontan prosess, og læring av et fremmedspråk for en ikke spontan prosess. På samme måte som en bruker morsmålets semantikk for å lære et fremmedspråk, bruker en de allerede etablerte spontane begrepene for å tilegne seg de vitenskaplige begrepene. Barnet må ha nådd et visst nivå i utviklingen av sitt morsmål for å lære et fremmedspråk ettersom en kan overføre det semantiske fra morsmålet til det nye språket (Vygotsky 2001: 145-146, 172).

Begrepskunnskap og begrepsutvikling vil være veldig forskjellig i forhold til utvikling på S1 og S2. Et barn som kjenner til begrepet på S1 vil ikke trenge noe mer enn et nytt ord for det samme begrepet på S2. Det vil være en ganske annerledes og vanskeligere innlæring for et barn som ikke kjenner til begrepet på S1, til å lære seg dette på S2 (Cummins 1984:144). Når en lærer seg et nytt ord, må en lære å kjenne det igjen og kunne uttale det slik at det blir gjenkjennelig for andre. En må også lære hvordan det brukes grammatikalsk, og hvilke meninger det kan uttrykke i ulike sammenhenger. En kan derfor kunne ord i ulik grad og på ulike måter. En flerspråklig må utvikle ordforrådet på to eller flere språk, og vanligvis vil ikke dette skje parallelt. Ordene barnet kan på hvert sitt språk vil derfor kunne avspeile hvilke virksomheter barnet deltar i på hvert av sine to språk (Heen Wold: 2004:99-106). Det tar ca et til tre år for barn å tilegne seg dagligdags flyt på et nytt språk. Det å lære seg det komplekse akademiske språket tar langt lengre tid da det utvikler seg sakte og systematisk i akademiske overgivelser (Short & Echevarria 2005:10).



## 2.5 Språklig utvikling og skolefaglig utvikling

Tilfredsstillende skolefaglig utvikling innebærer at eleven behersker norsk (opplæringspråket) på en kognitiv og akademisk måte (Øzerk 1997:177). Læringsutbytte eleven tilegner seg i et teoretisk fag er avhengig av et språklig repertoar som kan uttrykke denne kunnskapen. For språklige minoriteter har språkundervisningen blitt det primære fokus i skolegangen og norskundervisningen har blitt tildelt tilleggsressurser. Dette kan betraktes som en lineær tankegang. Alternativt til dette fremmer Øzerk (1992) en sirkulær tenkning der norskspråklig utvikling står i et gjensidig påvirkningsforhold til deltagelse i majoritetsspråkets sosiale miljøer. Erfaringer fra disse miljøene vil gi de minoritetsspråklige elevene nyttig og nødvendig bakgrunnskunnskap til den teoretiske fagundervisningen (Øzerk 1992:73).

Øzerk (1992) har satt frem to hypoteser om forholdet mellom minoritetsspråklig oppvekst og faglig utvikling i teoretiske fag. De to hypotesene benevnes som delaktighetshypotesen og den substansielle hypotesen. Delaktighetshypotesen sier at undervisning i norsk på skolen ikke alene kan fremme faglig mestring og forståelse i de teoretiske fagene blant minoritets elever. Undervisning i norsk, forutsatt at den fremmer språklæring, vil være en viktig faktor men ikke tilstrekkelig for en språklig utvikling som kan fremme fagforståelse og gi utbytte i de teoretiske fagene av undervisning på det språket. Norskinnlæringen hos minoritetsspråklige elever henger sammen med deltagelse og erfaring fra norskspråklige sosiale aktivitetstilgjør. Klasseundervisning vil ikke være tilstrekkelig da andrespråklæring er et sosialt fenomen (Øzerk 1992:82-90). I motsetning til den lineære tenkningen, hvor en tenker at språklæringen må komme først, deretter deltagelse, hevder delaktighetshypotesen i

den sirkulære tenkningen at en må delta i sosiale norskspråklige miljøer for å kunne utvikle sine norskspråklige ferdigheter (Øzerk 1997:193-).

Den substansielle hypotesen anser språk og fag som to sider av samme sak, og utvikling av disse to kan derfor ikke skilles. Språkutvikling er både en konsekvens av, og en forutsetning for, minoritetsspråklige elevers faglige og kunnskapsmessige utvikling. I motsetning til den lineære tenkningen hvor en tenker at eleven må lære seg norsk før en lærer seg fag, hevder den substansielle hypotesen i den sirkulære tenkningen at en må få mulighet til innlæring av fagenes substans, det vil si fagbegreper, ord, uttrykk, formuleringer, tenkemåter i hvert enkelt fag for å utvikle seg språklig (Øzerk 1997:193-).

For at morsmålsdominante tospråklige minoritets elever skal kunne få utbytte av skolens teoretiske fagopplæring, må minoritets elevenes totale språklige repertoar tas i bruk. Dette består av både de morsmålspråklige ferdighetene elevene har, samt den norskspråklige kunnskapen. Det totale språklige repertoar betegner Øzerk som det store S-prinsippet (Øzerk 1997:179). En utfordring for læreren vil være *”å nyttiggjøre seg en størst mulig andel av minoriteters store S”*, slik at opplæringen *”gir mulighet til aktiv deltagelse”*, *”fagforståelse og faglig utbytte”*, samt *”mulighet til å gi uttrykk for sine tanker, ideer, følelser, erfaringer og nysgjerrighet”* hos alle de minoritetsspråklige elevene (Øzerk 1997:180,182). I tillegg til dette trenger eleven kunnskap om hvordan en oppgave skal løses, og ha kunnskap i hvilke implisitte forventninger klasserommet har til den enkelte elev som for eksempel rutiner og deltagelse i undervisningen (Echevarria, Vogt & Short 2004:11)

Tospråklige elever i skolen må ikke sees som en homogen gruppe, annet enn at de har et annet morsmål enn opplærings språket på skolen. Disse elevene har helt forskjellige bakgrunnshistorier. Noen har flere års skolegang bak seg fra sitt hjemland, og leser og skriver på et aldersadekvat nivå på sitt morsmål. Andre har begrenset eller ingen tidligere skolegang. Alle disse faktorene påvirker hva slags opplæring denne elevgruppen bør få for å oppnå faglig suksess. Når disse elevene skal få opplæring i fag der alle temaer undervises i et språk mange av de ikke kan flytende, møter både

---

elevene og læreren på en del utfordringer. Faglærere har kompetanse i de fagene de underviser i, men det er ingen selvfølge at de har erfaring eller dyktighet til å undervise elever med tospråklig bakgrunn. En utfordring for lærerne vil følgelig være hvordan de skal organisere sin undervisning for de tospråklige elevene, slik at de får utbytte av undervisningen og tilegner seg kunnskap i opplæringen innenfor ulike fagområder. Lærere bør reflektere over sin egen praksis, studere sine elever og deres arbeid, samarbeide med andre lærere og hjelpe hverandre til å forbedre sin undervisningspraksis for språklige minoritetselever (Darling-Hammond 1998:8, Echevarria, Vogt & Short 2004:5).

### **2.5.1 SIOP modellen**

Short, Vogt og Echevarria har utviklet en modell på bakgrunn av et 7-årig forskningsprosjekt. Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) modellen er en undervisningsplanlegger og tar for seg 30 instruksjonsstrategier fordelt i 8 komponenter. Disse 8 komponentene består av forberedelse, å bygge opp bakgrunnsforståelse, forståelig input, strategier, samspill, øvelse/anvendelse, undervisningsform, og tilbakeblikk. Lærerne skal bruke det vanlige pensumet i undervisningen, men justere det slik at det blir forståelig for de tospråklige elevene. Undervisningen skal gjøres forståelig gjennom ulike teknikker som visuell støtte, modellering, demonstrasjoner, forutsigelse, bearbejdede tekster og annet. Læreren må prøve å vise spesifikke forbindelser mellom faget og elevens erfaringer og forkunnskaper, samtidig fokusere på elevens vokabular. Videre legges det fokus på å fremme språkutviklingen for å utvikle disse elevenes akademiske språk på undervisningsspråket (Short & Echevarria 2005:11,14). Teorien som er lagt til grunn for modellen er at språkervervelse skjer gjennom meningsfull bruk og interaksjon. Modellen har visst seg å være meget virkningsfull for minoritetsspråklige elever i USA i alle klassetrinn og i alle fag. I et innledende studie viste det seg at elevene som

fulgte undervisningen til lærere med SIOP-opplæring forbedret seg bedre enn de uten. Lærerne bruker de ulike strategiene fra modellen for å bedre elevenes akademiske engelske språk, samtidig får de den samme opplæringen i fagtemaer med de majoritetsspråklige elevene (Echevarria, Vogt & Short 2004:13). I det følgende vil jeg presentere hovedtrekk fra denne modellen sammen med annen teori om emnet.

## **2.5.2 Undervisningsplanlegging og evaluering**

For at optimal læring skal være mulig krever det at undervisningen er godt planlagt, samtidig som den er lagt opp til å vise elevene sammenheng mellom deres tidligere kunnskap og erfaringer med det nye de skal lære. Læreren må hver time presentere fagets eller temaets formål for timen, muntlig og skriftlig. Hver time bør ikke fokusere på mer enn et eller to mål. I tillegg til dette bør det faglige formålet for timen inneholde ulike teknikker for å hjelpe elevens språkutvikling. De språklige formålene for timen bør også markeres muntlig og skriftlig. Hvilke faglige begreper som skal forklares bør vurderes av læreren med hensyn til elevenes lese- og skrivefredigheter i S2, samt vanskelighetsgraden i det materiale som skal brukes. Det er viktig å ta hensyn til elevens forkunnskap, og forsøke å utvide denne. For å letteliggjøre kjernen av fagformålet bør supplerende materiale tas i bruk. Dette for å tydeliggjøre mening og klargjøre viktige begreper. Ved bruk av ulike supplerende materialer slik som for eksempel bilder, demonstrasjoner, bearbejdede tekster, vil dette også gagne elever med ulike læringstiler. Aktiviteter som fremmer sammenheng til elevenes egne liv, autentiske oppgaver, anbefales ettersom språklige minoriteter på denne måten vil lære nye begreper på noe de allerede er kjent med fra før (Echevarria, Vogt & Short 2004:21-29).

En kan evaluere et undervisningsopplegg etter hvor godt fag og språk blir presentert, hvilket omfang elevene er engasjerte og hvor godt nivået er tilpasset. Evaluering av

---

gjennomført undervisning må ses i sammenheng med planleggingen og forberedelsen av timen. God forberedelse minimerer unødvendig tidsbruk på ufaglige ting, og det bør være en balansegang mellom den tiden læreren setter av til å gjennomgå et nytt felt, og elevenes tid til å lære dette på varierte måter. Læreren må finne ut hvor fort progresjonen skal gå slik at alle ”henger med”, men ingen mister interessen. Dette krever øvelse men vil bli lettere etter hvert som læreren kjenner elevenes ferdigheter (Echevarria, Vogt & Short 2004:131). En kan si at forberedelsestiden er den teoretiske delen av hvordan praksisen skal fungere.

### **2.5.3 Forståelig læring og læringsutbytte**

En kan ikke skille mellom faglig læring og ordlæring da dette følger hverandre. Ord, uttrykk og ytringer er ikke bare kommunikasjonsmiddelet for læring, men i seg selv et studieobjekt og lærestoff. Med andre ord kan man dermed ikke skille språkopplæring fra fagopplæring, men se på språkopplæringen som en del av fagopplæringen (Øzerk 2003:176). En viktig faktor for at de tospråklige elevene skal tilegne seg kunnskap i fagundervisningen, er lærerens evne til å formidle fagområdet/temaet på en strategisk måte som gjør det forståelig for disse elevene (Short & Echevarria 2005:10). Skolefaglig læring vil være meningsløst dersom elevene ikke behersker opplæringspråket, og derfor ikke kan delta i læreprosesser og danne seg meninger. Forståelse og meningsdanning er grunnleggende for læring (Øzerk 2005:12). Læring må basere seg på elevenes forforståelse, og lage en sammenheng mellom denne og elevens nye erfaringer, samt utvikle deres akademiske vokabular. Når elevene mangler nødvendig forkunnskap, bør en fokusere på tre ting; 1) lære vokabular, 2) skaffe erfaring og 3) introdusere et begrepsmessig rammeverk som vil gjøre det mulig for eleven å bygge hensiktsmessig forkunnskap for dem selv. Ettersom en klasse består av elever med ulik forforståelse kan læreren lage ulik instruksjon i forhold til tre nivåer; elever med mye, middels og liten forforståelse.

Læreren må gjøre seg kjent med elevenes ulike forkunnskaper, og relatere dette opp mot det de skal lære. Det er viktig å vise sammenheng mellom tidligere læring og ny input, og at læreren viser denne sammenhengen eksplisitt (Echevarria, Vogt & Short 2004:44-55). Reyes og Molner fremhever viktigheten med å vise sammenhengen med eksisterende kunnskap og ny input da dette forenkler konstruksjon av ny mening. Idémyldring vil kunne gi læreren et bilde av hva elevene kan fra tidligere, og på hvilket nivå videre læring må starte (Reyes og Molner 1991:96-101).

Utvidelse av elevens vokabular blir lagt vekt på til enhver tid. ”*Vocabulary development is critical for English learners because we know that there is a strong relationship between vocabulary knowledge in English and academic achievement*” (Echevarria, Vogt & Short 2004:49). For å kunne lære noe nytt er det nødvendig med forståelse. Forståelsen bidrar til at elevene kan knytte det nye ukjente lærestoffet til det gamle kjente, og på denne måten lære noe nytt. For å kunne forstå noe nytt blir derfor språket sentralt. Elever lærer og utvikler seg når det de møter på skolen, i form av muntlig eller skriftlig språk, er forståelig for eleven (Øzerk 2004:315). Læring av nye ord må skje raskt dersom utviklingen skal følge de ulike temaområdene som gjennomgås i skolen. En forutsetning for at man skal lære seg nye ord og dets mening som omhandles i de ulike temaene, vil være at man forstår de ordene som representerer konteksten tilstrekkelig (Heen Wold 1993: 22-27). Opplæringen må planlegges, organiseres og gjennomføres slik at elevene ser sammenhengen i hva de lærer, og at nytt lærestoff er et steg videre og gir mening til det de tidligere har lært (KUF 1996:69). I følge Krashens teori om andrespråksinnlæring, må elevene forstå det språket de møter for at det skal ha betydning for språkutviklingen. Videre er det viktig at det språket elevene møter på, ligger ”et hestehode foran” enn det eleven allerede behersker, slik at elevens språkkompetanse øker. Vanskeligheten i mange klasserom vil være at en lærer skal forholde seg til mange elever på en gang, og hvis disse elevene besitter språkkompetanse i meget ulik grad, vil det være en stor utfordring for læreren å tilpasse språket sitt under opplæringen for å kunne stimulere alle (Heen Wold 1993: 18-24).

---

L97 fokuserer på tilpasning som en sentral og nødvendig del av all opplæring i skolen, og individuell tilpassning skal gjelde for alle elevene, både de med særlige vansker og de med særlige evner på ulike områder. Alle skal møte på utfordringer i forhold til deres egne evner, og det skal legges til rette for både lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremiddel (KUF 1996:58). Klasseromstørrelsen vil i følge mange forskere være en viktig komponent i forhold til tilpassning til hver enkelt elev. Øzerk (1998) refererer til flere studier som viser betydningen av klassestørrelsen. Blant disse kan nevnes Robinsin & Wittebols som konkluderte sin studie med at elever med svake skolefaglige forutsetninger, profitterer bedre med undervisning i mindre klasser, men denne effekten viser seg mest hos elever som i utgangspunktet har svake skolefaglige forutsetninger. Videre konkluderte Finn & Achilles i deres omfattende undersøkelse om klassestørrelsens betydning for elevers skolefaglige utbytte at minoritets elever får mye bedre utbytte av undervisning i små klasser enn majoritets elever. Øzerk finner samme resultat i sin undersøkelse. Den viser at det er signifikante forskjeller på gjennomsnittresultater oppnådd av minoritetstospråklige i mindre klasser og større klasser (Øzerk 1998:216-221).

Elevene bør være aktive i det de skal utvikle forståelse av ord. Aktiviteter som anbefales er blant annet å lage semantiske kart over nye begreper. Nye begreper bør personaliseres hos den enkelte elev slik at de lettere huskes. Elevene bør møte på mange ord, for eksempel ha ordvegger i klasserommet, ordbøker, eller sammenligne ord. Ordene elevene møter på bør fremtre mer enn et sted slik at elevene også kan se flere ulike meninger ved ordet. Ordbetydninger og forklaringer må bli presentert i kontekst og ikke isolert, og læreren bør være oppmerksom på ord med flere betydninger (Echevarria, Vogt & Short 2004:44-55). Input må gjøres forståelig for elevene, og læreren bør undersøke dette fortløpende. Læreren må snakke på elevenes nivå, prate langsommere, gestikulere, bruke kroppsspråk, bilder og objekter. Dette vil kunne fremme bedre forståelse blant elevene. Ordspråk bør unngås da dette kan virke forvirrende, men repetisjon er viktig (Echevarria, Vogt & Short 2004:66-67).

Det kan være en stor fordel at lærere som underviser tospråklige elever i ulike fagområder, gjør seg kjent med det akademiske språket i de temaene de skal undervise i. Hva bør de tospråklige elevene kunne for å forstå tekstene? Faglærerne kan prate med andrespråklærer og gjøre seg kjent med elevenes nivå når det gjelder ordforråd, og ut i fra dette legge opp sin egen undervisning ved å forklare de tospråklige elevene nye temaer ved hjelp av ord og begreper som allerede er kjent (Dong 2005:16). I følge Jenkins og Dixon lærer en meningen av et nytt ord blant annet hvis en av de følgende tre punktene er til stede. En kan lære et nytt ord ved hjelp av en direkte forklaring, eller gjennom et objekt som er fysisk til stede, eller gjennom en språklig sammenheng der ordet blir forklart (Heen Wold 2004:111-113). Hvis læreren har mulighet til å utnytte elevens totale tospråklige repertoar (den store S) i opplærings situasjonen, kan dette fremme elevens forståelse (Øzerk 1997:179).

Det er to typer av ordforråd som kan skape problemer for de tospråklige elevene. Dette er de faktiske fagordene, det vil si de begrepene som tilhører faget og som vi ikke bruker i dagligtalen unntatt når vi diskuterer faglige emner. Men også ord og uttrykk som tilhører det allmenne ordforrådet, som gjerne har en høy fremtreden i fagtekster, er gjerne kjente ord for de fleste norske elever. Dette er ofte ord som ikke blir gjennomgått eksplisitt i timen, og kan medføre store problemer for de minoritetsspråklige elevene (Golden 1984:170). I Golden og Hvenekildes undersøkelse viste det seg at av til sammen 3432 ord, var 176 av disse ordene det de regnet med som kjente ord for de minoritetsspråklige elevene. Videre var det 1060 fagord, det vil si ord læreren ville forklare nærmere, og det var 2169 ikke-fagord (Ibid:171-172). Etersom skolens fag og fagenes lærestoff formidles gjennom lærebøkenes tekster, (i følge Heyerdahl-Larsen brukes i underkant av 70% av undervisningstiden i 3.klasse, og ca 60% av undervisningstiden i 9. klasse), vil dette være en utfordring både for elevene og lærerne for å få de minoritetsspråklige elevene til å forstå tekstens innhold (Øzerk 2001:257).



---

## 2.5.4 Pedagogiske verktøy for god læring

Elevene bør lære ulike strategier for læring (Echevarria, Vogt & Short 2004:82). Det finnes mange ulike strategier som kan benyttes for å lære. Elevene må få anledning til å prøve ut flere strategier slik at eleven kan se hva som fungerer, og lære å anvende de i senere anledninger. Enkelte strategier vil fungere bedre enn andre, elevene må derfor lære seg flere. Læreren bør fokusere på å vise eleven effekten av å anvende ulike strategier, slik at eleven ser nytten av det (Bråten og Olaussen 1999:53). I følge PIRLS 2001 får norske elever mindre opplæring i lærings- og lesestrategier i forhold til gjennomsnittet av PIRLS elever. Norske elever ligger ett år etter det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder på hvilket klassetrinn en arbeider med ulike lærings- og lesestrategier (Wagner 2004:23).

I følge Vygotskys prinsipp om ”sonen for nærmeste utvikling” (the zone for proximal development), vil et barn klare oppgaver som i utgangspunktet er beregnet til eldre barn med litt assistanse fra en voksen. Etter hvert vil de også klare disse oppgavene på egenhånd. For at eleven skal forstå og tilegne seg kunnskap fra skolen vil det derfor være viktig at læreren gir hjelp til eleven når det er behov for det (Øzerk 1998:226). En måte å gjøre undervisningen mer forståelig, er å bruke ulike virkemidler. Læreren kan snakke saktere og være klar over hvordan hun/han formulerer seg, bruke visuell støtte og demonstrasjoner i undervisningen, ta sikte mot å utvikle elevens vokabular, få kjennskap til elevens erfaringer, og bruk av supplerende materiale (Short & Echevarria 2005:10, Dong 2005:19). Dette er ikke alene tilstrekkelig for å sikre en god faglig utvikling, men sammen med en systematisk og strukturert god språklig utvikling, vil dette kunne hjelpe eleven (Short & Echevarria 2005:10).

Det bør være en god språklig balanse i samspillet mellom læreren og elevene, og mellom elevene. Læring viser seg å være effektivt når elevene har mulighet til å bruke undervisningsspråket. Ulike teknikker bør benyttes for å få elevene til å gi mer

utdypende svar enn ja og nei. Dette kan gjøres ved å stille oppfølgingsspørsmål, og å gi elevene tid til å fullføre svarene sine. Arbeid i grupper er også effektivt slik at elevene får pratet på undervisningsspråket med hverandre. Men samspill trenger ikke nødvendigvis alltid være muntlig, skriftlige besvarelser er også en form for samspill mellom lærer og elev. Språklige minoriteter bør få praktisere sine språkferdigheter med hverandre. Samspill mellom elevene bør foregå i varierte former for grupperinger etter størrelse, kjønn og språklig nivå. Det anbefales å ha minst to ulike måter å arbeide på i forhold til grupperingsstruktur i løpet av en skoletime (Echevarria, Vogt & Short 2004:102-105). En dialogisk opplæring vil kunne bidra til både en bedre forståelse av fagstoffet, men også få mulighet til å utvikle det fagrelaterte språket (Lindberg og Selj 2004:51,53).

Øzerks (2005:12) undersøkelse viser at omtrentlig halvparten av de språklige minoritetselevne som gjorde det bra på fagprøvene, gikk i klasser der det var middels eller sterk grad av aktiviteter i form av gruppearbeid, samhandling og samvirke. De klassene hvor det er sterk grad av det Øzerk benevner som sampedagogiske aktiviteter (samvirke, samarbeid, samhandling, samtale, samlek, samspill, samvær, samhold og samlæring), i tillegg til lærestofforientert undervisning, viser denne gruppen av elever til enda bedre resultater. Men dette forutsetter at de språklige minoritetselevne skjønner opplæringsspråket i undervisningen, og at de får hjelp i tide. Elever tilegner seg ikke kunnskap passivt, men anvender aktivt bakgrunnskunnskap med ny informasjon, og organiserer dette slik at det danner en mening. Klasserom som fremmer samarbeid, gjør minoritetsspråklige elever ofte stor fremgang, er mer involvert i aktiviteter, får mer øvelse med læringsbegreper, bruker mer tid på oppgaver, tenker på et høyere nivå og blir mer motivert for læring (Wilson 2003:45, Reyes & Molner 1991:101). Samarbeid i mindre grupper vil også gi elevene mulighet til å uttrykke seg verbalt i større omfang, og det vil også spille en sentral rolle ved arbeid med stadig mer krevende oppgaver i den nærmeste utviklingssonen. Dette fordi elevene får en viktig støtte i hverandre gjennom å arbeide sammen (Lindberg og Selj 2004:56). Ordforrådet må befinne seg på et plan slik at det

---

muliggjør samtale rundt et tema, og samtidig utfordrer utviklingsnivået til eleven kognitivt sett (Heen Wold 2004:98).

En må ta hensyn til fire punkter for at språkutvikling skal skje i en kommunikasjonsituasjon. For det første må læreren tilpasse språket sitt i forhold til elevens nivå. Deretter må samhandlingen være gjensidig men asymmetrisk. Læreren må være sensitiv til elevens bidrag, og la dette få innvirkning på samtalen. Dette forutsetter at eleven gis mulighet til å være aktiv deltager. Videre bør samtalen handle om noe som er kjent for barnet. Det fjerde punktet fokuserer på at samtalen skal være preget av tett følelsesmessig relasjon, identifikasjon og tilhørighet mellom partene (Heen Wold 1993: 22-27).

Elevene har større mulighet for å lykkes i utvikling av faglige begreper og ferdigheter når de gis varierte former for øvelser. Hver øvelse bør ikke fokusere på for mye ny informasjon av gangen, og en bør ikke holde på for lenge med samme øvelse slik at elevene opprettholder anstrengelsen for å lære på hver øvelse. Ny input krever masse øvelse mens tidligere læring kan tas opp igjen til øvelse i perioder med mer tid mellom hver gang. Det er viktig at elevene får konstruktiv tilbakemelding på deres prestasjoner (Echevarria, Vogt & Short 2004:117-118).

I dette kapitlet har jeg redegjort for ulike sider ved språket som vil påvirke minoritetslevers språklige læring i fagundervisningen. Dette har jeg forsøkt å fremstille ved å ta utgangspunkt i språkets underliggende faktorer, og har tatt utgangspunkt i Vygotskys skildring av begreper. Jeg bruker hans termer som spontane og vitenskaplige begreper, der dette kan sees i sammenheng med minoritetslevers tilegnelse av S1 og S2. Utviklingen av akademiske begreper vil være avhengig av de spontane begrepene elevene allerede har, på samme måte som utvikling av S2 vil være avhengig av S1. For å kunne danne seg ekte akademiske begreper, vil dette være avhengig av pedagogisk og akademiske omgivelser. Dette blir viktig og sentralt, da dette vil være et viktig fundament for å kunne følge den faglige progresjonen, og for å kunne forstå fagets og temaets intenderte mening. Videre har jeg i dette kapitlet redegjort for ulike pedagogiske fremgangsmåter og

virkemidler som blir fremmet i teorien, og som skal støtte den språklige utviklingen hos minoritets elever i deres faglige skoleing.

### 3. Metode

Dette kapittelet innledes med valg av forskningsdesign der jeg går nærmere inn på mine avgjørelser i forhold til bruk av ulike metoder. Videre i kapittelet beskriver jeg analysen i min studie. Til slutt blir begrepene generalisering, validitet og reliabilitet drøftet i forhold til kvalitativ forskning og min oppgave. En ønsker at de metodevalgene en tar skal være mest mulig hensiktsmessig i forhold til oppgavens formål. Dette kapittelet håper jeg kan tydeliggjøre mine avgjørelser.

#### 3.1 Kvalitative undersøkelser i opplæringsammenheng

Nøkkelen for å forstå kvalitativ forskning ligger i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden (Postholm 2005). Det vil være en stadig endring og utvikling i konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten. Kvalitative forskere vil prøve å finne ut av hva disse belysningene er på et bestemt tidspunkt i en spesifikk kontekst. Målet for forskeren vil være å forstå, og få frem meningen folk har dannet seg i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm 2005:33-34, Dalen 2004:16). I min oppgave vil hensikten være å fremlegge to ulike perspektiv på en skolehverdag fra to forskjellige lærers livsverdener. Jeg har derfor valgt en kvalitativ tilnærming.

### 3.1.1 Utvalg

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at hensiktsmessige utvalg velges ut. Dette gjøres ved å prøve og finne frem til de mest informasjonsrike individer, kasus eller situasjoner, i forhold til hva formålet med undersøkelsen er. Ettersom utvalget nødvendigvis kan bli lite, vil det være viktig å finne frem til et troverdig utvalg, men som ikke er representativt i statistisk forstand (Vedeler 2000:74-75). Kriteriebasert utvalg vil si utvelging ut i fra forhåndsbestemte kriterium (Vedeler 2000:77), og dette ble gjort i min utvelging. Valget av skolene ble gjennomført etter hvilke skoler som var interessert i å være med i Oslo-prosjektet, og videre ville jeg observere i klasser der det var et høyt antall minoritetspråklige elever ettersom det er en del av min problemstilling. Valget av 5. klassetrinn baserer seg ut i fra et ønske om å se på teoretiske fag der elevene selv skal lære av det de leser, og hvordan lærerne tilrettelegger i forhold til dette. Videre valgte jeg å besøke to skoler for å få to ulike perspektiv på samme situasjon.

For å opprettholde skolens anonymitet, men likevel hjelpe leseren å holde oversikt over de to skolene, har jeg i det følgende valgt å bruke fiktive navn på de to skolene jeg har observert ved. Begge skolene holder til i Oslo øst, og er barneskoler med 1. – 7. klassetrinn. Skolene har jeg valgt å kalle Lilletunet skole og Toppenhaug skole. Mine observasjoner er hentet fra 5. klassetrinn ved de to skolene. Lilletunet er en skole med rundt 400 elever, og Toppenhaug skole består av rundt 260 elever.

#### *Lilletunet skole*

På Lilletunet skole er det på 5. årstrinn 53 elever fordelt på 3 klasser, der tre elever er etnisk norske. Det vil si at 94% av elevene på klassetrinnet har annet morsmål enn norsk. På trinnet er det tre kontaktlærere som har et tett samarbeid, og jobber mye på

---

tvers av basisgruppene. I flere timer deles hele trinnet inn i to grupper, sopper og blomster, slik at i enkelte timer har læreren flere elever enn bare sin egen basisgruppe. På denne skolen har jeg hovedsakelig fulgt to av lærerne på 5. klassetrinn, og etterpå intervjuet en av dem. På de spørsmålene hvor læreren skulle besvare på spørsmål om hver enkelt elev, har læreren besvart ut i fra sine 16 elever i hans basisgruppe, da det er denne elevgruppen han kjenner best. Disse 16 elevene har til sammen ni ulike morsmål der ingen av de har norsk som sitt 1. språk. I perioden jeg observerte på denne skolen, begynte de på et prosjekt om en kjent norsk kunstner. På denne skolen observerte jeg i temaundervisningen samt i arbeidsplantimene i en periode på ca tre uker.

### *Toppenhaug skole*

Toppenhaug skole har 29 elever på 5. klassetrinn fordelt på 3 basisgrupper. Det er tre lærere og en spesialpedagog som jobber på trinnet. I fagene norsk, matte, engelsk og kunst og håndverk undervises det klassevis, i de resterende fagene er det noe blanding på tvers av klasseinndelingen. På denne skolen har jeg fulgt undervisningen i natur- og miljøfag i en 4-ukers periode. Det er en lærer som underviser i alle natur- og miljøfagstimer på trinnet. Etter observasjonene hadde jeg i likhet med den andre skolen hatt et intervju med denne læreren. Ettersom det ikke er så mange elever på dette trinnet, og læreren underviser i alle basisgruppene var det enklere for denne læreren å besvare på spørsmål om den enkelte elev uavhengig om eleven gikk i hennes basisgruppe eller ikke. Blant disse 29 elevene er 13 ulike morsmål representert, hvorav tre har norsk som morsmål og fem har norsk og et annet språk som morsmål. Det vil si at ca. 72% av elevene ikke har norsk som morsmål.

På Toppenhaug skole var det naturlig å kun intervju natur- og miljø faglæreren, da det var her mesteparten av mine observasjoner fant sted. På Lilletunet observerte jeg to lærere, men valgte likevel kun å intervju en ettersom jeg kun tok et intervju på

Toppenhaug. Jeg ville at det skulle bli mest mulig lik fordeling på de to skolene. Observasjonene mine baserer seg derfor fra de timene jeg var hos de lærerne jeg senere intervjuet, selv om det er den samme elevgruppen jeg observerte med de andre lærerne.

### 3.1.2 Intervju

Et intervju skal gi mangfoldig og beskrivende informasjon om hvordan noen mennesker ut i fra ulike perspektiver, opplever sin livsverden. Det kvalitative intervjuet gir mulighet til å få kunnskap om informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004:15). Utfordringen blir å få denne innsikten og kunnskapen fra informantene.

Det halvstrukturerte livsverden-intervjuet definerer Kvale som ”*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*” (Kvale 1997:21). Samtale som virkemiddel for å tilegne seg kunnskap har blitt brukt til alle tider. Dialog ble brukt som metode for å tilegne seg filosofisk kunnskap av Sokrates. Likevel er det først de siste tiårene systematisk intervju har blitt brukt innenfor samfunnsvitenskap (Ibid:23). Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå ulike aspekter fra informantens dagligliv, og hans eller hennes eget perspektiv. I mitt studie vil intervjuet ha en sentral rolle da jeg her har fått innblikk i lærernes egen vurdering av deres undervisningspraksis. Dette ville jeg ikke kunne innhentet ved kun å være tilstede i klasserommet som observatør. På grunnlag av dette ble derfor intervju vurdert som en hensiktsmessig metode, empirien i oppgaven baserer seg dermed i hovedsak ut i fra intervjuene.

Som metode henger intervju og observasjon nøye sammen. Når en er ute å observerer vil en ofte ha behov for å stille spørsmål, observasjon vil derfor ikke alene kunne gi



---

den informasjonen en er ute etter. I min studie baserer mange opplysninger seg på uformelle samtaler etter en observasjon, i tillegg til det mer formelle intervjuet som jeg selv gjennomførte. Jeg utformet en felles intervjuguide til de to planlagte intervjuene, som besto av 16 spørsmål, men under intervjuet ble det også stilt oppfølgingsspørsmål når det var behov for det. Intervjuguiden er å finne som vedlegg bak i denne masteroppgaven. Begge intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert og deretter gjennomlest av informanten før jeg startet analysen. Det var kun et spørsmål som hadde åpent svaralternativ, ut over dette ville jeg at informantene skulle gradere svarene sine i liten, middels eller i stor grad. Jeg ville gjerne at informantene skulle utfylle svarene ytterligere hvis de følte det var nødvendig, noe de og gjorde. Intervjuet vil jeg derfor ikke betegne som et rent strukturert intervju da dette ikke gir rom for avvik fra de planlagte spørsmålene, noe jeg ga rom for. Videre begrenser ofte det strukturerte intervjuet seg da informasjonen er forhåndsbestemt ut i fra de svaralternativ intervjueren velger ut (Postholm 2005:71), noe jeg ville unngå for ikke å lede informantene til bestemte svar. Likevel ble det stilt noen oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg hadde forstått de riktig. En kan si dette er ledende spørsmål, men viktig for å sikre reliabiliteten i intervjuet. Begge intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass i lokaler der vi var uforstyrret. Det var et bevisst valg å utføre intervjuene på deres arbeidsplass slik at de skulle føle seg komfortable med lokalene, og at de ikke skulle bruke deres private tid til å flytte på seg til et annet sted. Intervjuene ble gjennomført i deres arbeidstid etter de var ferdig med dagens undervisning, og begge intervjuene tok i underkant av en time hver.

### **3.1.3 Deltagende og ikke-deltagende observasjon**

Observasjon i kvalitativ forskning er systematisk og hensiktsmessig. Teoriene er grunnlaget for observasjonen, og gir den retning, men observasjonen skjer i dens

naturlige setting. Forskningen er ikke helt og holdent nøytral i og med at det er forskerens subjektive og individuelle teorier som er med på å forme de forskningsspørsmålene som skal stilles. Men det er viktig at forskeren så langt det er mulig prøver å være induktiv i forskningsprosessen, og er åpen for andre fokusområder som eventuelt vil vise seg, og som forskeren ikke selv hadde tenkt seg på forhånd. Forskerens teoretiske bakgrunn og antagelser kan derfor påvirke observasjonen, samtidig som teorien hjelper forskeren å fokusere sin observasjon, og til å forstå forskningsfeltet. Ved hjelp av observasjon kan forskeren innhente empiri fra forskningsfeltet, og innhente informasjon en ikke kunne fått ved hjelp av det teorigrunnlaget en allerede har (Postholm 2005:55-57).

Fokus for observasjonen styres ut i fra de forskningsspørsmål en har lagt til grunn, samtidig som informasjonen observasjonen gir, leder ut til nye spørsmål, og dermed videre fokus for observasjonen. Antagelser en har før observasjonen vil enten bli bekreftet eller avkreftet, og en kan komme til å møte mange nye undersøkelsesspørsmål underveis som en ikke tenkte ut på forhånd. En vil på denne måten gjennom observasjon stadig nærme seg kjernen eller essensen til feltet en undersøker, få svar på spørsmål en i utgangspunktet stilte og komme ned i dybden eller kjernen av dette (Postholm 2005:58-59).

Postholm refererer til Golds (1958) fire forskjellige måter å observere på. En kan enten være "fullstendig deltager", "deltager som observatør", "observatør som deltager" eller "fullstendig observatør". I forskningssammenheng bør forskeren være bevisst på hvilken rolle han eller hun har, og de som forskes på, bør få vite hvilken rolle forskeren skal ha. For at de som forskes på skal bli vant til å ha en fremmed til stede, bør forskeren være i forskningsfeltet en stund før selve forskningen starter opp (Postholm 2005:64-65).

I løpet av de tre ukene på Lilletunet skole, observerte jeg i ca 20 skoletimer til sammen. Jeg fulgte alle tema timene til to av lærerne, og nesten alle arbeidstimene disse to lærerne underviste i. I tematimene satt jeg kun og observerte, men i arbeidstimene gikk jeg rundt og tittet på hva den enkelte holdt på med, og hjalp noen

---

elever hvis de hadde behov for det. Jeg fant raskt ut at det ville bli vanskelig å følge opp enkelte elever på denne skolen, for selv om elevene gikk i samme basisgruppe kunne den ene være sopp, den andre blomst. Jeg bestemte meg derfor for å følge to av lærerne i stedet, og se på hvordan de la opp undervisningen.

På Toppenhaug skole har jeg hovedsakelig fulgt en lærer i alle hennes natur- og miljø fagstimer, og vært noe med en annen lærer i hennes samfunnsfagstimer. I de fire ukene jeg observerte på denne skolen, fulgte jeg 14 undervisningstimer i natur- og miljø fag, og fire timer i samfunnsfag. I oppgaven har jeg derfor valgt å fokusere på læreren som underviser i natur- og miljø fag ettersom det ikke ble så mange timer hos den andre læreren.

I tiden jeg observerte ved de to skolene var ikke intervjuguiden fullstendig utformet. Jeg vil derfor si at denne tiden hjalp meg til å ta en nærmere avgjørelse på hva jeg ville fokusere på. På mange måter vil jeg si at mine observasjoner kommer mer som et tillegg til intervjuene, men denne tiden gav meg mulighet til å bli bedre kjent med lærerens hverdag som lærer, og dermed deres livsverden. I tillegg til dette vil jeg hevde at transkripsjonen av intervjuene ble noe enklere ettersom jeg føler observasjonene gav meg mulighet til å få en bedre forståelse av deres hverdag.

### **3.1.4 Ethiske betraktninger**

Når prosjekter som behandler personopplysninger gjennomføres, har en meldeplikt til Personvernombudet for forskning som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD). Meldeskjema er lagt som vedlegg bak i oppgaven.

I forkant av mine observasjoner på begge skolene, hadde jeg en samtale med lærerne på 5. klassesnivå ved de to skolene. I disse samtalene ble lærerne litt mer kjent med hvem jeg var, hva jeg var interessert i å observere, hvilken rolle jeg skulle ha i klasserommet, i tillegg til praktiske ting som hvor lang periode jeg var interessert i å

observere. Imidlertid var det likevel ingen av lærerne som i forkant ble kjent med min eksakte problemstilling for oppgaven, men fikk opplysninger om temaet som ville bli tatt opp i oppgaven. Dette gjorde jeg fordi jeg ville at lærerne ikke skulle forandre sin undervisning selv om jeg var til stede. I tillegg ville jeg ha muligheten til å vinkle oppgaven litt annerledes etter hvert hvis jeg så nødvendigheten av det. Lærerne ved begge skolene var meget imøtekommende både i tiden før, under og etter observasjonstiden, og var behjelpelig med den informasjonen jeg ønsket.

Av hensyn til lærerne og elevene ved de to skolene, valgte jeg å velge fiktive navn på skolene for å verne om deres konfidensialitet. Lærerne ble spurt om samtykke til bruk av diktafon i forkant av intervjuet, og opptakene ble slettet etter at intervjuene var ferdig transkribert. Begge lærerne har også lest gjennom de transkriberte intervjuene før jeg begynte videre analyse.

## 3.2 Analysemetoder

Det finnes ulike tilnæringer i analysen av det empiriske materialet innenfor kvalitativ forskning, men alle har til felles at det er en fortolkende tilnærming (Dalen 2004:19). Når forskeren skal forsøke å forstå et annet menneske ut i fra et fenomenologisk perspektiv, er formålet ”å se det samme” som informanten ser. Forskeren må sette seg godt inn i dette menneskets situasjon eller ”verden” for å få innsikt i deres subjektive opplevelse (Dalen 2004:20). Når alt det empiriske datamaterialet var samlet inn, gjennomførte jeg en grundig gjennomlesning av alt slik at alt var friskt i minne da jeg startet analyseprosessen.

---

### 3.2.1 Transkripsjon

I begge mine intervjuer ble det benyttet båndopptak i forsøk om å kunne være mest mulig konsentrert om intervjusituasjonen, slik at jeg ikke trengte å konsentrere meg med å få skrevet ned alt som ble sagt. Like etter intervjuet ble intervjuet transkribert slik at jeg skulle huske mest mulig fra selve intervjusituasjonen. Selv om jeg foretok begge intervjuene selv, fikk jeg et nærere bilde av intervjupersonene når jeg transkriberte intervjuene etterpå. De ti siste minuttene med intervjuet med læreren på Toppenhaug ble imidlertid slettet fra diktafonen grunnet en feiltakelse, men ettersom jeg transkriberte intervjuet umiddelbart etterpå husket jeg en god del av det som ble sagt. Jeg sendte likevel intervjuet til denne læreren på mail dagen etterpå så hun kunne se over det jeg hadde skrevet på den siste delen slik at hun kunne fylle ut. Læreren fikk derfor en noe bedre mulighet til å tenke gjennom sine svar enn det læreren på Lilletunet fikk, men om dette har påvirket resultatet betraktelig vil jeg ikke si, ettersom svarene ikke var merkbart annerledes enn det jeg allerede hadde rekonstruert.

Når en transkriberer tale over til tekst, som innebærer å oversette muntlig språk med sine egne regler, over til et skriftlig språk med andre regler, kan en stille spørsmål ved om en får det samme budskapet gjenfortalt. En tekst vil stå for seg selv atskilt fra den opprinnelige dialogsekvensen, og de visuelle aspektene vil dermed forsvinne (Kvale 1997:101). En må derfor bestemme seg for hva slags transkripsjon som vil være hensiktsmessig for sin egen forskning (Kvale 1997:105). Mine transkripsjoner ble i første omgang oversatt til tekst så ordrett som mulig. Senere bearbeiding tok mer utgangspunkt i de aspektene jeg ville fremheve i min analyse. Enkelte bearbeidelser fra det mer muntlige til et mer skriftlig språk ble derfor nødvendig. Med utgangspunkt i teorien og intervjuene, valgte jeg fire fokuseringsområder som jeg ønsket å se datamaterialet i lys av. Disse områdene ble som følger:

1. Begrepsutvikling
2. Forkunnskap
3. Forståelse og meningsdanning
4. Å lære det akademiske språket

## 3.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

### 3.3.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet har å gjøre med forskningsfunnenes pålitelighet å gjøre. Resultatene en får skal i prinsippet være etterprøvbare av andre forskere. For å unngå en tilfeldig subjektivitet er det ønskelig med høy grad av reliabilitet, likevel kan en for sterk fokus på dette motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale 1997:164). I kvalitativ forskning er det imidlertid vanskelig å stille et slikt krav ettersom individ og omstendighetene forandrer seg, og det derfor kan være vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen 2004:103). Forskeren kan likevel bevare resultatenes pålitelighet ved å ta hensyn til nøyaktige beskrivelser. Alle ledd i forskningsprosessen bør være beskrevet på en slik måte at en annen forsker *”i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet”* (Dalen 2004:103). Reliabiliteten i denne oppgaven kan sies å være så god som mulig i det jeg har forsøkt å beskrive de ulike delene av prosessen i dette kapitlet, samtidig som det vil være en utfordring for en ny forsker å finne frem til akkurat de samme svarene jeg har fått. Reliabiliteten i mine observasjoner er tatt hensyn til i forhold til å gjengi detaljerte beskrivelser. De vil likevel være vanskelige å etterprøve da det vil være umulig å rekonstruere klasserommet akkurat slik det var på det tidspunktet jeg observerte.

All kvalitativ forskning er i noe grad verdiladet da forskningen vil være preget av forskerens subjektive og individuelle teorier. Det vil derfor være meget viktig at

---

forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet, legger frem sine perspektiver og meninger slik at leseren blir klar over hvordan forskeren kan ha påvirket forskningsarbeidet. Dette vil bidra til å sikre kvaliteten på studiet. Kvalitativ forskning innebærer at forskningen skjer i forskningsfeltets naturlige omgivelser, og fremstiller denne virkeligheten slik at den blir synlig. Forskerens oppgave er å danne et fullstendig helhetlig, eller komplekst bilde ut i fra mange ulike biter fra forskningsfeltet som studeres (Postholm 2005:35).

I kvalitativ forskning kan en si at validitet innebærer ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om” (Kvale 1997:165). Vi ønsker å formidle en slags sannhet, det være seg ”hvorvidt et kunnskapsutsagn stemmer overens med den objektive verden”, ”utsagnets konsistens og indre logikk” eller ”forholdet mellom kunnskapsutsagnets sannhet og dets praktiske konsekvenser” (Kvale 1997:166). En skiller mellom ulike typer validitet som en i like stor grad må ta hensyn til i kvalitativ forskning. Begrepsvaliditet vil si i hvilken grad det er ”samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det” (Kleven 2002: 232). En søker etter et grunnlag som kan tolke den innsamlede data som er uttrykt ved begrep en hevder å ha operasjonalisert (ibid). Dette har jeg forsøkt å ivareta på best mulig måte ved å operasjonalisere de viktige begrepene jeg benytter meg av i kapittel 2.5. Videre ble dette også tatt hensyn til i intervjuene der jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål for å få frem lærerens tolkning av spørsmålet (jfr. reliabilitet). Det er likevel viktig å påpeke at mine operasjonaliseringer er en av flere muligheter (Kleven 2002:232).

Spørsmålet om indre validitet i kvalitativ forskning, innebærer hvorvidt en kan trekke årsaksrelasjoner mellom begivenhet A og B (Kleven 2002:237). I de sammenligningene jeg fremstiller i kapittel 5, bruker jeg grafiske fremstillinger for å tydeliggjøre hva slags relasjon og korrelasjon det er mellom ulike variabler. Et kritisk spørsmål en må stille er hvilke alternative forklaringer som er mulig (Kleven 2002:234). I noen av mine fremstillinger vil det være tydelig at det er en klar korrelasjon og sammenheng mellom forskjellige variabler, og en kan derfor i stor

grad antyde at det er en årsakssammenheng. I andre fremstillinger er ikke dette like synelig, og en må ta i betraktning at jeg har valgt ut noen variabler som muligens ikke er den riktige årsaken, men at det i virkeligheten finnes andre påvirknings- og årsaksmuligheter som ikke blir drøftet i denne oppgaven. Det vil med andre ord være vanskelig å finne frem til alternative forklaringer, da andre faktorer kan spille inn, men som jeg ikke har forholdt meg til, blant annet grunnet oppgavens størrelse.

### **3.3.2 Generaliserbarhet**

Generalisering har å gjøre med hvorvidt resultatene kan overføres ut over de det forskes på, også kalt ytre validitet. I forhold til enkelttilfeller i kvalitativ forskning kan en diskutere tre former for generalisering. Den første formen, naturalistisk generalisering, baserer seg mer på personlige forventninger enn formelle forutsigelser. I motsetning til dette vil en statistisk generalisering være mer formell og eksplisitt. Ved tilfeldig utvalg kan sikkerhetsnivået til generalisering til befolkningen uttrykkes med sannsynlighetskoeffisienter. Den siste formen for generalisering, analytisk generalisering, innebærer en begrunnet vurdering som kan gi rettleiding om hva som kan skje i en annen situasjon. Her analyserer man likheter og forskjeller mellom to ulike situasjoner (Kvale 1997:161).

Gyldighetsområdet vil være begrenset når det gjelder pedagogisk kunnskap, en må *”derfor finne frem til det gyldighetsområde kunnskapen har”* (Kleven 2002:237). Hensikten med klasseromforskning er, i følge Gudmundsdottir, å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon, slik at praksisfeltet stadig utvikler og bedrer seg. En må likevel være klar over at aktiviteter som fungerer i et klasserom ikke nødvendigvis vil være virkende senere i samme klasserom eller i et annet. En kan derfor ikke direkte overføre eller generalisere til andre klasserom, men bruke det som et utgangspunkt i forskningsteksten som er lest (Postholm 2005:37-38). Meningen med denne oppgaven er ikke å komme med en konklusjon over hvordan undervisningen best bør praktiseres for minoritetsspråklige elever ut i fra disse to enkelttilfellene. Imidlertid



vil noen muligens kjenne igjen sin egen livsverden i disse beskrivelsene, og finne passende strategier å prøve ut i forhold til begrepsinnlæring.

## 4. Resultater og drøftinger

I denne delen vil jeg legge frem de funn jeg har kommet frem til. Samtidig vil jeg se dette i lys av de teoretiske aspektene jeg har redegjort for i kapittel 2. Først vil jeg sammenligne de to skolenes utgangspunkt slik at leseren kan danne seg et indre bilde av de to skolene jeg har studert. Videre vil jeg i 4.1.1 og 4.1.2 presentere de to skolene som først og fremst baserer seg ut i fra mine observasjoner fra tiden jeg var til stede ved de to skolene. Etter dette vil jeg i kapittel 4.2 presentere ulike implikasjoner i fagopplæringen. Dette kapitlet er delt inn i fem underdeler, der innholdet baserer seg hovedsakelig fra mine intervju med lærerne på de to skolene.

### 4.1 En sammenligning av skolenes utgangspunkt

I forbindelse med Oslo-prosjektet ble det sendt ut et spørreskjema til ledelsen ved 25 skoler i Oslo. Tallene her baserer seg på skoleåret 2004-2005. Jeg vil her presentere noen sammenligninger av de to skolene jeg har observert ved, basert på ledelsens svar. Ved Lilletunet skole er det mellom 301-400 elever på skolen, hvor mellom 81-100% er minoritetsspråklige elever. Skolens 36 årsverk utgjør et sted mellom 7.1-9 elever per pedagogiske årsverk. Tilsvarende har Toppenhaug skole mellom 201-300 elever hvor mellom 61-80% er minoritetsspråklige. Denne skolen har mellom 21-25 årsverk, som utgjør mellom 9.1-11 elever per pedagogiske årsverk. Lilletunet skole fikk tildelt mellom 251-300 timer per år i tilleggsressurser skoleåret 2004-2005, hvor mellom 101-150 timer ble disponert til tospråklig fagundervisning. Toppenhaug skole fikk samme år tildelt mellom 151-200 timer per år i tilleggsressurser, og bruker mellom 51-100 timer av dette på tospråklig fagopplæring. Lilletunet skole har

---

morsmåslærere i somali, tyrkisk, arabisk, tamil, vietnamesisk og urdu, jamførende med Toppenhaug der de har morsmåslærere i engelsk og urdu.

Gjennomsnittskostnaden per elev er 68259 kroner på Lilletunet skole og 108278 kroner på Toppenhaug.

Min hensikt er ikke å trekke frem en av skolene som ”vinner”, men heller se hvordan to ulike skoler bedriver sin undervisningspraksis på godt og vondt. Fordi det på Toppenhaug skole kun er 29 elever på 5. trinn fordelt på 3 grupper, sammenlignet med Lilletunet med 53 elever på samme antall basisgrupper, mener jeg det er feil å sammenligne undervisningssituasjonen. Det sier seg selv at det er lettere å undervise mindre grupper. Dette konkluderer også Øzerk med i sin undersøkelse om klasseromstørrelsens betydning (Øzerk 1998). Dette styres hovedsakelig av skolens ressurser som lærerne må forholde seg til, men har liten kontroll over. Jeg vil derfor i neste kapittel se på hvordan hver skole utnytter de ressursene de har til rådighet i forhold til ulike teoretiske undervisningsprinsipper jeg har redegjort for tidligere i oppgaven.

#### **4.1.1 Lilletunet skole**

Som tidligere nevnt i oppgaven er det 53 elever på 5. klassetrinn på denne skolen, der elevene er fordelt i 3 basisgrupper. De tre klasserommene ligger ved siden av hverandre i et eget hus, med dør mellom hvert klasserom. I alle tre klasserommene er pultene plassert i grupperinger med ca 4-5 pulter i hver. Alle klasserommene er store og lyse, trivelig pyntet på veggene og et godt utvalg av bøker og oppslagsverk. Hver klasse er inndelt i gruppene ”sopper” og ”blomster”. Enkelte timer undervises det i grupper fordelt på dette, og ikke klassevis. De tre basislærerne underviser alle i norsk og har et tett samarbeid seg i mellom. De sitter stort sett sammen og lager planer for alle fagene eller fordeler hvem som har ansvaret for hva.

I fagene engelsk, musikk, matte, KRL, tema og kunst og håndverk følger elevene undervisningen i sin basisgruppe. Organiseringen i norskundervisningen er nivå-differensiert i fire ulike grupper der den ”sterkeste” gruppen ligger på det læreren kaller ”det nivået elevene bør ligge på i 5. klasse”. Elevene har to timer temaundervisning per uke. Lærerne har utarbeidet en temaoversikt for skoleåret 2005-2006 der det i løpet av året skal arbeides med ni ulike temaer i en ca 3-4 ukers periode hver. Temaene er hentet fra ulike deler fra samfunnsfag og natur- og miljøfaget. I perioden jeg observerte på Lilletunet skole var tema for perioden en kjent norsk kunstner. Dette temaet går igjen hvert år på 5. klassetrinn, og er noe mer rettet mot kunst- og håndverkfaget. Målet for denne perioden er i følge temaoversikten:

*”Her skal elevene bli kjent med maleren XX. De skal lære maleteknikker og selv male et av XX bilder. De skal også øve seg på å formidle sine egne opplevelser av malerier og annen kunst”.*

Arbeidsplanen inneholder alle oppgaver som skal gjøres i løpet av en periode. Elevene får disponere fem timer i uken på skolen til disse oppgavene, resten må fullføres hjemme. I arbeidstimene på skolen er elevene fordelt i ”sopp-” og ”blomst-” grupper. Dette er i følge lærerne ikke en nivå-differensiert klasseinndeling, men det har blitt tatt noe hensyn til ”urokråker” i klassen, som er plassert på hver sin gruppe. Lærerne er ikke veldig begeistret for denne inndelingen da det blir mange elever per lærer, men det er en nødvendighet ettersom lærerne skal undervise i 24 timer per uke, og elevene skal ha undervisning i 28 timer per uke.

I tematimene er det lagt opp til at det skal være en felles diskusjon. Læreren valgte ut et av kunstnerens bilder der han stilte spørsmål til elevene. Tematimene, som alltid er enkelttime på timeplanen, ble ofte meget amputeret på grunn av mye tid som gikk bort til mye uro i klassen, selv om det i disse timene undervises i basisgrupper og det ikke er så mange elever til stede. Men når læreren fikk nok ro til å starte sitt opplegg, var det mange ivrige elever i timen.

I enkelte fag vil det være en nivå-differensiering på arbeidsplanen der noen skal gjøre de røde oppgavene, og andre de gule som er litt vanskeligere. Denne fordelingen har utspring i de fire norskgruppene der de to ”sterkeste” gruppene gjør gule oppgaver, og de to ”svakeste” norskgruppene gjør røde oppgaver. I denne prosjektperioden var alle oppgaver som skulle gjøres vedlegg til arbeidsplanen. I arbeidsplantimene på skolen får elevene anledning til å arbeide med arbeidsplanen slik at de kan spørre om hjelp til det de trenger. Det de ikke får gjort på skolen må de gjøre hjemme. I disse timene vil det derfor være noen som jobber enten med matte, norsk, engelsk, KRL eller tema.

#### **4.1.2 Toppenhaug skole**

På Toppenhaug skole er det på 5. klassetrinn 29 elever fordelt på tre basisgrupper, og på teamet jobber det tre lærere samt en ressursperson. Alle de tre basisgruppene har klasserom i samme gang på skolen. Ved grupperingen av basisgruppene er det tatt hensyn til å splitte tidligere uheldige sammensetninger av elever. Lærerne er veldig fornøyd med hvordan samholdet blant elevene har bedret seg etter denne nye inndelingen. Lærerne i teamet har også enstemmig besluttet å bruke alle vikarmidlene til seg selv. Det vil si at lærerne har mer undervisning med færre elever til stedet, men hvis en lærer blir syk får de ikke vikar. Da vil de gjenværende lærerne være nødt til å undervise i dobbel klasse alene opptil to uker, da det etter dette er staten som betaler for vikarressurser. Denne ordningen har ført til færre sykemeldinger blant lærerne. De tre lærerne har undervisning i hver sine fag på trinnet, noe som har ført til at de alle blir godt kjent med elevene på trinnet, og ikke bare de i sin egen basisgruppe.

Elevene får utdelt arbeidsplan for to uker av gangen der alle fag er inkludert. Flere av oppgavene som skal gjøres i løpet av denne tiden ligger som vedlegg til arbeidsplanen. Når arbeidsplanen skal leveres inn, svarer elevene også på et evalueringsskjema om i hvilken grad de selv er fornøyd med sin egen arbeidsinnsats i denne perioden, det de likte best, det de ikke likte så godt og det de vil lære mer om.

Arbeidshefte har en kort oversikt over hva som er tema innenfor hvert fag i det aktuelle tidsrommet. Videre er det en tydelig beskrivelse av hvilke oppgaver elevene skal gjøre innenfor hvert fag, og i hvilke bøker de skal lese og gjøre oppgaver. I flere av fagene kan elevene selv velge om de vil gjøre rød, blå eller gul oppgave, der blå er de enkleste oppgavene og rød de vanskeligste. Under den første samtalen med lærerne kom det frem at elevene selv er veldig flinke til å velge ut oppgave etter sitt eget nivå. Dette er en nivåddifferensiering som er mest gjeldende for norskfaget. I natur- og miljø fag har elevene de samme leksene, men læreren tar gjerne hensyn til de ”svake” og ”sterke” elevene ved inndeling til gruppearbeid i timen.

På 5. trinn har elevene to natur- og miljø fagstimer i uken; i basisgruppene A og B er dette lagt opp til en dobbelttime, i basisgruppe C har de opplæring i natur- og miljø fag to enkelttimer i uken. Læreren følger samme undervisningsopplegg for gruppe A og B, men tilrettelegger opplegget noe mer for gruppe C, da flere av elevene i denne klassen har begrensede norskerferdigheter. Denne elevgruppen får til tider enklere oppgaver i timen. I alle timene jeg har observert har det vært mellom 8 og 10 elever til stede. I to dobbelttimer jeg observerte var det og en hjelpelærer der. Felles for alle mine observasjoner har vært at timen har startet umiddelbart etter at elevene har kommet seg inn i klasserommet. Undervisningsopplegget generelt har vært mye elevøvelser etter en demonstrasjon fra læreren. Elevene har jobbet mye selvstendig i timene, mens læreren har gått rundt og hjulpet. Mesteparten av de elevøvelsene elevene har gjennomført har vært øvelser som elevene har gjort enten to og to, eller i grupper på ca fire. Støynivået i timene har etter min mening vært relativt lavt. Elevene har småsnakket noe seg i mellom, men mye av dette har jeg oppfattet som prat relatert til det de har jobbet med.

---

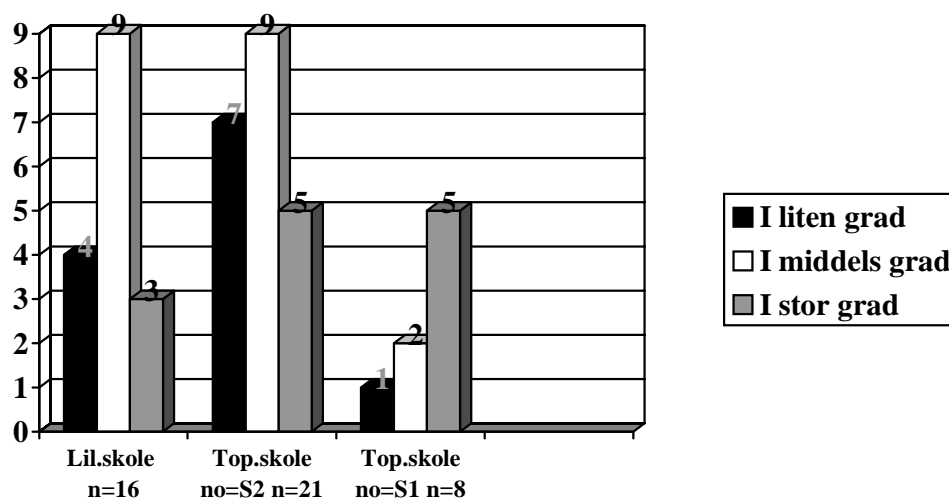
## 4.2 Ulike implikasjoner i fagopplæringen

I dette kapitlet vil jeg drøfte ulike komponenter i fagopplæringen som vil være utfordringer for læreren med hensyn til elevens faglige forståelse. I kapittel 4.2.1. vil jeg komme nærmere inn på begrepsutvikling. Kapittel 4.2.2. omhandler forkunnskap. I kapittel 4.2.3. diskuterer jeg forståelse og meningsdanning, og i 4.2.4. vil jeg analysere hvordan læreren skal få frem den intenderte mening i opplæringen. Til sist i denne delen vil jeg i 4.2.5. gjennomgå hvordan elevene skal lære det akademiske språk.

### 4.2.1 Begrepsutvikling

Golden (1998) sier at et begrep er våre ideer og fornemmelser vi har kategorisert sammen uttrykt ved hjelp av et eller flere ord. Fordi ordbetydningen vil utvikle seg med alderen, vil det være en lang prosess til ekte begreper har dannet seg. Denne prosessen vil være avhengig av den undervisningen og opplæringen eleven møter (Vygotsky 1982, 2001). Slik jeg ser det vil skolens mål være å danne disse ekte begrepene hos elevene gjennom fagundervisningen. Vygotsky skiller mellom spontane og vitenskaplige begreper og sammenligner dette med utviklingen av S1 og S2 (2001), der de spontane begrepene læres uten systematikk i likhet med S1, og de vitenskaplige begrepene læres gjennom systematisk opplæring på samme måte som S2. I skolen vil elevene møte på flere vitenskaplige begreper og hensikten vil være å lære den korrekte meningen av disse vitenskaplige begrepene, og dermed danne ekte begreper. Opplæringen må ta hensyn til det eleven kan av spontane begreper på opplæringspråket (norsk) ettersom de vitenskaplige begrepene bygger videre på dette. En kan sammenligne dette med hva eleven besitter av kunnskap i sitt fellesfundament, da opplæringen må ta utgangspunkt i elevens tidligere erfaringer og

kunnskap. De vitenskaplige begrepene som eleven skal lære på skolen vil med andre ord være avhengig av den kunnskapen eleven besitter på i sitt fellesfundament. For å belyse akkurat dette ville jeg at de to lærerne skulle svare på hvordan hver enkelt elevs norske begrepsrepertoar ligger an i forhold til hva læreren forventer at det skal ligge på i 5. klassetrinn. Dette synes jeg er interessant ettersom et pensum bygger videre på en forventning av hva elevene har lært tidligere. Dersom elevene ikke disponerer de begrepene pensumet bygger på, vil dette være en av mange utfordringer for lærerne. På Lilletunet og Toppenhaug skole utarter dette seg slik:



Figur 2 Elevenes begrepsrepertoar i forhold til det forventede nivået på 5. klassetrinn på Lilletunet og Toppenhaug skole. På Toppenhaug skole er elevene med norsk som S1 og S2 atskilt.

På Toppenhaug skole har jeg skilt de som har morsk som S1 og de som har norsk som S2. Dette var ikke nødvendig på Lilletunet skole da ingen av elevene har norsk som sitt morsmål. Denne delingen har jeg gjort ettersom min problemstilling er hvordan læreren tilrettelegger for de minoritetsspråklige elevene. Jeg har likevel valgt å ta med elevene med norsk som S1 i den videre drøftingen da en ser at også noen av disse elevene har de samme utfordringene som de minoritetsspråklige elevene. Hvis vi skal sammenligne de minoritetsspråklige elevene på de to skolene, ser vi at det utspeiler seg relativt likt i figur 2. Gjennomsnittet ved begge skolene ligger på et middels nivå for elever med norsk som S2, noe som skulle tilsi at denne elevgruppen vil klare seg relativt bra i skolesammenheng, ut i fra deres begrepsrepertoar. Videre



---

ser vi at det er flere elever i den samme elevgruppen som ligger på det forventede nivået ”i liten grad”, enn på det nivået ”i stor grad”. Dette vil medføre ulike utfordringer for lærerne når elevenes begrepsrepertoar er utviklet i så ulik grad. Det vil medføre en nødvendig tilpasning og styrket hjelp for den enkelte elev i undervisningen. En kan muligens hevde at de elevene som har et begrepsrepertoar på norsk på forventet nivå ”i stor grad”, og som har norsk som deres S2 (Lilletunet: 3 elever, Toppenhaug: 5 elever) har et så styrket fellesfundament i både S1 og S2 at det har hjulpet dem å fremme ferdighetene i begge språk. Dette kan jeg ikke videre bekrefte ettersom jeg ikke har belegg for å si i hvilken grad de disponerer sitt morsmål.

Fordelingen blant elevene på Toppenhaug skole som har norsk som morsmål, ser vi ut i fra figur 2 at er en ganske annen. Her har de aller fleste (5 elever) et begrepsrepertoar på forventet nivå ”i stor grad”. Dette er ikke overraskende ettersom dette er elevenes morsmål. Likevel ser vi at 1 elev (av 8) har et begrepsrepertoar ”i liten grad” i forhold til forventet nivå og vil trenge tilrettelegging for å kunne følge den forventede progresjonen.

#### **4.2.2 Forkunnskap**

Når elevene skal lære et nytt begrep må en skille mellom de elevene som kan begrepet på sitt morsmål, og de elevene som ikke vet begrepets betydning på sitt morsmål. Innlæringen vil være meget ulik for de som kan begrepets semantiske betydning på S1, men kun trenger en ny merkelapp på begrepet på norsk. De som ikke har noe semantisk grunnlag å støtte seg til, må lære seg dette i tillegg (Vygotsky 1982, 2001). Faglæreren har kompetanse i sitt fag men ikke nødvendigvis kompetanse eller erfaring med å undervise språklige minoriteter. Realiteten er likevel at dette er en utfordring læreren må ta, og samarbeid med språklærere blir fremmet (Darling-Hammond 1998, Echevarria, Vogt & Short 2004). Et av mine spørsmål i

intervjuet gikk på lærerens mulighet til å samarbeide med norsklærer i forhold til elevens forståelse av faglige begreper og innholdet i lærestoffet. Ettersom læreren på Lilletunet selv er norsklærer, vil dette samarbeide bli mindre interessant da læreren har kompetanse i språkopplæring. Likevel har han et tett samarbeid med de andre norsklærerne. Mitt inntrykk var likevel at dette samarbeidet ikke gikk direkte på begrepsinnlæring fra fagopplæringen, men mer generelt på norskopplæring. Læreren på Toppenhaug skole har ikke et direkte samarbeid om dette med norsklæreren på trinnet, men samarbeider mye med spesialpedagogen på trinnet. *”Vi prater om tilrettelegging for elevene og ofte ber jeg henne spørre og snakke med elevene hun jobber ekstra med, om de kan fortelle eller tegne noe fra naturfag...Man sier jo at et bilde sier mer enn tusen ord”*.

For å kunne lære noe nytt må dette bygge videre på noe elevene kan fra tidligere. SIOP- modellen fremhever at det er viktig å bygge opp elevenes forkunnskap (Echevarria, Vogt & Short 2004), samt det å vise sammenheng mellom nytt og gammelt eksplisitt da dette vil forenkle konstruksjon av ny mening (Reyes og Molner 1991). Begge disse komponentene kom jeg inn på i intervjuene. Først vil jeg presentere svarene jeg fikk i forhold til det å starte opplæring i et nytt tema med idémyldring. Dette har ikke blitt gjort i det hele tatt på Toppenhaug skole. På Lilletunet skole gjøres dette enkelte ganger, men er avhengig av temaet. *”Det kommer litt an på hva vi regner med at de sitter igjen med på forhånd...hvis det er et tema som egner seg til det så har de blitt ganske flinke til å begynne å tenke og lure på ting...”*.

Spørsmålet som ble stilt i forhold til det å vise sammenheng mellom ny og eksisterende kunnskap, var det sammenfallende med svaret jeg fikk fra Lilletunet skole på det foregående spørsmålet, samtidig som han trekker frem at det kommer litt an på hva han selv husker. På Toppenhaug prøver læreren å ha myke overganger fra tema til tema, og sier videre *”jeg har et ønske om at elevene skal lære fordi det er interessant, ikke kun fordi det står på læreplanen at det skal læres...jeg prøver å holde kunnskapen ved like, spør gjerne spørsmål til elevene utenfor naturfagstimene*

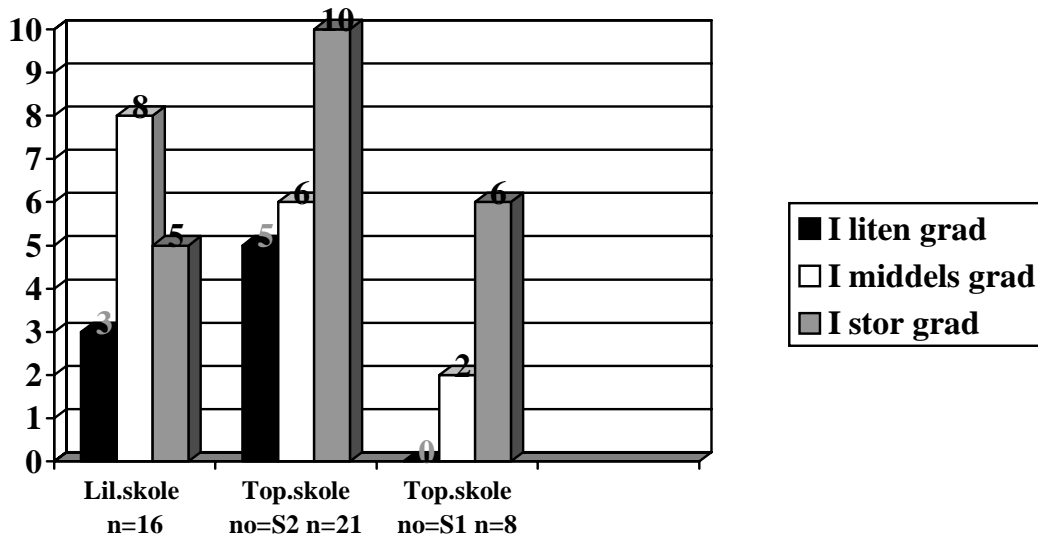
---

*for å vise at kunnskapen ikke bare er undervisningsmateriale, men at den brukes i hverdagen også”.*

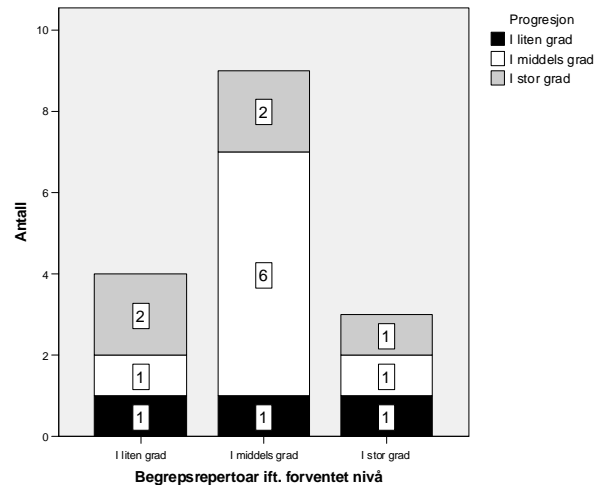
### **4.2.3 Forståelse og meningsdanning**

Forståelse og meningsdanning er grunnleggende for læring (Øzerk 2004). For at eleven skal oppnå tilfredsstillende skolefaglig utvikling, innebærer dette at eleven behersker norsk på en kognitiv og akademisk måte. Hvis dette kan belyses gjennom de svarene jeg fikk av lærerne i forhold til deres mening om elevenes begrepsrepertoar i forhold til forventet nivå på 5. klassetrinn (se kapittel 5.2.1), er det kun i underkant av 1/4 av elevene på de to skolene som oppfyller dette i stor grad.

Øzerk (1992) skiller mellom input og inntak. Input er intensiteten og frekvensen, det vil si det eleven hører eller blir konfrontert med daglig totalt sett. Inntak er hva eleven faktisk forstår og tilegner seg av input. Inntaket hos den enkelte elev vil være det som er betydningsfullt for progresjonen av opplæringen. Etersom jeg ikke har gjennomført en pre-post test, vil det være vanskelig for meg å si noe om elevenes progresjon i løpet av den tiden jeg var til stede ved de to skolene. Likevel er det interessant å se hva de to lærerne synes om progresjonen blant deres elever, selv om dette baserer seg på den enkelte lærers subjektive og skjønnsmessige vurdering. Jeg synes det er av interesse da det er læreren som følger elevene, og det er læreren som selv må vurdere sitt opplæringsopplegg og hva slags inntak og læringsutbytte elevene sitter igjen med etter en periode. Figur 3 viser en grafisk fremstilling av elevenes læringsutbytte basert ut i fra lærernes mening.



Figur 3 Elevenes progresjon (læringsutbytte) i løpet av en tid der et nytt tema har blitt gjennomgått, basert ut i fra lærernes vurdering på Lilletunet og Toppenhaug skole. På Toppenhaug skole er elevene med norsk som S1 og S2 atskilt.



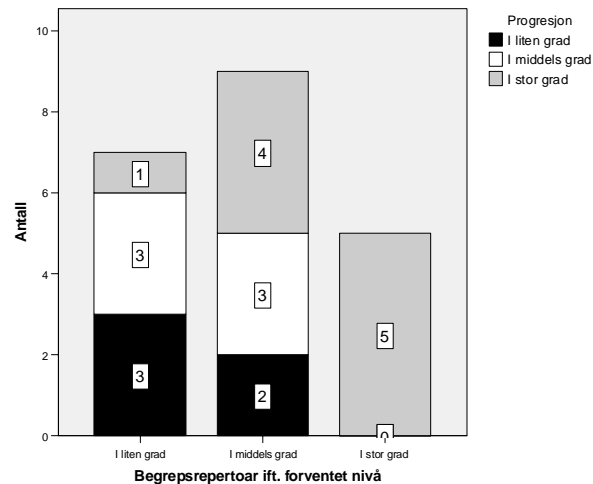
Figur 4 Forholdet mellom variablene progresjon og forventet begrepsnivå, Lilletunet skole, n=16

Denne fremstillingen viser at det er relativt store forskjeller i progresjonen til elevene. Det som videre er interessant er å se om det er en sammenheng mellom begrepsnivå

---

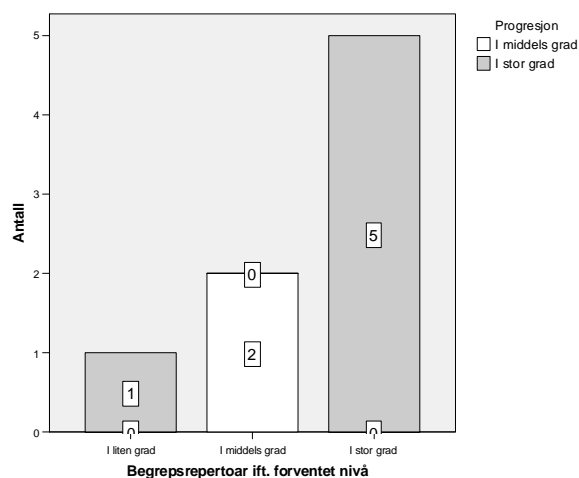
(figur 2) og den faglige progresjonen eleven utvikler (figur 3), da en skulle tro at elevens språklige repertoar gjenspeiler seg og påvirker elevens faglige progresjon. I figur 4, 5 og 6 vil jeg vise hvordan læreren har plassert den enkelte elev etter de to variablene.

På Lilletunet ser vi ut i fra figur 4 at av de fire elevene som i liten grad har et begrepsrepertoar ”i liten grad” i forhold til forventet nivå, er det kun en av disse som har progresjon ”i liten grad”. De tre andre klarer til tross for sitt lite utvidede begrepsrepertoar, å utvikle sin faglige progresjon i middels eller stor grad. Dette er meget interessant da en skulle tro at deres lite utviklede begrepsrepertoar ville hemme deres faglige progresjon. Av de 9 elevene som har et begrepsrepertoar ”i middels grad”, er det kun 2 elever som har en faglig progresjon ”i stor grad”. 6 elever presterer faglig ”i middels grad”, og 1 elev har liten faglig progresjon selv om begrepsrepertoaret er middels godt utviklet. Av de tre elevene som har et begrepsrepertoar på forventet nivå ”i stor grad”, er det kun en av disse som fortsetter med en faglig progresjon ”i stor grad”, og en elev ”i middels grad”. Den siste eleven som har et begrepsrepertoar ”i stor grad” på det forventede nivået, har likevel en faglig progresjon ”i liten grad”. Det kan være ulike forklaringer på at denne eleven ikke presterer faglig, for eksempel manglende motivasjon. Dette er variabler jeg ikke har tatt med i denne oppgaven, men som likevel kan være gjeldende.



**Figur 5 Forholdet mellom variablene progresjon og forventet begrepsrepertoar, Toppenhaug skole, elever med norsk som S2, n=21**

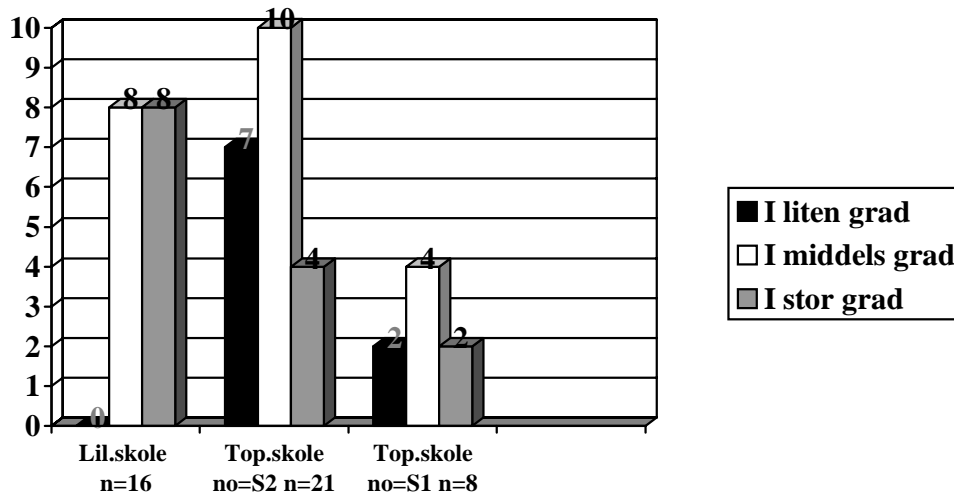
På Toppenhaug skole ser vi at for elever med norsk som S2, og som har et begrepsrepertoar ”i liten grad” på forventet nivå (7 elever), er det 3 av disse som har en faglig progresjon ”i liten grad”, 3 ”i middels grad”, og 1 ”i stor grad”. Av de 9 elevene som har et begrepsrepertoar ”i middels grad”, og norsk er deres S2, har 2 av disse en faglig progresjon ”i liten grad”, 3 ”i middels grad”, og 4 ”i stor grad”. Alle elevene som har et begrepsrepertoar ”i stor grad” på forventet nivå, har samtlige av disse også en faglig progresjon ”i stor grad”.



**Figur 6 Forholdet mellom variablene progresjon og forventet begrepsrepertoar, Toppenghaug skole, elever med norsk som S1, n=8**

Den ene eleven med norsk som S1 og som har et begrepsrepertoar ”i liten grad” på det forventede nivået, har likevel en faglig progresjon ”i stor grad”. En mulig forklaring på dette, vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. De to elevene som har et begrepsrepertoar ”i middels grad”, har også en faglig progresjon ”i middels grad”. Også her har alle elevene med et begrepsrepertoar ”i stor grad” på forventet nivå også en faglig progresjon ”i stor grad”.

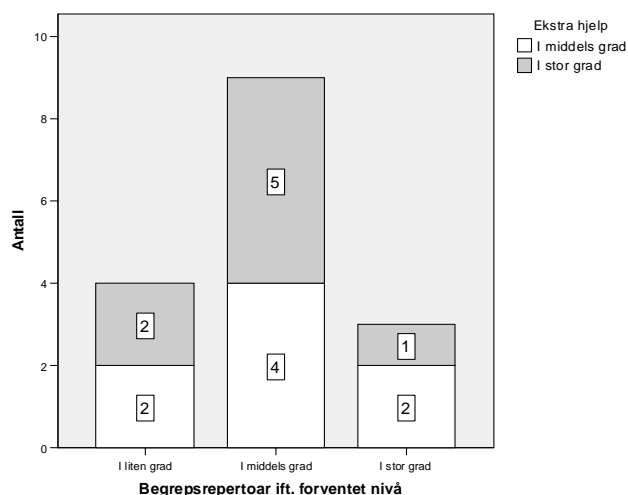
Ut i fra dette ser vi at det ikke kun er elevenes begrepsrepertoar som tilsier en faglig progresjon i like stor grad. Dette kan også påvirkes av andre variabler som for eksempel elevenes motivasjon eller konsentrasjon. Læreren står her overfor en stor utfordring for å kunne tilrettelegge undervisningen for alle elevene på en slik måte at hver enkelt elev havner på riktig utfordringsnivå, slik at det ikke oppstår huller i fellesfundamentet, men heller styrker det.



Figur 7 Lærernes vurdering av hvilke elever som har behov for ekstra hjelp i opplæring på Lilletunet og Toppenhaug skole. På Toppenhaug skole er elevene med norsk som S1 og S2 atskilt.

Figur 7 viser lærernes vurdering av hvilke elever som har behov for ekstra hjelp under opplæringen. Det interessante med dette spørsmålet er at det er lærerens egen vurdering av hvem som har behov for ekstra hjelp, og ikke nødvendigvis hvem som har krav på tilpasning i form av en IOP. Når læreren på Lilletunet mener halvparten av klassen har behov for ekstra hjelp i stor grad i undervisningen, enten på grunn av elevens faglige evner, eller andre forhold som konsentrasjon, er dette en stor utfordring for læreren i en såpass stor klasse. Figur 8,9 og 10 viser hvordan lærerne ved de to skolene gir elevene ekstra hjelp i undervisningen, sett i forhold til elevens begrepsnivå.

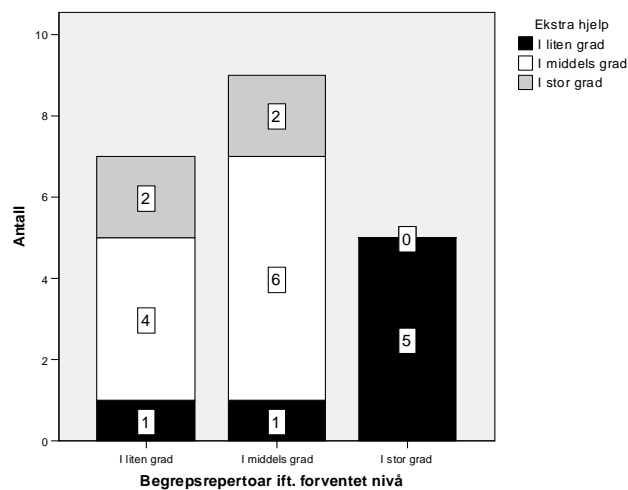




**Figur 8 Forholdet mellom variablene begrepsnivå og ekstra hjelp fra læreren, Lilletunet skole, n=16**

På Lilletunet skole ser det ikke ut til at det kun er elevenes begrepsnivå som er viktig for hvem som får ekstra hjelp i undervisningen. Når lærerne har svart på nødvendigheten av å gi ekstra hjelp til den enkelte elev, er spørsmålet besvart noe ulikt. Det er vanskelig å si noe generelt om hva som kjennetegner de som har blitt plassert i de ulike kategoriene. Læreren har ikke bare tatt hensyn til faglig prestasjoner, men også tatt hensyn til elevens konsentrasjon, ”noen lærer seint og glemmer fort, andre har alle forutsetninger for å lære, men det er noe annet som er i veien”. Noen elever som i utgangspunktet står sterkt faglig sett, er plassert under middels grad av ekstra hjelp da de blir tatt noe mer hensyn til grunnet konsentrasjonen. Både sterke og svake elever er plassert under stor grad av ekstra hjelp da de svake elevene får egnede oppgaver til sitt nivå, og de sterke elevene får oppgaver på sitt nivå. Ingen elever er plassert under liten grad av ekstra hjelp. Selv om læreren på Toppenhaug har gjort dette, er det ikke fordi disse elevene ikke blir tatt hensyn til i det hele tatt. Det blir derfor lite gunstig å sammenligne disse tallene og de må heller ses på hver for seg.

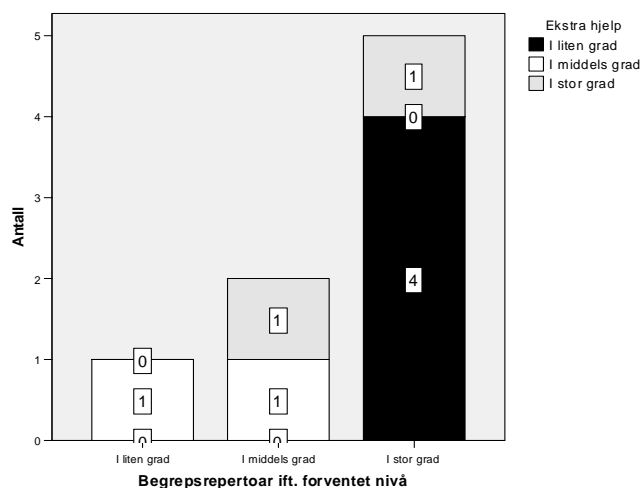
På Toppenhaug har læreren plassert de sterke elevene under liten grad av ekstra hjelp da disse klarer å jobbe og lese selvstendig. Disse elevene trenger heller ikke hjelp til leksene sine. Elevene som er plassert under stor grad av ekstra hjelp, er de som får egne arbeidsplaner. I forhold til ekstra hjelp sier hun: ”*jeg prøver så godt jeg kan å tilpasse vanskelighetsgraden etter kunnskapsnivået til elevene slik at alle kan få mulighet til å bidra med noe, enten det gjelder faktaopplysninger, fortellinger eller tegninger*”. Ut i fra dette utsagnet blir det muligens misvisende å bruke betegnelsen ”ekstra hjelp i liten grad” ettersom læreren forsøker å tilpasse for alle elevene. En skulle dermed anta at det her vil være de elevene som faglig presterer bra, er de elevene som får liten ekstra hjelp og omvendt.



**Figur 9** Forholdet mellom variablene begrepsnivå og ekstra hjelp fra læreren, Toppenhaug skole, elever med norsk som S2, n=21

Figur 9 viser hvilke i hvilken grad elevene får ekstra hjelp i undervisningen i forhold til deres begrepsnivå. Her ser vi at samtlige av de elevene som har et begrepsnivå på forventet nivå ”i stor grad”, får ekstra hjelp ”i liten grad”. Dette samstemmer med det som står overfor. Hva med den eleven som ”i liten grad” har et begrepsnivå på forventet nivå, men som likevel får ekstra hjelp ”i liten grad”? En mulig forklaring

kan være at denne eleven er den samme eleven som har faglig progresjon ”i stor grad”, til tross for et begrepsrepertoar som ”i liten grad” ligger på det forventede nivået. Eleven kan likevel ha et godt fungerende fellesfundament på sitt morsmål så han eller hun klarer å følge den faglige progresjonen, uten særlig ekstra støtte. En annen forklaring kan være at eleven er den ene eleven som har et begrepsvokabular som ”i liten grad” ligger på det forventede nivået, og som i tillegg har en liten grad av faglig progresjon. En elev som læreren har gitt opp. Det er dette Øzerk (2003, 2005) benevner som elever som havner i en negativ sirkel. Det oppstår huller i fellesfundamentet som svekker muligheten for læring da undervisningen ikke tilpasses elevenes individuelle behov.

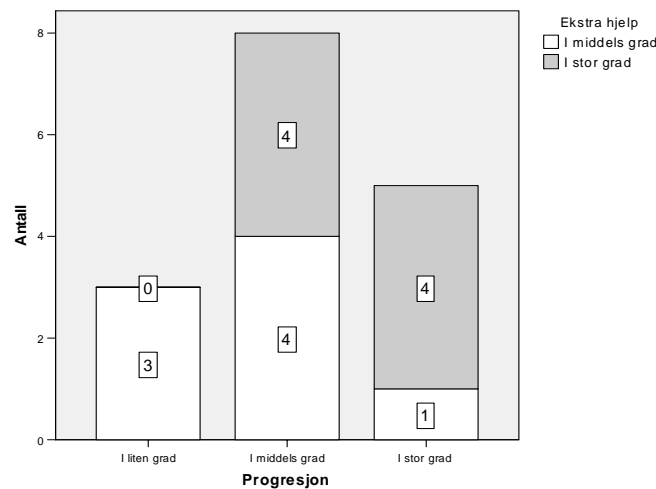


**Figur 10 Forholdet mellom variablene begrepsnivå og ekstra hjelp fra læreren, Toppenhaug skole, elever med norsk som S1, n=8**

Figur 10 viser forholdet mellom de samme variablene for elever med norsk som S1. Av de 5 elevene med et begrepsrepertoar som i stor grad ligger på det forventede nivået, får 4 av disse ekstra hjelp ”i liten grad”. En av disse får hjelp ”i stor grad”. Forklaringen på dette kan enten være at eleven trenger ekstra hjelp som skyldes andre faktorer enn det rent språklige. En annen forklaring kan være at eleven har utviklet et begrepsrepertoar som ”i stor grad” ligger på det forventede nivået grunnet den ekstra hjelpen hun eller han har fått. Det er også interessant å merke seg

at eleven som ”i liten grad” ligger på det forventede begrepsnivået får hjelp ”i middels grad”, men den eleven som ligger på et middels begrepsnivå får ekstra hjelp ”i stor grad”. Ut i fra teorien skulle en tro at eleven som i liten grad ligger på det forventede begrepsnivået, ville hatt mer behov for ekstra hjelp ”i stor grad”, enn eleven som i utgangspunktet har et bedre utviklet begrepsrepertoar. Men det er ikke sikkert at det kun er elevenes begrepsnivå som tilsier hvem som har behov for ekstra hjelp.

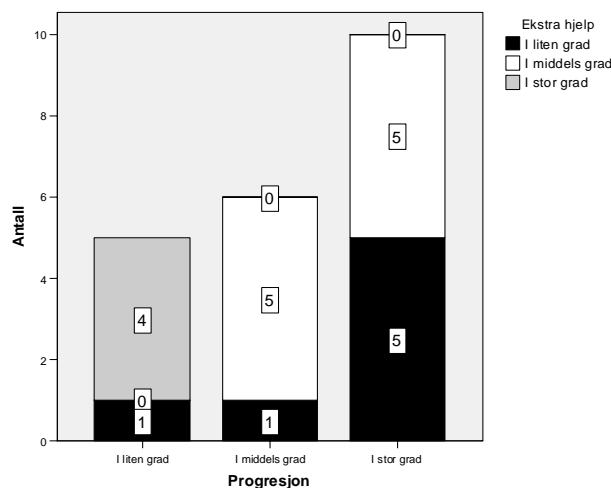
Jeg vil nå se hvordan elevenes progresjon samsvarer med den ekstra hjelpen elevene får fra læreren og om en kan se om det er en tydelig sammenheng her. En skulle tro at det læreren ser elevene viser av faglig progresjon vil være en indikator for hvem de ser trenger ekstra hjelp og oppfølging. Figur 11, 12 og 13 viser hvordan dette i realiteten viser seg å være.



**Figur 11 Forholdet mellom variablene faglig progresjon og ekstra hjelp fra læreren, Lilletunet skole, n=16**

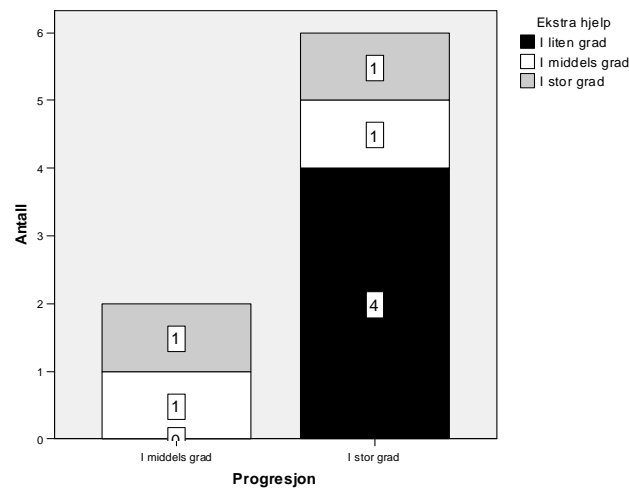
Figur 11 viser at på Lilletunet skole er det faktisk de elevene som har best progresjon som også får mest hjelp. Det kan muligens være av denne grunn at elevene har en god progresjon da de mottar mer hjelp. Det virker dog noe merkelig at de elevene som ikke har en god faglig progresjon, ikke får mer ekstra hjelp enn ”i middels grad”. Dette kan muligens forklares med at deres faglige nivå allerede er på et høyt nivå og

derfor ikke blir prioritert i forhold til å få ekstra hjelp. En annen tolkning kan være lærerens begrensede muligheter til å gi samtlige elever ekstra hjelp når behovet for hjelp er så stort, og at det derfor forandrer seg over tid hvem som får ekstra hjelp.



**Figur 12 Forholdet mellom variablene faglig progresjon og ekstra hjelp fra læreren, Toppenhaug skole, elever med norsk som S2, n=21**

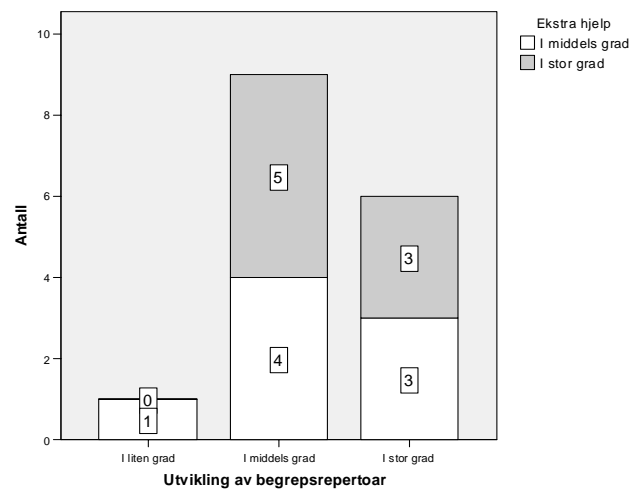
På Toppenhaug skole utspeiler det seg ganske annerledes for de elevene som har norsk som S2. Figur 12 viser at samtlige av de elevene som mottar ekstra hjelp fra læreren har liten grad av faglig progresjon. Dette kan tyde på at den ekstra hjelpen elevene mottar baserer seg på elevenes faglige utbytte. I henhold til dette, ser vi også at flestparten av de som mottar ekstra hjelp ”i liten grad”, er de elevene som ”i stor grad” har en faglig progresjon. Den ene eleven som mottar liten ekstra hjelp, og som i tillegg har liten faglig progresjon, kan være en elev som er så svak at læreren har gitt opp.



**Figur 13 Forholdet mellom variablene faglig progresjon og ekstra hjelp fra læreren, Toppenhaug skole, elever med norsk som S1, n=8**

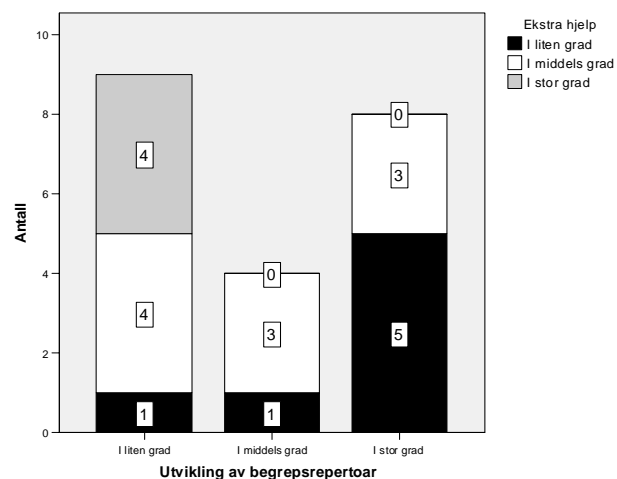
For de elevene som har norsk som morsmål ser vi en lignende tendens. Her har samtlige av de elevene som mottar ekstra hjelp ”i liten grad”, en god faglig progresjon. Disse elevene har heller ikke behov for denne hjelpen. Her er det ingen som ikke har en god faglig progresjon, og antakeligvis vil den ekstra hjelpen de får basere seg på andre individuelle behov.

I forhold til ekstra hjelp fra læreren vil jeg helt til slutt se på hvordan dette sammenfaller med begrepsutviklingen. Slik jeg tidligere har nevnt i oppgaven, mener Vygotsky (1982, 2001) at begrepsutviklingen vil være avhengig av den opplæringen eleven møter på skolen. En skulle derfor anta at det her vil vise seg tydelige tendenser til at det er en sammenheng mellom de to variablene. Figur 14, 15 og 16 fremstiller grafisk hvordan dette faktisk forholder seg.



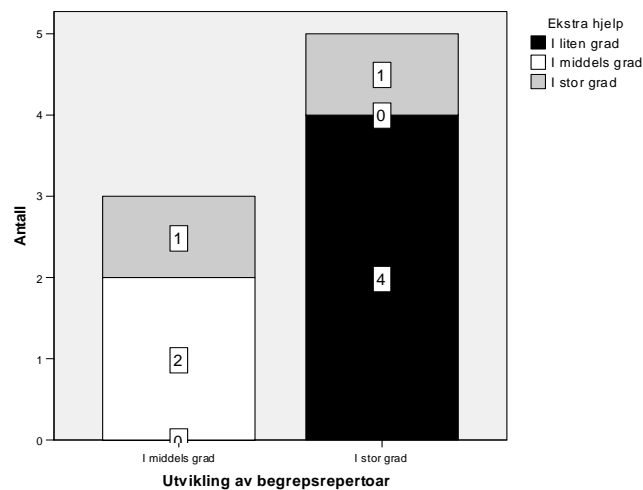
**Figur 14** Forholdet mellom variablene begrepsutvikling og ekstra hjelp fra læreren, Lilletunet skole, n=16

Forventningen nevnt ovenfor kan vise seg å være gjeldende på Lilletunet skole. Ut i fra figur 14 ser det ut til at det er de elevene som har mest språklig utvikling, som mottar mest ekstra hjelp. Elevene som i mindre grad har en begrepsutvikling kan muligens allerede ha et velutviklet repertoar.



**Figur 15** Forholdet mellom variablene begrepsutvikling og ekstra hjelp fra læreren, Toppenhaug skole, elever med norsk som S2, n=21

På Toppenhaug ser vi en motsatt tendens. Her er det de elevene som har liten utvikling av begrepsrepertoaret sitt som får mest ekstra hjelp. Likeså er flesteparten av de som får ekstra hjelp ”i liten grad”, de elevene som i størst grad utvikler seg språklig. Likeså ser vi at det gjenspeiler seg forholdsvis likt hos de elevene med norsk som S1 ut i fra figur 16.



**Figur 16 Forholdet mellom variablene begrepsutvikling og ekstra hjelp fra læreren, Toppenhaug skole, elever med norsk som S1, n=8**

I denne gruppen er det ingen elever som har en liten grad av språklig utvikling, og de som utvikler seg mest er de som får minst ekstra hjelp. Her kan en mulig forklaring være at disse elevene utvikler sitt språklige repertoar på alle arenaer, også utenfor skolen. Elevene vil uavhengig av skolen utvikle sitt begrepsrepertoar ettersom dette språket er deres morsmål. Derfor vil ikke denne elevgruppen ha behov for like mye ekstra hjelp når det gjelder denne variabelen.

Det jeg har sagt om de to skolene gjenspeiler seg godt i de svarene jeg fikk om det å kunne gi elevene hjelp i tide. Læreren på Lilletunet føler at han ”i liten grad” har mulighet til å gi elevene hjelp i tide. Når halvparten av klassen har behov for ekstra hjelp i undervisningen og det er én lærer på så mange elever, ville det vært merkelig om læreren følte annerledes. Likevel vil jeg si at det å gi hjelp i tide også



---

kan ses i sammenheng med hvordan opplæringen er planlagt, og om oppgavene er godt nok tilpasset den enkelte elev. På Toppenhaug er det motsatt, og dette vil jeg anta har sammenheng med elevantallet i klasserommet. Mitt generelle inntrykk fra denne klassen er at læreren alltid har oversikt over elevene som er til stede, og klarer å tilpasse språket sitt slik at alle elevene forstår hva de skal gjøre. I perioden jeg var til stede arbeidet elevene mye selvstendig med elevøvelser og det var kommunikasjon med læreren til enhver tid. Alle fikk prøve ut, og ingen elever ble sittende igjen uten å ha gjort noe i timen.

Å kunne gi hjelp i tide kan sees i sammenheng med Vygotskys ”sonen for nærmeste utvikling”. Elevene kan øke sin forståelseshorisont med noe hjelp fra en litt mer erfaren. Dette er et ideal lærerne må leve opp til etter beste evne slik jeg ser det. Det vil likevel være en stor utfordring med hensyn på klassestørrelsen. Slik Øzerk og Finn og Achilles konkluderer med i deres undersøkelse, vil klassens størrelse ha betydning for elevenes resultater (Øzerk 1998). Når progresjonen blant elevene er meget varierende, vil det være vanskelig å kunne gi alle hjelp samtidig, da flere elever vil befinne seg på ulikt nivå. Læreren på Lilletunet føler selv at han i liten grad har mulighet til å gi alle elevene som trenger hjelp i løpet av en skoletime, og sier: *”...for de trenger så mye hjelp...når jeg har de i små grupper er det helt annerledes, da er det så deilig å se at de får hjelp”*. På Toppenhaug skole, der klassestørrelsen til enhver tid er betydelig mindre enn på Lilletunet, mener læreren at alle elevene får hjelp i stor grad, *”alle får hjelp i stor grad, i timene må de middels til de sterke elevene vente litt, men de som trenger det mest, får hjelp i stor grad”*.

## *Hva skaper mening?*

Vi bruker språket til å kommunisere med hverandre, og å overføre ulike budskap. De ord og begreper vi benytter oss av må være forståelig for elevene for at de skal lære. Vygotsky skiller mellom ords mening og ords betydning, der meningen dominerer over betydningen (Vygotsky 2001). Det vil si at elevene trenger mer kunnskap enn bare ordbetydningen for å kunne forstå, og dernest lære noe nytt. For å skjønne meningen til en hver tid er en derfor avhengig av å kunne forstå ordene i sammenheng med konteksten rundt. Den substansielle hypotesen skiller ikke mellom språk og fag, men språkutviklingen er en konsekvens av, og en forutsetning for, minoritetsspråklige elevers faglige og kunnskapsmessige utvikling. (Øzerk 1997). Med et slikt syn tar en utgangspunkt i at fagets substans, det være seg ord, begreper og tankemåter, må læres innenfor fagets kontekst.

I opplæringssammenheng vil målet for undervisningen være at elevene lærer fagets substans, dette vil også innebære nye begreper. En kan derfor ikke skille mellom faglig læring og ord- læring (Øzerk 2003), men elevenes stor S må nyttiggjøres slik at elevene kan være delaktige, få faglig forståelse, og kunne uttrykke sine meninger (Øzerk 1997). Læreren på Lilletunet skole tilpasser språket sitt i forhold til den enkelte elev, fordi ”gjennomsnittet vårt i norskkunnskaper er under middels”. Noen elever vil i følge Øzerk eksempelvis ikke skjønne ironi. ”Når vi snakker om ting i det hele tatt, så er det på en måte et sett med norske ord vi vet at de kan, og som vi må snakke ut fra. Tror vi har en slags forestilling om hvilke ord de kan, og hvilke ord vi må forklare”. For å øke forståelse blant elevene benytter læreren bilder til tekster, i tillegg ” så prøver vi så godt det lar seg gjøre å bruke de maskinene vi har, og gjør en del ting på Internett eller på data, sånn at de får tekst og bilde”. Det blir også lagt vekt på bestemte begreper hver uke i det de kaller for ukas ord, ”...ukas ord, der har vi bestemte begreper som vi går gjennom ganske nøye...det er det vi plukker ut som det viktigste læringsmålet den uka”.

---

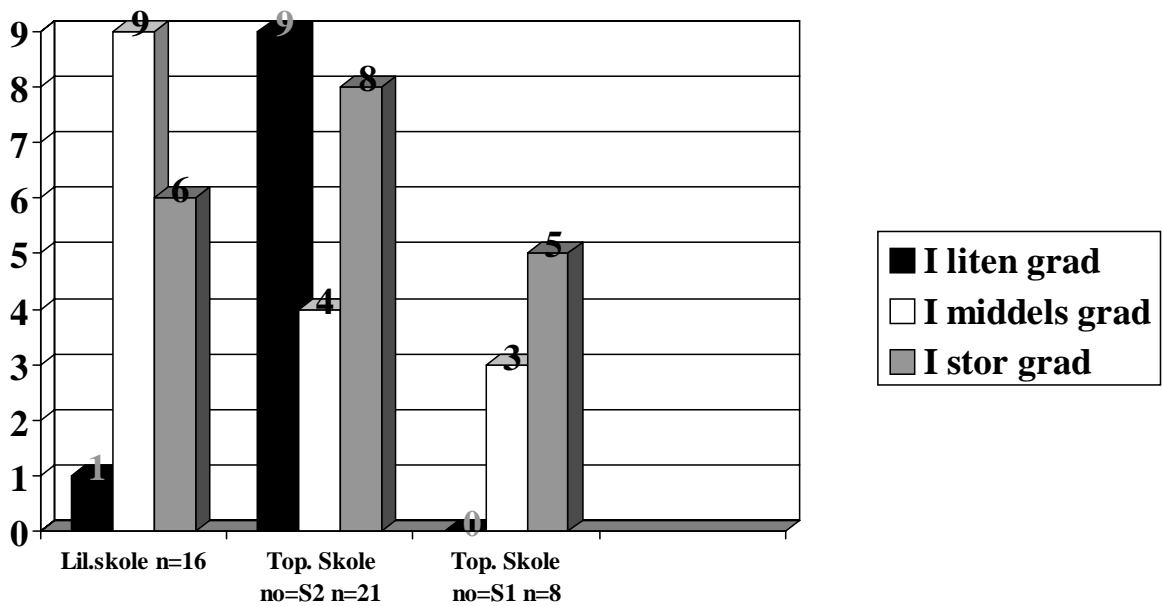
For å sikre forståelse og innholdslæring benytter læreren på Toppenhaug skole seg av ulike virkemidler. *”Jeg pleier som regel å innlede temaer med forsøk/konkretiseringer og ord, og avslutter med bilder og skriftlige oppsummeringer som limes inn i arbeidsboken. Jeg prøver å aktivere alle sansene hos elevene, målet er at jeg da treffer en metode alle kan relatere seg til”*. Visuell støtte blir benyttet i stor grad i opplæringen, *”mye konkretisering, bilder, skriver ordene, tegner, og så lar jeg de føle på ting i den grad det går an, elevene skal få se og undersøke selv”*.

Læreren merker at gjentatte ganger må samme ting repeteres en rekke ganger for at alle skal forstå. *”Derfor gjør jeg ting om og om igjen, og prøver å forklare på forskjellige måter, da snapper de opp litt og litt. De har jo forskjellige måter å skjønne ting på, det er det jeg prøver å treffe...jeg vet ikke helt hvilken måte hver enkelt lærer på enda, men jeg prøver”*.

En kilde mener at en lærer en mening enten ved en direkte forklaring, objektet er fysisk til stede, eller gjennom språklig sammenheng der ordene blir forklart (Heen Wold 2004). Begge lærerne mener de forklarer ord, begreper og uttrykk i stor grad i timene. Læreren på Toppenhaug sier det slik: *”jeg har nok fokusert mest på faktaopplysningene og de begrepene i undervisningssammenheng, fordi de er enklere å lære...det kan jo hende jeg forklarer ulike begreper og sjekker forståelsens deres ved å spørre...men jeg er nok ikke så bevisst på det ovenfor alle, bare de ekstra svake”*.

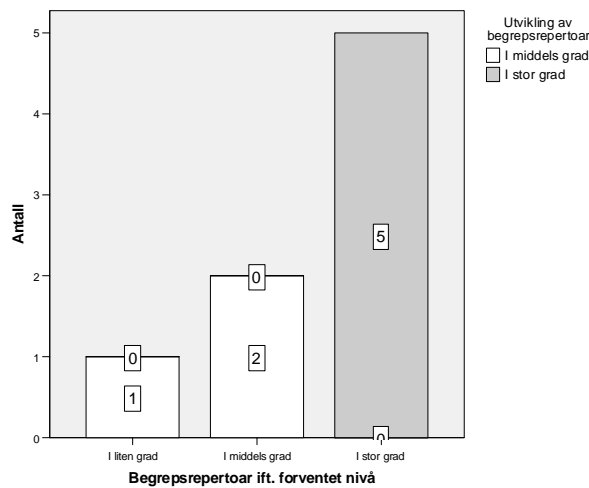
#### **4.2.4 Å lære det akademiske språket**

For å kunne følge den faglige progresjonen, må elevene tilegne seg nye ord raskt. I ulike fagdisipliner møter en på mange ord en er avhengig av å skjønne for å følge den faglige utviklingen. Jeg vil først presentere hva læreren mener om hvordan elevenes begrepsrepertoar har utvidet seg over tid, for deretter å sammenligne dette med elevenes faglige progresjon.



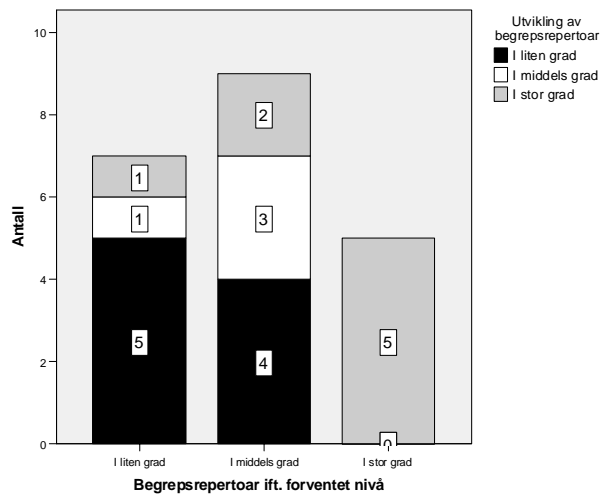
Figur 17 Elevenes utvidelse av deres begrepsrepertoar i løpet av en tid ut i fra lærernes vurdering på Lilletunet og Toppenhaug skole. Elevene ved Toppenhaug skole er atskilt ift. om norsk er elevenes S1 eller S2.

I figur 17 ser vi at veldig mange elever utvikler sitt språklige repertoar ”i stor grad”. På Lilletunet skole er det kun en elev som ”i liten grad” utvikler sitt begrepsrepertoar, resten av klassen utvikler seg godt eller svært godt. På Toppenhaug er det veldig mange av elevene som har norsk som S2 som har liten grad av utvikling, men det er også en god del som utvikler seg godt eller svært godt. Elevenes svake utvikling kan ha flere mulige forklaringer. En mulighet kan være undervisningsopplegget som ikke tilrettelegger nok for språklig utvidelse. En annen forklaring kan være at elevene ikke deltar i ulike aktiviteter utenfor skolen. Etersom språkutvikling er et sosialt fenomen vil en begrepsutvikling kreve mer kontakt med språket enn det klasserommet alene kan gi. I figur 18, 19 og 20 vil jeg se om det er en sammenheng mellom variablene begrepsrepertoar i forhold til forventet nivå, og utvikling av begrepsrepertoaret. Jeg vil starte med å se på elevene på Toppenhaug skole som har norsk som sitt morsmål.



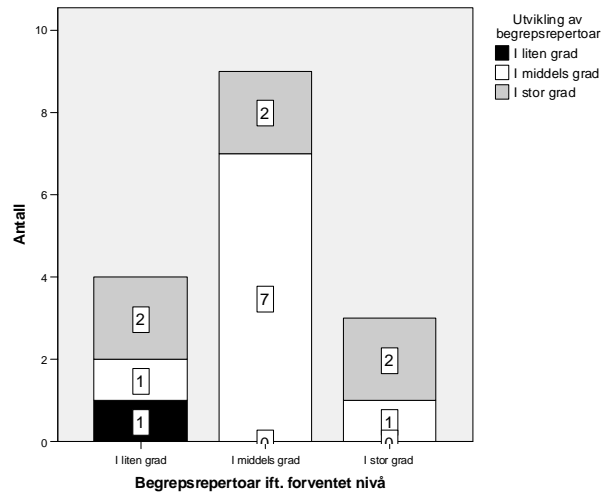
**Figur 18 Forholdet mellom variablene forventet begrepsnivå og begrepsutvikling, Toppenhaug skole, elever med norsk som S1, n=8**

De elevene som ”i liten grad” ligger på det forventede begrepsnivået har likevel en middels grad av begrepsutvikling. Det kan muligens være fordi denne gruppen av elever møter på norskspråket flere steder enn på skolen, og at dette bidrar til en utvikling i begrepsrepertoaret uavhengig av språkopplæring på skolen. Slik uttrykker også delaktighetshypotesen til Øzerk det, og sier videre at klasseundervisning ikke er tilstrekkelig da språk er et sosialt fenomen (Øzerk 1992). Dette resultatet kan muligens være en forklaring på de elevene som i liten grad ligger på det forventede begrepsnivået men likevel har en høy faglig progresjon, og norsk er deres S1 (Se figur 6 side 46). Med andre ord fremmer deres generelle begrepsutvikling deres faglige progresjon. En mulig hypotese kan være at de elevene som har norsk som S2, og ligger på et dårlig begrepsnivå men likevel har en god faglig progresjon, deltar i flere norskspråklige arenaer utenfor skolen der deres språklige repertoar utvider seg



**Figur 19** Forholdet mellom variablene forventet begrepsnivå og begrepsutvikling, Toppenhaug skole, elever med norsk som S2, n=21

Vi ser ut i fra figur 19 at de elevene som i utgangspunktet har et dårlig begrepsrepertoar også har en liten grad av utvikling. Alle elevene som allerede ligger på det forventede nivået fortsetter å utvide repertoaret sitt ”i stor grad”. Av de til sammen 8 elevene som har en begrepsutvikling ”i stor grad”, vet vi ut i fra figur 15 (side 53) at 5 av disse ikke mottar noen ekstra hjelp fra læreren, og at 3 av dem får ekstra hjelp ”i middels grad”. Av de 9 elevene som har liten begrepsutvikling, er det bare 4 som mottar ekstra hjelp ”i stor grad”, 4 ”i middels grad”, og 1 ”i liten grad”. De 4 elevene som i utgangspunktet ligger på et middels begrepsnivå, men likevel utvikler seg ”i liten grad”, er mest sannsynlig de fire elevene som mottar ekstra hjelp ”i middels eller stor grad”. Spørsmålene er hvordan de har kommet seg opp på et middels begrepsnivå, som må sies å være et bra nivå, og hva som stopper deres videre utvikling.



**Figur 20 Forholdet mellom variablene forventet begrepsnivå og begrepsutvikling, Lilletunet skole, n=16**

Figur 20 viser hvordan dette korrelerer på Lilletunet skole. Her er det kun en elev som har liten grad av utvikling og denne eleven er i utgangspunktet på et lavt begrepsnivå. Resten av klassen har en begrepsutvikling ”i middels” eller ”i stor grad”, noe som må sies å være veldig bra. Som tidligere nevnt krever alle elevene i denne klassen middels eller stor grad av ekstra hjelp. Det er vanskelig å si om denne eleven mottar middels eller stor grad av ekstra hjelp, men forhåpentligvis er dette en elev som mottar stor grad av hjelp. Likevel synes det ikke å være en progresjon i språkutviklingen. En mulig forklaring kan være at undervisningsopplegget ikke er godt nok tilpasset denne eleven, og når gapet mellom det eleven kan og det som forventes at eleven skal kunne blir for stort, vil det bli vanskeligere og vanskeligere for eleven å følge med. Ut i fra dette kan det tyde på at eleven trenger et annet undervisningsopplegg enn det han eller hun mottar i dag. Videre ser vi at de tre gjenværende elevene som i utgangspunktet ligger på et lavt begrepsnivå klarer å utvikle seg ”i middels” eller ”i stor grad”. Dette kan indikere at den hjelpen de mottar

er bra i forhold til deres individuelle behov. Resten av klassen har en god begrepsutvikling.

Slik jeg har presentert i teorien er det to typer ordforråd som kan skape problemer for de minoritetsspråklige elevene. De faktiske fagordene, det vi kan kalle det akademiske språket, og de allmenne ord og uttrykk som vi kan kalle det spontane, dagligdagse språk. Når ord fra den sistnevnte gruppen ikke blir eksplisitt forklart i timen, og disse ordene ofte ikke får en forklaring i lærebøkene heller, vil de minoritetselevne som ikke kan disse ordene misoppfatte og eventuelt ikke skjønne fagets substans i det hele tatt (Golden 1984). På Lilletunet skole blir læreboken benyttet i stor grad, alle lekser er i læreboken, og arbeid de skal gjøre på arbeidsplanen. Lærebokens rolle under opplæringen vil derfor kunne spille en stor rolle for elevenes faglige forståelse. På Toppenhaug skole blir læreboken brukt i veldig liten grad. Læreren henter kun utdrag fra den og tilpasser dette til elevene, og støtter opp med bilder og enkle forklaringer.

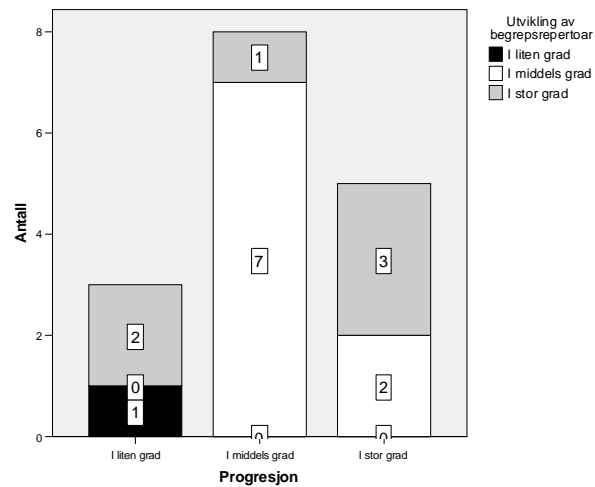
For å kunne formidle den faglige substansen slik at den blir forståelig for elevene, og elevene skal utvikler sitt akademiske språkrepertoar, vil læringen som tidligere nevnt være avhengig av en forståelig kontekst. Flere virkemidler blir fremhevet i teorien som brukbare hjelpemidler. Aktiv læring fremmer forståelse av ord. Klasserom der sampepedagogiske aktiviteter fremmes, har vist seg å være gunstige i forhold til elevenes faglige resultater (Øzerk 2005). I tillegg til dette bør det også være en språklig balanse mellom læreren og elevene. Læreren må være sensitiv i forhold til elevenes bidrag, samt gi elevene mulighet til å snakke i løpet av timen (Heen Wold 1993). I mitt intervju spurte jeg i hvilken grad gruppearbeid blir vektlagt i undervisningen. På Lilletunet skole mener læreren det er vanskelig å få til ettersom elevene trenger mye hjelp, og gruppearbeid ofte vil kreve litt mer selvstendig arbeid. På Toppenhaug fortøner det seg ganske annerledes. Her prioriteres gruppearbeid i stor grad. *”I stor grad. Ofte – de ting jeg forklarer kan være vanskelig for dem å forstå – men sitter de der og prater og får prosesser og tankeprosesser i gang, kan det løsne noen knuter... Selv om det er akkurat det samme jeg har forklart på tavla – så plutselig skjønner de det”*.



---

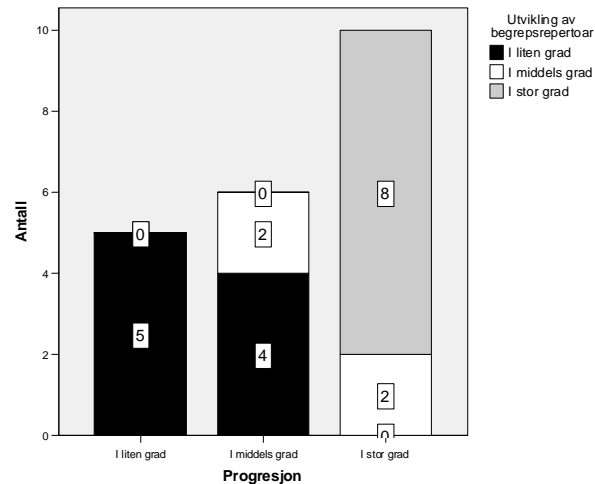
Videre ville jeg også vite i hvilken grad læreren kontrollerer at elevene har fått begrepsforståelse og læringsutbytte i det aktuelle temaet. Når læreren på Lilletunet skole skal sjekke elevenes forståelse blir det lagt vekt på *”å gi elevene tid til å svare, for eksempel å stille spørsmål som ikke er ferdigsvart sånn at de må formulere seg selv, å prøve og sjekke ut om de virkelig har en forståelse”*. I tillegg til mye samtale går læreren gjennom bøkene elevene har skrevet i, og noen ganger gis prøver for å sjekke læringsutbytte. Læreren mener de gjør så godt de kan for å kontrollere at elevene har fått begrepsforståelse og læringsutbytte i det aktuelle temaet de blir undervist i, men mener de også kunne gjort mer. *”Men en del av de oppgavene vi gir er jo selvfølgelig at de skal lære om ting, hvor de enten bruker egne ord på det, eller tegner eller viser på en måte at de har forstått hva det dreier seg om. Jeg går ikke inn lenge etterpå og sjekker om de har begrepene som de lærte om i et tema, vi får jo ikke til en opplæring som gjør at disse begrepene sitter når vi ikke bruker de mer på en måte”*.

Helt til slutt vil jeg se om det er en sammenheng mellom elevenes faglige progresjon og begrepsutvidelse. Dette vil jeg fremstille grafisk i figur 21, 22 og 23. Hvis en ut i fra dette kan se at det er en sterk sammenheng mellom disse variablene, kan dette være en indikator som styrker Øzerks (2003) utsagn om at en ikke kan skille mellom språklig læring og faglig læring, men at dette er to sider av samme sak.



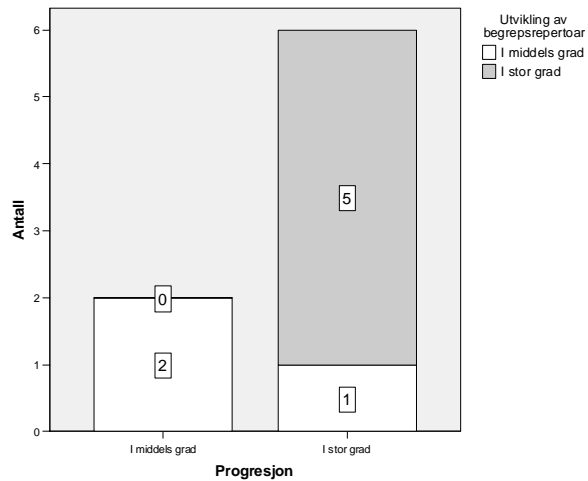
**Figur 21 Forholdet mellom variablene faglig progresjon og begrepsutvikling, Lilletunet skole, n=16**

På Lilletunet ser vi at det er en sammenheng mellom faglig progresjon og deres utvidelse av begrepsrepertoar. Det er to elever som ”i liten grad” har en faglig progresjon, men likevel ”i stor grad” har utviklet begrepsrepertoaret sitt. En mulig forklaring på dette kan være at disse elevene deltar i ulike aktiviteter utenom skolen der de møter norskspråket, og at dette bidrar til begrepsutvikling. Det kan også være at selv om elevene utvikler sitt språklige repertoar, så er ikke den faglige progresjonen like stor grunnet andre faktorer som for eksempel konsentrasjon eller motivasjon.



**Figur 22 Forholdet mellom variablene faglig progresjon og begrepsutvikling, Toppenhaug skole, elever med norsk som S2, n=21**

På Toppenhaug ser vi at det er en klar sammenheng mellom disse variablene for elevene som har norsk som S2. Elevene som utvikler språket sitt ”i liten grad”, viser også lav faglig progresjon, mens det motsatte er tilfelle hos de som utvikler språket sitt i stor grad. To av elevene som utvikler språket sitt ”i middels grad”, viser likevel til god faglig progresjon. Dette kan muligens være fordi de mottar ekstra hjelp fra læreren. Det samme kan være gjeldende for de 4 elevene som viser middels grad av faglig progresjon, til tross for at de har liten grad av språklig utvikling. Disse elevene klarer muligens å vise sin forståelse for faget ut i fra de begrepene de allerede besitter, men har ikke enda utviklet sine akademiske begreper. Det kan muligens hende at disse fire elevene er de samme eleven som får hjelp i stor grad (figur 12). I så tilfelle kan en si at den ekstra hjelpen elevene får, medfører en faglig bedre progresjon.



**Figur 23 Forholdet mellom faglig progresjon og begrepsutvikling, Toppenhaug skole, elever med norsk som S1, n=8**

For elevene med norsk som S1 på Toppenhaug skole, ser vi en sterk sammenheng mellom disse variablene. Ut i fra dette kan Øzerks (2003) utsagn om at språklig læring og faglig læring er to sider av samme sak forsterkes.

## 5. Oppsummering og konklusjoner

I denne oppgaven har hensikten vært å besvare denne problemstillingen:

*Hvordan lærere tilrettelegger for begrepsforståelse og innholdslæring i fagopplæringen for elever med annet morsmål enn norsk*

Dette er en vid problemstilling, derfor valgte jeg ut fire fokuseringsområder for å kunne belyse akkurat dette. Jeg vil i det følgende forsøke å presentere mine funn ved hjelp av de fire fokuseringsområdene.

### 5.1 Begrepsutvikling

Ettersom pensum i skolen baserer seg på et begrepsrepertoar en forventer at elevene på klassetrinnet behersker, ville jeg at lærerne ved de to skolene skulle vurdere i hvilken grad den enkelte elev disponerer disse begrepene. I figur 2 ser vi at 26% har ”i liten grad” et utviklet begrepsnivå i forhold til forventet ut i fra alder og klassetrinn (Lilletunet: 4/16, Toppenhaug: 8/21). 28% av utvalget har et utviklet begrepsnivå ”i stor grad” (Lilletunet:3/16, Toppenhaug: 10/21). Begrepsutvikling er en dynamisk prosess som går over lengre tid. For å kunne danne ekte begreper må en ta utgangspunkt i elevens spontane begreper, og utvikle disse gjennom fagundervisningen. De spontane begrepene må i følge Vygotsky ha nådd et visst nivå for at de vitenskaplige begrepene, eller de ekte begrepene, skal kunne tilegnes. Dette kan følgelig bli et problem for lærerne i dette utvalget, ettersom en relativt stor andel av elevene har et lite utviklet begrepsrepertoar. For å kunne uttrykke læringsutbytte i teoretiske fag må elevene ha tilegnet seg et språklig repertoar bestående av spontane

og vitenskaplige begreper, satt sammen på en riktig og logisk måte. Spørsmålet blir hva læreren skal gjøre for at hver enkelt elev utvikler seg mest mulig i forhold til hver enkelt elevs potensial, når elevenes nivå er fordelt over et vidt spekter.

## 5.2 Forkunnskap

For at elevene skal kunne lære noe nytt bør opplæringen være lagt opp til å vise sammenheng mellom deres tidligere kunnskap og erfaringer, med den nye kunnskapen. Det kan imidlertid være vanskelig for læreren å vite hva slags kunnskap elevene allerede besitter. For å finne ut av dette kan læreren benytte seg av idémyldring i oppstarten av et nytt tema. Ved hjelp av denne metoden kan læreren få kartlagt hvilket nivå elevene er på i forhold til det aktuelle temaet, og ut i fra dette finne det nivået opplæringen bør ligge på. På Toppenhaug benyttes ikke idémyldring som en metode i det hele tatt, men læreren forsøker å ha myke overganger fra tema til tema. På Lilletunet derimot benyttes denne formen for kartlegging i den grad det er mulig. I noen temaer vil det være vanskeligere å benytte seg av idémyldring, da det er helt nye temaer som skal gjennomgås. Men på kjente temaer for elevene hender det læreren benytter seg av metoden.

Undervisningsplanleggingen bør inkludere ulike teknikker som kan tas i bruk for å presentere det aktuelle temaet. På Toppenhaug gjennomførte elevene en rekke ulike elevøvelser i den perioden jeg var til stede. Læreren er bevisst på å aktivere alle sansene til elevene slik at elevene både kan se, høre, skrive ordene, og føle på det i den grad det går an. I tematimene jeg observerte i på Lilletunet var timene mye lagt opp til en felles diskusjon rundt ulike malerier. Elevene fikk visuell støtte samtidig som de selv fikk ta del i opplæringen ved å snakke aktivt.

Formålet med hver time bør presenteres skriftlig og muntlig. I tillegg bør det legges fokus på de ulike begrepene som skal formidles, og vanskelighetsgraden på dette, slik at det tas hensyn til elevenes forkunnskap. På Toppenhaug startet alle timene med en

---

demonstrasjon fra læreren. I etterkant fikk elevene selv prøve, og alle elevøvelsene ble helt til slutt skriftlig oppsummert. På Lilletunet benytter lærerne seg av det de kaller for ukas ord. Dette er begreper som går nøye igjennom, og som anses som ukens viktigste læringsmål.

### 5.3 Forståelse og meningsdanning

Forståelse krever god beherskelse av opplæringspråket. I mitt utvalg er det kun 13 av 45 som har god beherskelse av språket i stor grad, 12 av 45 behersker opplæringspråket i liten grad. For at elevene skal få inntak av input må en derfor finne varierte måter å gjøre undervisningen forståelig på, slik at elevene oppnår en tilfredsstillende progresjon. Figur 3 viste at 8 elever har en faglig progresjon ”i liten grad”, 16 ”i middels” og 21 ”i stor grad”. Videre viste figur 4, 5 og 6 at det ikke bare er elevenes begrepsrepertoar som avgjør om elevene vil ha en tilsvarende faglig progresjon. Med andre ord er det ikke kun denne variabelen som er avgjørende. Men de fleste som har et begrepsnivå på middels eller i stor grad, har en jevn god faglig progresjon.

Språket består av ulike ord og innholdssiden i ordet reflekterer et begrep. Vygotsky skiller mellom ords mening og ords betydning, der meningen vil dominere over betydningen. Konteksten vil derfor være fundamental og en del av det som skaper meningen. Dette blir spesielt viktig når det gjelder ord som har flere betydninger, og elevene muligens ikke kjenner til alle de ulike betydningene. For at elevene skal lære den intenderte meningen blir det derfor viktig at læreren er kjent med denne problematikken, og setter seg inn i de ulike ordene og begrepene som skal formidles. Begge lærerne jeg intervjuet mener de i stor grad forklarer ord, begreper og uttrykk i timene. På Toppenhaug fokuserer læreren mest på faktaopplysninger og begreper fra undervisningssammenheng, men er mer bevisst på det ovenfor de ekstra svake

elevene. Læreren på Lilletunet tilpasser språket sitt i forhold til den enkelte elev. Han snakker ut i fra et sett med norske ord han vet elevene kan, og forklarer ut i fra de.

Når språket ikke er godt nok vil det være nødvendig med ekstra hjelp for å kunne følge den faglige progresjonen. Figur 7 viste at 9 av 45 har behov for hjelp ”i liten grad”, 22 ”i middels” og 14 ”i stor grad”. Det er noe problematisk å sammenfatte de to skolene under ett her ettersom lærerne har lagt ulike kriterier for hvem som har behov for ekstra hjelp. I tillegg til hjelp på grunn av faglige vansker har læreren på Lilletunet også medregnet de elevene som har behov for ekstra hjelp grunnet andre årsaker som motivasjon og konsentrasjon. Dette er variabler jeg ikke har fokusert på i denne oppgaven, men som likevel er viktig i opplæringsammenheng.

Klassestørrelsen er betraktelig større på Lilletunet enn på Toppenhaug og det vil derfor være vanskeligere for læreren på Lilletunet å kunne hjelpe alle som har behov for det. I forhold til det å gi elevene ekstra hjelp har jeg sett på hvordan denne variabelen korrelerer med begrepsnivå, faglig progresjon og utvikling av begrepsrepertoar.

På Lilletunet er det ingen tydelig sammenheng mellom variablene ekstra hjelp og begrepsnivå (figur 8). I forhold til faglig progresjon (figur 11) og utvikling av begrepsrepertoar (figur 14) kan det se ut til at de elevene som gjør det bedre får mer hjelp. Dette stemmer overens med at en kan se en klar sammenheng mellom faglig progresjon og utvikling av begrepsrepertoar (figur 21). Ut i fra dette kan en si at språklig læring og faglig læring ikke kan skilles, og elevene som får ekstra hjelp i forhold til dette viser en bedre utvikling.

På Toppenhaug viser variablene ekstra hjelp og begrepsnivå (figur 9) en noe klarere sammenheng for elever med norsk som S2, enn tilsvarende på Lilletunet. De som har et godt utviklet begrepsnivå får liten ekstra hjelp, men det fremkommer ingen sammenheng for elevene som har et lite utviklet begrepsnivå. Også for elevene som har norsk som S1 (figur 10) viser det seg en klarere sammenheng da de som i utgangspunktet har et godt utviklet begrepsrepertoar også får mindre ekstra hjelp.



---

Heller ikke her er det en tydelig sammenheng for de som i mindre grad har et utviklet begrepsnivå.

I forhold til faglig progresjon ser vi at alle elevene som har norsk som S2 (figur 12) og som får ekstra hjelp ”i stor grad”, har en liten faglig progresjon. De elevene som forbedrer seg faglig ”i middels” eller ”stor grad”, er det vanskeligere å se en sammenheng med variabelen ekstra hjelp. Lignende helninger ser vi for de elevene som har norsk som S1 (figur 13).

En kan ikke se en fullstendig klar sammenheng mellom variablene ekstra hjelp og begrepsutvikling, verken for elevene med norsk som S1 (figur 16) eller S2 (figur 15). Likevel ser vi en sammenheng mellom variablene faglig progresjon og begrepsutvikling både for elevene med norsk som S1 (figur 23) og S2. For elevene med norsk som S2 (figur 22) er det en klar sammenheng bortsett fra fire elever som skiller seg ut. På tross av deres dårlige begrepsutvikling viser elevene en faglig progresjon likevel. Disse elevene kan muligens være de samme fire elevene som får hjelp i stor grad grunnet dårlig faglig progresjon (figur 12), og at en dermed kan si at den ekstra hjelpen elevene mottar fører til en faglig bedre progresjon.

## 5.4 Å lære det akademiske språket

Faglig læring og ordlæring kan ikke skilles da formålet i opplæringsammenheng vil være å lære elevenes fagets substans, og dette vil innebære nye begreper. For elever som har begrepenes semantiske betydning på sitt morsmål vil ikke innlæringen kreve mer enn en ny ”merkelapp” på norsk. Det vil være vanskeligere for de elevene som ikke har dette semantiske grunnlaget å forholde seg til. Hvilke elever dette gjelder i mitt utvalg har jeg ikke tallfestet. Men jeg har sett på hvordan elevenes begrepsnivå viser sammenheng med begrepsutvikling slik lærerne oppfatter det. Lilletunet viser ikke en klar sammenheng mellom disse to variablene (figur 20), men det som synes å være veldig positivt på denne skolen, er at det kun er en elev som utvikler

begrepsrepertoaret sitt i liten grad. De resterende 15 elevene viser en middels eller stor utvikling.

På Toppenhaug viser elevene som har norsk som S1 en klar sammenheng mellom de samme variablene (figur 18). Det samme ser vi for elevene med norsk som S2 (figur19). På denne skolen er det imidlertid hele ni elever som har norsk som S2 og som viser liten grad av utvikling. Noe en kan trekke ut fra dette er at grunnlaget en har fra før vil påvirke utviklingen. Ettersom vi så det ikke var en sammenheng mellom begrepsutvikling og ekstra hjelp (figur 15), kan det hende at læreren på Toppenhaug bør fokusere mer på å gi elevene som i utgangspunktet har en dårlig utvikling, mer ekstra hjelp.

## 5.5 Konklusjon

På mange måter legger de to lærerne opp undervisningen sin på veldig ulike måter. Om den ene er bedre enn den andre er ikke nødvendigvis en riktig konklusjon å trekke. Mine observasjoner viser at læreren på Lilletunet legger stor vekt på samtale, slik at elevene skal lære å uttrykke seg muntlig. På Toppenhaug synes fokus å være noe mer rettet mot andre sanser, som å se, kjenne og selv få prøve ut. Elevgruppene på de to skolene er på mange måter ulike, spesielt med hensyn til antall elever i klassen. Dette vil påvirke de valgene lærerne gjør når de skal finne den beste metoden å formidle lærestoffet på. Lærerne kjenner sine elever, og en innlæringsmetode kan fungere bedre i et klasserom enn det nødvendigvis vil gjøre i et annet.

Når det faglige og begrepsmessige nivået er spredt over et vidt spekter som disse to skolene, sier det seg selv at det vil være krevende for lærerne å planlegge og gjennomføre en undervisningstime som medfører økt kunnskap hos elevene. Mitt

inntrykk er at begge lærerne er bevisst på sine valg av metoder, og reflekterer over hva de gjør til enhver tid. De ser hva som fungerer og hva som ikke fungerer.

Det vil være vanskelig, om ikke umulig, ut i fra dette kunne konkludere med et pedagogisk verktøy som vil kunne sikre begrepsforståelse og innholdslæring i fagopplæringen for minoritetsspråklige elever. Som jeg nevnte i metodekapittelet mitt er ikke min intensjon å benytte dette studie til å generalisere mine funn til å kunne gjelde alle. Jeg vil heller håpe at dette vil kunne bidra til en større debatt rundt temaet, der en vil kunne gå dypere inn i eventuelt hva ulike elevgrupper har størst utbytte av i forhold til begrepsinnlæring og innholdslæring. I denne oppgaven valgte jeg ut noen variabler som jeg ville se nærmere på i forhold til min problemstilling. De variablene jeg har valgt ut, vil kanskje ikke alene kunne gjengi og forklare opplærings situasjonen på en korrekt måte, men en må også ta forbehold mot at også andre variabler påvirker, for eksempel hvilke årsaker som ligger til grunn for at enkelte elever trenger ekstra hjelp. Alle klasserom har sine særpreg der flere faktorer påvirker på en kompleks måte. Det vil derfor være vanskelig å konkludere med en spesiell måte lærere skal tilrettelegge for begrepsforståelse og innholdslæring for elever med begrensede norskkunnskaper. Jeg vil i stedet si at lærere kjenner sine elever og må derfor selv reflektere rundt sin egen praksis, og hva som fungerer for sin elevgruppe.

## Kildeliste

- Bråten, I. & Olaussen, B.S. (1999): Strategisk læring, teori og pedagogisk anvendelse. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Cummins, J. (1984): Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters
- Dalen, M. (2004): Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget
- Darling-Hammond, L. (1998): Teacher Learning that supports Students Learning. Educational Leadership. Volume 55. February
- Dong, Y.R. (2005): “Getting at the content”, Journal of the association for supervision and curriculum development. Volume 62, Number 4.
- Echevarria, J., Vogt, M. & Short, D.J. (2004): Making Content Comprehensible for English Learners – The SIOP Model. Second Edition. Boston: Allyn & Bacon
- Fylkesmannen:  
[http://fylkesmannen.no/Arkiv/Oslo\\_og\\_Akershus/Utdanning/Veiledningen.doc](http://fylkesmannen.no/Arkiv/Oslo_og_Akershus/Utdanning/Veiledningen.doc)
- Golden, A. (1984): ”Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen”, I: Hvenekilde, A. & Ryen, E. (red.): Kan jeg få ordene dine, lærer? Oslo: J.W. Cappelens Forlag as
- Golden, A. (1998): Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hagtvet, B. E. (2002): Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen. Oslo: Cappelen.
- Heen Wold, A. (1993): ”Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk”, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 77. 17-31.
- Heen Wold, A.(2004): Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: Selj, E., Ryen, E., & Lindberg, I.: Med språklige minoriteter i klassen - andrespråklæring og andrespråksundervisning. Oslo: Cappelen
- Heesch, E.J. & Storaker, T. & Lie, S. (1998): Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag.: en komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre. Oslo : Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
- Kleven, T.A. (red), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2002): Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tenkning og vurdering. Oslo: Unipub forlag
- KUF (1996): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kvale, S. (1997): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- 
- Lindberg, I. & Selj, E. (2004): "Minoritetselevene, språket og skolen". I: Selj, E., Ryen, E., & Lindberg, I.: Med språklige minoriteter i klassen - andrespråklæring og andrespråksundervisning. Oslo: Cappelen
- Lund, T. & Christophersen, K. (1999): Innføring I statistikk. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Postholm, M.B. (2005): Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget
- Reyes, M. de la L. & Molner, L.A. (1991): Instructional strategies for second-language learners in the content areas. *Journal of Reading*. Vol.35,2. S. 96-103
- Ryder, R.J. & Graves, M.F. (2003): *Reading and Learning in Content Areas*. New York: John Wiley & sons, inc.
- Short, D. & Echevarria, J. (2005): Teacher Skills to Support English Language learners. *Journal of the association for supervision and curriculum development*. Volume 62, Number 4.
- Uri, H. (2004): *Hva er språk?* Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsetaten (2004): *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan I norsk – likeverdig opplæring i praksis*.  
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Utdanningsetaten/Interne/tt/Dokumenter/dokument/satsningsomrxder/prosjektplan.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Opplæringslova*  
<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk AS
- Vygotsky, L.S. m.fl. (1982): *Om barnets psykiske utvikling*. En artikelsamling. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S
- Vygotsky, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wagner, Å.K.H. (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
- Wilson, C.L. (2003): *The Strength of Diversity in Literacy*. I: Ryder, R.J. & Graves, M.F.: *Reading and Learning in Content Areas*. New York: John Wiley & sons, inc.
- Øzerk, K.Z. (2004): "En konstruksjonistisk tilnærming til opplæringen av tospråklige minoriteter". I: Selj, E., Ryen, E., & Lindberg, I.: *Med språklige minoriteter i klassen - andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen

- Øzerk, K.Z. (2005): Enten eller... - polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk* 0605.
- Øzerk, K.Z. (1997): Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. I: Sand, T. m.fl.: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Øzerk, K.Z. (1998): "Klassestørrelse og faglig utbytte – er det noen sammenheng?" I: Klette, K. (red.): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: AD Notam Gyldendal
- Øzerk, K.Z. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse – en bok i pedagogikk*. Valset: Opplandske Bokforlag
- Øzerk, K.Z. (2003): *Sampedagogikk*. Oslo (Vallset): Opplandske Bokforlag
- Øzerk, K.Z. (2001): *Skolereformenes barnebarn. Lærebøker og deres tekster – en spesiell utfordring for minoriteters skolebaserte læring*. I: Beck, C.W. & Höem, A. (red.) *Samfunnsrettet pedagogikk –NÅ*. Oslo: Opplandske Bokforlag.
- Øzerk, K.Z.(1992): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag
- Øzerk, K.Z. (2000): "Tospråklighet i barndommen" I: Haugen, R. (red.): *Barn og unges læringsmiljø – fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

## Vedlegg

### Intervjuguide

Oppgavens problemstilling er følgende:

*Hvordan lærere tilrettelegger for begrepsforståelse og innholdslæring i temaer som blir tatt opp til enhver tid, for elever med annet morsmål enn norsk*

Spørsmålene i dette intervjuet vil være med å belyse denne problemstillingen. Alle navn vil være anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne noen ut i fra det som står i oppgaven.

Heretter vil jeg stille en del spørsmål hvor jeg ber deg gradere svarene fra liten, middels til stor grad, men du må gjerne utdype svarene dine ytterligere.

1. I hvilken grad vil du si at opplæringen i ulike temaer er tilpasset den enkelte elev?

ELEV NR	LITEN GRAD	MIDDELS GRAD	STOR GRAD
1			
2			
Osv..			

2. Kan du nevne noen spesifikke tiltak som benyttes i opplæringen/i timene for å sikre forståelse og innholdslæring?
3. I hvilken grad kontrollerer du at elevene har fått begrepsforståelse og læringsutbytte i det aktuelle temaet de blir undervist i?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

4. I hvilken grad oppsummerer du det aktuelle temaet etter du er ferdig med å gjennomgå noe?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

5. I hvilken grad mener du at du har mulighet til å vise sammenheng mellom ny kunnskap/informasjon med den eksisterende kunnskapen eleven allerede har?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

6. I hvilken grad benytter du *idemyldring* i oppstarten av et nytt tema?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

7. Hvordan vil du si progresjonen til hver enkelt elevs læringsutbytte er?

ELEV NR	LITEN GRAD	MIDDELS GRAD	STOR GRAD
1			
2			
Osv..			

8. Kan du si i hvilken grad hver enkelt elevs begrepsrepertoar ligger på i forhold til det forventede nivå på 5. klassetrinn?



ELEV NR	LITEN GRAD	MIDDELS GRAD	STOR GRAD
1			
2			
Osv..			

9. I hvilken grad pleier du å forklare begrep, ord og uttrykk i undervisningen?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

10. I hvilken grad mener du at hver enkelt elev utvider sitt begrepsrepertoar i løpet av en periode der et nytt tema blir introdusert?

ELEV NR	LITEN GRAD	MIDDELS GRAD	STOR GRAD
1			
2			
Osv..			

11. Hvor mange språk utenom norsk er representert i klassen?

ELEV NR:	MORSMÅL
----------	---------

---

1	
2	
Osv..	

**12.** I hvilken grad føler du at du får gitt de som trenger hjelp hjelp i tide? Med hjelp i tide mener jeg om du selv føler det er overkommelig å gi alle elevene som har behov, hjelp i løpet av timen, eller om det er for mange elever til at du har mulighet til å hjelpe alle

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

**13.** I hvilken grad vektlegges gruppearbeid i opplæringen?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

**14.** I hvilken grad vektlegges visuell støtte ved hjelp av ulike hjelpemidler i opplæringen?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

**15.** I hvilken grad bruker eleven selv læreboken under opplæringen?

---

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

**16.** I hvilken grad har du mulighet til å samarbeide med norsklærer i forhold elevenes forståelse av faglige begreper og innholdet i lærestoffet?

I LITEN GRAD	I MIDDELS GRAD	I STOR GRAD

Tusen takk for hjelpen.

Kamil Øzerk  
Universitetet i Oslo  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Postboks 1092, Blindern  
0317 Oslo

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste  
Hans Holmsboes gate 22  
5007 Bergen

Oslo, 02.05.05

### SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE

Undertegnede har satt i gang et prosjekt i Oslo-skolen i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo. Prosjektet tar sikte på å kartlegge og evaluere den eksisterende praksisen når det gjelder "Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis".

Rundt 35 skoler i Oslo har vist sin interesse for å delta i prosjektet. Prosjektet består av tre delprosjekter a) Evaluering, b) Veiledning og kompetanseheving og c) Utprøving av opplæringstiltak og modeller.

Prosjektet er et treårig prosjekt f.o.m 2005 t.o.m 2007. Det ble knyttet fire mastergradstudenter i pedagogikk til prosjektet. For å kunne gjennomføre prosjektet kommer undertegnede sammen med de fire studentene til å gjennomføre spørreskjemaundersøkelse blant lærere og skoleledere, samtaler med lærere, observasjoner av undervisningen i klasserommene/basisgruppene og samle informasjon om elevenes undervisnings- og læringssituasjon på de skolene som er med på prosjektet.

I prosjektet skal vi ta hensyn til gjeldende regler og retningslinjer for taushetsplikt og personvern. All elevinformasjon vil bli anonymisert ved å ikke bruke deres navn med gjennom å nummerere dem. All anonymisert informasjon med nummererte personopplysninger vil bli oppbevart på en egen database med et passord som bare undertegnede og de deltagende studenter har tilgang på.

Mot denne bakgrunn søkes det herved om forskningstillatelse for å gjennomføre prosjektet.

Med vennlig hilsen

Kamil Øzerk, prosjektleder  
Professor i pedagogikk  
Universitetet i Oslo

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 22  
 N-5007 Bergen  
 Norway  
 Tel: +47/ 55 58 21 17  
 Fax: +47/ 55 58 96 50  
 nsd@nsd.uib.no  
 www.nsd.uib.no  
 Org.nr. 985 321 884

Kamil Øzerk  
 Universitetet i Oslo  
 Pedagogisk forskningsinstitutt  
 Postboks 1092. Blindern  
 0317 Oslo

Dato: 03.05.2005

Vår ref: 199800231 SS/LR

Deres dato:

Deres ref:

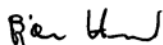
**ANG. SØKNAD OM FORSKNINGSTILLATELSE**

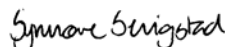
Vi viser brev mottatt hos NSD den 03.05.2005. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud for forskning av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet for forskning ved NSD AS.

Dersom dere i prosjektene skal behandle personidentifiserende opplysninger (navn, adresse, fødselsnummer, identifiserende bakgrunnsopplysninger, lyd- eller bildeopptak m.m.) må prosjektene i henhold til personopplysningslovenes § 31 meldes til NSD på egne meldeskjema. NSD vil så bistå dere med råd og veiledning slik at prosjektene gjennomføres i tråd med bestemmelsene i personopplysningsloven med forskrifter. Vi vil for ordens skyld informere om at nummer som viser til en atskilt navneliste er å regne som personopplysninger.

Se [www.nsd.uib.no/personvern](http://www.nsd.uib.no/personvern) for mer informasjon. Her finnes også meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter.

Vennlig hilsen

  
 Bjørn Henriksen

  
 Synnøve Serigstad

Kontaktperson: Synnøve Serigstad 55 58 35 42/ 55 58 21 17

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no