

«Vanskelig, det er når du forstår ikke»

En studie av østeuropeiske elevers forståelse av ord
brukt i klasserommet

Anita Biringvad



Masteroppgave ved Psykologisk Institutt

UNIVERSITETET I OSLO

Januar 2012

© Anita Biringvad

2012

«Vanskelig, det er når du forstår ikke»

En studie av østeuropeiske elevers forståelse av ord brukt i klasserommet

Forfatter: Anita Biringvad

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

Trykk: Allkopi

Forord

Oppgaven leveres som en del av masterprogrammet i Kultur- og samfunnspsykologi ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo. Den er skrevet og levert som et individuelt prosjekt, og er veiledet av Astri Heen Wold.

Det er mange som fortjener en takk for at oppgaven kunne gjennomføres. Først og fremst alle jeg møtte i de to skolene som deltok i undersøkelsen. Åtte flotte elever som deltok med åpent sinn, to rektorer som ga meg innpass i skolene sine, og ikke minst to lærere som inviterte meg inn i klasserommene, var fleksible og samarbeidsvillige. Uten alle dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre denne studien. Takk.

Min veileder Astri Heen Wold, fortjener en medalje i tålmodighet. Det er ikke få ganger du har vist meg veien videre med kloke ord og omsorgsfull veiledning. Tusen takk for at du har delt rikelig ut av din grenseløse kunnskap. Du vet jeg synes det er et tap for kommende studenter at de ikke skal få oppleve deg som foreleser og veileder.

Magnus og Sina, dere har vært tålmodige, forståelsesfulle, morsomme, krevende og proppfulle av kjærlighet, selv om jeg til tider har vært en ganske fraværende mamma.

Studievenner fortjener også takk for mange nyttige og mindre nyttige, men dog så hyggelige, samtaler underveis i oppgaveskrivingen.

Mine ni søsken som har heiet på meg i vår lukkede Facebook-gruppe er bare gull verdt. En spesiell takk til Linda for at du tok på deg korrekturlesning i innspurten.

Min aller kjæreste Terje – dette hadde jeg ikke klart alene. Uten din støtte og klokketro på at jeg skulle greie det, ville jeg aldri kommet i mål. Jeg er deg evig takknemlig!

Oslo, januar 2012

Anita Biringvad

Sammendrag

Målet for oppgaven var å undersøke den kvalitative språkforståelsen til østeuropeiske elever av ord brukt i en helt vanlig skoletime. Ut fra observasjon i klasserommet, ble det laget språktest av ordene læreren brukte i timen. Fire østeuropeiske og fire norske elever ble så testet med henblikk på å se nærmere på den kvalitative forståelsen av språket. Resultatene viser det er stor forskjell på de to elevgruppene språkforståelse. De østeuropeiske elevene ligger langt dårligere an enn de majoritetsspråklige elevene både kvantitativt og kvalitativt, og det er ingen overlapping i resultatene mellom gruppene. De østeuropeiske elevene brukte også hovedsakelig enklere forklaringer enn de norske når de skulle forklare hva ordene i testen betydde. Det er sammenheng mellom resultatene de oppnådde i språktesten og den totale språklæringssituasjonen til elevene. Resultatene i studien kan derfor ikke alene knyttes til skolens undervisning. Dette krever at skolene må bli langt mer bevisst i sin språkopplæring av elevene, for å kunne utligne de forskjellene som oppstår på grunn av forskjellig utgangspunkt.

Innholdsfortegnelse

Introduksjon.....	1
Begreper og ordbruk for oppgaven.....	2
Teoretisk rammeverk.....	4
Forståelse av ord.....	4
Språktesting, aktivt og passivt ordforråd.....	7
Utvikling av ordforråd på andrespråket.....	8
Forskjellen på hverdagsspråk og akademisk språk.....	9
Tidligere relevant forskning.....	10
Det norske rammeverket.....	14
Forskningsspørsmål og metodevalg.....	15
Metode.....	16
Deltakere.....	16
Datainnsamling.....	19
Databearbeiding.....	21
Resultater og diskusjon.....	25
De forskjellige svarkategoriene.....	26
Forskjeller mellom og innad i gruppene.....	30
Andre språklige faktorer.....	31
Portretter av de flerspråklige elevene.....	34
Skolens rolle.....	38
Oppsummerende diskusjon.....	43
Forskjeller i språkforståelsen mellom gruppene.....	43
Elevene og språket.....	44
Fagspråk og dagligtale.....	45
Metodologisk refleksjon.....	48

Hvordan styrke språkopplæringen i klasserommet?.....	49
Avslutning.....	50
Sluttnote.....	51

«Vanskelig, det er når du forstår ikke»

En studie av østeuropeiske elevers forståelse av ord brukt i klasserommet

Introduksjon

I det moderne Norge har vi forholdsvis kort fartstid med språklige minoriteter i samfunnet. Med unntak av samer, kvæner og andre små grupperinger, var det først på 1970-tallet vi begynte å få minoritetsspråklige innvandringsgrupper av betydning. Gruppen med minoritetsspråklige elever i dagens skole er raskt voksende, og dette er en elevgruppe man *vet* har store utfordringer i skolehverdagen. Gjennom både norsk og utenlandsk forskning har man mye kunnskap om disse utfordringene.

Vi lever i et informasjonssamfunn. Det norske utdanningsnivået er i gjennomsnittet høyt, og det stiller store krav til alle når det gjelder både utdanning og generell kunnskap. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 06, heretter omtalt som LK 06, krever kunnskap i å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, i tillegg til å mestre lesing, regning og bruk av digitale verktøy. Skolesystemet vårt er bygd opp på tanken om enhetsskolen. Det innebærer at alle skal gå i samme skole, og opplæringen skal tilrettelegges for individet (Engelsen, 2006). Målet er å sørge for at alle blir inkludert i utdanningssystemet og samtidig skape en sosial mobilitet i befolkningen. I praksis har ikke enhetsskolen bidratt til å utjevne forskjeller i den grad man har ønsket seg (NOU 2010/7). Familiens sosiale bakgrunn er avgjørende både for hvilken utdanning man velger, og skoleprestasjoner. Selv om det er store variasjoner mellom innvandrergruppene, vet man at minoritets elever som samlet gruppe skårer dårligere enn de majoritetsspråklige elevene. Sosioøkonomisk tilhørighet, og det å være minoritetsspråklig er to tydelige risikofaktorer for svake skoleresultater (NOU 2010/7).

Tall fra Statistisk sentralbyrå heretter kalt SSB, viser at den gruppen innvandrere som øker mest, er arbeidstakere fra land i Øst-Europa. Mens mange fra dette området tidligere pendlet mellom hjemlandet og arbeid i Norge, har vi de siste årene sett en sterk økning i at hele familien bosetter seg her (SSB, 2011). Dermed får skolene en ny gruppe elever med minoritetsspråk. De skiller seg fra de man vanligvis tenker på som innvandrere. Denne gruppen har ingen synlige trekk som gjør det klart at de tilhører en minoritetsgruppe (Chryssochoou, 2004). Kulturelt og religiøst skiller de seg heller ikke vesentlig ut fra majoritetsbefolkningen. Så vidt meg bekjent er det ikke tidligere utført noen studie av skolehverdagen til de nye østeuropeiske elevene. Jeg er spesielt nysgjerrig på denne gruppen

fordi den er ny og økende. Jeg tenker også at de kan være sårbare på en annen måte på grunn av manglende ytre kjennetegn.

Det er ikke noen undersøkelser som spesifikt har sett på elevenes kvalitative språkforståelse etter LK 06 trådte i kraft. Det er nå fem år siden, og skolene burde hatt god tid til å internalisere læremålspedagogikken i klasserommet.

Formålet med denne oppgaven er å øke forståelsen vår for hvordan minoritets elever har det språklig sett i en helt vanlig skoletime. Et slikt innblikk vil sammen med andre studier bidra til kunnskap om hvilket nivå disse elevene befinner seg på, og det kan senere bli brukt for å bedre språklæringssituasjonen til elevene. Kjenner man til styrker og svakheter, vet man også hvor man skal sette inn intervensjoner som kan hjelpe. Tidligere forskning viser at det er spesielt naturfag og samfunnsfag som etter hvert byr på problemer for minoritets elever (Alver og Selj, 2008). Man vet også at dette gjerne skyldes manglende forståelse for instruksjonsspråket i faget (Tuveng og Wold, 2001). Med denne kunnskapen som bakteppe, ønsket jeg å undersøke hvordan det står til med språkforståelsen til den nye elevgruppen fra Øst-Europa. Jeg kontaktet to skoler i en kommune i nærheten av Oslo, med spørsmål om å få følge noen av deres elever. Målet var å finne ut hvor mye elevene faktisk forstår av lærerens instruksjonsspråk i en helt vanlig naturfagstime. I tillegg til å finne ut hvor mye elevene forstår, ville jeg se på de kvalitative sidene ved språkforståelsen. Jeg har derfor valgt å gå i dybden på fire minoritetsspråklige elever, og fire majoritetsspråklige elever for å kunne sammenlikne de to gruppene. For at funnene jeg eventuelt gjør skal bli meningsfulle, har jeg i tillegg valgt å sette funnene mine i sammenheng med elevenes totale språklæringssituasjon.

Begreper og ordbruk for oppgaven

Aller først må noen sentrale begreper som brukes hyppig i oppgaven avklares.

Flerspråklig og tospråklig brukes litt om hverandre i litteraturen jeg har som grunnlag. Selv velger jeg å bruke flerspråklig, siden samtlige av de minoritetsspråklige elevene jeg har fulgt forholder seg til mer enn to språk. Minoritetsspråklige elever brukes om de elevene som har et annet hjemmespråk enn norsk. Hjemmespråket til elevene, vil omtales som morsmål. Majoritetsspråklige elever er definert til å gjelde de elevene som har norsk som hovedspråk både hjemme og i skolen.

Innføringsklasse er et tilbud den aktuelle kommunen har til minoritetsspråklige elever det første året de går i norsk skole. Innføringsklassene gir undervisning til minoritetsspråklige elever som har for dårlig kompetanse i norsk til å kunne følge undervisningen ved lokalskolen

sin. Elevene får undervisning etter Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Opplæringen i innføringsklassene skal gi elevene et grunnlag i norsk, men også opplæring i de fagene som gis andre elever på samme alderstrinn. Jo eldre elevene er når de kommer til Norge, desto viktigere vil det være med opplæring i grunnleggende ferdigheter i de sentrale fag etter LK 06 (Utdanningsdirektoratet, [Udir] 2007).

Morsmålsundervisning er opplæring *i* morsmål. Å få opplæring *i* morsmålet betyr at man får undervisning som har som mål å utvikle og bevare elevens hjemmespråk (Øzerk, 1997a) Tospråklig fagopplæring er undervisning *på* morsmål. Å få opplæring *på* morsmål, betyr at morsmålet brukes for å sikre at eleven forstår fagstoffet. Morsmålslærer brukes om de lærerne som har morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring. Undervisning i tilpasset norsk er et tilbud til flerspråklige elever. Skoleeier eller skolen velger selv om særskilt norskopplæring skal følge læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, eller om den skal tilpasses den ordinære læreplanen i norsk (Udir, 2007). På begge skolene jeg fulgte, ble de aktuelle elevene tatt ut av klassens norsktimer, og fikk egen undervisning i små grupper sammen med andre minoritetsspråklige elever.

I skolen i dag heter en skoletime en økt. I 2003 ble opplæringsloven endret, og begrepene klasse og klassestyrer erstattet med gruppe og kontaktlærer. Hensikten var å sikre større pedagogisk frihet og mer fleksibel organisering av undervisningen, gjennom at man ikke er like bundet til klassen som tidligere (Lovdata, 2003). I oppgaven velger jeg å beholde ordet klasse, fordi jeg bruker *gruppe* i sammenheng med de minoritetsspråklige som gruppe og de majoritetsspråklige som gruppe.

Kontekstavhengig og kontekstuavhengig er et begrepspar som vil bli hyppig brukt i oppgaven. For å kunne forstå begrepene må man klargjøre hva ordet kontekst betyr, noe som er ganske vanskelig. Kontekst kan beskrives som en forutsetning for at vi forstår et ord eller utsagn på en bestemt måte. Man kan tenke seg at kontekst er en grunn eller bakgrunn som bestemmer hvordan vi oppfatter ordet i den spesielle situasjonen. Den kan ikke ses på som noe fast og konkret, for den kan hele tiden endre seg. Dermed påvirker kontekst hvordan vi oppfatter et ord *her og nå* (Wold, 2008a). Kontekstavhengig språkbruk betyr at man er avhengig av *kontekst* for å forstå et ord eller et uttrykk. Kontekstuavhengig eller dekontekstualisert språkbruk dreier seg om i hvilken grad en kan løsrive seg fra det umiddelbare og konkrete. Dette blir ofte omtalt som *der og da* (Wold, 2008a).

Inntil nylig brukte man 1. generasjons innvandrere om de som kom til Norge, og 2. generasjonsinnvandrere om deres etterfølgere som ble født her. Nå er det byttet ut med henholdsvis innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2011).

Sosioøkonomisk status vil heretter forkortes som SES gjennom oppgaven. Et sentralt aspekt ved SES er familiens økonomi og utdanningsnivå, men SES handler om mer enn det. Man tar også høyde for kulturell kapital, nemlig graden av deltakelse og kjennskap til kultur som klassisk musikk, teater og litteratur. Det tredje aspektet i SES dreier seg om sosiale nettverk på forskjellige områder. Samarbeidet mellom hjem og skole kommer inn her, og den gjeldende hypotesen i dag er at dette samarbeidet er betydningsfullt for skoleresultater (PISA, 2009).

Teoretisk bakgrunn

Før jeg går inn i undersøkelsen min, vil jeg gi en oversikt over teorier jeg har brukt som grunnlag for oppgaven. Den mest sentrale teorien vil være Rommetveits beskrivelse av intensjonsdybden i språkforståelsen vår. I tillegg vil jeg se på hvordan språket utvikler seg hos enkeltindividet. Dette blir vesentlig i forhold til hvordan jeg senere skal tolke og vurdere elevenes besvarelser i en ordtest som blir sentral for oppgaven. Jeg vil også se nærmere på utfordringer med å teste ordforståelse, og spesielle utfordringer ved å teste den hos tospråklige. Deretter vil jeg si litt om tospråklig utvikling, og forskjellen på hverdagspråk og akademisk språk. Alt dette er vesentlig for å danne et rammeverk hos leseren.

Forståelse av ord

Språket og vår evne til abstraksjon skiller oss fra dyrene. Evnen til språklæring gjør at vi slipper å styres av biologiske impulser og sanseinntrykk uten fortolkning. Gjennom språket blir vår virkelighet i stedet meningsfylt med forståelige handlinger og objekter. Å tilegne seg språket innebærer at man tilegner seg grunnperspektivet på omverdenen som er innebygd i språket og kulturen. I språket finner man dekning for objekter og begreper som omgir oss (Rommetveit, 1972).

Ifølge Rommetveit kan alle ord sammenliknes med en labyrint. Befinner man seg perifert i labyrinten, mestrer man språket på en overfladisk måte, og jo nærmere sentrum av labyrinten dess dypere forståelse har man. Man *kan* ikke et ord, men man kan det i ulike

grader og på ulike måter, altså flere nivåer av forståelse. Dette er intensjonsdybden i et språk (Rommetveit, 1972).

Et ord har både en form og en innholdsside. Formen er lydmønsteret man lager når man bruker ordet. Uten en gjenkjennbar lyd, gir ikke ordet mening. Man må både kjenne igjen lyden når andre bruker et ord, samt kunne lyden selv for å bruke det. Innledningsvis - eller forenklet kan man si at innholdssiden eller betydningen av ordet dekker det begrepet ordet beskriver (Wold, 2008a). For å gjøre dette enda mer komplekst har man homonyme ord, det vil si ord som er lydlike men betyr helt forskjellige ting. For eksempel kan ordet *kort* brukes som adjektiv og da beskrive en kort historie. Det samme ordet bruker man om kort man sender i posten. Løsrevne ord kan altså være mangetydige, og sammenhengen blir viktig for hvordan vi tolker det (Rommetveit, 1972).

Rommetveit beskriver tre sentrale aspekter ved ordmeningen. Det første aspektet er referansekomponenten til et ord. Referansekomponenten er et ords forhold til virkeligheten. Ordets mening er det begrepet det skal beskrive, eller det ordet viser til. Når man språktester barn, ber man dem forklare hva et ord betyr. Da får man frem dette barnets referansekomponent. Ber man barn forklare ordet *båttur*, vil det kanskje svare at det er en tur på sjøen med båt. Et annet barn vil si en tur med båten *Petra*, som er en spesifikk båt som brukes til skoleturer. Slik ser man hvilken referansekomponent ordet har hos barnet, og det beskriver sammenhengen mellom ordet og verden (Wold, 2008a). Referansekomponenten er den som viser intensjonsdybden, eller hvor man befinner seg i labyrinten som ble nevnt tidligere. Man kan ha en referansekomponent som er helt overfladisk, eller svært nyansert i forhold til ordet (Rommetveit, 1972).

Det andre aspektet er assosiativt. Etter å ha forstått hva ordet refererer til, settes de assosiative prosessene i gang. Da kommer det frem nettverk av andre ord som kan knyttes til det opprinnelige ordet. Ordassosiasjoner er en del av det felles språket. De aller fleste får assosiasjonen vann når de tenker på *båttur*. Det nettverket ordassosiasjonene utgjør hos hvert enkelt individ, er knyttet til individets erfaringer og opplevelser, og gjenspeiler ikke alltid den språklige referansen som er allment gyldig. Ordassosiasjonene vil også utvikle seg og endres etter hvert som man får nye erfaringer. Ser vi på nytt på ordet *båttur*, kan man tenke seg at en person vil assosiere sommer, sol og bading til det ordet. En annen person vil trekke inn assosiasjoner som storm, bølger og sjøsyke til samme ord. Det tredje aspektet ved ordforståelse er det emosjonelle. I psykologisk perspektiv er følelseskomponenten svært vesentlig i ordmeningen. Ordprosessen fargelegges i et affektivt meningsrom, hvor emosjoner

som positiv/negativ, sterk/svak eller aktiv/passiv bestemmer hvordan vi oppfatter eller opplever ordet. Om man nok en gang bruker eksempelet båttur, kan man tenke seg at personen som assosierer ordet til sommer, sol og bading vil ha en positiv emosjonell aktivisering, mens den andre personen sannsynligvis vil ha en negativ emosjonell aktivisering til det samme ordet. Dette eksempelet viser at begrepsforståelsen også blir knyttet til emosjonell aktivitet (Rommetveit, 1972). Samtidig er det svært vanskelig å skille de tre komponentene. I virkeligheten henger de sammen og påvirker hverandre (Wold, 2008a).

Språkutviklingen hos barn, er knyttet til den kognitive utviklingen. Ifølge Vygotsky er språket kulturens verktøy. Først erfarer man språk gjennom samhandlinger med en mer kompetent person, og deretter internaliseres det og blir barnets eget verktøy for tanke og kommunikasjon. Språk og kunnskap utvikles samtidig, gjennom den sosiale interaksjonen (Tetzchner, 2001). I de tidlige barneårene ser man ofte et konkret eller kontekstavhengig forhold til språket, som gjenspeiler barnets erfaringsgrunnlag. Etter hvert som man blir eldre, modnes de kognitive ferdighetene, og erfaringen med språket øker (Wold, 1996). Da vil man også i større grad kunne løsrive språket sitt fra kontekst, og forholde seg til det på en kontekstuhengig måte. Dekontekstualisert språkbruk krever både kognitiv modenhet og språklig erfaring. Man trenger ikke lengre felles referanseramme med omgivelsene for å kunne forstå eller bruke ord (Wold, 2008a). Dette kan vises gjennom et eksempel. For en liten gutt kan ordet *verktøy* bety hammer. Det er et helt konkret eksempel på verktøy gutten kjenner til. For meg som skriver en stor oppgave derimot, er språket det viktigste verktøyet. Denne utvidede forståelsen av ordet verktøy, krever en kognitiv modenhet og et erfaringsgrunnlag som en liten gutt sannsynligvis ikke har. Man kan fastslå at særtrekk ved språkutviklingen er økende abstraksjon. Meningsinnholdet i et ord blir mer og mer abstrakt jo bedre man mestrer språket. Den semantiske kompetansen eller meningsinnholdet er derfor ikke noe man har eller ikke har. Man har det på forskjellig nivå, og det endrer seg hele tiden (Rommetveit, 1972). Helt bevisst bruker jeg ingen alder for å beskrive den kognitive utviklingen, og evnen til dekontekstualisering. Psykologien bruker ofte aldersinndeling for de forskjellige utviklingsfasene, men nyere forskning viser at man kanskje har undervurdert barns kognitive evner. Med nye og bedre forskningsmetoder har man sett at langt yngre barn enn det man tidligere har antatt, har evnen til å ta andres perspektiv (Tetzchner, 2011). Det samme har vist seg å gjelde for barnehagebarns evne til å snakke dekontekstualisert om et tema (Aukrust, 1992).

Det kvalitative ordforrådet jeg vil fokusere på i oppgaven, består av de nivåene og aspektene Rommetveit beskriver, og som jeg redegjorde for i forrige avsnitt. Spesielt aspektet med referansekomponenten vil få sentral plass når jeg kommer til analysene mine. Det er her man kan vente seg å finne en kvalitativ forskjell i elevenes intensjonsdybde.

Det kvantitative ordforrådet gjenspeiler størrelsen på ordforrådet til elevene. Ved skolestart har elever vanligvis et ordforråd på mellom 8000 og 10 000 ord (Selj, 2008). I alderen mellom seks og 15 år tilegner barn seg rundt 3000 ord i året. Det vil si et snitt på åtte ord per dag (Wold, 2008a). Det er et helt ufattelig tall, og det sier seg selv at det ikke er mulig å lære disse ordene konkret gjennom undervisning i timene. De ordene som læres gjennom undervisningen kalles ofte formell læring. I tillegg er barna helt avhengig av det språket de tilegner seg gjennom dagligdagse samtaler, aktiviteter og lek med andre. Dette kalles uformell språktilegnelse. Begge deler er helt avgjørende for en tilfredsstillende språkutvikling, og det sosiale samværet med andre barn blir svært viktig for å oppnå dette (Øzerk, 1997b).

Språktesting, aktivt og passivt ordforråd

I min oppgave vil jeg selv lage en språktest ut fra ord lærerne brukte i øktene jeg observerte. Derfor har det vært nødvendig for meg å se på hvordan man kartlegger barns språk, og hvilke parametere som er sentrale i den sammenhengen. Spesielt beskrivelser av hvordan barnet språk utvikler seg fra det private og subjektive, til det delte og dekontekstualiserte, var viktige for å kunne lage egne skalaer som skulle brukes i bedømmingen av elevenes besvarelser.

Et barns evne til å definere et ords mening blir hyppig brukt når man skal kartlegge den språklige kompetansen. Testing av barns ordforråd er en komplisert affære (Hagtvet, 1992). Et av problemene med språktesting er å få tak på barnets passive ordforråd i forhold til det aktive. Språkforståelse er ikke det samme som språkproduksjon. Et eksempel på det har vel de fleste av oss erfart når vi har vært i land hvor man bare delvis forstår språket som brukes. Det går greit å lese menyen og man forstår en del av det som blir sagt. Dette er det passive ordforrådet. Noe helt annet er det aktive ordforrådet, og å finne riktig ord til å føre en samtale. Å be et barn definere et ord, er derfor en svært avansert oppgave for barnet. Han må både kjenne ordet, og kunne nok språk til å bruke andre ord til å beskrive det. Her krever man at barnet skal bruke sitt aktive ordforråd (Hagtvet, 1992). I tillegg må man ha evnen til dekontekstualisering, siden en definisjon krever at et ord blir beskrevet med andre ord (Wold, 1996). Hvordan barnet forklarer ord, knyttes også opp mot leseferdigheter, fordi leseferdigheter og ordforråd er tett knyttet sammen. Gjennom sitt standardiseringsarbeid av

Reynells språktest på norsk, viser Hagtvet til fire overordnede kategorier for det semantiske innholdet i barns forklaringer (Hagtvet, 1992). Først blir ordet forklart på en subjektiv og privat måte. Deretter snakker barnet om det ordet refererer til på en kontekstavhengig, men sosialt delt måte. Det tredje trinnet er at barnet snakker om det ordet referer til på en konvensjonell eller allment forstått måte. Det siste steget er at barnet forklarer ordet ved å bruke andre ord. Disse punktene viser at språkutviklingen går fra det kontekstualiserte, private og subjektive, til det dekontekstualiserte og sosialt delte når det gjelder å forklare ord (Wold, 1996). Denne utviklingen blir sentral i min analyse av elevenes besvarelser i undersøkelsen, selv om Hagtvet strengt talt beskriver språkutviklingen hos ettspråklige barn.

Når man tester minoritetsspråklige barns ordforråd, er det vanskelig å si noe om deres faktiske språkkompetanse. Som regel blir kun det norske ordforrådet testet. Monsrud, Thurman-Moe og Bjerkan (2010) kartla minoritetsspråklige elever i en undersøkelse hvor man brukte British Picture Vocabulary Scale II, både på norsk og på barnas morsmål. Den totale språkkompetansen fant man først da man slo sammen skårene på morsmål og norsk. Ordforrådet på de to språkene overlappet ikke nødvendigvis hverandre, siden barna kunne enkelte ord kun på et av språkene. Det er derfor viktig å ha klart for seg at ved bare å teste ordforråd på majoritetsspråket, får man ikke frem hvilken språkkompetanse elevene totalt besitter (Monsrud, Thurman-Moe og Bjerkan, 2010).

Utvikling av ordforråd på andrespråket

Den som blir tvunget til å snakke en annens språk, blir tvunget til å snakke på andres premisser hevder Rommetveit. Også på andrespråket er det en stor oppgave å utvikle et godt ordforråd. Å lære å uttale lyden, vite hva ordet refererer til og hvordan det brukes er det samme her som på førstespråket. Disse trinnene blir lettere i andrespråkutviklingen om man kjenner ordet fra morsmålet sitt. Ved å benytte seg av kategoriene man allerede har på sitt førstespråk, vil det bli en enklere jobb (Cummins, 2000). Denne prosessen går selvfølgelig begge veier. Mange nye ord læres på andrespråket, og meningen overføres enklere til tilsvarende ord på morsmål. Det er en del fellestrekk mellom å lære førstespråk og andrespråk, men man kan ikke sette likhetstegn mellom de to prosessene. Elever som lærer andrespråk i skolealder har allerede kommet langt i sin kognitive utvikling, med begrepsdannelse og kategorisering på et langt mer avansert nivå enn ved førstespråklæringen (Wold, 2008b).

Som når man lærer det første språket, må man også i andrespråkopplæringen tilegne seg både kvantitativt ordforråd og kvalitativt ordforråd (Wold, 2008b). Ordforråd er sentralt spesielt i skolen hvor man skal tilegne seg en fagtekst. Fagordene må man kunne for å ha utbytte av undervisningen. Disse ordene er igjen omgitt av vanlige ord som benyttes i dagligtalen. Selv om det er de dagligdagse ordene som blir brukt, kan de likevel by på problemer siden de brukes på en annen måte, eller i en annen betydning enn man er vant til (Alver og Selj, 2008). De vanlige ordene som omgir fagordene, tilegner man seg på samme måte som det språket man lærer gjennom omgang med andre mennesker.

Skillet mellom de som oppholder seg i et land frivillig, og de som er en ufrivillig minoritet er stor. Tidligere studier har vist at dette påvirker både språklæring og integrering i majoritetssamfunnet (Ogbu, 1992). Frivillige minoriteter er som regel kommet til landet for å bedre levekårene for seg selv og sin familie gjennom arbeid. De kan bestemme selv når og om de ønsker å returnere til hjemlandet sitt. Ufrivillige minoriteter er tvunget til å forlate sitt hjemland, og befinner seg i et samfunn hvor de ikke vil være, og som kanskje heller ikke ønsker dem velkommen. De får dermed langt større problemer med integrering enn den frivillige gruppen (Ogbu, 1992).

Forskjellen på hverdagspråk og akademisk språk

Skolesystemet i den vestlige verden er bygd opp etter prinsipper hvor det akademiske og dekontekstualiserte språket står sentralt. Det kreves av elevene at de kan bruke ord for å beskrive ord, ikke bare gjennom å knytte dem til konkrete og kontekstavhengige ting. Det er flere studier (Hagtvet, 1992, Snow, 1989) som viser at barns evne til dekontekstualisering ved skolestart, gjenspeiler leseferdigheter senere i skolen (Wold, 1996). Disse funnene illustrerer at vårt skolesystem lener seg tungt på evnen til dekontekstualisering, og dermed er det sentralt for å kunne tilegne seg skolens undervisning. Man vet at leseferdigheter og ordforråd er tett knyttet sammen. Barn med godt ordforråd blir gode lesere, og gode lesere får hele tiden utvidet ordforrådet sitt (Pressley, 2003). Jeg har ikke undersøkt mine informanternes leseferdigheter, men man er så sikker på en sammenheng mellom ordforråd og leseferdigheter, at man kan gå ut ifra at leseferdighetene vil korrelere med nivået på ordforrådet. Å undersøke ordforrådet vil derfor være meningsfylt om man skal kartlegge elevenes leseferdigheter.

Minoritetsspråklige barn ser ut til raskt å tilegne seg det nye språket i samtaler med andre barn. Etter seks til tolv måneder kommuniserer de godt med støtte av nonverbale faktorer,

samtidig som de drar nytte av kontekstuelle hjelpemidler. Dette språket kalles Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS). Det er altså et hverdagsspråk hvor forståelsen støttes av kontekst, ansiktsmimikk og kroppsspråk (Cummins, 1984).

Kommunikasjonsspråket som benyttes i skolesituasjonen er imidlertid primært Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), et akademisk språk uten støtte i kontekst. Her kan man ikke ta i bruk de samme hjelpemidlene som i dagligtale. Dermed stiller akademisk kommunikasjon langt større krav til språklig kompetanse med fokus på vokabular og grammatikk, enn det kontekstavhengige BICS. Det krever også større kognitive ferdigheter hos eleven. Det tar minst fem til syv år før minoritetsspråklige elever mestrer det akademiske språket på nivå med de som har majoritetsspråket som morsmål (Cummins, 2000). Det skyldes ikke alene at det er vanskelig å mestre språket i skolen. Elevene jakter hele tiden på et mål som er i bevegelse, nemlig de majoritetsspråklige elevenes språkkompetanse. Disse elevene tilegner seg også som tidligere nevnt ny kunnskap underveis. Elevene med majoritetsspråk står dermed ikke stille og venter på å bli tatt igjen, men beveger seg fremover og lærer hele tiden nye ord og begreper (Cummins, 2000).

Tidligere relevant forskning

Det er gjort mye forskning på skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever. For min studie har det vært sentralt å se på forskning som berører minoritetslevers forståelse av språket som brukes i klasserommet, og studier som har sett på naturfag spesielt. Man kan også tenke seg at studier knyttet til ordforråd hos elever kunne være aktuelle å ta med, men for å avgrense oppgaven har jeg valgt å se bort fra det. En NOU rapport fra 2010 oppsummerer de nasjonale forholdene rundt minoritetsspråklige elever. Rapporten er omfattende, og jeg har tatt med de opplysningene som er mest relevant for min undersøkelse. Jeg har også valgt å ta med en svensk studie som viser hvordan kvaliteten på instruksjonsspråket påvirker elevenes læringsutbytte, samt en amerikansk studie som har sett på den kvalitative siden ved ordførståelse. Den amerikanske studien er den eneste undersøkelsen jeg har funnet som ser på kvalitative sider ved ordforrådet. Jeg har ikke funnet noen norske studier som har gått i dybden på språket slik som jeg har gjort. Man kan si dette utvalget av tidligere forskning er begrenset, men det er et bevisst valg. Det er det norske klasserommet jeg har jobbet med, og dermed er det norske forhold knyttet til språkforståelsen som har vært mest aktuelt å forholde seg til.

Språklige minoritets elever i den norske skolen er en gruppe med stor variasjon både økonomisk, religiøst og kulturelt. Behovet for forskningsbasert kunnskap er stort hos politikerne våre. I 2008 nedsatte regjeringen et utvalg, heretter kalt Østbergutvalget, som skulle gjøre en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige barn, unge og voksne. Målsettingen var å gi et forskningsbasert innblikk i den nåværende situasjonen rundt opplæringstilbudet, samt foreslå tiltak som skal sikre optimale betingelser for opplæring av denne elevgruppen videre. Sissel Østberg ledet utvalget, og rapporten var klar i 2010 (NOU 2010:7). Rapporten viser at grunnleggende norskkunnskaper er et problem for mange av de minoritetsspråklige elevene. Lese og skriveferdighetene på slutten av grunnskolen viser betydelige sosiale forskjeller. Som samlet gruppe skårer minoritetsspråklige elever lavere enn de majoritetsspråklige elevene. Østbergutvalgets rapport viser at det er store forskjeller i resultatene mellom innvandrergruppene. Det viser seg for eksempel at vietnamesiske elever som gruppe har bedre resultater på skolen enn de norske, mens de pakistanske elevene har svakere resultater. Man knytter ofte forskjellene til SES, men den variabelen dekker ikke hele bildet. Det er heller ikke funnet sammenheng mellom store språklige avstander og resultatene de forskjellige gruppene oppnår. Med språklig avstand menes hvor likt eller ulikt det aktuelle språket er det norske. Motivasjon innad i gruppene er en viktig faktor for å gjøre det bra på skolen, og dette handler om kulturelt betingede forhold. I tillegg viser det seg at de elevene med innvandrerbakgrunn som ikke faller ut av videregående utdanning, gjerne velger høyere utdanning som medisin, juss, tannlege- og sivilingeniørutdannelse. Dette beskrives også i en annen artikkel om pakistanske elever, som enten gjør det veldig bra eller veldig dårlig på skolen. Det er nesten ingen som skårer i mellomstadiet, uten at man helt kan forklare hvorfor (Øzerk, 2005). Grunnen til at jeg velger å nevne disse faktorene i oppgaven, er at elevene jeg har fulgt hører til en ny gruppe arbeidsinnvandring til landet vårt. Målet må være å bruke den kunnskapen vi allerede sitter på for å forhindre at vi får en ny gruppe skoletapere i fremtiden.

Lie og Wold (1991) gjorde en undersøkelse i en klasse på femte trinn i samfunnsfag. De testet til sammen 17 elever, hvorav 13 majoritetsspråklige og fire minoritetsspråklige, med ord de plukket ut ord fra undervisningen. Målet var å undersøke elevenes forståelse av det språket læreren brukte i timen. Resultatet viste at det var stor forskjell på de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene. De minoritetsspråklige forsto langt mindre av lærerens instruksjonsspråk enn de majoritetsspråklige. Spesielt to av de fire minoritetsspråklige elevene falt langt utenfor rammen i forhold til de andre elevenes

besvarelser. Dette til tross for at alle var norskfødte med innvandrereforeldre, og hadde gått fem år i norsk skole. Lie og Wold fant liten grad av overlapp i resultatene mellom språkgruppene. De to minoritetslevene med dårligst resultat i testen hadde hatt svake norskkunnskaper ved skolestart, samt liten kontakt med norsktalende miljøer på fritiden (Lie og Wold, 1991). Dette vakte min interesse for den totale språksituasjonen i den nye innvandrerguppen jeg ser nærmere på. Det er mange kulturelle ulikheter mellom min elevgruppe og Lie og Wolds elevgruppe, og nettopp dette var hovedgrunnen til at jeg ønsket å undersøke min elevgruppe med en design svært likt det som ble brukt i denne studien. Det som helt klart vil skille min studie fra Lie og Wolds studie, er at mens de undersøkte hvor mange ord elevene forsto eller ikke forsto, vil jeg i tillegg gå mer kvalitativt til verks for å se *hvordan* elevene forstår ordene. Jeg har ikke funnet noen norske studier som har sett på det samme.

PISA-undersøkelsen gjennomføres i OECD-land hvert tredje år. Her testes 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Formålet med undersøkelsen er å kontrollere at elevene tilegner seg den kunnskap og de ferdigheter som er nødvendige i dagens samfunn. Ved å måle elevenes kompetanse på den måten, kan man rette opp eventuelle feil og mangler i utdanningssystemet (PISA, 2011). I den offisielle skalaen er 500 poeng gjennomsnittet for alle elever i OECD-landene. I år 2000 var gjennomsnittresultatene for alle de norske elevene 500 poeng i naturfag. De norske elevene med minoritetsbakgrunn lå 50 til 60 poeng under de øvrige elevenes prestasjoner, noe som innebærer tydelige forskjeller mellom gruppene (Hvisendal og Roe, 2010).

En annen studie så på sammenhengen mellom demografiske faktorer, lesing på fritiden og 5.klassingens forståelse av fagtester i naturfag. I likhet med andre fant man også her klare forskjeller mellom de majoritetsspråklige og de minoritetsspråklige elevene. En av variablene i studien var antall år i barnehagen. De minoritetslevene som hadde gått i barnehage skåret høyere enn de som ikke hadde vært i barnehage. Det trekkes ingen konklusjon på årsakssammenheng i sin studie. Likevel tar jeg med dette resultatet videre i oppgaven min (Rydland, 2009).

Det har vært vanskelig å finne studier som har sett på det kvalitative ordforrådet til minoritetsspråklige elever. Som regel er det bredden i ordforrådet, altså antall ord man forstår, som blir undersøkt. Dybden i ordforståelsen, eller hva man forstår med ordet, blir sjeldent utforsket. Siden det er dybden i ordforrådet jeg vil undersøke, tar jeg med en amerikansk studie fra 1999. Data fra spansk- og engelsktalende elever i 4. klasse ved fire skoler i

Virginia, tok for deg både det kvantitative og det kvalitative ordforrådet. Antall ord de forsto viste at de spansktalende elevene hadde mindre ordforråd enn de engelsktalende elevene. Dybden, eller det kvalitative aspektet i ordforståelsen ble testet på to måter, begge ved bruk av homonyme ord. Det første var å bruke homonyme ord som for eksempel bug, ring og grow i forskjellige setninger, og be elevene bedømme meningen i setningene. Deretter fikk elevene en del homonyme ord hvor de selv måtte komme på hvilken sammenheng ordene kunne brukes i. Resultatet forskerne fant, var at de engelsktalende elevene skåret høyest både på den kvalitative og den kvantitative ordforståelsen (August, Carlo, Dressler og Snow 1999).

Som en del av en større studie, gjorde Tuveng og Wold (2005) observasjoner i en multikulturell 3. klasse i matematikktimene. Et av målene var å finne ut om manglende forståelse for instruksjonen påvirket de faglige resultatene. Førsteintrykket av klassen var at det var få problemer knyttet til språkforståelsen, og at det var et klassemiljø hvor det å uttrykke manglende forståelse var helt greit. Ved å bruke flere metoder, som observasjon, intervjuer og språktester kom det frem funn som overrasket de to forskerne. Man fant at en del av elevene hadde store mangler når det gjaldt språkforståelse, og at dette selvfølgelig påvirket forståelsen i matematikk. Den manglende språkforståelsen kom ikke til syne i klassen. Læreren forklarte kun hva fagord betydde, men aldri andre ord enn de som var knyttet til matematikk. Det å utelate å forklare andre ord var neppe en bevisst handling fra læreren. Likevel, gjennom i praksis å demonstrere hva man snakker om og hva man ikke snakker om, satte læreren normene for hva klasseromsdiskursen kan inneholde. Blir ikke språkproblemer belyst, vil heller ikke elevene selv bringe det på bane. Oppsummert kan man si at læreren satte standard i klasserommet, og elevene tilpasset sin atferd til disse retningslinjene (Tuveng og Wold, 2005).

I Sverige fulgte forskere to klasser tett gjennom tre år. Skolen lå i et område preget av lav SES, og høy prosentandel minoritetsspråklige elever. Studien avslører at lærerne setter lavere krav til elever som av forskjellige grunner ikke henger med i klasseromsundervisningen. Dette blir synlig gjennom at lærerne forenkler instruksjonsspråket for elever med språklige utfordringer. På den måten får ikke disse elevene god nok hjelp til å bygge opp det språket som trengs for å tilegne seg kunnskap på skolen. Dermed fratras de svake elevene det verktøyet de trenger for å oppnå gode skoleresultater, nemlig et godt ordforråd. Slik opprettholdes forskjeller i elevmassen, og gapet øker for hvert år som går, i stedet for at man på et tidlig tidspunkt demmer opp for sosiale ulikheter (Wedin, 2009).

Før jeg nå går videre vil jeg kort oppsummerer det tidligere forskning har vist. Det er helt klart at de minoritetsspråklige elevene som samlet gruppe har dårligere skoleresultater enn de majoritetsspråklige elevene. Flere undersøkelser viser at det er en forholdsvis stor forskjell i naturfag. Man ser også at språket i klasserommet både forenkles og at man dekker over de svakheter som måtte finnes. Like fullt er ikke bildet uten nyanser, for man vet at enkelte minoritetsgrupper gjør det svært godt på skolen. Dette skyldes ikke bare SES, men andre faktorer som er knyttet til motivasjon innad i gruppen de hører til. Det blir nå spennende å se hvor elevgruppen jeg har valgt stemmer med det bildet forskningen gir så langt.

Det norske rammeverket

For å få en forståelse av hvordan opplæringen er lagt opp for flerspråklige elever i skolen, må man se nærmere på hva Opplæringsloven sier, og hvilke krav den formelle læreplanen setter til skolene. Ifølge opplæringslovens § 2-8 har elever med annet morsmål enn norsk eller samisk rett til særskilt norskopplæring inntil de er i stand til å følge vanlig undervisning. Om nødvendig har eleven også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler inntil de kan følge undervisningen (Jf. Opplæringslova, 2009. § 2-8). I august 2008 kom det inn et nytt avsnitt i opplæringslovens § 2-8 som sier at skoleeier og skolen er forpliktet til å kartlegge elevens språkkompetanse, før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring. Denne kartleggingen skal følges opp inntil eleven har kompetanse til å følge den vanlige undervisningen. Jeg må understreke at den samiske befolkningen i Norge har en helt egen plass i skolesystemet, med egne rettigheter i kraft av sin status som urbefolkning (NOU 1995:18).

I tilknytning til LK 06 finner man *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Planen skal kvalitetssikre opplæringen til elever som ikke kan norsk godt nok til å følge vanlig undervisning. I praksis gjelder dette en svært sammensatt gruppe, med varierende utgangspunkt både språklig og aldersmessig (Udir, 2007).

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), har på oppdrag for utdanningsdirektoratet utarbeidet kartleggingsverktøyet *Kartleggingsmateriell Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Det kan skolene bruke når de vurderer om eleven har krav på tilrettelagt undervisning i norsk, og som hjelp i tilretteleggingen. Det tas utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen

(Udir, 2007). Det som er svært interessant å merke seg, er at denne kartleggingen ikke på noen måte eksplisitt griper fatt i elevenes ordforråd. Kartleggingsverktøyet klassifiserer elevene i tre nivåer, hvor det tredje nivået kvalifiserer til å følge vanlig norskundervisning og fagundervisning. Når jeg senere i oppgaven skriver om kartlegging av elevene, er det dette verktøyet jeg refererer til, siden det er det eneste kartleggingsverktøyet som vil bli nevnt i oppgaven. Verktøyet ble tatt i bruk i 2007, og er nå blitt evaluert for første gang (Ryen og Palm, 2011).

Forskningsspørsmål og metodevalg

De flerspråklige elevene befinner seg i klasserom hvor det undervises på et språk de mestrer i svært ulik grad. Opplæringsloven setter rammene for hvordan elevenes skolehverdag skal være, men vi vet at det er store forskjeller i praksis. Elevene er helt prisgitt skolens tolkning av læreplanen fra det formelle til det praktiske nivået (Engelsen, 2006). I enda større grad er de prisgitt at læreren greier å trekke en rød tråd fra læreplanen og inn i klasserommet for best mulig læringsutbytte. Derfor vil språkvirkeligheten til elevene variere i stor grad. Med dette som bakteppe ønsket jeg å belyse hva elevene faktisk forstår av det læreren sier i en vanlig undervisningstime. Jeg ville ikke bare telle antall ord de kunne eller ikke kunne forklare betydningen av, men også se på det kvalitative aspektet i måten de forklarte ordene på. Ved i tillegg å se på elevenes totale språklæringssituasjon, er jeg spent på om det kan forklare eventuelle forskjeller som dukker opp i materialet. For å kunne gå i dybden på denne måten, valgte jeg å følge kun noen få elever. Undersøkelsen ble gjennomført på to skoler i nærheten av Oslo. Jeg kontaktet disse fordi jeg på forhånd kjente til rektorene ved begge skolene. Informantene mine ble dermed plukket ut etter det Willig (2001) omtaler som bekvemmelighetsutvalg. Begge skolene har forholdsvis få minoritetsspråklige elever, og østeuropeiske barn er blant de største minoritetsgruppene.

Det finnes flere standardiserte tester som kan brukes ved undersøkelser av barns ordforråd. De som har vært hyppigst omtalt i litteraturen som er grunnlag for oppgaven, er Reynells språktest, British Vocabulary Test II og WISC III. Alle disse testene er både reliable og valide. Like fullt valgte jeg å se bort fra disse, siden jeg ønsket å undersøke hvor mye elevene skjønner konkret av språket deres egen lærer bruker i undervisningen. På den måten tar jeg bort muligheten for elevene å vise hvilket språklig nivå de ligger på i forhold til standardiserte tester, men jeg vil avsløre hvor mye de faktisk forstår av det læreren sier i timen.

På begge skolene fulgte jeg naturfagstimer på 6. trinn. Dette var et bevisst valg både aldersmessig, og faglig. I sjette klasse er elevene fremdeles nysgjerrige og lekne nok til at de er villige til å delta. Samtidig er språket i naturfagstimene på trinnet så avansert at man kan forvente å finne stort sprang i språkforståelse blant elevene, også de majoritetsspråklige. Kriteriene jeg stilte for at minoritetselevne skulle kunne delta, var at de var innvandrere fra Øst-Europa, og har gått delvis eller hele tiden i norsk skole.

Mine forskningsspørsmål for studien er:

1. Er det en kvalitativ forskjell mellom de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige elevenes språkforståelse?
2. Hvor mye forstår elevene av det språket som brukes i naturfagstimene, og er det forskjell på forståelsen av fagord og ord brukt i dagligtale?
3. Kan man se en sammenheng mellom elevenes totale språklærings situasjon og deres språkforståelse?

Metode

Deltakere

Skolene. Begge skolene, her kalt Heimly og Solbakken, ligger i en kommune i nærheten av Oslo. Jeg tok kontakt med rektorene via e-post, med en beskrivelse av undersøkelsen, hvilke elever jeg trengte til studien, hvor mye tid det ville innebære for både lærer og elever, samt hvilke lokaliteter som var nødvendig for å gjennomføre undersøkelsen min. Etter at begge rektorer hadde samtykket til deltakelse, sendte jeg over informasjonsskriv som skulle til foresatte og lærere. På Heimly fikk skoleledelsen morsmåslæreren i polsk til å oversette informasjonsskrivet mitt. På Solbakken ringte rektor til elevenes foresatte for å oppmuntre til deltakelse. Positivt engasjement fra skoleledelsen var avgjørende for at rekrutteringen av informanter gikk over all forventning. Begge skolene hører til i et område med forholdsvis høy SES. Elevene vil derfor komme fra hjem med en SES-tilhørighet over gjennomsnittet. Man kan derfor forvente at mine majoritetsspråklige informanter vil skåre høyere enn elever kanskje ville gjort i andre områder av landet.

Solbakken. Skolen har en forholdsvis liten andel minoritetsspråklige elever. Det tilbys morsmåslærere til de elevene som trenger det. Det blir ikke tilbudt morsmålsundervisning til elevene, kun tospråklig fagopplæring. Minoritetsspråklige elever blir kartlagt. Kartleggingen blir utført av kun en lærer, og gjennomføres en gang i året. Elever som klassifiseres på nivå 1

og nivå 2 får tilbud om hjelp av morsmåslærer en gang i uken, samt grunnleggende norskopplæring. Grunnleggende norskopplæring undervises av den samme læreren som kartlegger elevene, og Solbakken har per i dag rundt 20 elever totalt som får dette tilbudet. Når elevene kommer til nivå 3, går de over til å følge normal undervisning uten støtte hverken i norsk eller i andre fag. Skolen følger ikke opp elevene med kartlegging etter de har nådd nivå 3, og er blitt flyttet til normal norskundervisning. På Solbakken måtte jeg gjøre observasjoner i to klasser, siden hver klasse kun hadde en elev som falt inn under mine kriterier for deltakelse. Klassene hadde samme naturfaglærer, og temaet var likt i de øktene jeg gjorde observasjoner. Derfor kunne jeg lage samme språktest til alle de fire elevene som var med fra denne skolen.

Heimly. Denne skolen har rundt 10 % minoritetsspråklige elever, og hoveddelen er fra østeuropeiske land. Skolen har forholdsvis kort fartstid som flerkulturell skole. Elevene blir her kartlagt av en lærer og en spesialpedagog. Disse to har også ansvaret for undervisningen i grunnleggende norsk. Ellers følger kartleggingen av elevene det samme mønster som på Solbakken. Skolen tilbyr gjennom morsmåslærer fagopplæring på morsmål. De to elevene som deltar i min undersøkelse, får hovedsakelig hjelp med naturfag og samfunnsfag, siden disse fagene har det mest komplekse språket. Heller ikke her følges elevene opp med kartlegging etter de har nådd nivå 3. Skolen hadde to elever med østeuropeisk bakgrunn i samme klasse, og dermed kunne jeg gjøre observasjon kun i et klasserom.

Lærerne. Ut fra de kriteriene jeg stilte til klassetrinn og fag, var lærerne gitt på forhånd. Heldigvis var begge lærerne svært positive til å delta, og jeg ble møtt med samarbeidsvilje og stor grad av fleksibilitet i forhold til tilretteleggelse. Begge lærerne har klassene i naturfag, samtidig som de også er kontaktlærer for to av klassene som er med i undersøkelsen. 6b ved Solbakken har en annen kontaktlærer. Læreren ved Solbakken skole vil jeg kalle Stig, og læreren ved Heimly velger jeg å kalle Ketil.

Elevene. Da jeg henvendte meg til skolene, ønsket jeg å få studere elever fra Øst-Europa. For at ingen elever skal kunne gjenkjennes, har jeg valgt å ta noen grep for å anonymisere dem (Thagaard, 2008). Alle elevene, uansett om de er jenter eller gutter, vil omtales som gutter gjennom oppgaven. Elev 1 fra Solbakken kan jeg nå i ettertid se at faller utenfor kriteriet for deltakelse. Han kommer fra en tidligere sovjetisk stat. I stedet for å se på den eleven som et problem for studien min, velger jeg å bruke ham som en faktor som illustrere en del funn gjort

i tidligere studier. Dette kommer jeg tilbake til under resultatdelen. Elevenes foresatte ble kontaktet av skolen, og ikke av meg. Nå er det tid for en liten beskrivelse av de minoritetsspråklige elevene.

Elev 1 er en 12 år gammel gutt fra et land som tidligere tilhørte daværende Sovjetunionen. Han har gått i norsk skole siden første klasse. Det første året tilbrakte han i innføringsklasse. Kartleggingen viser at han befinner seg på nivå 2. Han har grunnleggende norskopplæring sammen med andre elever, samt fagopplæring på morsmål to økter i uka.

Elev 2 er en 12 år gammel gutt som kom fra Polen før han begynte på skolen. Han har gått i klassen sin siden første klasse. Han har aldri hatt morsmålslærer eller grunnleggende norskopplæring, og han er ikke kartlagt av skolen.

Elev 3 er en 12 år gammel gutt fra Polen. Han har også gått snart seks år i norsk skole. Han gikk det første året i en innføringsklasse. Deretter har han gått fire år på en annen skole, før han i fjor høst kom til Heimly. Han er ikke kartlagt av skolen, men har både grunnleggende norsk, og morsmålslærer som hjelper med fagopplæring to økter i uka.

Elev 4 er en 12 år gammel polsk gutt som kom til Norge i tredje klasse. Den høsten han kom var det fullt i kommunens innføringsklasser, derfor ble han satt direkte i klassen, siden det ikke fantes annet tilbud til ham. Gjennom kartlegging er han vurdert til å ligge på nivå 2. I liket med Elev 3 har også han morsmålslærer to økter i uka, samt grunnleggende norskundervisning. Halvparten av undervisningen med morsmålslærer har han sammen med Elev 3.

For hver østeuropeiske elev deltok det en norsk elev som kontroll. Ved å velge naturfag med såpass avansert språk som brukes i de timene, regnet jeg med å finne variasjoner blant de norske elevene også. Det finnes mange elever med majoritetsspråklig bakgrunn som sliter i skolen. For å få et mest mulig tilfeldig utvalg av kontrollgruppen, valgte jeg å bruke følgende metode: Den norske eleven i klassen som hadde fødselsdato nærmest hver av de minoritetsspråklige elevene ble spurt om å delta. På den måten sikret jeg meg mot en tenkt situasjon som at en flink pike født i januar sto som kontroll for en minoritetsspråklig gutt født i november. Utrolig nok var det ingen som takket nei til å være med, og alle foresatte har skrevet under på samtykkeerklæringer vedrørende elevenes deltakelse. De norske elevene vil jeg kalle Elev 5, Elev 6, Elev 7 og Elev 8 gjennom oppgaven.

Datainnsamling

Informasjon og samtykke. Norsk Samfunnsvitenskapelig Datalagringsarkiv (NSD) godkjente undersøkelsen i forkant av prosjektet mitt. Skolene, lærerne og foreldrene fikk informasjonsskriv som forklarte rammene for oppgaven. Foreldrene har skrevet under på informert samtykke, med mulighet for å trekke seg under prosessen. Godkjennelsen fra NSD og informasjonsskrivene ligger som vedlegg nummer 1, 2, og 3.

Observasjon i klasserommene. I samtlige av de tre klassene gjorde jeg observasjoner i en dobbel naturfagsøkt. Elevene var informert om min tilstedeværelse på forhånd, men var litt nysgjerrige i begynnelsen av økten. Siden jeg foretok ikke-deltakende observasjoner, og plasserte meg bakerst i klasserommet, virket det som elevene raskt glemte at jeg var til stede. Under alle observasjonene gjorde jeg lydopptak. Til dette brukte jeg en Roland R-05, en MP3-recorder av høy kvalitet. Den ble plassert i nærheten av lærer, siden det var hans språkbruk som var det sentrale for videre bearbeiding av materialet. Under den første observasjonen var jeg litt usikker på hva som ville komme med på lydfilen, og tok noen notater av elevenes uttalelser for å være sikker på å få med alt. Det var helt unødvendig, da lydopptaket viste seg å være klokkeklart uansett hvor eleven som snakket var plassert i klasserommet. Samtidig tok jeg observasjonsnotater, med hovedvekt på å kartlegge klassens dynamikk, hvor raskt de falt til ro, hvordan de responderte på lærerens instruksjoner, og hvor stor grad de deltok muntlig. Jeg holdt spesielt fokus på den muntlige deltakelsen til de elevene jeg senere skulle teste (Willig, 2001).

Utvelgelse av ordene. Etter å ha transkribert lydopptakene fra klasserommene, valgte jeg ut ord som læreren brukte en eller flere ganger i undervisningen. Til sammen plukket jeg ut 44 ord og sammensatte uttrykk til hver test. For de to klassene fra Solbakken som hadde samme lærer, kunne jeg bruke den samme testen, da samtlige ord ble brukt i begge øktene. 16 av disse ordene kunne også brukes i ordtesten til klassen fra Heimly. Siden de ikke jobbet med det samme fagområdet på begge skolene kunne jeg ikke lage to identiske tester. Det er derfor to ordtester. Test 1 ble brukt på Elev 1, Elev 2, Elev 5 og Elev 6. Test 2 ble brukt på Elev 3, Elev 4, Elev 7 og Elev 8. Ordklassene jeg valgte var substantiv, verb, adjektiv, adverb, sammensatte uttrykk, samt det jeg klassifiserte som fagord. Dette var ord knyttet direkte til tema som klassen ble undervist i. Fagordene fant jeg igjen i Yggdrasil, boken som brukes i naturfag på 6. trinn (Gran & Nordbakke, 2007). I artikkelen «Å lese en fagtekst på

andrespråket» fant jeg beskrivelser og kategorisering av en del ordgrupper som vanligvis kan by på utfordringer for elevene. Der står det også om sammensatte uttrykk vi bruker på norsk i en annen sammenheng enn det ordene vanligvis brukes i (Alver og Selj, 2008). Jeg vil gi eksempel på dette senere. Noen av ordene jeg valgte er doble ord, og det vanskeliggjør kodingen. Like fullt følte jeg det var viktig å ta med noen slike, fordi doble ord blir mye brukt, og om jeg hoppet over dem for å gjøre ting enklere for meg selv, ville jeg mistet noe av dybden i språkforståelsen til elevene. Dette kommer jeg også tilbake til gjennom eksempler. Ordtestene følger med oppgaven som vedlegg 3 og vedlegg 4.

Testingen av elevene. Etter å ha laget språktesten tok jeg ut en elev om gangen og testet dem. Det var som nevnt 44 ord i testen, og elevene ble bedt om å forklare hva ordet eller uttrykket betydde. Alle testsituasjonene ble tatt opp som lydfiler, og senere transkribert. Hver test ble innledet med noen spørsmål om hjemmespråk, familieforhold, hvor lenge de hadde bodd i Norge, vennekrets, samt trivsel på skolen. Jeg fortalte så litt om mitt studium på universitetet, at jeg var veldig glad for at de stilte opp for meg, og hvordan testen var lagt opp. Jeg understreket at dette ikke var noen gloseprøve som de var vant til fra engelsken, og at det ikke var noen grunn til engstelse. Gjennom å forklare i forkant at det ikke var noen riktige eller gale svar, men at de bare skulle forklare så godt de kunne hva *de* forstod med ordene, var det helt tydelig at noen av elevene slappet mer av. Jeg understreket også at de skulle forklare hva ordet betydde, og ikke hva de assosierte med ordet. Det var lett å komme i kontakt med elevene. De var nysgjerrige og samarbeidsvillige, og det gjorde testsituasjonene avslappet og hyggelig.

Ved å velge design hvor jeg lagde en ordtest på denne måten, stilte jeg høye krav til elevene. De må forklare ordene med egne ord, og dermed må de beherske *ordforklaring*, og ikke bare *ordforståelse*. Det er stor forskjell på ordforståelse og ordforklaring. Som tidligere nevnt har Rommetveit (1972) vist at ordforståelse i seg selv er en avansert prosess som stadig pågår. Ordforklaring stiller enda større krav til elevene, da det kreves at de skal ta i bruk språket for å forklare. Derfor har for eksempel Reynells språktest en hoveddel hvor man kun må vise ordforståelse gjennom å identifisere ordene med bilder (Hagtvatn og Lillestølen, 1985). Det var ikke en aktuell design for min ordtest, men det er viktig å reflektere over at elevene helt sikkert forstår mer enn de kan uttrykke. Dette gjelder elever i begge gruppene.

Intervju av lærerne. Etter observasjoner og språktesting av elevene, intervjuet jeg begge lærerne. Intervjuene ble tatt opp på lydfiler. Her ble det fokusert på hvor lang fartstid de har i skolen, og tidligere erfaring med flerspråklige elever. De hjalp meg med litt informasjon som elevene selv ikke kunne svare på, samt om samarbeidet mellom hjem og skole. I tillegg snakket de om hvordan det oppleves å ha flerspråklige elever i klassen, og hva de vektlegger i den forbindelse. De fortalte også om stemning i klassen, og deres subjektive opplevelse av å være i de forskjellige klassene. De svarte på spørsmål rundt skolens kartlegging av språklige minoritets elever så langt de kunne. Intervjuguiden jeg brukte følger med som vedlegg 5.

Utfyllende opplysninger fra skolens inspektører. Siden ingen av lærerne hadde full kontroll med skolens kartlegging av elevene, samt hvordan den ekstra undervisningen foregår, fikk jeg utfyllende informasjon fra skolens inspektører. Dette skjedde via e-post. Det er det jeg har som bakgrunn for hvordan praksis rundt kartlegging og oppfølging av elevene med minoritetsspråk er.

Databearbeiding

Siden datamaterialet har blitt samlet inn på flere forskjellige måter, gjennom observasjon, intervju og språktesting, har jeg også måttet bruke forskjellige metoder for å bearbeide materialet.

Klasseromsobservasjon. Alle de tre observasjonene som ble utført i klasserommene ble transkribert. Dette ble grunnlaget for de ordene som ble plukket ut til ordtestene. Utover det er observasjonene brukt for å danne et inntrykk av deltakernes skolehverdag. Videre i oppgaven vil observasjonene bli brukt til å understøtte helheten jeg vil skape rundt elevenes språkvirkelighet. Eksempel på dette kan være plasseringen elevene hadde i klasserommet, om de deltok muntlig i timene, og andre små og utfyllende opplysninger.

Intervju lærere. Begge lærerintervjuene ble gjort for at jeg skulle få kontekstuell støtte i forhold til det helhetlige bildet jeg har valgt å lage av elevene som deltar i undersøkelsen. I den sammenheng er det ikke bare viktig med elevinformasjon, men også lærernes bakgrunn og tidligere erfaringer med flerspråklige elever. Intervjuene har ikke blitt analysert i dypere forstand, men er med på å skape rammen rundt innholdet i oppgaven. Det er også lærerne som kjenner elevene best, og dermed kunne de bekrefte eller avkrefte spørsmål jeg satt med.

Koding av ordtesten. Da jeg skulle lage skalaen for å vurdere intensjonsdybden i språket til elevene, hadde jeg de fire hovedkategoriene Hagtvvet beskriver i bakhodet (Hagtvvet, 1992). Barns ordforklaringer går som nevnt tidligere fra det subjektive, kontekstualiserte og private, til det sosialt delte og dekontekstualiserte. Hvert svar til ord i min test ble vektet fra null til fem. Her kommer et punktvis oppsett over kodene for å lage det oversiktlig.

- Null betyr at eleven ikke vet hva ordet betyr.
- Et poeng ble gitt i de tilfellene elevene brukte kroppsspråk i kombinasjon med ordet de ble spurt om å forklare. Med gester kan man vise at man forstår et ord uten å kunne forklare det ved hjelp av andre ord.
- To poeng ble gitt der elevene ga en forholdsvis tynn forklaring ved hjelp av ord, men hvor man likevel kan ane en viss forståelse av ordet.
- Tre poeng ble gitt der elevene brukte et konkret og subjektivt eksempel.
- Fire poeng ble gitt der elevene brukte eksempler hvor de viste at de har evnen til dekontekstualisering.
- Fem poeng ble gitt når elevene kunne gi en god forklaring på ordet. Dette gjelder synonymmer, vanlige bruksfunksjoner, forklaringer med ord som betyr det motsatte, definisjonsliknende forklaringer, og i noen ganske få tilfeller rene definisjoner. Ved et par tilfeller ga jeg også fem poeng når eleven brukte engelske ord for å forklare det norske.

Det var svært vanskelig å få alle svarene til å passe helt til kategoriene, og i tvilstilfeller har jeg brukt skjønn, ut fra konteksten eleven og jeg var i på det gitte tidspunktet i testen. I tillegg lagde jeg et skjema, hvor alle elevenes svar stod ved siden av hverandre, og på den måten ble svarene hele tiden satt opp mot hverandre når jeg var usikker. Hver gang jeg bruker eksempler fra elevenes svar videre i oppgaven, vil jeg sette poengsummen de oppnådde i parentes bak svaret.

Når elevene språktestes, er ordene løsrevet fra den konteksten læreren brukte dem i. Derfor kan ordene få helt andre betydninger for elevene i testsituasjonen enn de hadde i klasserommet. Språket vårt har en mengde homonymer, og et eksempel på det dukket opp da den ene eleven spurte meg om jeg mente dyret flått da jeg spurte om adjektivet flott. Gjennom å minne eleven på at det var ordklassen adjektiv vi snakket om, var han på rett spor med en gang.

Noen ganger måtte jeg sette i ordene i kontekst for at elevene skulle forstå dem. Spesielt Elev 1 hadde stort behov for det. Da brukte jeg gjerne en hel setning som viste hvilken sammenheng ordet ble brukt i av lærer. På sett og vis var det hjelp han kanskje ikke skulle hatt, men han skåret dårlig, ble veldig stresset av situasjonen, og trengte dermed litt tryggere rammer for å kunne gjennomføre. Min vurdering var at ivaretagelse av eleven veide tyngre enn kravet til lik testsituasjon for elevene. Innimellom stilte jeg også oppfølgende spørsmål for å avklare hva elevene mente når de forklarte ord.

De to forskjellige måtene å bruke eksempler på, må illustreres. Et helt konkret eksempel, som både er subjektivt og kontekstuell er hvordan en av elevene besvarte uttrykket *stikke ut* med «Vi skal gå og hente pc.» (3) Det var i denne sammenhengen læreren brukte uttrykket i timen jeg observerte. Om læreren ofte sier det samme, eller om eleven husket situasjonen fra timen, kan jeg ikke svare på.

En av elevene tenkte utenfor subjektive erfaringer da han skulle svare på hva sjeldent betydde. «Sjeldent, det er sjeldent at man ser en pingvin i Norge.» (4) Her ser man at eleven bruker et eksempel som krever at han snakker om noe som er helt løsrevet fra sin egen virkelighet.

Forklaringene elevene kom med på det samme ordet, varierte veldig på hele skalaen jeg lagde. Mens enkelte kom med et helt konkret eksempel, kunne andre komme med definisjonsliknende svar. En del av elevene ga gode forklaringer, hvor det ikke var tvil om at de forsto ordet. Likevel kunne forklaringene være ekstremt forskjellige, og det har betydd at jeg virkelig måtte se på hva de faktisk sa flere ganger. Treg var et ord som ble beskrevet veldig forskjellig.

- Sånn at han er treg til å gjøre de tinga han skal. (3)
- Det er sånn vi skal ha en konkurranse om hvem som kan løpe først, og da er det den som kommer bakerst som er treig. (3)
- Treg..... da er du liksom skilpadde. (4)
- Sakte, eller ja på en måte slow motion. (5)

Som jeg har illustrert gjennom flere eksempler, har det ikke vært lett å sette riktig kode på de forskjellige uttalelsene. Hadde denne oppgaven vært en del av en større studie med god økonomi, hadde det vært på sin plass å få minst en person til for å kode elevenes besvarelser, for å sikre interrater reliabilitet. (Pedazur og Schmelkin, 1991). Det blir for omfattende å gjennomføre i en masteroppgave.

Elev 5 i min studie startet veldig ofte sine besvarelser med ”Da tenker jeg på...”, noe som viser at han hele tiden hadde en assosiativ tilnærming til ordtesten min. Eleven brukte et

avansert språk. Han var påfallende kunnskapsrik og aktiv i klasseromssituasjonen. Like fullt brukte han ofte assosiasjoner da han skulle forklare ord. Svarene ble behandlet som eksempler, og det varierte litt mellom tre poeng, og fire poeng. Her er noen av besvarelsene hans som illustrerer problemet.

Naturfaglærer: Hm... Mye undervisning, og så, og så litt forsøk, og litt eksperimenter og sånn. (4)

Forlag: Eh, egentlig bok. (4)

Skiløper: Jeg tenker på langrenn, og alt som har med det å gjøre. (4)

Det er ingen tvil om at eleven vet hva ordene betyr. Men han forklarer det ikke på de måtene som ble satt opp som kriterier for å få full skåre. Han svarer i stedet med assosiasjoner.

Cummins (2000) skiller klart mellom BICS og CALP. Mye av det som foregår i skolen er som tidligere nevnt muntlig. Når man har en muntlig situasjon kan elevene bruke de elementene som beskrives i BICS, nemlig kroppsspråk, ansiktsmimikk og andre faktorer, selv om ordene er dekontekstualiserte og vanskelige. Testsituasjonen i seg selv var en muntlig situasjon, selv om ordene jeg hadde plukket ut i stor grad er knyttet til skole og fag. Like fullt har elevene mulighet til å bruke faktorer og gester som hjelpemidler når de forklarer ordene. Spesielt Elev 4 brukte dette aktivt når han skulle forklare ordene i testen. Da han skulle forklare ordet å tenke, svarte han at å tenke var å tenke, samtidig som han pekte på hodet sitt og inntok en kroppsstilling som viste at han konsentrerte seg. Ved å bruke kroppen og hendene på den måten viste han meg at han visste hva det betydde, men at han ikke hadde andre ord for å forklare det. Her fikk han et poeng. Da han skulle forklare hva omvendt betydde, sa han følgende: Noen kan gjøre en riktig lekse, og noen skriver den omvendte greie. Samtidig viste han iherdig med hendene hvordan man snur noe rundt. Her fikk han to poeng, siden det falt under kategorien dårlig forklaring men man ser at han har en viss forståelse for hva det er. Det var kun denne eleven som fikk to poeng for kombinasjonen dårlig forklaring og kroppsspråk.

Han brukte også bevegelser for å forsterke innlæringen av ord jeg forklarte for ham.

Intervjuer: Vinglete.

Elev 4: Det vet jeg ikke helt. (0)

Intervjuer: Nei. Det er litt sånn ustø.

Elev 4: Vingler man da? (Viser vingling med hånden).

Intervjuer: Ja.

I dette tilfellet brukte han det ikke for å vise meg at han kunne ordet, men for å forsikre seg om at han forstod min forklaring riktig. Han fikk selvfølgelig ikke poeng her, men jeg synes det er verdt å ta med for å vise at han aktivt brukte gester for å sikre at forståelsen hans var

korrekt. En helt subjektiv observasjon var at de minoritetsspråklige elevene brukte oftere og mer tydelig kroppsspråk enn de majoritetsspråklige elevene. Jeg utførte ingen måling på dette, men det var et inntrykk som forsterket seg utover intervjuene. Det eneste unntaket var Elev 1, som brukte lite gester for å forsterke språket sitt.

Når jeg nå skal se nærmere på resultatene vil jeg dele kodene inn i to grupper. Fra 1-3 poeng vil høre til i den laveste vurderingen, hvor eleven viser en kontekstavhengig eller subjektiv språkforståelse. Skårene 4 og 5 viser at elevene har evnen til å løsrive ordene fra kontekst, og gi gode eksempler og forklaringer på ordene. Denne todelingen vil jeg omtale som en kvalitativ forskjell i måten å forklare ordene på.

Det er viktig å understreke at jeg ikke har kontrollert for elevenes temakunnskap. Men temakunnskap menes bakgrunnskunnskap innenfor det tema klassen hadde i den aktuelle naturfagsøkten. I min studie gjelder det henholdsvis temaene energi og verdensrommet.

Resultater og diskusjon

Resultatene presenteres i fem deler. Første del omhandler elevenes skårer, og eksempler på de kvalitative forskjellene som ligger i skårene. Den andre delen vil brukes til å sammenlikne resultatene innad i gruppene, samt mellom de to gruppene. Deretter vil det komme et avsnitt om andre språklige faktorer som spilte inn på elevenes testresultater. De fleste av funnene som presenteres disse tre delene vil først bli diskutert i kapittelet oppsummerende diskusjon. Den fjerde delen vil være et portrett av hver av de minoritetsspråklige elevene, hvor jeg vil diskutere hvilke faktorer i deres totale språklæringssituasjon som ser ut til å ha betydning for resultatene de oppnår i språktesten. Til slutt i denne delen vil jeg gå inn på noen forhold rundt lærings- og klasseromssituasjonen.

Elevenes skårer

Totalskåre. Totalt i testen var det mulig å oppnå 220 poeng. Det ble regnet ut ved å gange antall ord i testen med den høyeste skåren. Testen inneholdt 44 ord, og høyeste skåre var fem. Hvordan hver enkelt elev skåret kommer frem i tabell I. Elev 1-4 er som nevnt tidligere de minoritetsspråklige elevene, og Elev 5-8 er de majoritetsspråklige elevene.

Tabell 1: Elevenes totalskåre

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6	Elev 7	Elev 8
Total skåre	78	157	112	120	167	169	205	175

Umiddelbart kan man fastslå at de majoritetsspråklige elevene har høyere poengsummer enn de minoritetsspråklige elevene. Det er overhode ingen overlapp mellom gruppene. Det vil si at samtlige av de majoritetsspråklige elevene skårer høyere enn de minoritetsspråklige elevene. Den svakeste norske eleven skårer 10 poeng høyere enn den beste polske eleven.

Det er stor variasjon innen begge gruppene og spesielt innen gruppen med minoritetsspråklige elever. Den laveste skåren finner man hos Elev 1, som ligger hele 34 poeng under den nest laveste skåren. Elev 7 hadde høyest skåre, og ligger 30 poeng over nummer to i tabellen. Både laveste og høyeste poengsum skiller seg markant ut fra de andre. Med sin 157 poeng har Elev 2 en skåre som ligger tett oppunder de majoritetsspråklige elevene. Han ligger langt over resten av de minoritetsspråklige elevene. Tre av de majoritetsspråklige elevene har en nokså samlet skåre med 167, 169 og 175 poeng. Elev 7 skiller seg som nevnt ut med sine 205 poeng. Variasjonen innad i gruppene, samt forskjellen mellom gruppene kommer jeg tilbake til.

De forskjellige svarkategoriene

Etter å ha sett på totalskåren til elevene, vil jeg gå videre med en tabell som viser hvilken strategi elevene brukte for å forklare ord. Gjennom å registrere hvor mange ganger elevene svarte innen de seks forskjellige kategoriene, fikk jeg frem en klar oversikt over hver elev.

Tabell 2: Elevenes skårefordeling

	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6	Elev 7	Elev 8
0: Vet ikke	20	8	11	12	3	7	2	6
1: Bruker ordet, med gester	3	0	3	2	0	0	0	0
2: Dårlig subjektiv forklaring	4	1	5	7	7	0	0	2
3: Eksempel subjektivt	8	5	5	6	1	4	0	1
4: Eksempel overordnet	2	9	8	7	13	8	5	7
5: God forklaring	7	21	12	10	20	25	37	28

Med utgangspunkt i denne tabellen kan man danne seg et bilde av hvordan det kvalitative språket til elevene er. For å illustrere forskjellene i språkbruken, vil jeg nå gi en del eksempler

på de forskjellige ordforklaringene elevene brukte. Jeg har valgt å plukke ut ord som viser både tydelige og litt mer uklare forskjeller mellom enkeltelever.

Kort:

Elev 1: Det er en kort vei til Oslo. (3)

Elev 5: Et postkort eller? Intervjuer: Nei. Adjektivet kort. Elev 5: Å ja. Da tenker jeg bare lav da. Lav eller liten. (5)

Elev 6: Det er en ikke lang. (5)

Fantasi:

Elev 3: En fantasi er altså, det man tenker på sånn fantasi (2)

Elev 7: På en måte det du tenker på da, som ikke alltid finnes på ordentlig. (5)

Å forklare:

Elev 3: At man forklarer hva ordet betyr. Sånn at de forstår. (5)

Elev 8: Sier noe som beskriver, så den andre personen forstår hva man snakker om. (5)

Naturfaglærer:

Elev 6: Det er jo Stig det.(3)

Elev 7: En naturfaglærer er en lærer som lærer bort naturfag til en eller flere. (5)

Elev 1: Det er en mann som lærer bort naturfag. (5)

Sola:

Elev 4: Det er en sol. (Sagt med kraftig gestikulering). (1)

Elev 1: Og sola er den største stjernen. (4)

Elev 3: Sola er en stjerne, bare at den er, eh, den lyser på vårt jord, sånn at vi får, ja at det ikke blir mørkt hele tiden. (5)

Gjennom alle disse eksemplene ser man en kvalitativ forskjell i måten å forklare ordet på. Elev 4 sier sol og gestikulerer kraftig, og det trenger en nærmere beskrivelse. Han pekte på himmelen, lagde en sirkel med hendene, og viste deretter stråling ut fra sirkelen med kraftige armbevegelser. Om man ser nærmere på forskjellige forklaringene på fantasi, ser man at Elev 3 vet hva fantasi er, han henviser til at det har med tenking å gjøre, men han glemmer et viktig aspekt ved ordet, nemlig at det er noe som ikke finnes i virkeligheten. Derfor får han en skåre på dårlig forklaring. Elev 7 har med både at det er en tanke og at det er om noe som ikke finnes på ordentlig, og får full pott. Ut fra skalaen over skårer, ser man ved disse eksemplene at det er kvalitativ forskjell på besvarelsene. Ifølge Rommetveits forklaringsmodell for referansekomponenten, ser man at elev 7 som kan forklare naturfaglærer på en universell måte som beskriver alle naturfaglærere, befinner seg på et mer dekontekstualisert plan enn Elev 6 som viser til sin egen lærer. Elev 1 og Elev 7 fikk samme skåre på beskrivelse av naturfaglærer. Likevel ser man at Elev 1 knytter det til en mann, og Elev 7 ikke knytter ordet til kjønn. Begge har mannlige naturfaglærere, og skulle man virkelig fininndeles skårene, ville

den skåren som er kjønnsnøytral være enda mer korrekt enn den som definerer det som en mann.

Når man ikke forstår ordet. Det er markant forskjell mellom de to gruppene når det gjelder ord som ikke forstås. Tabellen under viser fordelingen av ord som ble besvart med vet ikke.

Tabell 3: Grafisk fremstilling av hvor mange ord elevene ikke forsto. Elevens nummer står over stjernen, og tallene under streken viser antall ord ikke forstått.

	7	5				8	6	2			3	4								1
	*	*				*	*	*			*	*								*
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21

Denne tabellen viser nok en gang at det ikke er noen overlapp mellom de to gruppene. Elev 2 ligger på nivå med to av de norske elevene. Elev 3 og Elev 4 ligger helt inntil hverandre, noe som også kom frem i de tidligere tabellene. Elev 5 og Elev 7 ligger veldig høyt. Elev 1 ligger desidert dårligst an, og er langt svakere enn de andre deltakerne.

Elev 1 hadde gjerne mange ord etter hverandre i ordtesten han ikke kunne svare på. Det ble innimellom veldig ubehagelig for ham. Her er et utdrag av intervju situasjonen hvor jeg ikke gir kontekstuell støtte.

- Intervjuer:** En partikkel, kan du forklare hva det er?
Elev 1: Eh, nei. (0)
Intervjuer: Du vet ikke?
Elev 1: Jeg visste det, men jeg glemte det.
Intervjuer: Ja. En teori
Elev 1: En teori, det, eh, jeg klarer ikke forklare det. (0)
Intervjuer: Du klarer ikke forklare det, men det er greit. Husk at jeg sa dette ikke er en prøve. Et fagområde?
Elev 1: Det er.....nei det vet jeg ikke. (0)

Situasjonen opplevdes nok som stressfylt og ubehagelig. Etter denne sekvensen avledet jeg ham litt ved å småprate om generelle ting, før vi fortsatte testen.

Det var et ord i testen min ingen av de åtte elevene forstod betydningen av, nemlig *akse*. Noen av dem hadde en viss formening om at jorda snurret rundt sin egen akse, men de trodde det betydde omkretsen rundt jorda. Det fant jeg ganske betenkelig, siden ordet dukket opp flere ganger i alle de tre øktene jeg fulgte. Ordet *forlag* var også et ord som bød på utfordringer. Elev 6 var den eneste som kom med en tilfredsstillende forklaring.

Fagord. Gjennom forskning er det vist at minoritetsspråklige elever gjør det dårlig i naturfag (Alver og Selj, 2008, Rydland, 2009, PISA, 2000). Det var denne forskjellen som gjorde at jeg i utgangspunktet valgte å følge disse timene. I testene var det plukket ut 20 fagord knyttet til naturfag. Jeg må minne om at jeg ikke har undersøkt elevenes temakunnskap.

Tabell 4: Oversikt over hvordan elevene besvarte fagord.

Fagord	Elev 1	Elev 2	Elev 3	Elev 4	Elev 5	Elev 6	Elev 7	Elev 8
0: Vet ikke	12	7	5	4	3	7	1	3
1: Bruker ordet med gester	2		1	1				
2: Dårlig forklaring	2		4	5	4			1
3: Eksempel subjektivt	1		2	3	1			
4: Eksempel overordnet	1	6	3	4	5	4	3	1
5: God forklaring	2	7	5	3	7	9	16	15

Om man sammenlikner tabell 2 og tabell 4, finner man et litt uventet resultat. Om min undersøkelse skal stemme med tidligere undersøkelser i naturfag, burde antall ord som ikke blir forstått av minoritets elevene hovedsakelig befinne seg innfor fagordene. I min undersøkelse er ikke dette noe tydelig mønster. Elev 2, og de majoritetsspråklige elevene forklarer de aller fleste fagordene godt, og svarene ligger stort sett på nivå fire og fem. Ordene de ikke forstår, er også knyttet til denne gruppen ord. Det er altså de sterkeste elevene i undersøkelsen som viser størst sammenheng mellom manglende ordforståelse og fagord.

Elev 3 og Elev 4, bruker også her hele skalaen av svarkategorier. Det som er spesielt med disse to elevene, er at det ikke ser ut som det er kjennskapen til fagordene som mangler i språkforståelsen deres. De svarer ”vet ikke” til henholdsvis fem og fire av fagordene. Det er en litt uventet observasjon, og jeg kommer tilbake hvordan det kan forklares i den oppsummerende diskusjonen. Elev 1 tar også i bruk alle svarkategoriene, men har likevel en overveldende overvekt på ”vet ikke”. Han visste ikke hva 12 av 20 fagord betydde. Man kan derfor fastslå at han overhode ikke mestrer språket i naturfag. Likevel gjør han det så dårlig i de andre ordgruppene, at språkproblemet ikke kan knyttes til naturfag alene. Til sammenlikning er det kun ordet *akse* Elev 7 ikke forstod av de faglige ordene.

Andre ordgrupper. Hos Elev 3 og Elev 4 er det altså ikke fagordene som byr på størst utfordring. Det er de andre ordgruppene i testen som er vanskeligst. Elev 4 visste for eksempel ikke hva ordene årsak, grunnlag, sjelden, avklare og tyvstarte betydde. Dette var ord som ble brukt med den største selvfølge i klasserommet, og man tenker ikke over at de trenger

nærmere forklaring. Ingen av de ordene er nødvendigvis sentrale i hovedtemaet i undervisningen. Like fullt er det nøkkelord, og mister man et ord som for eksempel årsak, kan man virkelig miste poenget i det temaet det snakkes om.

Forskjeller mellom gruppene og innad i gruppene

De minoritetsspråklige elevene. Jeg fant noen særtrekk hos den første elevgruppen som er viktig å fremheve. Det er stor spredning i skårene innad i gruppen. To av dem befinner seg på omtrent samme nivå, mens de to andre skiller seg ut i hver sin retning av skalaen.

Elev 1 gjør det klart dårligst av alle deltakerne, og dette til tross for at han fikk mer kontekstuell støtte i testsituasjonen enn de andre elevene. Han mangler forståelse for omtrent dobbelt så mange ord som de tre andre minoritets elevene. I tillegg ligger vekten av hans besvarelser på de tre nederste poengsummene. Språkforståelsen er preget av dårlige forklaringer og subjektive eksempler. Kun ca. 20 % av det totale antall ord besvares på en kontekststøttet måte, det vil si besvarelsene kvalifiseres til å få fire eller fem poeng.

Elev 2 skiller seg like klart ut fra de andre tre, men på den positive siden. Han gir gode forklaringer og det er en overvekt i hans eksempelbruk som viser et dekontekstualisert perspektiv. Det vil si at 68 % av besvarelsene befinner seg på fire og fem poeng.

Elev 3 og Elev 4 har en temmelig lik skåre. Begge har besvarelser fordelt over hele poengskalaen. Det er litt tankevekkende at de har så likt resultat, siden Elev 3 har gått i norsk skole i 6 år, mens Elev 4 kun har vært her siden 3.klasse. Samlet vurdering av gruppen viser at man har to elever som skårer nokså likt, en elev som skiller seg klart ut i negativ retning, og en elev som skiller seg klart ut i positiv retning.

En klar tendens i denne gruppen samlet sett, er at altfor mange ord ikke forstås, eller at de bruker de enkleste strategiene. De bruker testordet til å forklare, de har dårlige forklaringer, og de bruker subjektive og konkrete eksempler. Nok en gang må jeg understreke at Elev 2 skiller seg ut fra resten av gruppa.

De majoritetsspråklige elevene. Hos de majoritetsspråklige elevene ser man også en del variasjon, men ikke så uttalt som hos de flerspråklige. Alle skårer bra på denne testen, noe man kunne forvente ut fra SES i området skolen ligger i, sett opp mot tidligere forskning på SES og skoleprestasjoner (NOU 2010/7). Man kan også tenke seg at ordene jeg har valgt ut er relativt lette for de norske elevene. I tillegg ville muligens større differensiering av spesielt den høyeste skåren fått frem større variasjon innen majoritetsgruppen.

Elev 7 skiller seg klart ut fra de andre. Det er to ord han ikke kjenner til, fem ord han beskriver med dekontekstualisert eksempel, og resten av ordene forklarer han på en god måte. Det betyr at han bruker de to øverste skårene på ca. 95 % av ordene. Samlet sett, ser man at elevene i denne gruppen har hovedvekt av ordforklaringer i de to øverste kategoriene i skalaen. Elev 5 har et litt spesielt mønster som gjør at han skiller seg fra de andre. Dette skyldes ikke nødvendigvis at han har lavere ordforståelse. Hovedårsaken er som nevnt tidligere at han hele tiden kom med assosiasjoner til ordet, og ikke en ordforklaring.

Sammenlikning mellom gruppene. Alle tabellene viser at de to gruppene skårer svært forskjellig. Man ser klart en kvalitativ forskjell, det vil si de bruker forskjellige strategier for å forklare ordene. Mens skårene til de minoritetsspråklige elevene har hovedtyngden mellom 0 og 3, finner man hos de majoritetsspråklige elevene en overvekt på de to øverste kategoriene. Det forekommer nesten ikke at elevene fra majoritetsgruppen bruker de laveste strategiene som ordforklaring. Det er også påfallende at det ikke er noen form for overlapp mellom gruppene. Alle de minoritetsspråklige elevene ligger nederst, mens de majoritetsspråklige elevene befinner seg øverst i tabellen. Med et større utvalg, ville man sett større variasjon i begge gruppene, og man kan regne med det også ville vært en viss grad av overlapping i resultatene.

Andre språklige faktorer i testen

Når man må forklare ord på den måten elevene her måtte gjøre, avtegnes et mønster i hvordan elevene ligger an språklig i forhold til Rommetveits intensjonsdybde. Så langt har jeg vist hvordan de to elevgruppene skårer, samt skiller seg fra hverandre både kvalitativt og kvantitativt. I tillegg er det noen andre elementer ved ordforståelsen jeg ønsker å ta med her. Disse elementene er med for å tegne et tydeligere bilde av hva som gir de store forskjellene mellom elevene som er vist i de første tabellene. Dette er også elementer som lærere bør bli bevisste og forklare bedre når de underviser med minoritets elever i klassen. Spesielt doble ord ser ut til å by på en del utfordringer.

Feil forståelse. Tett opp mot det ikke å forstå ord, er det å ha feil forståelse av ordet. Når en elev sitter i klasserommet, og kan et ord helt overfladisk, eller kjenner kun en av flere mulige betydning av ordet, kan det oppstå store misforståelser. Mest sannsynlig er det da at eleven ikke får med seg lærerens budskap. På Heimly var temaet for timen jeg observerte energi. I et

land som Norge, er vannkraft en naturlig del av energidebatten. Når man snakker om vannkraft, forventer man at alle skjønner begrepet. Bortsett fra Elev 4, forklarte de andre tre Heimly-elevene greit hva det var. Elev 4 visste faktisk ikke hva det betydde, og forklarte det på følgende måte.

Elev 4: Det er sånn vannkraft, sånn når man svømmer så kommer vannkraft mot deg og sånne ting. Så blir det litt tungt. (0)

Her ser man at han snakker om strøm i vannet når man bader. Ut fra dette svaret, kan man slutte seg til at eleven ikke skjønnte hva læreren snakket om i timen der og da. Vannkraft ble knyttet til stillingsenergi og overgang til bevegelsesenergi. Ketil brukte mer enn et eksempel for å forklare dette, og ga dermed elevene flere innfallsvinkler til å få med seg stoffet. Dermed sikret han at Elev 4 fikk med seg de viktige faglige poengene. Her ser man at selv om testen avslører hull i ordforståelsen til eleven, er det ingen fare. Det henger sammen med blant annet om læreren forklarer det sentrale faglige innholdet på flere forskjellige måter. Dermed blir det ikke kritisk for den totale forståelsen av naturfag om et ord blir misforstått.

I løpet av timen beskrev også lærer Ketil hvordan en uro ble drevet rundt av varmluft, og på den måten ble det laget et klokkespill. En uro var et av ordene i testen. Elev 3 svarte da at uro var når de bråkte i klassen. Han bekreftet at han aldri hadde hørt om en uro før, og ut fra det hadde han sannsynligvis ikke fått med seg hva Ketil forklarte i timen.

Doble ord. Ordene naturfaglærer, arbeidsrom og fagområde er eksempler på doble ord jeg plukket ut til testen. Disse var det vanskelig for elevene å forklare, spesielt når de kun kjente ordene hver for seg, og prøvde å dele dem opp når de skulle forklares. Doble ord har ofte en annen betydning når de står sammen enn når de står hver for seg. Elev 5 viste med sitt svar hvordan man kan tenke når man ikke kjenner det sammensatte ordet.

Intervjuer: Et fagområde.

Elev 5: Et... Eh... Jeg bare deler ordet, et fag er jo for eksempel som kunst og håndverk som man har på skolen, eller som fag som i en jobb. Og området, blir jo der hvor man jobber. (0)

Intervjuer: Et fysisk område tenker du på?

Elev 5: Ja.

Dette er også et eksempel på at jeg stiller et ekstra spørsmål for å avklare hva eleven mener. Problemet med å stille flere spørsmål på den måten er at jeg kan sette føringer i forhold til hva eleven egentlig mente.

Elev 2 beskrev ordet enda mer konkret enn Elev 5.

Elev 2: Det er et sted man har fag og sånt. Her, eller der man har timen, så er det et fagområde der. (0)

Begge elevene viser til et sted man har undervisningen, og ikke det mer abstrakte begrepet som ordet egentlig viser til. Det virker som ordet område er det som påvirker dem til å tenke fysiske omgivelser. Ordet fagområde illustrerer også elevenes manglende evne til å se det i utgangspunktet konkrete ordet *område* på en abstrakt måte. Elev 7 derimot, viste også her at han befant seg på et språklig nivå hvor han også kjenner til den abstrakte betydningen av ordet.

Elev 7: Et område i en type fag, som for eksempel naturfag, og fagområdet vi driver med nå er energi.(5)

Forklaringen er litt snever, men kvalifiserer likevel til 5 poeng.

Sammensatte uttrykk. Noen av uttrykkene vi bruker på norsk, er satt sammen av ord som betyr noe helt annet hver for seg. Begge lærerne brukte slike uttrykk, og jeg hadde med tre av dem i hver språktest. Her regnet jeg med å finne store forskjeller mellom elevene fra språklige minoriteter og majoritets elevene. Det gjorde jeg ikke. Man kan derfor gå ut fra at disse uttrykkene blir hyppig brukt, og dermed er kjent av elevene. En annen mulighet er at uttrykkene finnes på elevenes hjemmespråk. ”Å stikke ut”, ”slå opp i boka”, ”miste tråden” og ” snakke i munnen på” var tydeligvis en del av hverdagsspråket, og forklaringene her var adekvate fra samtlige elever. Det eneste unntaket var ”å gå til spille”, som læreren ved Heimly brukte da han snakket overføring fra en energiform til en annen.

Elev 3: Man går og spiller eller sånn. (0)

Elev 4: Eh.... Jeg vet ikke hva jeg skal si. (0)

Elev 7: At det går til spille vil si at det er noe som på en måte forsvinner, eller du gjør noe med sånn at det går bort. Uten at du vil det alltid. (5)

Elev 8: Det vet jeg ikke helt. (0)

Man kan se at Elev 3 knytter det til å spille, og han utdypet det til å gjelde fotball. Her griper han fatt i ordenes betydning hver for seg, og vet ikke at det er et sammensatt uttrykk for noe annet. Elev 4 og 8 vet ikke hva uttrykket betyr, mens Elev 7 nok en gang gir en god forklaring. Spille er i tillegg et homonymt ord som både kan bety for eksempel spille fotball, eller spille som i å søle eller å miste.

Portretter av de flerspråklige elevene

Jeg har vist at det er stor forskjell innad i gruppen med minoritetsspråklige elever. Med kun 4 minoritetselever som deltakere, velger jeg som tidligere nevnt å lage et portrett av hver enkelt av disse. På den måten får leseren en bredere forståelse av elevenes totale språklæringssituasjon, noe jeg mener kan påvirke mye av det resultatet hver enkelt elev oppnådde på testen. Beskrivelsen av hver enkelt elev begrenser seg til å gjelde de områdene jeg har fått kunnskap om, og det er en lang rekke andre faktorer som spiller inn i totalbildet som ikke blir tatt med her. I denne delen av oppgaven vil jeg også diskutere funnene jeg har gjort fortløpende. Det er viktig for meg å presisere veldig klart at dette bildet handler om språklæringssituasjonen i forhold til det norske språket. Jeg har ikke undersøkt morsmålet hos noen av de fire elevene. Elevenes totale språkkompetanse kommer til syne først når man undersøker begge språkene (Monsrud et al., 2010). Det er heller ikke slik at jeg på noe tidspunkt underkjenner viktigheten av elevenes morsmål, og betydningen av å bruke morsmål på hjemmebane. Når jeg nå skriver om forhold knyttet til norsk i elevenes hverdag, er det med fokus på skolearbeid og skoleresultater. Hvis ingen hjemme kan norsk får ikke elevene den hjelpen de trenger for å gjøre de norske leksene sine. Manglende språkkunnskap vil også i stor grad vanskeliggjøre kontakten mellom hjem og skole, en faktor som er av stor betydning for elevenes skoleresultater (Øzerk, 1997). Det er derfor viktig å påpeke forskjellen i elevenes totale språklæringssituasjon som er knyttet til norskopplæring, og deres totale språkkompetanse, som inkluderer morsmål.

Før jeg går inn på enkeltelevers språksituasjon vil jeg peke på noen faktorer som har vist seg viktig for språklæring utenom skolen. Det første er språkstøtte hjemme, noe som krever at foreldrene kan norsk. Man har også en fordel om man har eldre søsken som har gått i norsk skole. Det kanskje aller viktigste er jevnaldrende venner, siden mye av den uformelle språktilegnelsen skjer gjennom samvær og lek med andre barn (Øzerk, 1997).

Elev 1 er en gutt fra en stat i det tidligere Sovjetunionen. Mest sannsynlig er familien flyktninger. Elev 1 er eldst i en stor søskenflokk. Mor er hjemmeværende, og kan ikke snakke norsk. Far snakker litt norsk, og hevder han forstår det som sies i foreldresamtaler med lærer. Lærer tviler på dette, uten at det er blitt brukt tolk i disse situasjonene. Elev 1 har ifølge ham selv kun en venn på skolen. Denne vennen er også minoritetsspråklig, men med et annet morsmål enn Elev 1. I klasserommet satt eleven på bakerste rad, uten noen aktiv deltakelse i undervisningen. Skolens kartlegging viser at eleven befinner seg på nivå to. Læreren har

ingen kommunikasjon med morsmåslærer. Han kan derfor ikke si noe om hva de jobber med i disse timene. Ifølge eleven selv, forklarer han morsmåslæreren hva som er vanskelig i forskjellige fag, så får han hjelp til å forstå. Med så svake resultater som denne eleven har på språktesten, ser man store faglige hull. To økter per uke med morsmålsstøtte virker veldig lite for en elev som forstår så lite. På de to timene kan man ikke hente inn gapet mellom denne eleven og de andre elvene. Et gap som bare vil øke. Med så lite stimulering i norsk språk utenom klasserommet, forstår han heller ikke alle ordene som omgir naturfagsordene i undervisningen. Dermed kan svært mye av det som blir sagt i klasserommet gå ham hus forbi (Wold, 2008 a). Han spør aldri om hjelp fra lærer eller medelever. På fritiden tilbringer ikke eleven tid sammen med norske barn, men er mye sammen med to yngre søsken.

Flere ganger har jeg vist hvor stor avstand det er fra Elev 1 og opp til de andre deltakerne i undersøkelsen min. Dette til tross for at han har like lang fartstid i skolesystemet som de andre. Han har gått 6 år i norsk skole, og mangler forståelse av om lag 45 prosent av ordene i testen. Skolen har kartlagt ham, han har morsmåslærer, han har tilrettelagt norskopplæring, og like fullt får man et slikt resultat. Hva skal til for å gi han den hjelpen han trenger? Wedin (2009) hevder lærere gjør elevene til skoletapere gjennom ikke å stille krav til, og tilrettelegge på en måte som er nyttig for eleven. I stedet senker man kravene, og aksepterer at elevene ikke henger med. Har Elev 1 sine rettigheter blitt oppfylt? Har noen stilt krav til ham? Ut fra det lille innblikket jeg fikk av elevens skolehverdag vil jeg svare nei. Når man ser på hele situasjonen til eleven, kommer det klart frem at han stiller dårligst av samtlige deltakere. Kort oppsummert er det ingen som kan hjelpe ham med det norske språket på hjemmebane, og da spesielt med tanke på støtte i skolearbeidet. Eleven som er hans venn på skolen er også minoritetsspråklig, men med et annet morsmål enn Elev 1, og dermed kan heller ikke denne relasjonen beskrives som en gunstig språklæringssituasjon. Forutsetningen for et læremiljø som sikrer gode leseferdigheter og positiv språkutvikling, betinger et rikt språk som ikke blir forenklet (Snow, Burns & Griffin, 2006, Wedin, 2009). Familien er sannsynligvis flyktninger. Det påvirker både språklæring og integrering i majoritetssamfunnet. Ufrivillige minoriteter er tvunget til å forlate sitt hjemland, og befinner seg i et samfunn hvor de kanskje ikke vil være, og som kanskje heller ikke ønsker dem velkommen. De får dermed langt større problemer med integrering enn frivillige grupper (Ogbu, 1992). Vi snakker med andre ord om en elev som i enda større grad enn andre trenger tett språklig oppfølging fra skolen.¹

Til sammenlikning kommer de tre polske elevene i undersøkelsen fra familier som er her på frivillig basis. De har den friheten at de kan returnere til Polen når de måtte ønske, og er her fordi de har et ønske om et bedre liv. Dermed kan man anta at de har en positiv holdning til samfunnet de kommer til, samtidig som de er trygge på sin egen identitet.

Elev 2 har vært i Norge siden året før han begynte på skolen. Han er dermed den eneste av deltakerne som har gått et år i barnehage. Selv anser han seg som mer norsk enn polsk. Han bor sammen med foreldre som begge jobber, samt to brødre. Hjemme snakker de polsk, men enkelte ganger må han bruke norske ord, fordi han ikke kommer på det polske. Ifølge eleven selv har familien som holdning at de har kommet til Norge for å bli. Det er ikke et midlertidig opphold, og da er det viktig å mestre språket. Han spør bestandig sine medelever om hva ord betyr hvis han lurer på noe. Under språktesten, ville han at jeg skulle forklare ham de ordene han ikke forsto. Grunnen til at han velger å spørre medelever i stedet for læreren, er at han ikke vil forstyrre undervisningen. Han har aldri hatt behov for verken kartlegging, morsmåslærer eller grunnleggende norskopplæring. Han er svært aktiv i timene. Utenfor skolen tilbringer han mye tid med norske jevnaldrende.

Denne eleven skiller seg klart ut i positiv retning fra de andre minoritetsspråklige elevene med sine resultater. Han skåret 37 poeng over den nest beste, og ligger tett opp mot de norske elevene i undersøkelsen. Året i barnehage før han begynte på skolen, skiller ham fra de andre deltakerne. En stor del av den norske debatten går ut på å få minoritetsspråklige barn i barnehage før skolestart, så man kan sikre en god språkopplæring (Øzerk, 2008). Rydland gjorde funn som viser bedre resultater i naturfag hos de minoritets elevene som har gått i barnehage. Hun er likevel avmålt når det gjelder å trekke konklusjoner på årsakssammenheng (Rydland, 2009). Jeg vil derfor bare bemerke dette som en observasjon, som også andre har påpekt gjennom forskning før meg. Man kan fastslå at det er hos denne eleven den totale språksituasjonen er best. Han har god støtte hjemme, både av foreldre og søsken som snakker norsk. Han har majoritetsspråklige venner, og han spør om hva ord betyr.

Sammenlikner man den beste og den dårligste minoritetsspråklige eleven, ser man at den totale språksituasjonen betyr mye i praksis. Denne litt bastante påstanden bygger på mine observasjoner, og stemmer både med tidligere forskning og resultatet elevene oppnådde på ordtesten. Begge de to elevene har gått ved samme skole i seks år. Riktignok ikke i samme klasse, men parallelt, og dermed har de hatt de samme rammene, og ofte de samme lærerne i de forskjellige fagene. De hadde begge samme naturfaglærer nå i 6. klasse. Dette illustrerer

hvilken utfordring de språklige minoritetslevene er for skolen med tanke på oppfølging og støtte. Det skaper også ekstra god grunn til å ha stort fokus på denne elevgruppen.

Elev 3 kom også fra Polen. Han er enebarn, med foreldre som begge er i full jobb. Foreldrene er flinke til å følge opp alt som skjer på skolen. Han har gått snart seks år i norsk skole. Det første året gikk han i innføringsklasse. Deretter har han gått fire år på en annen skole, før han i fjor høst kom til Heimly. Han var usikker og forsiktig da han begynte i klassen, men har hatt en rivende utvikling både sosialt og språklig det siste året, ifølge kontaktlærer. Eleven gir selv uttrykk for at han trives i klassen, og rakte opp hånden og svarte på spørsmål i økten jeg observerte. Han er ikke kartlagt av skolen, men har både grunnleggende norsk, og fagopplæring med morsmåslærer to økter i uka. Morsmåslærer og kontaktlærer jobber tett sammen, og har hovedfokus på naturfag og samfunnsfag, siden disse fagene har det mest kompliserte språket. Elev 3 hadde vært elev ved skolen i et drøyt år da jeg gjorde studien min. Han var ikke kartlagt, fordi foreldrene stilte seg negative til det. Skolen hadde heller ikke fått opplysninger om noen kartlegging fra den forrige skolen Elev 3 gikk på i fire år. Slik læreren la det frem for meg, hørtes det ut som om foreldrene var engstelige for at eleven skulle evnetestes, og ikke kartlegges språklig. Lærer hadde ikke presset på, siden eleven viste en god utvikling både språklig og sosialt på skolen. Eleven er en del sammen med Elev 4 på skolen, men har også noen norske venner han er sammen med utenom skoletiden. På språktesten skårer han forholdsvis dårlig. Det som er spesielt med hans skårer, er at de er så å si jevnt fordelt over hele skalaen.

Elev 4 kom til Norge i tredje klasse. Han flyttet til Norge sammen med mor, far og storesøster. Begge foreldrene er i jobb. De snakker polsk hjemme, men han er veldig bevisst på at han må lære norsk, og har alltid norsk tekst på filmer. Den høsten han kom til Norge var det fullt i kommunens innføringsklasser, derfor ble han satt direkte i klassen på Heimly i mangel på annet tilbud. Gjennom kartlegging er han vurdert til å ligge på nivå 2, det vil si det samme nivået som Elev 1. I liket med Elev 3 har også han morsmåslærer, samt grunnleggende norskundervisning. Halvparten av undervisningen med morsmåslærer har han sammen med Elev 3. Han har også etter hvert opparbeidet seg en vennekrets med norske elever utenfor skoletiden. Ordtesten viser at han skårer ganske likt som Elev 3. De har også det til felles at de har sine skårer jevnt fordelt over hele skalaen. Rent subjektivt vil jeg si at hos denne eleven opplevde jeg sterkest at han satt inne med langt mer kunnskap om temaet

energi enn han greide å formidle med ord. Han virket litt frustrert over ikke å få uttrykt seg klart nok, og var desidert den som brukte mest nonverbale faktorer. Det er verdt å merke seg at denne eleven gjør det nesten like bra som Elev 3, selv om han kom til Norge to år senere, og ikke har gått i innføringsklasse.

Det tredje forskningsspørsmålet mitt var om den totale språklærings situasjonen kunne forklare de resultatene jeg ville finne i elevenes språknivå. Jeg vil fastslå at det gjør det. De særtrekkene jeg har vist hos hver av elevene, satt opp mot det resultatet de oppnår på språkstesten, sammenfaller med det tidligere forskning har kommet frem til.

Skolens rolle

Den totale språkopplærings situasjonen til elevene kom frem gjennom det portrettet jeg nå har tegnet av dem. Det omhandler språkstøtten hjemme, spesielle trekk ved skolesituasjonen, samt tid tilbrakt sammen med jevnaldrende som kilde til uformell språktilegnelse. Skolen har likevel et spesielt ansvar i forhold til elevenes språkutvikling. Kartlegging er avgjørende for at elevene skal få en språkopplæring som er tilpasset deres behov. Samarbeidet mellom kontaktlærer og morsmåls lærer er vesentlig for å sikre at de tilmålte timene elevene har med morsmåls lærer blir brukt på en fornuftig måte. Ved å bruke de konkrete og dirkede opplærings mulighetene som oppstår i klasserommet, vil elevenes språklæring forsterkes. På bakgrunn av intervju med lærerne og observasjoner i klasserommet vil jeg se nærmere på disse temaene.

Kartlegging og oppfølging. Lovtillegget til opplæringslovens § 2-8 som kom i 2008, sier klart at elever skal kartlegges for at undervisningen skal kunne tilpasses elevens behov. Det er kun to av elevene i min undersøkelse som har blitt kartlagt. Det gjelder Elev 1 og Elev 4. Begge er vurdert til å ligge på nivå to, det vil si de er vurdert til å ha samme kompetansenivå, selvfølgelig innenfor det spennet nivå to i kartleggingen har. Når en kartlegging kun har tre nivåer, og det tredje er det samme nivået som majoritetsspråklige elever befinner seg på, er det klart det er et stort spenn i hvert nivå. Kartleggingen har som tidligere nevnt heller ingen del som sier noe eksplisitt om elevenes ordforråd. Når man ser på poengsummen Elev 1 og Elev 4 har oppnådd i min språkstest, henholdsvis 78 poeng og 112 poeng, finner man en ganske stor forskjell mellom dem. Med så stor forskjell mellom to elever som ligger på samme nivå, må man kunne spørre seg om elevenes ordforråd avspeiles gjennom den

kartleggingen, eller om skolene burde vurdere ordforråd i tillegg til metoden som brukes i dag. Elevenes ordforråd kan ikke overses, da det er tett knyttet til lesing, noe som er et av de fem sentrale læringsmålene i LK 06.

Solbakken. Stig har liten kunnskap om kartleggingen av Elev 1. Han har ingen kommunikasjon med morsmåslæreren som ukentlig har timer med Elev 1. Denne mangelen på samarbeid er ikke et enestående tilfelle. En nylig studie av forholdet mellom faglærer og morsmåslærer viser at samarbeidsklimaet ofte byr på mange utfordringer, uten at jeg skal gå inn på det her (Dewilde, 2011). Til Stigs forsvar, kan det tilføyes at han kun har et halvt års fartstid ved skolen, og han forteller om et helt annet samarbeidsklima mellom morsmåslærere og faglærere ved den forrige skolen han jobbet ved. Det var en skole med langt flere minoritets elever enn den nåværende skolen har. Man kan derfor tenke seg at problemet ligger hos skoleledelsen i forhold til å tilrettelegge for et godt flerspråklig fokus på Solbakken. Det er litt på siden av oppgavens problemstilling, men det er en viktig observasjon som bør nevnes. Dette fordi det har sammenheng med den totale språklæringssituasjonen spesielt for Elev 1.

Heimly. Elev 4 er kartlagt av skolen, og har fått tilrettelagt både grunnleggende norsk og støtte gjennom morsmåslærer. At Elev 3 ikke er kartlagt, er derimot et avvik. Nå stiller foreldrene seg negative til den kartleggingen, og det kan det være gode grunner for. Med tanke på forhold knyttet til PPT i Oslo, og deres bruk av testing av minoritets elever, er det muligens årsaken til at minoritetsspråklige er skeptisk til testing (Pihl, 2000). Det som er viktig å understreke er at det ikke er snakk om *testing* men *kartlegging* av elevene. Kartleggingen skal brukes som et ledd i å tilrettelegge for videre språkopplæring. Dette er sannsynligvis ikke formidlet klart nok til foreldrene.

Det etterlatte inntrykket er at kartleggingen ikke helt tas på alvor ved noen av de to skolene. Det oppleves litt uklart om det er kunnskap om forskjellen på evnetesting av barn, og kartlegging av språkkompetanse. De to lærerne som er med i studien utfører heller ikke kartleggingen selv. Begge skolene har som nevnt tidligere egne lærere som tar seg av dette. Det er de samme lærerne som har grunnleggende norskopplæring, så man kan anta de kjenner elevene godt. En evaluering av hvordan skoler generelt bruker kartleggingsverktøyet til Udir viser at det er spesielt en svakhet i systemet. Kartleggingen er ment å brukes av de lærerne som jobber tettest med elevene i hverdagen. Ved å bruke en spesialisert lærer til å utføre oppgaven, mister kartleggingen noe av sin verdi (Ryen og Palm, 2012).

Kommunikasjon i klasserommet. Begge lærerne brukte et rikt og godt språk i undervisningen i de timene jeg gjorde observasjoner. Nå er min studie begrenset av at jeg kun tilbrakte en dobbel økt i hver klasse, og det preger hvor mange situasjoner som dukker opp. Det jeg kan fastslå er at det ikke i noen av timene var fokusert spesifikt på språkforståelsen til den enkelte elev. Alle øktene jeg var i, ble brukt til tavleundervisning, og dermed er det heller ikke naturlig å følge opp enkeltelever med språkstøtte. Det som derimot var observerbart var et par situasjoner på Solbakken som var knyttet til konkrete ord som ble brukt i økten. Ved et tilfelle grep Stig tak i et viktig ord en av elevene brukte. Da han introduserte meg for klassen, sa han at jeg skulle forske på språket de brukte i klasserommet. Elev 5 rakk opp hånden, og følgende samtale fant sted.

Elev 5: Tror du hun bruker en hypotese?

Lærer: Ja, hva er en hypotese igjen?

Elev 5: At man tror noe, som man skriver opp noe, så tester hun det og finner ut hvordan det gikk.

Lærer: Du kunne blitt naturfaglærer du.

Her ser man et flott eksempel på at han bruker anledningen til å gripe fatt i et ord, og på den måten friske opp elevenes allerede forventede kunnskap om ordet. Jeg tok med ordet hypotese i ordtesten min. Solbakken-elevene svarte på følgende måte:

Elev 1: Jeg visste hva det var, men jeg glemte det. (0)

Elev 2: Nei dessverre. Jeg har skrevet en forklaring i boka mi, men det er noen ord jeg bare ikke kommer på når man spør. (0)

Elev 5: Først skal man gjøre et forsøk. Så skriver man opp og sier man hva man tror skal skje. Det er hypotesen. Så gjør man forsøket så ser man hva som skjer så sammenligner man svarene. (5)

Elev 6: Det er noe du skriver om, for eksempel du skal se hvordan en tomat blir om fire uker da, så skriver du etter tre dager, etter sju dager, etter ti dager, hva du tror. Og så ser du hvordan det skjer da. Du skriver på en måte det du ikke vet, og så ser du, og så lærte du det. (5)

De to minoritetsspråklige elevene greier ikke å forklare ordet, mens de to andre har en god forklaring på hva det betyr. Dette illustrerer også at selv ord som blir eksplisitt forklart i klasserommet ikke nødvendigvis huskes senere.

Innimellom benytter ikke lærerne de mulighetene de får til å befeste eller understreke ord, begreper eller temaer som dukker opp. Det var også et eksempel på det på Solbakken. Stig ba alle elevene komme med ord de husket fra temaet Verdensrommet, som de hadde hatt tidligere på året. Selv lagde han et tankekart over temaet på tavlen, etter hvert som elevene sa hva de husket fra temaet. Denne formen for undervisning skapte stort engasjement i

klasserommet. Elevene som svarte er ikke knyttet til min oppgave, og derfor kalles de ved bokstaver i stedet for tall. Navnene jeg bruker i samtaleutdraget er oppdiktet.

- Lærer:** Ja. Katti?
Elev A: Sola er en meteoritt
Lærer: Sola er en stjerne, det er vi enige om ikke sant?
Elev A: Ja men sola er en meteoritt.
Lærer: Nei ikke helt. Vet dere hva en meteoritt er for noe?
Elev B: Er ikke det en sånn stein da?
Lærer: Ja, ikke sant. Magnus? (Lærer går videre til neste opprakte hånd.)

Etter en stund kommer meteoritt opp igjen når samtalen handler om asteroidebelte.

- Lærer:** Ringer ja, hva består de ringene av Tobias? Steiner, og noe annet?
Elev A: Gass.
Lærer: Gass og..?
Elev A: Is.
Lærer: Is ja.
Elev B: Ikke meteorer?
Lærer: Lukas, nå må vi få avklart her, hva er meteoritter?
Elev B: Er det ikke stein da?
Lærer: Jo det er stein, men, Ja? (Peker på ny elev).
Elev C: Stjerneskuddet. Brennende stein.
Lærer: Ja...
Elev D: Isstein
Elev E: Stjerner fra verdensrommet som ikke lever.
Lærer: Prøv nå å se om... Vi skal lese masse etterpå, nå er det mer sånn hva husker vi. (Rettet mot en elev som leser fra boka).
Er du klar på hva meteorer er nå?
Elev B: Ja
Lærer: Skal jeg skrive det opp da? Sånn. (Skriver asteroidebelte på tavla, for det var det han egentlig snakket om da diskusjonen startet.)

Dette var en ganske kaotisk situasjon, og læreren brukte ikke anledningen han hadde til å oppsummere klart og tydelig hva en meteoritt faktisk er. Man sitter igjen med enkeltstående svar fra mange forskjellige elever. Læreboka Yggdrasil (2007) har følgende forklaring på hva en meteoritt er:

Stjerneskudd er steiner som kommer fra verdensrommet, og som begynner å brenne når de nærmer seg jorda. Nesten alle brenner opp før de treffer jorda, men det hender noen faller ned før de har brent opp. Slike steiner kalles meteoritter (Yggdrasil s. 125)

Da jeg spurte elevene senere hva meteoritt var, svarte de sprikende.

- Elev 1:** Det vet jeg ikke. (0)
Elev 2: En stein som går i bane. (0)
Elev 5: Egentlig tenker jeg på stjerneskudd. Meteoritter og kometer er stjerneskudd over himmelen. (4)
Elev 6: Det er sånn stein som faller fra verdensrommet, og som treffer jorda eller månen da. (5)

Disse situasjonene som nå er beskrevet er kun brukt for å illustrere hvordan en lærer kan velge om han vil bruke de situasjonene som dukker opp til aktiv språklæring.

Ingen stiller spørsmål. Observasjonen ble gjort i tre forskjellige klasser. En rask hoderegning viser at det satt 8 elever i disse klassene og manglet forståelse for 69 ord til sammen. Ikke en eneste gang ble det stilt spørsmål om hva ordet betydde. Hvordan er det mulig? Under intervju med lærerne snakket vi om det med å spørre om hjelp i timen. Begge bekreftet at sjeldent eller aldri ble stilt spørsmål om ordmening. Den ene klassen på Solbakken hadde en gruppe sterke gutter som satte standarden i klasserommet, og der regnet Stig med at det kunne være vanskelig å stille spørsmål. Med unntak av denne klassen, var det etter lærernes oppfattelse trygge rammer og takhøyde for å uttrykke manglende språkforståelse. Like fullt, hverken de majoritetsspråklige eller de minoritetsspråklige elevene ba om hjelp med ord de ikke forstod.

Perspektiv på tospråklighet på Heimly. Perspektivet på tospråklighet har opp gjennom historien hovedsakelig vært ut fra et ettspråklig ståsted (Baker, 2001). Oppgaven min innledes med en setning om at vi har kort fartstid med språklige minoriteter i klassen. Sannsynligvis farger det vårt syn på flerspråklighet. På Heimly gjorde jeg en svært interessant observasjon i den forbindelse. Ketil er selv oppvokst som minoritetsspråklig i et middelhavsland. Han har derfor et flerkulturelt fokus som utgangspunkt i sin tilnærming til problemstillingen i min oppgave. Ketil tenker ikke så mye over det språklige perspektivet, men har større fokus på den kulturelle forskjellen elevene opplever. Gjennom stadig å fortelle små anekdoter fra sin egen oppvekst, trekker han inn de polske elevene for å få dem til å fortelle om sin kultur. Han har tidligere jobbet i ungdomsskolen, og hans språklige fokus er rettet mot at han kan bruke et litt for avansert språk for *alle* elevene på sjette trinn. Han er veldig bevisst på at naturfag og matematikk har et avansert språk. Han vektlegger å snakke så selv de svakest stilte elevene kan forstå ham. Jeg så likevel ingen tegn til et så forenklet språk som beskrives fra svensk skole (Wedin, 2009). Å bruke et forståelig språk har etter hans oppfatning ingenting å gjøre med de flerspråklige elevene. Dette ble en påminnelse på hva Baker (2001) sier om flerspråklig forskning. De aller fleste av oss går inn i forskningen med et ettspråklig perspektiv som utgangspunkt, og ser kanskje derfor på flerspråklighet som et problem i seg selv. Det er ikke sikkert det gagnar verken den flerspråklige forskningen eller den flerspråklige pedagogikken (Baker, 2001).

Oppsummerende diskusjon

Det var tre forskningsspørsmål som skulle besvares gjennom undersøkelsen min. Det tredje er allerede besvart i forbindelse med elevportrettene. De to første, nemlig om det er en kvalitativ forskjell mellom elevgruppene, og spørsmålet knyttet til fagord og ordforståelse hos minoritetselevne vil bli diskutert her. Helt avslutningsvis ønsker jeg å ta med litt om hva som kan styrke ordlæringen i klasserommet.

Forskjeller i språkforståelse mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever

Gjennom tabeller, samt flere eksempler har jeg vist at det er store kvalitative forskjeller mellom ordforklaringene de minoritetsspråklige bruker i forhold til de majoritetsspråklige elevene. Stort sett hele tiden viser de fire norske elevene en dypere og mer dekontekstualisert forståelse og evne til å forklare ordene i ordtesten. Svaret på det første forskningsspørsmålet mitt blir derfor et tydelig ja, uten noen som helst tvil. Det er stor forskjell mellom de to gruppene i undersøkelsen min. Etter å ha sett de samme funnene i amerikanske studier, er det ikke så overraskende (August et al., 1999). Det som kanskje var overraskende, var det store gapet fra de minoritetsspråklige til de majoritetsspråklige elevene. Det gjelder ikke bare de kvalitative sidene ved språket, men også den kvantitative siden. Med det mener jeg antallet ord elevene forstod eller ikke forstod. Det er den dimensjonen som vanligvis undersøkes (Lie og Wold 1992, Tuveng og Wold, 2001). Som gruppe skåret de majoritetsspråklige elevene svært høyt på testen min. Med tanke på at samtlige av de fire elevene hører til i et område med høy SES, sammenfaller denne observasjonen med det som flere studier internasjonalt har vist tidligere (Pressley, 2006). Østbergutvalget har også påpekt det i sin oppsummering av funn gjort i norske studier (NOU 2010:7). I en studie med større utvalg, kan man regne med at spredningen ville vært større i begge gruppene. Med et så lite utvalg, var metoden jeg brukte for å plukke ut den norske kontrollgruppen den eneste måten jeg kunne sikre mest mulig rettferdige betingelser.

Elevene og språket

I samtale med de minoritetsspråklige elevene underveis i arbeidet, var jeg imponert over hvor godt de snakket norsk. Det var først gjennom testingen svakhetene kom frem. Denne erfaringen illustrerer det problemet Cummins (2000) belyser gjennom sin differensiering med CALP og BICS. Etter å ha opplevd det i praksis, er det lett å forstå at lærerne blir lurt til å tro

det står bedre til med elevenes språk enn det faktisk gjør (Cummins, 2000). Ifølge Cummins tar det fem til syv år før man kan regne med at elevene er på samme språklige nivå som majoritetselevne. Collier og Thomas (for ref. se Wold 2008 b) mener det kan ta opp mot ti år før de har utviklet tilfredsstillende ferdigheter i andrespråket (Wold, 2008 b). Elevene jeg fulgte hadde gått i norsk skole i nesten seks år, med unntak av Elev 4 som har gått der i fire år. Ingen av dem er på nivå med de majoritetsspråklige elevene. Det finnes ikke en gang overlapping i resultatene mellom gruppene. Fem til syv år, som i utgangspunktet hørtes uholdbart lenge, ser ut til å være et alt for optimistisk estimat, og de ti årene Collier og Thomas skisserer kan stemme bedre med virkeligheten. Dette er et resultat jeg finner urovekkende i forhold til hva jeg håpet å finne hos denne nye gruppen med innvandrere.

Langsom ordlæring. Hva er så årsaken til at språklæringen går så langsomt som den gjør? Wedins studie av svenske skolebarn viste at lærerne forenklet språket for elever som de forventet ikke ville forstå. I min studie har jeg ingen dekning for å hevde at lærerne forenkler språket sitt. Jeg så ingen tegn til denne type praksis i timene jeg observerte. For eventuelt å få frem en slik tendens, hadde jeg måttet tilbrakt langt flere økter i klassen. Like fullt bør man gå inn og se på hvordan språklæringen i klasserommet virker. Det er ingen bedring i resultatene jeg finner i min studie, sammenliknet med Lie og Wolds studie helt tilbake i 1991. Så tidlige som i 1993 grep Wold konkret tak i ordlæringsproblemer i klasserommet, og viste metoder for hvordan de kunne bedres (Wold, 1993). LK 06 og *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* har vært i bruk siden elevene jeg fulgte begynte i andre klasse. Dermed burde man forventet en forbedring i elevenes resultater.

Fagspråk og dagligtale

Den andre problemstillingen for oppgaven min knyttet jeg til hvor mye elevene forstår av språket som brukes i naturfag, og forskjellen mellom ordene som brukes i dagligtale, og de ordene som kan karakteriseres som fagord. Utgangspunktet mitt var at tidligere forskning viser at minoritetselevne gjør det dårligere i naturfag enn majoritetselevne (Rydland, 2009, PISA, 2010).

Fagord. Gjennom å lage to tabeller over elevenes forskjellige skårer, fikk man en fremstilling av hvordan elevene skåret totalt, samtidig som man kan se om svakheter og styrker i ordforklaringene er knyttet til selve fagspråket i naturfag. Her kom det som nevnt frem et

interessant mønster. Hos Elev 2, samt de majoritetsspråklige elevene, var ordene som ikke ble forstått hovedsakelig fagord. Altså er det terminologien knyttet til naturfag som var elevenes største utfordring. Dette illustrerer et viktig poeng. Språket som er knyttet til naturfag i undervisningen er såpass avansert at det byr på utfordringer, ikke bare for de minoritetsspråklige men også de majoritetsspråklige elevene. Det er jo på det felte de majoritetsspråklige elevenes læring i hovedsak foregår, og dermed er det ingen overraskelse at det er her de har sine utfordringer. Elever som lærer er i bevegelse, og det beskrives at for minoritets elever å nå igjen majoritets elevene er som å løpe etter bussen (Wold, 2008a). Læring av fag og læring av nye ord er to sider av samme sak. Øzerk understreker at ordlæring og faglæring er som en sirkulær figur, som hele tiden beveger seg i forhold til hverandre. Det er meningsløst å prøve å skille dem (Øzerk, 1997).

Det som er underlig er at dette ikke kommer frem særlig tydelig hos Elev 3 og Elev 4. Der er manglende ordforståelse og dårlige forklaringer likt fordelt mellom alle de forskjellige ordgruppene, og ikke spesielt knyttet opp mot naturfagsordene. Elev 4 har 12 ord til sammen i testen han ikke forstår, men kun fire av dem er knyttet til kategorien fagord. Det betyr at han prosentvis har større forståelse for fagordene enn de generelle ordene. Dette skiller seg klart ut fra mønsteret hos de andre deltakerne. En grunn for dette kan være at Elev 3 og Elev 4 innehar en mer omfattende temakunnskap enn de andre. Temakunnskapen til elevene ble ikke sjekket, men som jeg nevnte tidligere, hos Elev 4 opplevde jeg sterkt at han hadde kunnskap om emnet som han ikke greide formidle til meg på norsk. Denne temakunnskapen behøver ikke å være knyttet til skolen. De aller fleste barn har spesielle områder de interesserer seg for på fritiden. Det er langt lettere å forstå undervisning i et tema man har kunnskap om på forhånd.

En annen mulighet man må ta høyde for, er at de to elevene får så god hjelp gjennom morsmållærer, at språket knyttet til naturfag ikke byr på alt for store problemer for dem sammenliknet med resten av språket. Kontaktlærer og morsmållærer jobber tett sammen, og har fokus på faguttrykk spesielt knyttet til naturfag, matematikk og samfunnsfag. Elev 3 forklarte at undervisningen med morsmållærer var veldig knyttet opp mot å gripe fatt i fagordene de ikke forsto, oversette dem til polsk og snakke om dem på polsk til de forstod hva ordet betydde. Hvis lærer og morsmållærer har en god kommunikasjon på hvilke ord som er sentrale fagord til enhver tid, kan man finne mening i at elevene har så gode resultater på forståelsen av fagord.

August et al. (2005) viser til en studie som vektlegger basisordlæring. Hvis man ikke kjenner de omkringliggende ordene, kan man heller ikke få med seg hovedpoengene i undervisningen. Det er veldig vanskelig å fokusere på basisordene, og utfordringen ligger i å velge ut hvilke ord man skal jobbe med. Fenomenet belyses også på et vis i artikkelen om språket i klasserommet som jeg brukte som utgangspunkt for hvordan jeg plukket ut ordene til testen min. Der ble det påpekt at ord som brukes i dagligtale, blir annerledes og vanskelig å forstå i skolesammenheng (Alver og Selj, 2008). Hos Elev 3 og Elev 4 finner man den problemstillingen det her er snakk om. Det er mange av de vanlige ordene vi tar for gitt i dagligtalen som er problematisk for dem. Man kan se for seg at de ville hatt stort språklig utbytte om man holdt trykket oppe på det faglige språket, samtidig som man fokuserte på å forsterke ordforrådet i hverdagsvokabularet.

Kognitiv utvikling. La oss holde oss til Elev 3 og Elev 4 en stund til. Deres besvarelser har et helt eget mønster i forhold til de andre elevene. Disse to bruker alle kategorier når de svarer på hva ord betyr. Når man tenker på de fire utviklingstrinnene fra det subjektive og konkrete, til det dekontekstualiserte og overordnede, følger dette den kognitive utviklingen hos elevene (Hagtvet, 1992). Dekontekstualisert språkbruk krever både kognitiv modenhet og språklig erfaring. (Wold, 2008). Jeg tør fastslå at den kognitive modenheten er på plass hos Elev 3 og Elev 4, og at det de mangler det den *språklige erfaringen* i norsk. Dette bygger jeg på at hvis de lå på et lavt kognitivt modenhetsnivå, ville de ikke kunnet bruke kategori fire og fem i ordtesten så ofte som de gjør. Innledningsvis bruket jeg eksempelet *verktøy* for å forklare utviklingen i kognisjon og språkerfaring. Den lille gutten i eksempelet vet at hammeren er et verktøy. Elev 4 forklarte at han fikk bruke pc som verktøy når han slet med språket på skolen. Jeg ser på språket som verktøy, og kanskje ville Elev 3 også greie å se at språket er et verktøy. Problemet deres er at de ikke har stort nok ordforråd i norsk til å uttrykke seg like bra som Elev 7. Der de ikke mestrer språket godt nok, må de ty til enklere strategier for å forklare ord, selv om de har de kognitive ferdighetene som forventes på deres alderstrinn. Dette bør være en vekker for alle som ut fra en test setter et stempel i pannen på flerspråklige elever som ikke mestrer språket. Pihls (2000) forskning på testvirksomheten til PPT i Oslo, viser at de som ikke forstår språket gjennom testing i mange tilfeller stemples som dumme. De får i verste fall merkelappen generelle lærevansker som i virkeligheten betyr at de har lav IQ, og er uten evne til å lære i særlig grad (Pihl, 2000). En slik praksis kan vi ikke tillate i skolen. Problemet oppstår når eleven snakker forholdsvis bra og ligger godt an når det gjelder BICS, og likevel

får et svært dårlig resultat på en naturfagsprøve. Når det ikke er eksplisitt at det er språket elevene sliter med, ser man naturlig nok etter andre løsninger, som for eksempel at eleven ikke er spesielt skoleflink. Ved å undersøke hele språkkompetansen til elevene ville man fått et utfyllende bilde av hvordan eleven egentlig ligger an (Monsrud et al., 2010). Selv om de flerspråklige elevene en periode av språklæringen sin kan ha samme symptomer både som elever med spesifikke og generelle lærevansker, er det ikke det samme fenomenet. Hos tospråklige elever er det en del av den naturlige språklæringsprosessen. Å se denne forskjellen krever godt utdannede og svært bevisste pedagoger (Wold, 2008a)

Veien tilbake til klasserommet. Gjennom eksempelet som viste at Elev 4 misforsto ordet vannkraft, viste det seg at han likevel kunne forklare ordene læreren knyttet til vannkraft som eksempel. Det illustrerer at ord plukket ut til en ordtest, er løsrevet fra kontekst i klasserommet. Man skal være forsiktig med å fastslå at det å mangle forståelse for et ord, betyr at man går glipp av undervisningen i timen. Det er en indikasjon på hvor utrolig komplekst alt som har med språk og læring er.

Ingen spørsmål. Det er påfallende at ingen elever spør lærerne om betydningen av ord, verken de minoritetsspråklige eller de majoritetsspråklige. Det er underlig med tanke på at alle hadde flere ord de ikke kjente betydningen av. Begge lærerne mener de har tett kontakt med elevene, og at det å stille spørsmål ikke skulle være noe problem. Tuveng og Wold (2001) gjør nøyaktig de samme funnene i sin studie. Gjennom å unnlate å snakke om ordforståelse i sin undervisning, skaper lærerne et læringsmiljø hvor elevene oppfattet det som ikke gangbart å spørre om betydningen av ord de ikke forstår. Det er læreren alene som har ansvar for klasseromsdiskursen. Derfor er det også læreren som må begynne å snakke om ord, og åpne for at det er akseptert ikke å forstå hva ordet i seg selv betyr. På den måten vet elevene at muligheten for å stille spørsmål er tillatt.

Metodologiske refleksjoner

Gjennom åtte elever og to lærere har det vært mulig for meg å gi et innblikk i og belyse flere problemstillinger, som andre har beskrevet tidligere både gjennom teori og forskning. Ut fra mitt materiale kan jeg likevel ikke trekke konklusjoner, kun se sammenhenger som er vist gjennom tidligere forskning. Studien har klare begrensninger, gjennom at det er få

informanter og dens kvalitative design. Funnene mine er av den grunn ikke overførbare til populasjonen.

Når det kommer til de skårene jeg har gitt, ser jeg hele tiden nye ting i elevenes svar, og tenker her skulle jeg jo gitt høyere eller lavere skåre enn jeg allerede har gjort. Ved en større studie ville som nevnt tidligere interrater reliabiliteten blitt ivaretatt gjennom at minst en person til hadde gitt skårer til elevene. Leserne vil nok også stille spørsmål ved noen av poengsummene i eksemplene underveis i oppgaven. For å sikre best mulig og mest rettfærdig skåre, satte jeg alle svarene opp i et skjema, hvor jeg hele tiden vektet dem mot hverandre, samtidig som jeg hadde en form for fasit på orddefinisjonene. På den måten har eventuelle ujevnheter er blitt fordelt på alle elevene.

Flere ganger gjennom analysen min har jeg sett at ord jeg har brukt som eksempler kunne vært brukt som illustrasjon på flere av sidene ved språket jeg har belyst. Ordet fagområde som jeg brukte for å illustrere problemet med doble ord, ble også brukt for å vise evnen til abstrakt ordforståelse. Språket henger nøye sammen, og Rommetveit gjør det klart at det blir kunstig å dissekere og dele språket for mye opp i enkeltdeler, da det sjeldent gir mening å ta ord ut av kontekst (Rommetveit, 1972).

Testing av barns språk. Det er flere begrensninger man møter på når man tester et barns språk. En testsituasjon har alltid sider ved seg som kan anses å være kunstige i forhold til språklig samhandling (Hagtvet og Lillestølen, 1985). Det er testleder som setter premisser for situasjonen, og man måler først og fremst det barnet forstår og sier akkurat her og nå. Derfor blir det en kontekstavhengig situasjon med de begrensninger slike rammer medfører. Man må derfor passe på ikke å misbruker testresultatet til å uttale seg om mentale ferdigheter hos eleven, som for eksempel språkmestring. Testresultater kan derfor kun ses på som en av flere informasjonsbiter når det gjelder elevenes totale språkkompetanse. Å vurdere språkforståelsen hos barn byr på store problemer, hvor det er vanskelig å uttale seg om hvordan det virkelig står til med språket. De forskjellige standardiserte testene prøver å dekke flest mulig av aspektene med språkforståelse. Reynells språktest har som nevnt en del hvor barna kan peke på bilder for å vise at de kjenner ord (Hagtvet og Lillestølen 1985). Jeg har krevd at elevene gjennom testen skal vise aktiv språkbruk, dog i liten grad vurdert eller gitt poeng for passive språkkunnskaper. Ved å følge de fire utviklingstrinnene Hagtvet beskriver, og legge opp til skårer ut fra det, har jeg ikke gitt elevene mulighet til å vise meg det passive ordforrådet, nemlig alt de forstår, men som de ikke greier å forklare. Elev 4 brukte i stor grad gester for

eksempel. På den måten indikerte han klart at han forstod og kunne, men uten språk på norsk til å uttrykke det formelt. Det passive ordforrådet som ikke kommer til uttrykk, sammen med at ordene i en test er løsrevet fra kontekst, er to faktorer man ikke må glemme når man skal trekke en slutning på elevenes språkkompetanse. Det har vist seg å være lite internasjonal, og ingen norsk forskning på hvordan det kvalitative språknivået til minoritets elever er. Den tilgjengelige forskningen viser først og fremst bredden i språket til elevene, og ikke dybden i språkforståelsen.

Hvordan styrke språkopplæringen i klasserommet?

Man kan ikke akseptere at elever som har gått seks år i norsk skole gjør det så dårlig på en språktest hvor ordene er plukket rett ut fra undervisningen. Noe må gjøres, men hva? Selv ord som ble eksplisitt forklart i klasserommet, ble det ikke nødvendigvis lettere å besvare i ordtesten. Dette ble synlig gjennom eksempelet *hypotese*. Det må derfor tas i bruk andre metoder for å sikre minoritets elevene skolegang med adekvat utbytte av undervisningen. Med de gitte rammene ut fra gjeldene læreplan og opplæringslov, er det nye *metoder* for ordlæring, og ikke nye *modeller* for språklæring som må tas inn i klasserommet.

Det er beskrevet flere trekk ved kommunikasjonen i klasserommet som er gunstig for språkutviklingen (Wold, 1993). Jeg vil kort ta med tre av disse trekkene. Det første er tilpasning av språket så elevene forstår det som blir sagt. Her er det flere feller å gå i, noe vi vet gjennom Wedins studie i Sverige som viste farene ved å forenkle språket for mye. Det andre trekket er at elevene må få reell innflytelse på språket som brukes, og at de får være aktive deltakere. Det tredje punktet jeg vil nevne er betydningen av at de som skal lære språket er integrert i en gruppe hvor de opplever identifikasjon og tilhørighet til samhandlingspartene.

En gjennomgang av flere studier i USA viser at fokus på ordlæring er viktig for å bedre situasjonen (August, Carlo, Dressler og Snow, 2005). Ved å se på flere studier som omhandler oppbygging av vokabular, kom forskerne frem til at særlig tre metoder var effektive for å styrke ordforrådet. Det første var å dra veksler på likheter mellom morsmål og andrespråk. For at dette skal være effektivt må de to språkene ha likhetstrekk, samt at eleven må kjenne sitt eget morsmål godt. En annen forutsetning for at dette skal fungere er at læreren også kjenner begge språkene. Slik som undervisningen for flerspråklige elever er lagt opp i dag, vil det være morsmåls lærer som har anledning til å jobbe med denne metoden. Det andre funnet som viste seg å være viktig, var å styrke de minoritetsspråklige elevenes ordforråd i

basisord. Kjenner de ikke til basisord, mister de mye av sammenhengen i undervisningen. Det viser seg i praksis at det ikke er så enkelt å styrke basisordkunnskapen, uten at man har et bevisst forhold til det som lærer. Lærerne kan ta i bruk enkle virkemidler for å forsterke denne ordlæringen. Forskerne bruker eksempler som å vise bilder av det man snakker om, eller forsterke ord gjennom bevegelser, som å marsjere når man bruker ordet marsjere. Ekstra viktig er dette med homonyme ord. Gjennom å understreke flere sider ved ordet på en enkel måte, hjelper man minoritetslevene å bygge ordforråd. Det hele krever bevisste handlinger fra læreren, og man må ha fokus på ordlæring. Den tredje formen for ordlæring som har vist seg svært nyttig er gjennomgang og repetisjon. Spesielt tekster som leses høyt har vist seg matnyttig i forhold til ordlæring. Ved høytlesning, fokus på enkelte gloser og samtale om ordene, vil man lære ordene bedre (August et al, 2005). Utfordringen med å lage gode intervensjoner på vokabularbygging, er å plukke ut de ordene som er viktigst å lære. Gjennom mine funn har jeg vist at doble ord og homonymer bør få sentral plass i denne læringen.

De svake resultatene til minoritetslevene viser det er lang vei å gå fra den formelle læreplanen til den erfarte læreplanen i klasserommet (Øzerk 1997a). Østbergutvalget påpeker i sin utredning at det er to typer tiltak som må settes inn for å utjevne forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Det ene er universelle tiltak, og det andre er særskilte tiltak. De universelle tiltakene må ivareta det flerkulturelle perspektivet, og det andrespråklige perspektivet. Ved å øke kompetansenivået for disse perspektivene i lærer- og førskolelærerutdannelsen, vil mange særskilte tiltak bli unødvendige. I det andrespråklige perspektivet må ordlæring få langt større fokus enn det har hatt frem til i dag. Likevel vil man møte på elever som trenger særskilte tiltak i tillegg for å greie seg gjennom norsk skolegang (NOU 2010:7). Målet må være at langt færre elever enn i dag skal trenge det. Jeg vil føye til for egen regning at særskilte tiltak bør settes inn på et langt tidligere tidspunkt enn i dag, for at man skal unngå å få flere elever som ligger på nivå med Elev 1 i 6. klasse.

Avslutning

Det er på tide å avlive den fortsatt eksisterende myten om at barn lærer språk så lett. Å oppsummere denne oppgaven vil være å komme med en erkjennelse av at språklige minoriteter fremdeles har det vanskelig på skolen. Dette skyldes at forståelsen av norsk for mange elever er klart svakere enn det vi finner hos de majoritetsspråklige elevene. De majoritetsspråklige elevene har et stort forsprang, og det er nærmest umulig for de

minoritetsspråklige elvene å ta dem igjen. Endringer i Opplæringsloven og LK 06 har så langt ikke båret frukter for mine deltakere, til tross for at det er fem år siden læreplanen ble innført. Det føles veldig negativt med en slik oppsummering, men det er dette som kommer frem gjennom resultatene mine. Like fullt ser man også lyspunkter som hos Elev 2, og dermed gode grunner til å legge inn ekstra innsats for å endre situasjonen i klasserommene.

Det er spesielt to sider ved de flerspråklige elevenes skolesituasjon som bør følges opp fremover. Gjennom å undersøke kun to elever som er kartlagt med Utdanningsdirektoratets verktøy, har jeg funnet en enorm forskjell i språkforståelsen. Dette viser at en større kartlegging av elevenes *ordforståelse* er vesentlig for å kunne sette inn tiltak der de trengs. At de trengs er hevet over enhver tvil. Denne kartleggingen bør fokusere på hvilke ord og ordgrupper som må vektlegges i språkopplæringen til de flerspråklige elevene. Det neste steget vil være å rette fokus mot ordlæringen som foregår i klasserommet. Både de lærerne som allerede er ute i skolene og de som er under utdanning, må få en større bevissthet rundt hvordan det daglige fokuset på språklæring vil virke inn på resultatet hos elevene.

Sluttnote

¹ Gjennom hele undersøkelsen har Elev 1 vist alvorlige mangler i språkforståelsen. Dette skaper et etisk dilemma, selv om han er anonymisert for leserne. Rektor, lærer og jeg vet hvilken elev det gjelder, og vi har nå informasjon av en slik karakter at vi ikke kan holde den for oss selv. Denne informasjonen må formidles videre til de foresatte.

Litteraturliste

- Alver, V. & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. In E. Selj & E. Ryen (Eds.), *Med språklige minoriteter i klassen* (pp. 108-129). Oslo: Cappelen Damm AS
- August, D. Carlo, M. Lively, T. Lippman, D. McLaughlin, B. & Snow, C. (1999). Enhancing vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.
- August, D. Carlo, M. Dressler, C. & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1) (pp-50-57)
- Aukrust, V.G. (1992). *Fortellinger fra stellerrommet. To-åringer i barnehage: En studie av språkbruk, innhold og struktur*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters
- Chrysochoou, X. (2004). *Cultural Diversity, Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. San Diego: College-Hill Press
- Cummins, J. (2000). Ch. 2: Language Interactions in the Classroom: From Coercive to Collaborative Relations of Power. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd
- Dewilde, J. (2011). *Teacher Collaboration: A Study of Topics in Planning Sessions Between a Science and a Bilingual teacher 1*. Hedmark University College
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gran, K. & Nordbakke, R. (2007). *Yggdrasil 6. Naturfag for barnetrinnet*. Oslo: Aschehoug
- Hagtvet, B. (1992). "Dress is Birthday", and "Sleep is Night". Young Children's Word Definition Strategies. In A.H. Wold (Ed.), *The Dialogical Alternative Towards a Theory of Language and Mind* (pp.293-315). Oslo: Universitetsforlaget AS

Hagtvet, B. & Lillestølen, R. (1985). *Håndbok. Reynells språktest*. (Reynell Developmental Language Scale) Oslo: Universitetsforlaget AS

Hvistendahl, R. E. Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2003 og 2006 - en nordisk sammenlikning. Nordand: *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 21010 s. 69-89.

Lie, S. & Wold, A.H. (1991). Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teacher's adjustment to their pupils' performance: A Norwegian case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 12, 363-381.

Monsrud, M.B. Thurman-Moe, A.C. & Bjerkan, K.M. (2010). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 09/10.

National Research Council.(1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children* Red. Snow, C. Burns, S. Griffin, P Washington DC: National Academy Press

NOU 1995: 18 Kapittel 33. Særlig om samisk opplæring. Retrieved 27.10.11 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/35.html?id=140400>

NOU 2010: 7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Retrieved 27.10.11 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/11/3/1.html?id=606337>

Ogbu, J.U. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Researcher*.

Opplæringslova (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 19. juni 2009*. § 2-8. Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar.

Opplæringslova (2011). Kapittel 8. Organisering av undervisninga. Retrived 27.10.11 from www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-009.html

Pedhazur, E.J. & Schmelkin L.P. (1991). *Measurement, Design and Analysis: An Integrated Approach*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

PISA (2011). Retrived 22.11.11 from <http://www.pisa.no/om-pisa/index.html>

Pihl, J. (2000). Viten, makt og konstruksjon av mental retardasjon i den flerkulturelle skolen anno 2000. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning* (2) 2000. 89-108

Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Pressley, M. (2006). *Reading Instructions That Works*. New York: The Guilford Press

- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenlikning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Volum 93 280-293.
- Ryen, E. & Palm, K. (2012). Kartlegging av ferdigheter på andrespråket. In J. Smidt, E.S. Tønnessen & B. Aamotsbakken (eds.) *Tekst og tegn. Lesing skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. (pp 255-272). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. In E. Selj & E. Ryen (Eds.), *Med språklige minoriteter i klassen* (pp. 13-43). Oslo: Cappelen Damm AS
- Statistisk sentralbyrå SSB Flyttinger til og fra Norge, etter land Retrived 11.10.10 from <http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-089.html>
- Tetzchner, S. von (2001). *Utviklingspsykologi, Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Tetzchner, S. von (2011). Tidlig sinnsforståelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologisk Forening volum 48* 227-930.
- Thagaard T. (2008). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget AS
- Tuveng, E. & Wold, A. H. (2005). The Collaboration of Teacher and Language-minority Children in Masking Comprehension Problems in the Language of Instruction: A Case Study in an Urban Norwegian School. *Language and Education* 19(6) (pp. 513-536).
- Utdanningsdirektoratet – Veiledning i Språkkompetanse i grunnleggende norsk. Retrieved 14.08.11 from <http://publisering.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Flerkulturell/Dokumenter/pdf/veileder%20flerkulturell.pdf>
- Utdanningsdirektoratet - Kartlegging av nyankomne språklige minoriteter. Retrieved 14.08.11 from http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf
- Utdanningsdirektoratet – Likeverdig opplæring i praksis. Retrieved 14.08.11 from http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Wedin, Å. (2010). A Restricted Curriculum for Second Language Learners – a Self-fulfilling Teacher Strategy? *Language and Education*. Vol 24 no.3 171-183

Willig, C. (2001) *Introducing Qualitative Research in Psychology, Adventures in Theory and method*. Berkshire: Open University Press

Wold, A.H. (1993) Kommunikasjon i klasserommet og læring av andrespråk. *Norsk Pedagogisk tidsskrift* 1/1993

Wold, A.H. (1996) *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS

Wold, A.H. (2003). Om å forske på læring av andrespråk med klasserommet som ramme. In S. Martre & E. Maagerø (Eds.), *Når barn erobrer språket. I Ulike perspektiver på barns språkutvikling* (pp 137-155). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Wold, A.H. (2008 a) Kommunikasjon, språkutvikling og en gutt med spesifikke språkvansker. In I. V. Bele (Ed.), *Språkvansker, Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (pp. 121-146). Oslo: Cappelen Damm AS

Wold, A.H. (2008 b) Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. In E. Selj & E. Ryen (Eds.) *Med språklige minoriteter i klassen* (pp.195-222). Oslo: Cappelen Damm AS

Øzerk, K.Z. (1997 a). En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter. In T. Sand (Ed.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (pp-151-175) Cappelen Akademisk Forlag AS.

Øzerk, K.Z. (1997 b). Forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling. In T. Sand (Ed.) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (pp-257-270) Cappelen Akademisk Forlag AS.

Øzerk, K.Z. (2005). Enten eller. Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk* 10- 17

Øzerk, K.Z. (2008). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av konstruktivistisk læringsteori. In E. Selj & E. Ryen (Eds.) *Med språklige minoriteter i klassen*. (pp 257-270) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS

Vedlegg

1. Godkjenning av prosjektet fra NSD
2. Informasjonsskriv til skolen
3. Informasjon og samtykke til foreldrene
4. Ordtest 1
5. Ordtest 2
6. Intervjuguide lærere



Harald Hårfagres gate 29
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

Astri Heen Wold
Psykologisk institutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1094 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 24.02.2011

Vår ref: 26137 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26137	<i>Ordforrådet til minoritetspråklige elever i klasserommet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astri Heen Wold</i>
<i>Student</i>	<i>Anita Biringvad</i>

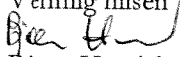
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anita Biringvad, Terrasseveien 34d, 1363 HØVIK

Språkforståelsen i det norske klasserom

En kvalitativ studie av ordforrådet til minoritets elever fra Øst-Europa

Jeg henvender meg til skole for å høre om dere kan være interessert i å delta i et forskningsprosjekt hvor jeg skal se nærmere på språksituasjonen til minoritetsspråklige elever. Undertegnede, Anita Biringvad, er mastergradsstudent ved Universitetet i Oslo, og skal i løpet av 2011 skrive masteroppgave ved Psykologisk Institutt. Oppgaven veiledes av professor Astri Heen Wold, som har solid erfaring fra forskning på språklige minoriteter og deres opplærings situasjon i den norske skolen. Datainnsamlingen i dette prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Norge har de siste årene fått en ny stor innvandrerguppe, nemlig Øst-Europeiske familier som flytter hit. Barna blir plassert i skolen, ofte uten å kunne norsk i det hele tatt. Så langt meg bekjent, er det ikke tidligere gjort noen studier av denne gruppen minoritets elever i Norge. I min undersøkelse skal jeg se nærmere på ordforrådet til disse elevene knyttet opp mot undervisningen. Det er gjort flere studier av minoritets barns språkvirkelighet i skolen, og de fleste viser at elevene med norsk som andrespråk sliter med forståelsen av de norske ordene som brukes i klasserommet.

Metode. Elever iskolen skal følges i naturfagstimer. I hver klasse plukkes det ut barn som observeres og intervjues, like mange med Øst-Europeisk bakgrunn som med norsk bakgrunn. I tillegg skal læreren i klassene intervjues om hvordan de forholder seg til å ha tospråklige barn i klassen, samt komme med en vurdering av språket til de deltakende elevene. Læreren blir også spurt om hvilken vekt språkforståelse har i undervisningen.

Med utgangspunkt i observasjon i naturfagstimene, velges det rundt 20 ord og standardfraser fra lærerens undervisning. Elevene vil bli bedt om å forklare hva ordene/standardfrasene betyr. På den måten undersøkes ordforrådet til elevene, gjennom aktiv muntlig språkbruk.

Helt konkret vil min undersøkelse kreve tilgang til å observere og ta lydopptak i klasser med elever i målgruppen min. For å kunne gjennomføre språktestingen av barna, trenger jeg et kontor/grupperom som kan brukes. For hver enkelt elev innebærer deltagelse at de tas ut fra undervisningen i en skoletime for å gjennomføre språktesten.

Læreren må være villig til å la meg gjøre observasjon i timen. Jeg ønsker også å få en times intervju med hver lærer. Det er frivillig å delta i prosjektet. De lærerne som ønsker å delta må skrive under på en samtykkeerklæring (vedlagt). Jeg trenger også samtykkeerklæring fra foresatte til samtlige av barna som skal delta (vedlagt).

Målsetting. Man vet fra tidligere studier at minoritets elever ofte sliter på skolen på grunn av språkproblemer. Målsettingen er å undersøke om dette fortsatt er virkeligheten etter LK 06. I tillegg er gruppen jeg ser på en forholdsvis ny gruppe med innvandrere, og en overordnet målsetting må være å forbygge senere problemer for den samlede gruppen. Gjennom å sikre en god skolegang, vet man fra tidligere studier at integreringen vil bli lettere. Målgruppen er lik den norske majoriteten når det gjelder kultur og religion. De vil derfor i større grad enn

Vedlegg 2

andre minoriteter delta i aktiviteter i og utenfor skolen. Det blir spennende å se hvor mye det påvirker språklæringen. Tidligere undersøkelser har vært rettet mot minoritets elever som har hatt liten kontakt med det norske samfunnet på fritiden.

Jeg ønsker å skaffe økt kunnskap om situasjonen til denne elevgruppen i skolen. Siden flere skoler vil være involvert i undersøkelsen min, vil jeg kunne dokumentere variasjon i hvordan man løser utfordringene man møter. Denne kunnskapen kan i neste omgang bli et verdifullt verktøy for skolene. Jeg er ikke opptatt å finne feil eller mangler med læreren eller skolens oppfølging av minoritetsspråklige elever.

Samtykke. Deltakeren kan velge å trekke seg fra prosjektet, selv om de har skrevet under på samtykkeerklæring. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser for noen av de involverte partene. Deltakerne kan også be om at tidligere innsamlet data skal slettes. Alle deltakere vil være anonyme, og navnet på skolene vil ikke komme frem i oppgaven som skal skrives på grunnlag av innsamlet materiale. Alle data vil behandles konfidensielt, og informasjon som kan knyttes til skolen eller informantene vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Oppgaven som skal skrives på grunnlag av undersøkelsen vil leveres inn til Psykologisk Institutt som min masteroppgave i løpet av 2011. Det er også en mulighet at dataene vil brukes som grunnlag for en forskningsartikkel skrevet av undertegnede.

Dersom dere ønsker ytterligere informasjon om prosjektet, ta gjerne kontakt med meg, eller min veileder på telefon eller via e-post.

Med vennlig hilsen

Anita Biringvad

Student, Kultur- og samfunnspsykologi
Psykologisk Institutt
Universitetet i Oslo
Tlf: 41 41 22 63
E-post: anitabi@student.sv.uio.no

Veileder

Professor Astri Heen Wold
Psykologisk Institutt
Universitetet i Oslo
Boks 1094 Blindern
0317 Oslo
Tlf: 22 84 51 66
E-post: a.h.wold@psykologi.uio.

Ordforrådet til minoritetsspråklige elever i klasserommet

Orientering til foreldre/foresatte

Jeg, Anita Biringvad, er mastergradsstudent ved Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo, og skal utføre et forskningsprosjekt hvor jeg skal se nærmere på tospråklige elevers hverdag i skolen. Gruppen elever som skal følges, er barn fra Øst-Europeiske land med forholdsvis kort fartstid i Norge. I tillegg trenger jeg like mange norske barn som skal fungere som kontrollgruppe. Undersøkelsen vil vise hvor mye av undervisningen elevene forstår, gjennom testing av ordforrådet.

Først skal jeg gjennomføre observasjoner i klassen i naturfagstimene. Her vil jeg bruke lydopptak av undervisningen. Lydopptaket vil fokusere på det læreren sier i løpet av undervisningen. Deretter plukker jeg ut en rekke ord læreren har brukt, og spør barna om de forstår hva de betyr.

For den enkelte elev innebærer deltakelse i undersøkelsen at han/hun blir tatt ut en skoletime for å få kartlagt ordforrådet. Kartleggingen vil som allerede nevnt innebære en gjennomgang av ord læreren har brukt i undervisningen. I tillegg vil jeg stille noen enkle spørsmål om hvilke språk som brukes hjemme, samt hvor lenge familien har vært i Norge.

I oppgaven jeg skal skrive på basis av undersøkelsene vil alle navn bli anonymisert. Skolens navn skal heller ikke gjøres kjent. Alt lydopptak og alle intervjuer vil behandles konfidensielt, og informasjonen som kan knyttes til elevene og hver enkelt skole vil bli slettet etter prosjektets slutt.

Kan deres barn delta i studien min? For å kunne gjennomføre undersøkelsene trenger jeg deres samtykke. Det er frivillig å delta. Dersom det gis samtykke til undersøkelsen, kan dere likevel velge å ombestemme dere senere. Det vil ikke ha noen konsekvenser for barnet.

Vennligst fyll ut vedlagte svarslipp, og lever den til lærer om det er greit at barnet deres deltar i undersøkelsen min.

Dersom dere ønsker ytterligere opplysninger om undersøkelsen, ta gjerne kontakt med meg eller min veileder på telefon eller via e-post.

Med vennlig hilsen

Anita Biringvad

Student Kultur- og samfunnspsykologi
Psykologisk Institutt
Universitetet i Oslo
Tlf: 41 41 22 63
e-mail: anitabi@student.sv.uio.no

Veileder

Professor Astri Heen Wold
Psykologisk Institutt
Universitetet i Oslo
Boks 1094 Blindern
0317 Oslo
Tlf: 22 84 51 66
E-post: a.h.wold@psykologi.uio.no

Samtykkeskjema

Ordforrådet til minoritetsspråklige elever i skolen

Ja, jeg samtykker at mitt barn kan være med i undersøkelsen om ordforråd.

Jeg forstår at jeg kan trekke tilbake mitt samtykke dersom jeg ombestemmer meg, uten at dette får negative konsekvenser for mitt barn.

Jeg vet at jeg kan kontakte student eller veileder dersom jeg har noen spørsmål angående undersøkelsen.

Eleven går i klasse:

Foresattes navn:

Foresattes underskrift:

Dato:

Test 1

Solbakken skole

Ordene som står i kursiv er også i test 2.

Substantiv

En skiløper
En blodprøve
En naturfaglærer
Et arbeidsrom
Et forlag

Adjektiv

Lur
Skummel
Treg
Seriøs
Kort
Rask

Verb

Å avklare
Å forklare
Å studere
Å utforske
Å repetere

Adverb

Etterpå
Sjeldent
Vanligvis

Romlige relasjoner

Langt av gårde
Omvendt

Fagord/ setninger knyttet til tema (verdensrommet)

Stjerne
Verdensrommet
Sort hull
Meteoritt
Hypotese
Skuddår
Pluto
Man kan komme til en annen dimensjon.
Jorda bruker 24 timer rundt sin egen akse.
Månen går bak skyggen til jorda.
Man trodde sola gikk rundt planetene.
Asteroidebelte
Brainstorming
En partikkel
En teori
En faktasetning
Et fagområde
Et tankekart
Sola
En akse

Spesielle uttrykk

Nå mistet jeg tråden
Slå opp i boka
Å stikke ut

Test 2

Heimly skole

Ordene som står i kursiv er også i test 1.

Substantiv

En fantasi
Et grunnlag
En naturfaglærer
Et arbeidsrom
Et forlag

Adjektiv

Nydelig
Vanskelig
Flott
Vinglete
Viktig
Rask

Verb

Å forklare
Å avklare
Å tyvstarte
Å overføre
Å tenke

Adverb

Etterpå
Sjeldent
Vanligvis

Romlige relasjoner

Omvendt
Langt av gårde

Fagord

Energi
Stillingsenergi
Bevegelsesenergi
Energioverføring
Strøm
Vannkraft
Energi kan aldri forsvinne
Varmluft er kraftig
Solcellepanel
Å få støt
Univers
Luft i bevegelse
En uro
En luftballong
En årsak
Et læringsmål
Et fagområde
Sola
Et tankekart
En akse

Spesielle uttrykk

Unnskyld at jeg snakker i munnen på deg
Går til spille
Å stikke ut

Intervjuguide Læreren

1 Bakgrunn

- alder
- utdanning
- hvordan lenge på nåværende skole
- tidligere jobberfaring med flerspråklig barn

2 Flerspråklig

- Hva tenker du om å ha flerspråklige elever i klassen?
- Har dere noen tilbud til de flerspråklige elevene?
- Finnes det morsmåslærere her på skolen?
- I så fall, er noen av dem knyttet til barna jeg jobber med nå?
- opplæring i morsmål
- opplæring på morsmål
- Blir de flerspråklige elevenes behov for språklig oppfølging kartlagt?
- form for kartlegging (eks NAFO)
- hvem tar avgjørelsene om tilrettelegging og oppfølging av elevenes rettigheter ifølge opplæringslova?
- hva ligger til grunn for valgene som blir tatt?
- er foreldrene med i prosessen?

3 Tror du de flerspråklige elevene forstår det du sier i undervisningen?

- Er du som lærer bevisst ditt eget språk i forhold til flerspråklige elever?
- dialekt, fagspråk

4 Undervisningsmateriell

- Hvilke språk finnes opplæringsmaterialet til de flerspråklige på?
- norsk, morsmål

5 Samarbeid hjem/skole

- Hvordan er kontakten med hjemmet?
- Snakker de norsk hjemme, eller er du avhengig av tolk i samtalen med dem?
- Deltar de på foreldremøter/aktiviteter med klasse og foreldre?
- Deltar både mor og far, eller kun en av dem?

5 Min studie

- Har timene jeg har observert vært vanlige eller spesielle?
- Om timen skilte seg ut, på hvilken måte?
- Hvordan har det vært å ha en observatør i klassen?
- ok-stressende-bevisstgjørende-ubehagelig

6 Avslutning

- Tanker kommentarer fra deg rundt temaet?
- Har du noen spørsmål?