

*Den tospråklige lærerens funksjoner i opplæringen for  
språklige minoriteter*

**Usmana Sahar**



Pedagogisk Forskningsinstitutt.

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høst 2008

---

**SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK****TITTEL:****Den tospråklige lærerens funksjoner i opplæringen for språklige minoriteter****AV:****Usmana Sahar****EKSAMEN:****Masteroppgave i pedagogikk****Allmenn studieretning****SEMESTER: Høst 2008****STIKKORD:****Tospråklige lærere****Morsmålsopplæring****Tospråklighet**

---

## Sammendrag

Mange minoritetsspråklige barn begynner på skolen med aldersadekvate ferdigheter i andre språk enn norsk. Flere av disse får likevel det meste av på norsk. Dette omfatter både fagopplæringen og den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Særsilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal ivareta en likeverdig opplæring for disse elevene. God morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring krever kvalifiserte lærere med kompetanse både i norsk og i elevens morsmål, og den må være godt strukturert og tilpasset elevens skolehverdag for å kunne gi et godt læringsutbytte. Tospråklige lærere får en viktig rolle i denne opplæringen, og det er deres funksjoner i opplæringen av elever fra språklige minoriteter som er tema for denne oppgaven ut ifra følgende problemstilling: Hvordan kan tospråklige lærere bidra til å fremme god språklig, faglig og sosial utvikling hos elever fra språklig minoriteter i barneskolen?

I oppgaven presenteres relevant teori på området tospråklig opplæring og en empirisk studie av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring på småskoletrinnet. Det er gjort observasjoner av undervisning i en aldersblandet gruppe med elever på 1.- 4. trinn med hovedfokus på opplæringen for elever med urdu som morsmål. Klassen hadde en norskspråklig lærer og en tospråklig lærer som behersket norsk og urdu. Det er gjort intervjuer med den tospråklige læreren og med sosiallæreren som en representant for skolens ledelse.

Morsmålet er det språket mange minoritetsspråklige elever har som basis når de begynner på skolen, og det er knyttet nært sammen med deres deres identitet. Styrking av morsmålet vil kunne ha en positiv effekt på disse elevenes læring gjennom overføring av kunnskaper og ferdigheter fra morsmål til norsk og utvikling av et bredt ord- og begrepsforråd på begge språk. Studien viser at både morsmål og norsk er viktig for å forbedre de urduspråklige barnas forståelse av opplæringen, som igjen er avhengig av både elevsammensettingen, gruppestørrelsen og lærersituasjonen. Den tospråklige læreren gjør en viktig innsats som fortjener full anerkjennelse.

## **Forord**

Denne masteroppgaven er avsluttende eksamen ved retning allmennpedagogikk. Oppgaven er et resultat av mange tunge oppoverbakker der motivasjonen har vært satt på prøve utallige ganger.

Jeg valgte temaet ut fra min interesse for tospråklig opplæring. Oppgavens prosess har vist at det gjenstår mye arbeid frem til en forståelse av hva god tospråklig opplæring innebærer.

Jeg vil rette en stor takke til min veileder Rita Hvistendahl for god hjelp og oppfølging gjennom hele oppgaven. Jeg vil takke mannen min for å være tålmodig for å gi meg god støtte gjennom hele skriveprosessen.

Jeg takker alle som har bidratt til at jeg har fullført min oppgave.

Usmana Sahar

Oslo, november 2008

---

# Innhold

1	Innledning	
1.1	Noen personlige erfaringer.....	10
1.2	Oppgavens fokus og problemstilling.....	10
1.3	Opplæringsloven.....	14
2.	Metode	
2.1	Studien.....	16
2.2	Kvalitativ metode.....	16
2.1.1	Utvelgelsesprosessen.....	17
2.1.2	Det faktiske utvalget.....	18
2.1.3	Deltakende observasjon.....	19
2.1.4	Intervju.....	20
2.1.5	Klassesituasjon.....	21
2.3	Validitet og reliabilitet.....	21
2.3.1	Validitet.....	21
2.3.2	Reliabilitet.....	22
2.4	Empiri.....	22
2.4.1	Oversikt over observasjoner.....	22
2.4.2	Observasjons- og intervjuplan.....	23

---

3.	Minoritetsspråklige elever	
3.1	Minoritetsspråklige elever ved skolene i Oslo.....	25
3.2	Minoritetsspråklige foreldre.....	25
3.3	Pakistanske barns to hjemmespråk.....	26
3.4	Miljøfaktorer som påvirker språkopplæringen.....	26
4.	Tospråklighet	
4.1	Førstespråk.....	28
4.2	Teorier om tospråklighet.....	28
4.2.1	L. Vygotskys syn på tospråklighet.....	29
4.2.2	J. Cummins' syn på tospråklighet .....	31
4.2.3	K. Øzerks syn på tospråklighet .....	34
4.3	Former for tospråklighet.....	34
4.4	Utvikling av tospråklig identitet.....	35
4.4.1	Sosialisering og identitetsbygging.....	37
4.4.2	Flerkulturelle perspektiver i opplæringen.....	37
4.4.3	Samtale og diskusjoner i klassen.....	38
4.4.4	Kjent eller ukjent fag- og lesestoff.....	39
5.	Aspekter ved tospråklige elevers læring	
5.1	Tospråklig opplæring.....	41
5.1.1	Tospråklig opplæring før og nå.....	43
5.1.2	Morsmålsopplæring.....	43

---

5.1.3	Morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring...	44
5.1.4	Kodeveksling mellom norsk og morsmål.....	45
5.2	Motivasjon og læring.....	46
5.2.1	Mestring og motivasjon.....	47
5.3	Lese på andrespråket.....	48
5.4	Læringsutbytte hos tospråklige elever.....	50
5.4.1	Temaundervisning.....	51
6.	Tospråklig lærerressurs	
6.1	Foreldreinvolvering.....	53
6.2	Kompetanseheving av tospråklige lærere.....	54
6.3	Kompetanseheving av skoleledere og andre lærere.....	54
7.	Resultater fra observasjon og intervju	
7.1	Intervju med sosiallæreren.....	55
7.1.1	Om gruppesammensetting.....	56
7.1.2	Skolens praksis og mål med morsmålsundervisningen....	57
7.1.3	Mulighet for samtale og diskusjon i forbindelse med undervisning.....	57
7.1.4	Bruk av litteratur på morsmål.....	58
7.1.5	Kartlegging av elevenes språkferdigheter.....	58
7.1.6	Språk og kultur .....	59
7.1.7	Tospråklige lærere som ressurs.....	59

---

7.1.8	Lærersamarbeid.....	59
7.1.9	Skole-hjem samarbeid/foreldreinvolvering.....	60
7.2	Mine observasjoner fra den tospråklige klassen.....	61
7.2.1	Observasjonstidspunkt.....	61
7.2.2	Elevsammensetning.....	61
7.2.3..	Klasseromsobservasjoner.....	62
7.2.4	En time med tospråklig lærer og norskspråklig lærer.....	63
7.3	Den tospråklige lærerens erfaringer og oppfatninger.....	63
7.3.1	Syn på tospråklighet og bruk av morsmålet.....	64
7.3.2	Rollemodell.....	65
7.3.3	Kodeveksling .....	65
7.3.4	Aldersblandete grupper.....	66
7.3.5	Undervisningsform for tospråklige elever.....	67
7.3.6	Førforståelse.....	68
7.3.7	Fra det kjente til det ukjente.....	68
7.3.8	Fagundervisning	
	Tema.....	69
	Morsmålsundervisning.....	70
	Matematikk.....	71
7.3.9	Lese- og skriveopplæring.....	72
7.3.10	Tospråklig identitetsutvikling.....	73



---

7.3.11 Elevenes bakgrunn kan påvirke lese- og skriveprosessen..	73
7.3.12 Lærersamarbeid.....	75
7.3.13 Kompetanse til å undervise tospråklige elever.....	76
8. Avslutning.....	77

Litteraturliste

Vedlegg: Intervjuguide.

# 1. Innledning

## 1.1 Noen personlige erfaringer

Som en tospråklig elev på 1980-tallet har jeg erfart skolegang i norsk skole. Siden jeg kunne snakke engelsk, ble det lett for meg og lærerne å kommunisere med hverandre, og dermed ble skoledagen en god del lettere. Jeg fikk mye hjelp til å lære meg norsk. Jeg husker godt at jeg brukte mye tid på å uttale de norske ordene riktig og lese fort nok, men forstod lite av det jeg hadde lest. Jeg hadde vanskeligheter med å forstå fag som naturfag og samfunnsfag.

Matematikk var et fag jeg syntes var lett til det kom tekstoppgaver. Senere fikk jeg noe morsmålsundervisning som ble gitt på bekostning av andre fag, og jeg husker at jeg mislikte å bli tatt ut av de timene jeg likte. Likevel dreide morsmålsundervisning seg bare om å lære å lese og skrive, noe som jeg allerede kunne. Bøker som ble brukt i morsmål, var kjedelige og hadde ikke relevant stoff etter norske forhold. I den senere tid har jeg selv fått erfare både som morsmålslærer og tospråklig lærer at mye på skolen ikke er forandret. Jeg har sett at mange elever sliter med å forstå fagene og bruker mye tid på å lese fort og uttale ord riktig, akkurat som jeg gjorde tidligere.

## 1.2 Oppgavens fokus og problemstilling

Mange minoritetsspråklige barn begynner på skolen med kunnskaper i et annet språk enn norsk. Da disse barna snakker et annet språk enn norsk i hjemmet, møter de på skolen med aldersadekvate ferdigheter på et annet språk enn norsk. Disse barnas norskferdigheter vil variere alt ettersom barna har lært norsk i barnehage eller i lek ute med andre barn eller av eldre søsken som selv går på skole. Likevel vil deres kunnskaper ofte være begrenset og muligens ikke komme opp på samme nivå som språkferdighetene til barn med norsk som hjemmespråk.

Med varierende kunnskaper i norsk vil undervisning som kun foregår på norsk, bli vanskelig å følge for disse elevene. Ifølge *Utdanningsspeilet 2005* viser det seg at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt skårer lavere på nasjonale prøver i lesing på norsk, engelsk og

---

matematikk, både i 4. 7. og 10. klasse (Utdanningsspeilet 2005). I følge Rita Hvistendahl Astrid Roe kommer minoritetsspråklige elever dårligere ut i internasjonale undersøkelser av leseferdigheter, matematikk- og naturfagsferdigheter blant 15- åringer (Hvistendahl & Roe 2004).

Et bredt ordforråd og begrepsregister på aldersadekvat nivå er en avgjørende faktor for de minoritetsspråklige elevenes prestasjoner i skolefag. Hvis elevene har svake språkkunnskaper i norsk, vil det være vanskelig for dem å få med seg fagstoff. Selv om Kamil Øzerk (2003) hevder at tospråklige barn som har gått i barnehage, lærer seg norsk fortere og gjør det bedre på skolen, viser det seg i hans studium at tospråklige barn som kan norsk like godt som sitt morsmål, og som han kaller for funksjonelt tospråklige, klarer seg godt til 4. klassetrinn. Allerede på dette trinnet sliter også disse funksjonelt tospråklige elevene i skolefag på lik linje med de tospråklige elevene med færre norskkunnskaper i utgangspunktet. Derfor mener Øzerk at det er viktig å utvikle tospråkligheten for at det skal gi positive resultater for tospråklige elever (Øzerk 1992).

Lise Iversen Kulbrandstad (1994) hevder at flere tospråklige elever kan ha tekniske leseferdigheter på norsk, men likevel mangle generelle ferdigheter i norsk muntlig. Disse leser også langsommere og har problemer med å forstå innholdet. Vibeke Grøver Aukrust og Veslemøy Rydland (2007) skriver om at de tospråklige elevene må bevisstgjøres det norske lyd- og bokstavsystemet, likeledes de lydene som er like i både morsmål og norsk. Deretter mener de at elevene bør få mulighet for å utvikle morsmålet slik at begrepsutvikling på begge språk styrker deres språklige kunnskaper, noe som igjen er viktig for læring av andre språk (Aukrust og Rydland 2007). Tospråklige elever kan miste motivasjon om de avkoder på et språk som de ikke forstår, skriver Aukrust og Rydland (2007).

De tospråklige elevene står i fare for å miste en betydelig del av undervisningen allerede fra starten pga. svake kunnskaper i norsk. De strever med å få med seg innholdet fra starten av og med være aktivt talende og lyttende. På samme måte kan Liv Bøyese (2004) fortelle om at tospråklige elever faller ut av diskusjoner i klasserommet når samtalen på norsk blir for språklig krevende. For at disse elevene skal kunne være en aktiv del av klassen, må de få mulighet til å kommunisere, lytte til og forstå innholdet i undervisningen på lik linje med de majoritetsspråklige elevene.

Den russiske pedagogen og psykologen Lev Vygotsky hevder også at tospråklig opplæring spiller en viktig rolle i barnas mentale prosesser og i deres språklige og kognitive utvikling (Vygotsky, i Bråten 1996). Det å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig er viktig for å kunne overføre sine allerede lærte språkkunnskaper til læring av et annet språk. Samtidig må læring av det nye språket gå parallelt med morsmålet for at elevene skal kunne utvikle morsmålet på lik linje med norsk. Slik vil de videreutvikle sitt språk, som igjen vil kunne forenkle læring av et annet språk, og de vil kunne overføre sine språkkunnskaper til andre språk. Han hevder at læring skjer på skolen, og dermed vil det være like viktig at skolelæringen blir forstått av elevene.

Anders Bakken (2007) skriver i sin rapport om virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever at særskilt tilpasset språkopplæring og det eksisterende tilbudet er for dårlig, og at en ikke oppnår de resultater som en skulle ønske. Videre sier han at skolen ikke klarer å utjevne de sosiale forforskjellene som eksisterer mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever. Skolen bør være med på å utjevne denne forskjellen ved å gi like muligheter til minoritetsspråklige barn slik at de kan utvikle språket og dermed bedre sine fremtidsutsikter, sier Bakken videre. Bakken hevder at foreldrenes utdanningsnivå har mye å si for minoritetsspråkliges elevers prestasjoner.

De minoritetsspråklige elevene trenger hjelp på flere områder. Det gjelder det å forstå innholdet i undervisningen og kunne få mulighet til å utvikle kunnskapene på samme måte som de øvrige majoritetsspråklige elevene. For å lære seg et nytt språk, i vårt tilfelle norsk, innebærer å lære seg et nytt talespråk i tillegg til et nytt skriftspråk som er helt annerledes enn hjemmespråket, og at elevene ikke behøver å forklare forskjellene som de måtte oppleve mellom kulturen i majoritetssamfunnet og hjemmekulturen. Det vil være en støtte for elevene å møte en voksen person på skolen som forstår deres kultur og kan gi dem sosial og psykososial støtte. En tospråklig lærer kan være til støtte for elevene i utviklingen av deres tospråklige identitet. Den tospråklige læreren kan være en brobygger mellom skolen og hjemmet, og dette kan skolen og andre lærere dra nytte av. De tospråklige lærerne kan bidra til å gjøre skolen til en kjent arena for elever med annen språklig og kulturell bakgrunn og motsatt gjøre skolen kjent med elevenes språklige og kulturelle bakgrunn.

Enhetskoleprinsippet bør medvirke til at også minoritetsspråklige elever får like muligheter som majoritetsspråklige elever for å kunne delta og utvikle sin språklige og faglige

---

kompetanse. Det kan gjøres ved at de får en undervisningssituasjon der de kan delta aktivt lyttende og talende og kommunisere også på morsmålet. Med en tospråklig lærer vil de samtidig få mulighet til å bli kjent med en voksen person som er utdannet, og som kan motivere elevene til å bruke mer tid til skolegang og se for seg en fremtid med en utdanning. De kan få mulighet til å identifisere seg selv som tospråklige. Barna bør også lære at de kan ha et like godt forhold til morsmålet som til norsk, og at de kan bidra på en fruktbar måte i undervisningssituasjonen.

Bruk av morsmål til læring av et annet språk er en gjensidighetsfaktor. Det å legge vekt på morsmålet og utvikle det kan ha flere positive effekter på elevenes læring. Det er enklere å lære et annet språk ved hjelp av morsmålet. Ved hjelp av morsmålet vil man kunne lære om sammenhenger i språket raskere samtidig som læring av andrespråket resulterer i å bevisstgjøre morsmålet. Denne prosessen som bevisstgjør eget morsmål, vil videre kunne føre til en god kognitiv utvikling hos barn. Likeledes vil barn med to språk ha god nytte av å få undervisning på begge språk. Elevene får utbytte av skoledagen når de forstår undervisningen. Økt kognitiv utvikling kan hjelpe elevene til å forstå og nyttiggjøre seg kunnskap fra et fag når de lærer et annet. Økt forståelse for undervisningsstoffet kan føre til bedre skoleprestasjoner for tospråklige elever.

Problemstillingen for denne studien er følgende:

*Hvordan kan tospråklige lærere bidra til å fremme god språklig, faglig og sosial utvikling hos elever fra språklige minoriteter i barneskolen?*

For å begrense oppgavens omfang og fokus vil jeg ta utgangspunkt i elever med urdu som morsmål. Jeg velger urdu fordi det er mitt morsmål. Likevel vil denne oppgaven kunne ha relevans for opplæring av minoritetsspråklige elever i barneskolen generelt siden fokuset vil ligge på morsmålets betydning elevenes læring gjennom studiet av en tospråklig lærers virke.

## 1.3 Opplæringsloven

Opplæringslovens § 2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter lyder slik:

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

*Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.*

(<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-8>)

Lovformuleringene kan tolkes som at det er opp til skolene å definere hvor godt en elev kan norsk, og om eleven bør få morsmålopplæring og/eller tospråklig opplæring. Som hjelp til skolene i dette arbeidet er det utviklet kartleggingsmaterieell (Utdanningsdirektoratet 2007).

Med *Kunnskapsløftet* (2006) kom en egen læreplan, grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Elever fra språklige minoriteter skal kunne følge planen i en overgangsperiode til de kan følge læreplanen i norsk. Opplæringen etter denne planen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring. Læreplanen er nivåbasert med 3 nivåer for opplæringen uavhengig av alder og erfaringsbakgrunn. Planen påpeker at opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling slik at elevene kan følge ordinær opplæring i norsk og andre fag. Det skal også legges til rette for at elevene gjennom gode læringsstrategier og innsikt i egen læring utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig. Et av hovedmålene for særskilt norskopplæring er utvikling av språklig selvtillit og trygghet.

I tråd med § 2.8 er det utviklet en læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Denne planen har til hensikt å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter gjennom utvikling av grunnleggende lese- og skriveferdigheter, ordforråd og begrepsforståelse på morsmålet. Det sies videre at der morsmålet ikke er et

---

skriftspråk, kan det likevel brukes som støtte for lese- og skriveopplæring på norsk. Morsmålsopplæringen skal bidra til interkulturell forståelse og til utvikling av språklig selvtillit og trygghet. Opplæringen skal i tillegg bidra til gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring (Kunnskapsløftet 2006).

I strategiplan ”Likeverdig opplæring i praksis!” (2007) har Kunnskapsdepartementet lagt vekt på at foreldre til elever fra språklige minoriteter også blir inkludert. Strategiplanen påpeker at foreldre må få støtte til å være gode omsorgspersoner, og planen har samarbeidet mellom minoritetsspråklige foreldre og skolen som et sentralt satsningsområde (Kunnskapsdepartementet 2007, s.16). Planen sier videre at fagpersonalet må rustes til å kunne ha god kommunikasjon med foreldre. Dette vil være lettere med ressurser som skolene allerede har i form av tospråklige lærere og morsmålslærere.

Målene i strategiplanen 2007 for skolen er:

- bedre språkopplæringen
- sikre tilpasset og differensiert opplæring
- øke rekrutteringen av minoritetsspråklige lærere på alle trinn i opplæringen
- bedre samarbeidet mellom hjem og skole
- bedre læringsmiljøet og arbeidet mot rasisme og diskriminering
- øke kompetansen blant ansatte om tospråklig utvikling og flerkulturelle spørsmål

(Kunnskapsdepartementet 2007, s. 24)

## 2. Metode

### 2.1 Studien

For å gjennomføre studien valgte jeg en barneskole som gir både tospråklig opplæring og morsmålsopplæring til elever fra språklige minoriteter. Jeg ville studere en kvalifisert morsmålslærers undervisning i klasser med tospråklige elever. Jeg ville undersøke om lærerens og elevenes felles morsmål var et naturlig arbeidsspråk i undervisningen.

Observasjon ble gjort ved en skole i Oslos østkant der det bor forholdsvis mange personer som har norsk som sitt andrespråk. På skolen var mer enn 90 % av elevene fra språklige minoriteter. Skolen drev utstrakt bruk av tospråklig opplæring og morsmålsopplæring i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen. Jeg har gjort observasjoner i en klasse med elever med to forskjellige morsmål, urdu og somali, der begge elevgruppene hadde norsk som andre språk. Klassen bestod av en aldersblandet gruppe med elever fra første til fjerde klasse. Jeg intervjuet både den tospråklige læreren og sosiallæreren som satt i skolen ledelse.

### 2.2 Kvalitativ metode

Med kvalitative metoder kan datainnsamling i empirisk pedagogisk og psykologisk forskning skje ved observasjon og intervju (Lund 2002). Observasjon er en primær kilde til data, men det er diskusjon om hva vitenskapelig observasjon innebærer, og hvor viktig det er. Alt vi observerer, er avhengig av våre egne forventninger, oppfatninger og teoretiske bakgrunn, ikke bare av problemstillingen. Selv om det kan være slik at all observasjon kan være basert på teori, vil noe teori også være utledet av observasjon. For å nå resultatet kan man bruke observasjonsstudier i sammenheng med teori. Observasjonsstudier kan være enten deltakende observasjon eller ikke-deltakende observasjon. Deltakende observasjon i forbindelse med klasseromsstudier vil si at forskeren tar del i undervisningen som enten lærer, hjelpelærer eller elev/student. Deltakende observasjon kan ha to former enten ved at forskeren er deltaker og at deltakerne ikke vet om forskeren, eller at forskeren er i klasserommet for å foreta en undersøkelse og er kjent for deltakerne (Lund 2002). Ikke



---

deltakende observasjon vil si at forskeren ikke deltar, men heller bruker andre metoder for å samle inn relevante data for sin forskning som datainnsamlingskjemaer o.l.

### **2.2.1 Utvelgelsesprosessen**

For å redegjøre for problemstillingen ville jeg blant annet observere tospråklig undervisning og intervju lærere i forbindelse med undervisning av tospråklige elever. Dermed ville en skole med flere minoritetsspråklige elever være et godt utgangspunkt for mine observasjoner. Jeg gikk ut ifra at på en skole med flere tospråklige elever der skolen også har tospråklige lærere, ville det være naturlig at det ble gitt tospråklig undervisning i en eller annen form. For å finne ut av hvilke skoler som gir tospråklig opplæring, ble jeg anbefalt å kontakte Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). Jeg kontaktet NAFO både per telefon og per e-post, og jeg fikk tilbake melding på e-post. I e-post fra NAFO ble jeg fortalt om en skole i Oslo og noen skoler utenfor Oslo som hadde fokus på tospråklig opplæring.

Av personlige og praktiske hensyn forholdt jeg meg til skoler i Oslo-området. Derfor falt valget naturlig på en skole i Oslo som hadde særlig fokus på tospråklig opplæring og morsmålsopplæring.

Ifølge Utdanningsetatens hjemmeside er det 270 morsmålslærere i Oslos skoler, hvorav 56 er urduspråklige. Jeg sendte derfor e-post til flere skoler i Oslo som jeg tidligere hadde funnet ut hadde et flertall av både minoritetsspråklige elever og lærere, og jeg antok videre at skolene hadde noen grad av tospråklig undervisning. I e-posten klargjorde jeg problemstillingen og temaet for oppgaven, og at jeg ønsket både å observere og intervju. Deretter ringte jeg skolene for å få bekreftet om de hadde mottatt e-posten min, og for å fortelle at jeg ønsket å komme i gang så raskt som mulig. Den første skolen jeg ringte til, fortalte at de hadde mottatt e-posten min og hadde snakket med de aktuelle lærerne om de hadde anledning for både å bli intervjuet og å ha observatør i undervisningen. Jeg fikk positiv tilbakemelding på min henvendelse per telefon, og fikk vite at jeg kunne ringe og gjøre avtale med to av de tospråklige lærerne med urdu som morsmål som hadde to forskjellige klasser. Der fikk jeg positiv tilbakemelding fra den ene av de to tospråklige lærerne skolen anbefalte.

Jeg fikk i tillegg positiv tilbakemelding fra en annen skole i området. Jeg kontaktet den tospråklige læreren samme dag og avtalte tid for observasjon. Den samme dagen som jeg skulle til observasjon i hennes klasse, ringte hun meg på morgenen og fortalte at hun var nødt til å ta hele klassen slik at det ikke ble noen tospråklig undervisning, og at jeg måtte komme en annen dag. Vi snakket sammen senere samme kveld for å avtale nytt observasjonstidspunkt. Hun fortalte at hun for det meste var i klassen og gikk rundt og hjalp de elevene som trengte hjelp. I klassen snakket hun mest norsk. Hun fortalte at de få urduelevne i klassen var sterke i norsk og trengte lite støtte. Klassen hennes bestod av flere språkgrupper, fortalte hun videre. Det var blant annet i matematikk at hun tok ut elever slik at de kunne få hjelp i mindre grupper. Elevene i gruppen hadde marokkansk, urdu og tyrkisk som språkbakgrunn. Etter å ha fortalt henne om min problemstilling igjen, ble hun usikker på om jeg fikk observere norsk-urdu-undervisning i hennes klasse siden det bare ble brukt norsk i undervisningen. Siden min hensikt var å observere norsk-urdu-undervisning, valgte jeg å vente på svar fra andre skoler i Oslo. Jeg ringte likevel rundt for å få et svar og eventuelt snakke med enten inspektør eller rektor for å fortelle at denne observasjonen ikke behøvde å ta lang tid, og at jeg kunne gjøre intervju læreren ønsket det.

Jeg ringte videre en skole som ligger i den nordøstlige delen av Oslo og har over 50 % tospråklige elever ifølge Utdanningsetatens hjemmeside. Jeg ble fortalt at skolen hadde mottatt e-posten min, og at skolen ikke hadde noen form for tospråklig undervisning, men at de tospråklige lærerne hjalp de tospråklige elevene i klassen. Jeg kunne likevel intervju urdulæreren etter at de hadde avtalt med henne. Senere fikk jeg telefon om at urdulæreren ikke hadde mulighet for å gi intervju pga. egne studier ved siden av jobben. Etter at jeg har ringt og prøvd å finne ut av tospråklig undervisning ut ifra andelen minoritetsspråklige elever på skolene og uten positive resultater, vil jeg si at det er nødvendig med en definisjon av ”tospråklig opplæring” for å finne ut av hva skolene legger i begrepet.

### **2.2.2 Det faktiske utvalget**

Skolen med tospråklig opplæring og morsmålsopplæring ligger på Oslos østkant. Selv om skolen ligger i indre by, finnes det noen grøntarealer i skolens nærområde. Skolen har et flertall av minoritetsspråklige elever, nærmere bestemt 96 %. Skolen praktiserer aldersblandete grupper på alle trinn.

---

### 2.2.3 Deltakende observasjon

I forbindelse med observasjonen var jeg både passiv og aktiv deltakende i klassens undervisning. Jeg observerte klasseromsundervisning i timer med tospråklig opplæring og i morsmålstimer. Elevene var vant til at det var studenter i klassen siden den tospråklige læreren tok imot studenter fra lærerutdanningen en gang hvert år. Den tospråklige læreren fortalte at hun hadde informert elevene om meg og om at jeg gikk på skolen og skulle skrive en stil om undervisningen. Jeg introduserte meg likevel for elevene og fortalte om at jeg skulle skrive en oppgave og trengte å se på undervisningen for å skrive om det.

Jeg startet skoledagen med at jeg var passiv observatør den første delen av timen der den tospråklige læreren gjennomgikk dagens tema. Etter gjennomgåelsen, når elevene hadde kommet i gang med oppgavene, kunne jeg gå rundt og observere og eventuelt hjelpe hvis elevene trengte hjelp. Slik fikk jeg anledning til bli kjent med elevene og hvilke behov de hadde for å gjennomføre oppgavene. Klassen hadde et tolærersystem, med en tospråklig lærer og en norskspråklig lærer. Mine observasjoner var i hovedsak usystematiske. Dette hadde sammenheng med lærersituasjonen, og jeg vil komme nærmere inn på det senere i oppgaven. Jeg måtte ta utgangspunkt i at norsk var mest brukt i undervisningssammenheng. Jeg noterte likevel ned det jeg observerte, og resten av detaljene av observasjonen skrev jeg etter at skoledagen var over.

Observasjonsmetoden i oppgaven ble brukt fordi hensikten var å registrere flere faktorer i klasserommet og undervisningen. Observasjon ble både deltakende og ikke- deltakende ved at jeg kunne gå rundt til elevene etter at aktuelt undervisningsstoff ble gjennomgått. Jeg intervjuet den tospråklige læreren for å samle inn annen informasjon som hadde sammenheng med tospråklig undervisning. Jeg tok i bruk denne metoden siden den gir stor grad av frihet til å bestemme fokus for observasjon av hendelsene. Flexibiliteten i slike metoder gjør det mulig å endre fokus underveis etter som flere faktorer som er av interesse, viser seg ved observasjonstidspunktet. Den tospråklige læreren var vant til å ha både studenter og andre observatører i klassen. Likevel tilrettela hun for en så naturlig undervisningssituasjon som mulig som jeg kunne observere. Undervisningen og hele klassesituasjonen var preget av at den tospråklige læreren var alene i full klasse der det egentlig skulle vært to lærere. Jeg hadde til hensikt å observere en tilrettelagt tospråklig undervisningssituasjon med norsk og urdu som undervisningsspråk. Jeg fikk mulighet til å

observere i en tospråklig undervisningssituasjon i to timer der både norsklæreren og den tospråklige læreren var tilstede. Den norskspråklige læreren var ikke i klassen etter pausen. Dagen etter var den norskspråklige læreren syk, og det var satt inn en norskspråklig vikar som ikke var helt kjent med tospråklig undervisning. Det ble slik at den tospråklige læreren underviste hele klassen, og vikaren gikk rundt og hjalp de elevene som trengte hjelp. Jeg fikk en god del informasjon om alt fra lærere og klassesituasjon til elevsammensetning i en tospråklig undervisning.

#### **2.2.4 Intervju**

Jeg hadde allerede avtalt med skolen at jeg skulle intervju den norskspråklige læreren i klassen, den tospråklige læreren og ledelsen. De som skulle bli intervjuet, var informert om temaene for intervjuet på forhånd. På grunn av sykdom var det ikke mulig å gjennomføre intervjuet med den norskspråklige læreren.

**Intervju 1: Intervjuene** med den tospråklige læreren ble foretatt for det meste etter hennes undervisning. Det hendte at vi hadde samtale om undervisningen i pausen mellom timene. Intervjuene og samtalene ble gjennomført til sammen 8 ganger. Våre samtaler foregikk både på norsk og urdu. Jeg valgte videre å notere de kommentarene hun hadde i forbindelse med undervisningen sin. Dermed kan metoden ved et slikt intervju gi den tospråklige læreren mulighet til å reflektere over sin undervisning og praksis i samtale med meg. Intervju etter observasjonen kan også sees på som problematisk fordi intervjueren og intervjuobjektet kan være berørt av situasjonen. Til gjengjeld ga intervjuet mulighet for en åpen samtale rundt emnet tospråklig undervisning og den praksisen skolen fører. Jeg kunne dermed få tilleggsinformasjon i forbindelse med undervisningen. Dette ga videre også mulighet til at den tospråklige læreren kunne fortelle om sin praksis både før og under observasjonen. Jeg er oppmerksom på at reliabilitets- og validitetsproblemer kan oppstå ettersom spørsmål om tospråklig undervisning blir stilt i etterkant av undervisningen.

**Intervju 2:** Intervju med en fra ledelsen ble foretatt uken etter at jeg var ferdig med mine observasjoner i klasserommet. Fra ledelsen stilte sosiallæreren til intervju. Hun var forbredt på temaet for intervjuet og var selv ivrig etter å komme i gang. Intervjuet varte i ca 1 ½ time. Hun valgte å snakke på norsk siden det var lettere fordi pedagogiske og skolefaglige termer satt så godt på norsk at det kom helt naturlig. Sosiallæreren var opprinnelig fra Pakistan og

---

hadde mange års erfaring som både morsmåslærer og tospråklig lærer i skolen i Oslo før hun begynte å jobbe som sosiallærer.

Intervjuene var semi-strukturerte. Temabasert intervjuguide følger i vedlegg.

### **2.2.5 Klasesituasjonen**

Den observerte klassen var i en særstilling ved observasjonstidspunktet. Klassen hadde vært gjennom sammenslåing dette året. En gruppe med somaliskspråklige elever og en annen gruppen med urduspråklige elever ble slått sammen av praktiske hensyn. Det skal også ha vært mye sykdom som førte til omorganisering av lærere og undervisningstimer. Begge språkgruppene var aldersblandet fra før slik at de var vant til å arbeide sammen med elever fra flere klassetrinn.

## **2.3 Validitet og reliabilitet**

### **2.3.1 Validitet**

De andre aspektene ved slike undersøkelser er validitet og reliabilitetsbegreper.

Validitetsbegrepet er sammensatt av flere typer, derav ytre validitet, begrepsvaliditet og kriterievaliditet (Lund 2003). Avgjørende for validitet er den samlede kunnskapen basert på informasjon både i og utenfor undersøkelsen. Det er viktig hvordan individer, situasjoner og tider er valgt ut i forbindelse med undersøkelsen. Mine konklusjoner baserer seg på det jeg observerte i undervisningstimer, og på den tilleggsinformasjon jeg fikk fra den tospråklige læreren. Videre kan en slik metode også bli berørt av andre faktorer som kan gi utslag på observasjonene. Observasjonene skal støtte mine antakelser for tospråklig undervisning. Validitetsbegrepet kommer inn og forteller om det er samsvar mellom begrep slik de er definert teoretisk og begrep slik de er operasjonalisert. Det vil da være viktig å vite om undervisningen foregikk som vanlig den tiden jeg var i klassen og observerte. Den tospråklige læreren poengterte at det kunne være noe avvik i undervisningssituasjon pga. situasjonen i lærerstaben. Spørsmålet er da om mine observerte timer ville være representative for lærerens vanlige undervisning. I intervjuet kunne læreren fortelle om hvordan undervisningen vanligvis foregikk.

### 2.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet vil si noe om pålitelighet av data, og om forskningsprosjektet kan gjentas med mer eller mindre samme resultat (Lund 2003). Ville jeg erfart det samme om jeg kom ved en annen anledning? Selv om det vil være det samme opplegget i undervisningen i en tospråklig klasse, var tidspunktet en avgjørende faktor for hva jeg fikk av informasjon. Situasjonen ville vært annerledes hvis jeg hadde kommet inn ved et annet tidspunkt når det var stabilt med hensyn til lærere og elever. Tidspunktet er absolutt avgjørende ved mine observasjoner, noe som også kan ha hatt innvirkning på det jeg undersøkte, og det jeg erfarte. Klassen hadde vært gjennom en forandring og var ikke i en situasjon som var den naturlige for klassen.

## 2.4 Empiri

I forbindelse med oppgaven har jeg gjort en empirisk studie. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og fokus redegjør jeg for relevant litteratur og undersøkelser som er blitt gjort både nasjonalt og internasjonalt (jf. kap. 3). Teoriene er knyttet til andrespråklæring og morsmålets betydning for læring av annetspråk.

I mitt empiriske materiale har jeg observert ved en skole i Oslo med et flertall minoritetsspråklige elever. Skolen ligger på Oslos østkant med en befolkning som består av minoriteter som utgjør majoritet i området. På grunn av oppgavens omfang vil noen områder oversees slik som effekten av sosiale forhold på skolens undervisning av tospråklige elever. Men likevel vil temaet bli berørt gjennom problemstillingen min og fordi slike forhold muligens kan ha hatt effekt på skolens undervisning.

### 2.4.1 Oversikt over observasjoner

Jeg har hovedsakelig observert i 21 timer med norsk, matematikk, natur og miljø og morsmålsundervisning. Jeg har lagt vekt på læringssituasjonen i en tospråklig klasse.

Intervju med sosiallæreren: ca 1 ½ time.

Intervju/samtale med den tospråklige læreren: mellom undervisningstimen eller i pauser. Grunnen til disse korte møtene var at den tospråklige læreren hadde liten tid, og at jeg ville høre om hva hun selv mente om sin undervisning og mine observasjoner.

Observasjon i mødregruppe: 1 ½ time.

<u>Oppstartstime</u>	<u>Matematikk</u>	<u>Morsmål</u>	<u>Natur og miljø</u>	<u>Norsk</u>
5 skoletimer	4 skoletimer	4 skoletimer	4 skoletimer	4 skoletimer

## 2.4.2 Observasjons- og intervjuplan

I forbindelse med oppgaven min ville jeg observere tospråklig undervisning og hvilken effekt en tospråklig lærer vil ha i undervisningen. Det var flere forhold rundt den tospråklige undervisningen jeg ville sette fokus på. Jeg ville blant annet observere hvilket språk den tospråklige læreren benyttet ved undervisningsstart, om det ble brukt norsk eller morsmål. Det var videre viktig å få vite hvor ofte den tospråklige læreren brukte morsmålet, og eventuelt i hvilke tilfeller hun benyttet seg av morsmålet i timen. Når morsmålet ble brukt, var det viktig å vite om det ble brukt konsekvent, eller om det var noe som trigget læreren til å bruke morsmålet. Det var også viktig å finne ut av om det var elevers oppførsel som fikk læreren til å snakke morsmål. Videre ville jeg vite i hvilken grad lærersamarbeidet mellom den tospråklige læreren og den norskspråklige læreren var med på å legge til rette den tospråklige undervisningen. Jeg ville også vite hvilken kompetanse i tospråklighet som krevdes, og hva lærerne selv mente om å øke kompetansen innen tospråklig læring. Gjennom intervju med begge lærerne kunne jeg eventuelt finne ut av andre faktorer for planlegging, gjennomføring og eventuelt evaluering av den tospråklige undervisningen.

Jeg ville avgrense oppgaven min. Derfor ble det ikke aktuelt med intervju av elevene.

Likevel kunne jeg gjennom observasjon få informasjon om hvilke muligheter de tospråklige elevene hadde i en tospråklig klasse fremfor i en klasse uten en tospråklig lærer. Jeg antar at elevene i den tospråklige klassen ville være vant til å ha en lærer som kunne forstå dem.

Dermed ville det være naturlig for elevene å bruke et språk de snakket godt. Jeg antar videre at de tospråklige elevene var mer aktive i samtale om tema og annen fagundervisning. Under observasjonen kunne jeg finne ut av hvilket språk de tospråklige elevene benyttet seg av når de stilte spørsmål til den tospråklige læreren, og hvilket språk den tospråklige læreren svarte

på. Gjennom observasjon kunne jeg få informasjon om hvilket språk elevene brukte i samtale med elever med samme språklige bakgrunn.

Jeg har gjennom hele prosessen hatt tid til å danne meg et inntrykk av forhold omkring tospråklige klasser. Fordi jeg måtte forholde meg til tidsfrister, kan det ha gjort utslag på mine observasjoner i klassen og undervisningen. Intervju og samtale med den tospråklige læreren hadde jeg etter at undervisningstimen var avsluttet. Disse samtalene var både formelle og uformelle. Dermed kunne jeg følge opp noen tråder fra mine observasjoner. I samtalen etter observasjonene fikk den tospråklige læreren en mulighet til å forklare nærmere undervisningen og klassens sosiale og faglige situasjon.



---

## 3. Minoritetsspråklige elever

### 3.1 Minoritetsspråklige elever ved skolene i Oslo

I følge Utdanningsetatens hjemmeside var det totalt 51 378 skoleelever i Oslos grunnskoler pr 01.10.07, av dem fikk 11 975 elever særskilt norskopplæring for språklige minoriteter og 4 285 fikk morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring

(<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no>) Det går frem av samme statistikk at det gis opplæring i og på morsmål i til sammen 23 språk, og at det er 270 morsmålslærere i Oslo skolene. Ifølge tallene fra Statistisk sentralbyrå over elever som får morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring i 2006, topper 2 175 elever med urdu oversikten foran somaliske elever ([www.ssb.no/emner/innvfram/](http://www.ssb.no/emner/innvfram/)).

### 3.2 Minoritetsspråklige foreldre

Mange innvandrere kom til Norge som arbeidsinnvandrere eller fremmedarbeidere på 1960- og 1970-tallet, og de hadde ofte til hensikt å tjene penger og reise tilbake til hjemlandet (Kjeldstadli (red.) 2003). På grunn av innvandringsstopp i Norge ble det nødvendig med familieforening. Disse familiene kom hit uten å vite hva de gikk til ved å bli boende her i landet. Mange av disse hadde og noen har fremdeles en drøm om å reise tilbake til hjemlandet sitt (Kjeldstadli (red.) 2003). Mange innvandrere ble likevel igjen i det nye landet av forskjellige årsaker. Majoriteten av disse innvandlerne hadde liten eller ingen utdanning fra hjemlandet, og mange slet med å lære seg norsk. Slike forhold kan være årsak til at noen minoritetsforeldre har liten oversikt over skolegangen til barna og hvordan skolesystemet virker i Norge. Disse foreldrene har dermed begrenset mulighet til å hjelpe barna sine med skolearbeidet. Øzerk (2003) forklarer at familiebakgrunnen kan virke inn på elevenes prestasjoner. Han forklarer at blant annet familiens sosioøkonomiske status og foreldrenes utdanningsbakgrunn kombinert med mulighetene for å etablere sosiale relasjoner virker inn på minoritetslevenes skolesituasjon (Øzerk 2003). Det er særlig mors deltakelse i arbeidslivet som får betydning for barnas prestasjoner på skolen (Bakken 2003). Anders Bakken forklarer videre at likevel opplever minoritetslever at foreldrene har høye

ambisjoner på deres vegne. Dermed har skolene en ekstra oppgave i å veilede minoritetsspråklige foreldre slik at de kan hjelpe barna sine i deres læring og utvikling.

### 3.3 Pakistanske barns to hjemmespråk

Mange av elevene i Norge med pakistansk familiebakgrunn har to språk hjemme. De fleste av dem har et delstatsspråk som førstespråk, og samtidig lærer de seg urdu fordi det er det offisielle språket i Pakistan. Av erfaring kjenner jeg til at de fleste foreldre som har en utdanning fra Pakistan, snakker urdu og foretrekker at barna deres snakker urdu. Disse barna kan ha like gode kunnskaper på urdu som på panjabi. Men der foreldrene ikke har noen utdanning, brukes bare panjabi hjemme. Flesteparten av pakistanerne i Norge kommer fra provinsen Panjab. Der er delstatspråket panjabi, nærmere bestemt dialekten vest-panjabi. Vest-panjabi er talespråk i deltaten, og urdu brukes som skriftsspråk av panjabitalende fordi dialekten vest-panjabi ikke har vært skrevet (Kristiansen 1990). Det blir dermed naturlig at de av foreldrene som kan urdu, har og bruker lesestoff på urdu. I forbindelse med dette rapporteres det at minoritetsspråklige elever har færre bøker hjemme (Bakken 2003, s. 58), men disse barna bruker biblioteket langt mer enn sine norske medelever, noe som kan kompensere for at de eier færre bøker (Lauglo 1994).

Både urdu og panjabi er like naturlig for barna og blir brukt side om side. Likevel bruker barna mest sannsynlig det språket som snakkes hjemme. Dessuten blir norsk det tredje språket som blir flittig brukt sammen med urdu og panjabi. Elevene klarer å skille mellom urdu og panjabi siden de er vant til å kodeveksle mellom urdu og panjabi hjemme.

### 3.4 Miljøfaktor som påvirker språkutviklingen

Hvis foreldrene har svake norskkunnskaper, blir det vanskelig for dem å følge med på det som skjer i majoritetssamfunnet. Det kan igjen føre til at barna får lite bakgrunnskunnskap om norsk miljø og språk. Bakgrunnskunnskaper om norsk kultur, miljø og språk er viktig i skolesammenheng og for barnas videre utvikling. Disse kunnskapene danner grunnlaget for skolens undervisning. Ved mangelfulle kunnskaper vil skolen og undervisningen virke ukjent og kan dermed gjøre barna utrygge. Dermed blir det viktig med undervisning som kan

---

gi god informasjon om samfunnet slik at elevene kan bli trygge samfunnsborgere og utvikle god kompetanse faglig og språklig.

## 4. Tospråklighet

### 4.1 Førstespråk

Førstespråket vil i de fleste tilfeller si morsmålet. Det finnes flere definisjoner på hva som kan kalles et morsmål. Morsmålet er blant annet det språket man lærer først. Det er også fullt mulig at et barn kan ha to morsmål. Begge språk eller det språket barnet bruker mest, kan oppfattes som morsmål.

Morsmål defineres både som det språket man lærer først, behersker best, anvender mest og det språket man identifiserer seg med i tillegg til det språket man tenker og drømmer på (Skutnabb-Kangas 1981).

Barn kan bli eksponert for og lære flere språk samtidig i hjemmet, også kalt simultan flerspråklig tilegnelse. De kan altså vokse opp med flerspråklighet.

### 4.2 Teorier om tospråklighet

Det finnes mange definisjoner på tospråklighet. Tove Skutnabb-Kangas (1981) sier at tospråklighet både er et individuell og sosialt fenomen og ikke har med noe med lingvistikk å gjøre selv om det omhandler språk. Det er vanlig å skille mellom to- eller flerspråklighet på samfunnsnivå og på individnivå. Her vil jeg konsentrere meg om to- eller flerspråklighet hos individer.

Tospråklighet, på engelsk "bilingualism", vil si å kunne to språk, mens flerspråklighet vil innebære å kunne tre eller flere språk. Førstespråket vil ofte være barnets morsmål, dvs. det språket barnet lærer seg først. Deretter kommer språk barn lærer utenfor hjemmet. Når barn tilegner seg et språk hjemme og et eller flere språk utenfor hjemmet, kalles dette suksessiv språktilegnelse. Mange barn lærer seg to språk samtidig, f. eks. i Pakistan der urdu er et offisielt språk både skriftlig og muntlig, mens panjabi er et hovedsakelig muntlig delspråk i provinsen Panjab. Mange barn som kommer fra den panjabitalende provinsen, lærer som oftest panjabi eller både urdu og panjabi samtidig. For mange av disse barna blir norsk altså

---

et tredje språk, og barna blir flerspråklige.

Skutnabb-Kangas (1981) sier at tospråklig er den som kan fungere på to eller flere språk. Dette er en funksjonell måte å definere to- eller flerspråklighet på. Den tar utgangspunkt i bruken av språkene. Disse må kunne brukes i visse situasjoner, til visse formål eller til ulikke personer. Videre sier Skutnabb-Kangas at tospråklige må snakke språket på samme nivå som innfødte og i tillegg kunne identifisere seg positivt med begge språkgruppene, både språklig og kulturelt. Dette er en smal og streng definisjon av tospråklighet som tar utgangspunkt i språkkompetanse, og som er lite brukt i dag. En annen måte å definere to- eller flerspråklighet på, bygger på identitets- og holdningskriterier. Ifølge slike kriterier må man identifisere seg med begge språkene og bli identifisert av andre som tospråklig for å være tospråklig.

#### 4.2.1 Vygotsky

Russiske Lev Vygotsky (1896-1934), som var både pedagog, psykolog og lingvist, var opptatt av barnets mentale utvikling. Han hevder at utvikling av morsmål og fremmedspråk har mye til felles. På 1930-tallet skrev han at *"The processes of the native and foreign language have between them a great in common (...) they are internally united"* (Vygotsky, i Øzerk 1996), og at disse prosessene er gjensidig avhengig av hverandre. Vygotsky skiller ikke mellom læring av andrespråk og fremmedspråk. Læringen av et fremmedspråk krever bruk av de kunnskaper man har i morsmålet som sitt grunnlag for lære et nytt språk. Fremmedspråk øker barnets bevissthet og forståelse for morsmålet og gjør barnets holdning overfor språket mer abstrakt og generalisert. Vygotsky sier at barn kan overføre sine kunnskaper til det nye språksystemet, slik at læring av et nytt språk kan dra morsmålet fra et nivå til et høyere nivå. Prosessen ved læring av et nytt språk er å kunne ha bevissthet om lingvistiske operasjoner. Dermed blir det viktig å ha et godt utviklet morsmål. Samtidig sier Vygotsky om morsmålets betydning for annen språklæring at det må en viss modenhet til i morsmålet, altså *"success in learning a foreign language is contingent on a certain degree of maturity in the native language"* (Vygotsky; i Øzerk 1996, s. 180).

For Vygotsky spiller skolens undervisning en avgjørende rolle hos barn på mange områder

både kognitivt, sosialt, psykososialt og begrepsmessig (Vygotsky 2001). Vygotsky vektlegger de erfaringer som barnet gjør i et sosialt og kulturelt felleskap, for det er disse erfaringene som bestemmer utviklingen av bevisstheten, sier han. Det er videre aktiviteter som har direkte innvirkning på den kognitive utviklingen hos barnet som han vektlegger mest. Undervisningen på skolen representerer en viktig sosial aktivitet mellom voksne og barnet som kan utløse kommunikasjon og dialog dem imellom. Det er denne kommunikasjon som er av avgjørende betydning for barnets videre mentale utvikling (Vygotsky, i Thurmann–Moe 1996).

Ut fra den sosiale samhandlingen mellom de voksne og barnet gjør barnet erfaringer der det tilegner seg de voksnes språk ved å omgås dem. Barnet lærer seg både ferdige ordbetydninger og noen ordbetydninger som er bundet til situasjoner selv om de ikke direkte behersker den voksnes måte å tenke på (Vygotsky, i Dale 1996). Det er begreper som er viktig for Vygotsky, og barnet får ofte positiv respons på sin tenkning under kommunikasjon med den voksne, sier han. Slik begynner barnet å praktisere begreper før det selv er bevisst om dette. Barnet utvikler sin tenkning i begreper på grunnlag av tenkemåter som virker begrepsmessige for andre selv om barnet selv ikke forstår det slik. Barnets begrepstenkning utvikles under ytre påvirkning og kan dermed betraktes som en sosial konstruksjon (Vygotsky, i Dale, 1996).

Disse ordbetydninger fører videre til Vygotskys vitenskapelige og spontane begreper som han vektlegger. Han hevder at barnet møter på skolen med ferdigheter det har tilegnet seg gjennom uformell samhandling i miljøet som kalles for spontant tilegnet kunnskap. Dermed sier Vygotsky at det er i skolens læringsområder at barnet får innføring i et annet begrepsapparat, som han kaller for vitenskapelige begreper. Vygotsky antar at vitenskapelige begreper er et resultat av systematisk samarbeid mellom lærer og elev (Vygotsky, i Øzerk 1996). De vitenskapelige begrepene fører fram til et høyere nivå av bevisst forståelse. Det viser seg at barn ikke kan bruke begrepene som de vil, og dette samarbeidet mellom lærer og elev fører til at barnet får evnen til å bruke begrepene fritt og frivillig. Ved å bruke begrepene fritt vil man kunne erfare varige endringer i barnets kognitive strukturer (Vygotsky, i Thurmann-Moe, 1996). Vygotsky sier at det er den systematiske læringen på skolen som innfører noe fundamentalt nytt i barnets utvikling som han kaller for ”sonen for den nærmeste utvikling”.

---

Uttrykket, som er utledet fra engelsk *"the zone of proximal development"*, har en sentral plass i Vygotskys forskning. På norsk blir det oversatt til "sonen for den nærmeste utvikling". Han mener at det er et faktum at læring på en eller annen måte må tilpasses barnets utviklingsnivå. Barnet er allerede på et slikt modenhetsnivå at voksne kan gå ut ifra at barnet kan gjøre visse ting på egenhånd. Barnet vil da klare å løse oppgaver som befinner seg på dets nivå, men videre må det ha hjelp av en voksen for å kunne løse oppgaver med en vanskegrad beregnet for eldre barn. Vygotsky brukte skoleelever for finne ut av teorien sin. Han ga to 8-åringer med samme mentale alder vanskeligere oppgaver enn de egentlig kunne løse på egenhånd (Vygotsky 2001). Der fikk den ene eleven noe hjelp av en lærer med oppgaveløsningen. Eleven som fikk hjelp av en lærer, klarte å løse oppgaver som var beregnet for 12-åringer, dvs. oppgaver som var beregnet for 4 år eldre barn. Den andre 8-årige eleven fikk ingen hjelp for å løse oppgavene. Uten hjelp fra en lærer klarte eleven å løse oppgavene som var beregnet for ett år eldre elever, altså 9-åringer. Denne undersøkelsen ligger til grunn for uttrykket "sonen for den nærmeste utvikling" for Vygotsky. Han konkluderer med at ved hjelp av eller ved samarbeid med en voksen kan barnet klare oppgaver over dets kunnskapsnivå. Han mener at oppgaveløsning kan også skje ved hjelp av eldre barn. Gjennom dette samarbeidet løses ikke bare oppgaven, men barnet styres også mot høyere trinn i sin utvikling. Han hevder videre at utvikling skjer gjennom læring, og at utvikling skjer i samarbeid med en voksen person. Så kan vi spørre om læring vil skje om eleven ikke har kunnskaper nok til å løse oppgaven og heller ikke språkkunnskaper nok til å få hjelp av en voksen person. Spørsmålet er hvilke betingelser for læring som legges til grunn om eleven fikk en overfladisk forståelse for oppgaven. Noe læring kunne ha funnet sted, men muligens ikke fullt så mye som i Vygotskys eksperiment med 8-åringen som klarte oppgaver beregnet for elever opp til 12 års-alderen. Det kan se slik ut at minoritetsspråklige elever lærer en brøkdel av det de kunne ha fått ut av læringen på skolen om de hadde fått det på et språk de behersket.

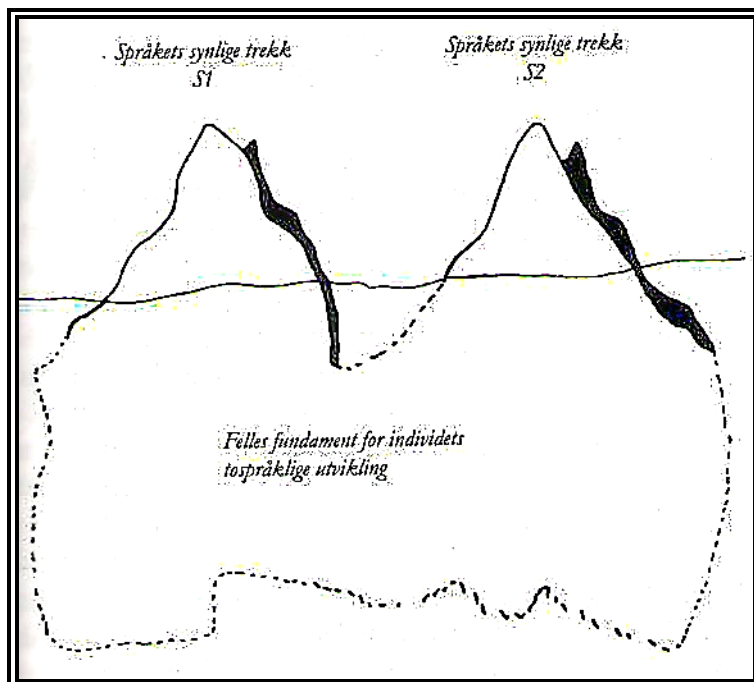
#### **4.2.2 Cummins syn på tospråklighet**

Cummins bruker Vygotskys tenkning om tospråklig utvikling og bygger videre på den tospråklige utviklingens felles basis og underliggende samband. Han retter oppmerksomheten mot det han kaller det felles fundamentet for utviklingen av to språk, og sier det slik:

*The interdependence or common underlying proficiency principle implies the experience with either language can promote development of the proficiency underlying both languages, given adequate motivation of the exposure to both either in school or in the wider environment (Cummins 1984, i Øzerk 2003, s. 76).*

Slik hevder Cummins at erfaring med det ene språket kan styrke fundamentet som begge språkene bygger på. For å styrke dette fundamentet må barnet bli eksponert for både erfaring og motivasjon. Denne erfaringen kan både skje i barnets nærmiljø og på skolen.

Dual-isfjell-modellen nedenfor har Cummins utviklet av Vygotskys tanker om et individs språkutvikling. Utviklingen på førstespråket og andrespråket bygger på samme fundament (Cummins, i Øzerk 1996). Cummins modell støtter seg til Vygotskys syn på sammenheng mellom det første og det andre språket, dvs. at prosessene mellom morsmål og andrespråket har noe felles ved at de er avhengige av hverandre. Jo bedre morsmålet er ved innlæringen av det andre språket, desto bedre vil det andre språket bli (Cummins 2001). Dessuten vil ferdighet fra det ene språket overføres til det andre hvis miljøet stimulerer språket. Likeså vil læring av andrespråket ha en liten utvikling eller i verste fall bli hemmet, hvis morsmålsferdighetene er underutviklet (Cummins 2001). Cummins forklarer i denne isfjellmodellen hvordan begge språkene ser ut på overflaten, og at de er beslektet i grunnen.



Figur 1: "Dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling" (Øzerk; i Bråten 1996 s. 83).



---

Cummins' tenkning går ut på at det er flere til dels beslektede prosesser i forholdet mellom førstespråkets og andrespråket utvikling. Derav er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom begge språk, idet at begge språk påvirker hverandre gjensidig, og som tidligere nevnt, ved at tospråkliges begge språk har et felles fundament (Øzerk 2003). Cummins legger særlig vekt på det felles fundamentet for begge språk fordi han mener at det felles fundamentet for første- og andrespråket gjør det mulig å overføre de kognitivt-akademiske og lese- og skriverelaterte ferdighetene fra det ene språket til det andre (Øzerk 2003). De elementer som inngår i fundamentet, er barnas kunnskap om omverdenen, ordforråd og begrepskunnskaper.

Cummins hevder at barns språklige kunnskaper er av vesentlig betydning for å lykkes på skolen. Han legger vekt på leseprosessen fordi han anser lesing som en viktig faktor i skolearbeidet. Han mener videre at lesingen har å gjøre med det å kunne trekke ut mening og informasjon på en effektiv måte fra en skrevet tekst. Han anser elevens videre skolefremgang som noe som er avhengig av hvor godt denne ferdigheten beherskes. Han legger vekt på tre aspekter som er vesentlige ved barns språklige kunnskaper;

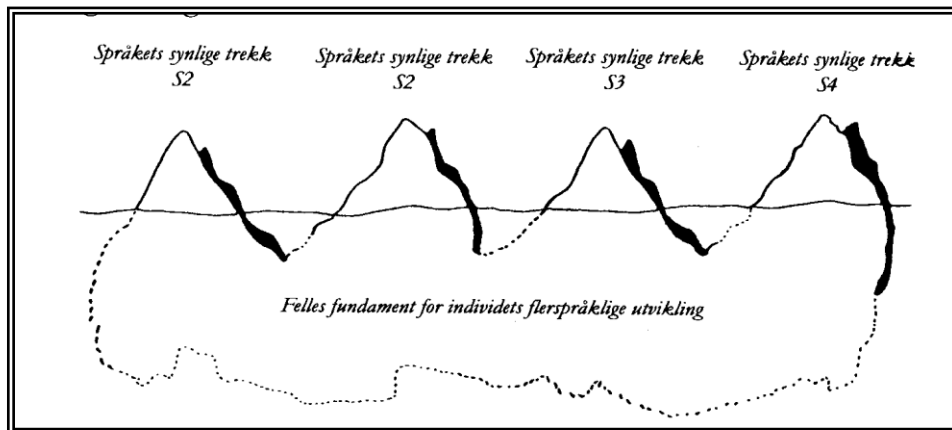
a) ordforråd og begrepsskunnskaper, b) metalingvistisk innsikt og, c) evnen til å handle med kontekstuavhengig språk (Cummins i Øzerk 2003, s. 81F).

Det å lese går ut på å kunne dekode teksten selv om skriftspråket er annerledes enn det muntlige språket. Deretter er det viktig å få en forståelse av de begreper og meninger ordene refererer til, dvs. det gjelder ikke bare å lese ord og ha noenlunde kunnskaper om ord, men også dypere kunnskaper om ordet og begreper betydning for å kunne få en helhetsforståelse av en tekst.

Terskelhypotesen (avhengighetshypotesen) er likevel noe omstridt innen tospråklighetforskningen. Kritikken går ut på at hypotesen blir ansett for å være vag med hensyn til de kognitive fordeler tospråklige kan oppnå. Samtidig sier kritikken noe om hvorvidt den laveste terskelen beskriver et lavere ferdighetsnivå i tillegg. Cummins' (2001) svar på kritikken er følgende: Studiene som kritikken baserer seg på, legger vekt på andre fenomener enn det avhengighetshypotesen fokuserer på siden hypotesen baserer seg på konsekvenser av tospråklighet for kognitiv, lingvistisk og akademisk utvikling.

### 4.2.3 Øzerks syn på tospråklighet

Øzerk bygger videre på tanken om språkets felles fundament og sier at selv om språkene er ulike på overflaten, har disse et felles fundament, der de utvikler seg til ulike språk. Øzerk mener videre at uansett hvor mange språk en skal lære eller kan, bygger de på et og samme fundament (Øzerk i Bråten 1996). Han videreutvikler dual-isfjell-modellen til Cummins og betegner den en multi-isfjell-modell.



Figur 2: Multi-isfjell-modellen (Øzerk i Bråten, 1996 s. 184).

Denne modellen legger grunnlaget for at det vil være lettere å lære nye språk når morsmålet styrkes i undervisningen. Det er viktig å kunne morsmålet siden det vil være lettere å overføre førstespråkkunnskaper til andre språk. Overføring av kunnskaper vil kunne lette læring av nye språk og deres systemer. Morsmål og tospråklig undervisning bør være en naturlig del av den tospråklige elevens skolehverdag siden skolens undervisning er en viktig komponent i språklig og faglig utvikling ifølge Øzerk, som hevder dette i likhet med Vygotsky.

## 4.3 Former for tospråklighet

Øzerk (2003) beskriver flere typer av tospråklighet; spedbarnstospråklighet, småbarnstospråklighet, simultan tospråklighet og suksessiv tospråklighet. Hvis innlæring av morsmål og andre språk går parallelt, kaller Øzerk det for simultan tospråklighet. Derimot hvis barn lærer morsmålet først og deretter andrespråket, noe som er vanlig for minoritetsbarn som lærer seg norsk i skolealder, kaller han det for suksessiv tospråklighet.

---

Det handler altså om på hvilke stadier barn blir kjent med et annet språk enn morsmålet.

Øzerk hevder videre at barnets førstespråk eller morsmål i utgangspunktet må være utviklet til et visst nivå for at positiv utvikling av andrespråket skal være en realitet i en suksessiv tospråklig utvikling. Hvis ikke morsmålet er utviklet til dette nivået, vil suksessivt tospråklige oppleve det problematisk å utvikle kognitivt-akademiske begreper eller absorbere og beherske akademiske begreper på andrespråket, presiserer Øzerk (2003, s. 81). Han mener også at denne situasjonen kan være enda mer problematisk dersom barna ikke har mulighet til å utvikle spontane begreper på andrespråket gjennom lekekontakter.

Mange barn med pakistansk familiebakgrunn er i en situasjon der de lærer urdu eller panjabi først og blir introdusert for norsk enten på skolen eller i barnehagen. Det er også mulig at disse barna ikke har utviklet morsmålet godt nok før de begynner å lære norsk. Hvor gode kunnskaper de har andrespråket og morsmålet avhenger av hvor mye barna har vært eksponert for begge språkene.

## 4.4 Utvikling av tospråklig identitet

Språkforskerne legger vekt på å se tospråklige barns førstespråk og andrespråk i sammenheng med deres identitet. Øzerk hevder at verdsetting av morsmålet vil være viktig for å bygge opp de tospråklige elevenes identitet (Øzerk 1992). Han sier videre at språk kan sees som en fellesskapsfremmende og identitetsutviklende faktor (Øzerk 1992). Cummins forteller at de tospråklige/flerspråklige elevenes identitet kan til og med sees i deres arbeide. Dermed vil de tospråklige elevenes førstespråk være en viktig komponent i form av deres kulturelle kapital (Cummins 2004, s. 8). Ved hjelp av morsmålet vil det ikke bare bli lettere å lære det nye språket ved at læringssituasjonen blir lettere, men også ved at begge kulturene blir representert. Elevene vil kunne føle at de kan vise seg selv som representanter for tospråklighet. Læringen vil da kunne bygge videre på deres tospråklige erfaringsgrunnlag.

En tospråklig lærer vil kunne være en støtte og hjelp til å løse problemer eller vanskeligheter som elevene kan komme i. De vil kunne gjøre den sosiale situasjonen lettere og muligens også lette tospråklige barns integrering. Samtidig vil de tospråklige elevenes status heves ved at tospråklige lærere som behersker elevenes språk er til stede i skolen. Hvistendahl gjengir i en artikkel om utdanning av tospråklige lærere erfaringer som tospråklige lærerstudenter har

gjort i praksis mens de har tatt praktisk-pedagogisk utdanning (Hvistendahl under publisering). Lærerstudentene beskriver hvordan det de lærte om tospråklighet og om tospråklig opplæring i studiet, bevisstgjorde dem om deres egen tospråklighet. Lærerstuderter som hadde praksis som tospråklige lærere på en stor ungdomsskole i Oslo, forteller at de ble bedt av veilederen sin på skolen, som også var tospråklig lærer, om å bare bruke norsk med elevene for at de skulle føle seg trygge. Studentene mente det var skolens negative holdning til morsmålet som var grunn til at morsmål ikke ble brukt selv om den tospråklige læreren hadde samme språk som flere av elevene i klassen. Når studentene likevel praktiserte tospråklig undervisning for elever med samme morsmål i en gruppe, opplevde de at elevene var sjenert i starten og skamfulle over å bruke morsmålet fordi de mente det var et tegn på at de var faglig svake og ikke kunne norsk. Etter noen ukers arbeid endret elevenes holdning overfor bruk av morsmålet seg, og flere elever søkte til gruppa med tospråklig undervisning for å få hjelp med oppgavene sine.

Det er viktig at elevene lærer å være stolte av den tospråklige identiteten, og den tospråklige læreren vil kunne være en brobygger både mellom skolen og hjemmets kultur, mellom eleven og skolen og mellom eleven og hjemmet. Hvis ikke, vil ikke minoritetselevne føle seg sett, bekreftet og respektert i skolen.

Siden læring skjer i en sosial kontekst, må elevene oppmuntres til dialog (Cummins 1994). Denne dialogen kan bli vanskelig å gjennomføre for en som ikke behersker det norske språket. Derimot vil en tospråklig lærer som behersker elevenes morsmål, kunne føre dialog med elevene på morsmål eller ved veksling mellom morsmålet og norsk. På den måten vil ordforrådet på morsmålet kunne bli forsterket. Det å lykkes i et emne, om det så er på morsmålet, vil kunne bedre selvbildet, og ved å lykkes i faget vil eleven kunne prøve å gjøre det godt på andrespråket også.

Cummins m.fl. (2005) forteller om opplevelsene til elever som er nyankomne i Canada. En elev med urdu som morsmål og noen engelskkunnskaper følte seg utilpass i klassen i alt fra språk til klesstil. Hun slet med å tilpasse seg både språklig og kulturelt. Siden læreren viste interesse for eleven og hennes opplevelser, likte eleven å fortelle om seg selv, om sin religion og kultur. Lærerens interesse for eleven gjorde at eleven følte seg tilpass og velkommen i klassen.

---

Denne elevens erfaring viser at menneskelige relasjoner er viktig i barns tilpassing i skolen. Ved at lærere viser interesse for barns opplevelser, vil barna få mot til å uttrykke seg og sette ord på følelsene sine. Dette fører oss til at eleven har stort behov for å uttrykke seg selv. Læreren må skape et miljø som gjør det mulig for alle elever å utvikle seg og klare å uttrykke sine opplevelser både muntlig og skriftlig. Både affekt, identitet, respekt og menneskelige relasjoner vil være viktige komponenter i tospråklige elevers opplæring (Cummins m. fl. 2005). Tospråklighet handler også om å kunne identifisere seg positivt med begge kulturer og språk helt eller delvis. Det å kunne utvikle et positivt selvbilde og se seg selv som tospråklig er like viktig som å snakke to språk like godt.

#### **4.4.1 Sosialisering og identitetsbygging**

Her vil jeg komme inn på hvordan tospråklige barn blir sosialisert, eller, sagt på en annen måte, hvordan noen tospråklige barn blir eksponert for majoritetsspråket og -kulturen. Hjemme har disse barna mulighet til å bli kjent med foreldrenes kultur og dermed også lære det språket foreldre snakker. Disse lærer ikke bare språket og kulturen, men også koder som er særegne i den respektive språkgruppen. For å utvikle kjennskap til majoritetssamfunnet og norsk språk trenger barna kontakt med andre jevnaldrende. Særlig skolen er en slik arena der barna kan bli eksponert for kulturen i majoritetssamfunnet, i lek og samspill med andre barn og gjennom læring. Det vil være lettere for barna å lære om både språklige og kulturelle koder og regler på et språk de behersker, og av en som selv kjenner godt til deres hjemmekultur.

#### **4.4.2 Flerkulturelle perspektiver i opplæringen**

Manglende flerkulturelt perspektiv på fagstoff i skolen kan bidra til at minoritetsspråklige elever mister interessen for faget. Det kan være resultat av at minoritetsspråklige elever har færre forhåndskunnskaper om emnene, eller at skolen representerer en kultur som er mer eller mindre fjern fra deres hjemmekultur.

### 4.4.3 Samtale og diskusjoner I klassen

Liv Bøyese (2002) har undersøkt tyrkisk-norske elevers lesing det siste året av mellomtrinnet. Hun fant blant annet ut at de tospråklige elevene falt ut av diskusjoner i klasserommet når samtalen på norsk ble for språklig krevende, dvs. at samtalen begrepsmessig foregikk på et høyere plan enn disse elevene hadde språkkunnskaper for. Hun la merke til at de tospråklige elevene da begynte å snakke med hverandre på sitt morsmål. Videre merket hun seg at lærerne henvendte seg mindre til de tospråklige elevene enn til norskspråklige elever. Dette gjorde læreren bevisst for å skåne de tospråklige elevene fra å mislykkes og for å unngå å miste tid siden minoritets elevene ikke klarte å svare like fort og adekvat som elevene med norsk som morsmål. Bøyese hevder at på denne måten får de tospråklige elevene betydelig mindre grad av språklig stimulering og likeledes mindre mulighet til språklig tilbakemelding fra læreren og medelevene.

Kirsten Palm (2006) gjorde en ganske lik erfaring som Bøyese. Hun noterte at det var mange av de samme elevene som tok ordet i klassen hun observerte, og selv om læreren forsøkte å gi ordet til ulike elever, var det likevel slik at mange elever ikke fikk ordet i det hele tatt i løpet av en hel dag. Det var oftest de skoleflinke elevene som raskt rakk opp hånda og var raske til å svare. De tospråklige elevene rakk ofte ikke å tenke over hvordan de ville formulere et svar før en annen elev hadde svart. Læreren i Palms undersøkelse var oppmerksom på at en av minoritets elevene ofte satt og formet setninger til svar, men det var ikke alltid anledning til å la ham få tilstrekkelig tid til å fullføre dette og svare høyt (Palm 2006). Undersøkelsen hennes viste også at det var slik at minoritets elevene deltok i starten av samtalen da det var enklere spørsmål, men de falt ut etter hvert som vanskegraden på spørsmålene steg. Dermed er det viktig at elevene kan delta i mindre grupper der de kan få mulighet til å snakke om fagstoffet, nok tid til å tenke gjennom spørsmål og få oppmerksomhet fra en lærer som har tid til å høre på svaret.

Morsmåls læreren eller den tospråklige læreren kan i noen grad finne stoff som elevene kan relatere sine forhåndskunnskaper til. Det kan være stoff som elevene kan lese på morsmålet, eller stoff som læreren kan fortelle muntlig. Det er viktig at minoritets elevene får forståelse for fagstoffet ved at de leser selv eller får det fortalt. Det kan gjøre at elevene blir kjent med stoffet og kan nyttiggjøre seg kunnskaper også i andre fag. Det å lese stoff som er kjent, vil være en hjelp til å huske stoffet.

---

#### 4.4.4 Kjent eller ukjent fag- og lesestoff

Palm (2006) har sammen med kollega Hein Lindquist gjennomført en undersøkelse om klasseromspraksis og minoritetslevers opplæringsbehov. I undersøkelsen var hennes hensikt å se på klasserommets vanlige praksisformer i de situasjonene der minoritetslever er sammen med majoritetslevene i ordinære fagtimer uten ekstra lærerressurs. Hun finner en del punkter som viser seg å være ganske viktig for minoritetslevene (Palm 2006). Det er blant annet at det er klare rutiner i klassen slik at elevene er kjent med hva aktiviteten går ut på, selv om oppgavene er vanskelige. Fokusering på hvor man står, og hva som er tema, er et nokså viktig holdepunkt for minoritetslevene.

Palm (2006) hevder videre at læreboka har en sentral plass i klasseromsundervisningen. I hennes undersøkelse gir både lærerne og minoritetslevene uttrykk for at samfunnsfagboka de bruker, hadde mange vanskeligere tekster og ord (Palm 2006). Hun forklarer videre at meningsinnholdet i teksten heller ikke var framhevet godt nok, dermed vil resultatet ved høytlesing av en ukjent tekst av slik art bli dårlig. Og hun fant mange eksempler på feil uttale av ord, noe hun mente viste at den eleven som leste, ikke selv alltid skjønnte det som ble lest. Hun forteller også at læreren forklarte raskt de begrepene som han/hun mente kunne være vanskelige. Palm (2006) forklarer videre at selv om læreren eller medelever har forklart ord og begreper, vil det være til liten hjelp for minoritetsleven fordi forklaringen er basert på forståelsen hos læreren eller medelevene de velger å stoppe ved. Dermed har ikke minoritetslevene fått den hjelpen de trenger for å sortere ord og begreper som er viktige for deres helhetsforståelse, eller det faglige innholdet som de trenger grundigere forklaring på. Det er viktig å legge vekt på ord som elevene kan ha bruk for senere. Palm (2006) legger merke til i observasjonen at mange begreper ble gjennomgått som det ikke var nødvendige å huske på senere. Det hadde vært bedre at elevene fikk nøyere forklaring på noen viktige ord som de kunne få bruk for ved senere anledninger enn at de fikk korte forklaringer på mange ord som de i tillegg ikke kunne nyttiggjøre seg senere. Ved mangelfull eller feilaktig forståelse vil teksten enten gi liten mening eller feilaktig mening. Ord- og begrepsforståelse er både sentralt og viktig i tekstforståelse, sier Øzerk (2003).

Palm (2006) forklarer videre at misforståelser om en tekst kan forekomme ofte der læreren spør om elevene har forstått teksten. Hun sier det er en usikker måte for å finne ut av om eleven har forstått eller ikke. Hun viser til et tilfelle ved en høytlesingssekvens med en

påfølgende samtale i et klasserom. Teksten handlet om ”døperen Johannes”, og læreren spurte om elevene visste hva det ville si å bli døpt, og de hadde en samtale om det. Ved en tilfeldighet ble det oppdaget at en av minoritets elevene hadde tolket begrepet ”å bli døpt” som ”å bli drept”. Hun viser videre til flere undersøkelser om at det ofte kan være mangelfull sammenheng i lærebøker, og at bøkene representerer store utfordringer for minoritetsspråklige elever Palm (2006, s. 30).

Det er videre svært viktig for minoritets elevene å få en førforståelse av teksten slik at de kan utnytte egne forkunnskaper til å foregripe innholdet i teksten (Palm 2006). Dermed blir det svært viktig at læreren vet hvilke begreper og eventuelt hendelser som man må sikre at minoritets elevene kjenner til i forkant av arbeidet med en tekst eller et emne.



---

## 5. Aspekter ved tospråklige elevers læring

### 5.1 Tospråklig opplæring

Den norske betegnelsen ”tospråklig undervisning” stammer fra den angloamerikanske betegnelsen ”*bilingual education*” (Øzerk 1992). Ifølge Øzerk beskriver den engelske definisjonen en tospråklig undervisningsmodell som består av to språk for de elevene som lever i et samfunn eller miljø hvor to språk snakkes (Øzerk 1992, s. 8).

Det er mange tolkninger av hva tospråklig opplæring er, og mange synspunkter på hvordan den bør gis til tospråklige elever. Øzerk framstiller i lys av forskningen ulike modeller for tospråklig opplæring. Han beskriver tospråklig opplæring som en måte å organisere opplæringen på der elevene får opplæring *i* og *på* to språk (Øzerk 2003, s. 82). Videre skriver han at tospråklig opplæring i Norge kan ha varierende varighet, og at den består av 4 komponenter: 1) Opplæring *i* elevens førstespråk/morsmål, dvs. morsmålsopplæring, 2) Opplæring *i* elevens andrespråk/samfunnspråket, dvs. norskopplæring, 3) Opplæring *på* førstespråket/morsmålet som er gitt i en periode av elevens skolegang slik som fagopplæring på morsmål, og 4) Opplæring *på* andrespråket/samfunnspråket, norskspråklig fagopplæring (Øzerk 2003, s. 82). Videre finnes det en rekke modeller for tospråklig opplæring. De vanligste er førstespråksmodellen, tospråklige overgangsmodeller og språkbad. I førstespråksmodellen, som også blir kalt for morsmålsmodellen, får elevene opplæring først og fremst *i* og *på* sitt førstespråk, dvs. morsmålet, og i tillegg får de opplæring *i* andrespråket. Det gis *ikke* opplæring *på* andrespråket, og i de tilfeller hvor det gis opplæring på andrespråket, opphører ikke opplæringen *i* og *på* morsmålet og *i* andrespråket (Øzerk 2003, s. 82). Førstespråksmodellen blir brukt i en del samiske skolekretser i Norge, der norsk som opplæringsspråk (altså storsamfunnets språk) blir flettet inn i undervisningen. I de aller fleste tilfeller i Osloskolene gis det norsk opplæring fra første stund av. Det er tilfeller hvor det gis morsmålsopplæring først, og norsk blir introdusert litt etter litt, og etter noen år med morsmålsopplæring får elevene bare norskopplæring, skriver Øzerk (2003).

De tospråklige overgangsmodeller omfatter opplæring *i* og *på* to språk, dvs. at det gis både undervisning *i* og *på* elevenes morsmål og andrespråk i en kort periode, før man går over til

---

en skolegang med bare opplæring i og på andrespråket (Øzerk 2003, s. 84). I tokulturelle klasser på 1980-tallet ble undervisningen gitt etter en typisk delvis tospråklig overgangsmo­dell, der de minoritetsspråklige elevene fikk tospråklig opplæring i et tolærersystem i alle de teoretiske fagene. I dag kan minoritetsspråklige elever få tospråklig fagopplæring eller støtte i fagopplæring i varierende grad som en overgangsmo­dell.

I språkbadmodellene står undervisning i og på andrespråket sentralt. Betegnelsen ”språkbad” stammer fra de kanadiske tospråklige undervisningsmodellene, og blir omtalt som ”*imersion programmes*” der engelsktalende kanadiske barn går på skolen og får undervisning i og på fransk i et visst omfang og i et visst antall år (Øzerk 2003). Ved disse kanadiske skolene med undervisning på to språk er lærerne også tospråklige, og forholdene er lagt til rette slik at læreren og eleven kan kommunisere med hverandre på minst ett språk, enten engelsk eller fransk, når de vil og finner det hensiktsmessig (Øzerk 2003). Derimot er språkdrukning motstykket til språkbadmodellene. Uttrykket stammer fra det engelske uttrykket ”*submersion programmes*”. Dette kan dreie seg om at undervisningen av språklige minoritets­elever foregår på norsk, selv når elevene ikke har gode nok ferdigheter i norsk til å få utbytte av opplæringen, at læreren og elevene ikke har et felles språk som de kan kommunisere godt på, eller at minoritets­elevene ikke kan delta aktivt i opplæringen eller få forståelig faglig hjelp på grunn av svake norskspråklige ferdigheter. Alle disse momentene som går under språkdrukning, er en hverdagssituasjon for mange minoritetsspråklige elever i Oslo i dag, hevder Øzerk. En slik skolesituasjon vil kunne gi umotiverte elever. Øzerk (2003) forteller om at mange minoritets­elever sitter i klassene uten å ha forstått verken innholdet av undervisningen eller hvordan de skal gjøre oppgavene. Øzerk (2003) konkluderer med at en del tospråklige elever utvikler ”en tillært hjelpeløshet” som et resultat av liten mestring og lav motivasjon gjennom flere års skolegang der de får lite utbytte av undervisningen. Øzerk (2003) forteller at på noen skoler blir elevene satt i en norskspråklig klasse fra første dag enten fordi skolen ikke har en morsmåls­lærerressurs i det aktuelle språket, eller fordi skolen mener at eleven skal lære norsk og ikke morsmål. Det siste argumentet er mest utbredt, forteller Øzerk (2003). Dette er et brudd på § 2.8 i opplæringsloven som sier at elever har rett til opplæring på morsmål (jfr. punkt 1.2). Elevene har videre også krav på tospråklig fagopplæring. Det viktigste for minoritets­elever er å lære seg majoritetsspråket, men det er like viktig at de får mulighet for å utvikle morsmålet, noe som vil gi positive utslag på flere plan. Øzerk mener at tospråklig opplæring er et middel for å sikre de tospråklige elevene en

---

adekvat læring som fører til utvikling både på det faglige og språklige området (Øzerk 2003).

### 5.1.1 Tospråklig opplæring før og nå

På 1980-tallet ble en tokulturell klasse modell introdusert i Osloskolene, der både morsmål og norsk skulle benyttes i opplæringen. Randi Myklebust (1993) gjennomførte en studie av lærersamarbeid mellom den tospråklige læreren og klassestyreren i denne tokulturelle klassemodellen. Hun observerte i 18 urdu-norsk-klasser. Hun skriver at de former for tospråklig opplæring som er beskrevet i internasjonal litteratur, ikke ble benyttet i opplæringen slik en tokulturell klassemodell skulle tilsi. Hun fant tre former for tospråklig opplæring, som hun kalte undervisning etter 1) ”hviskemetoden”, 2) ”en-lærer-metode” og 3) ”inni-mellom-metoden”. Den første, altså hviskemetoden, gikk ut på at den majoritetsspråklige læreren underviste mens morsmållæreren gikk rundt og hvisket til de minoritetsspråklige elevene. Den andre metoden var slik at den majoritetsspråklige læreren underviste, og den tospråklige læreren var totalt passivisert og snakket oftest norsk. Den tredje metoden innebar at majoritetslæreren hadde ansvaret for undervisningen, og at morsmållæreren oversatte litt, og da dreide det seg om små, korte forklaringer eller oversettelse av enkelte ord. Videre fant Myklebust ut at den lengste sammenhengende undervisningssekvens på elevens morsmål var på 36 sekunder (Myklebust 1993). På bakgrunn av observasjonene konkluderer Myklebust med at den tospråklige opplæringen ikke fungerte etter intensjonene. Morsmål var fortrent som undervisningsspråk, elevene uttrykte seg ikke på morsmål og ble bedt om å snakke norsk når de hadde muligheten til å få oppklaring på morsmålet.

### 5.1.2 Morsmålsopplæring

Selv om en del forskning legger vekt på viktigheten av å gi minoritetsspråklige elever tospråklig undervisning, gjør samtidig mange språkforskere oppmerksom på viktigheten av å gi de tospråklige elevene morsmålsopplæring. Vygotsky skriver at ”success in learning a foreign language is contingent on a certain degree of maturity in the native language” (jfr. punkt 4.2.1). Barns morsmål blir utviklet når det lærer et nytt språk, dvs. at det finnes et gjensidig forhold mellom morsmål og læring av et nytt språk (Øzerk 1999). Videre sier Vygotsky at likevel må eleven ha grunnleggende ferdigheter i sitt morsmål for å kunne klare å beherske det nye språket (Vygotsky 2001). I morsmålet bør man ha ferdigheter og en viss

modenhet for å mestre språket sitt og dermed kunne overføre de språklige prosessene til det andre språket (Vygotsky 2001). Samtidig vil Myklebust (1993) vektlegge morsmålsundervisning ikke bare av språklige grunner, men også av faglige og sosialpsykologiske grunner.

Bakken (2007) har undersøkt morsmålsundervisningens betydning for minoritetselevens skoleprestasjoner i større omfang. Han viser til forskning som er gjort både nasjonalt og internasjonalt og poengterer at morsmålsundervisning har bidratt positivt til minoritetsspråklige elevers faglige utvikling hvis tiltakene har vart over en lengre periode. Han forklarer videre resultatene med at barna fikk tilegne seg norsk uten at det gikk utover morsmålet. Dermed kunne begge språkene utvikles til et høyere nivå. Han viser til en rapport av Wagner (Bakken 2007) om at minoritetselevene har dårligere leseferdighet i fjerde klasse. Resultatene viser betydelig sammenheng mellom språklig stimulering i førskolealderen og leseferdighet. Det vises til at minoritetsspråklige elever presterte lavere enn gjennomsnittet av majoritetselevene til tross for at de hadde gått i norsk barnehage (Wagner, i Bakken 2007). Wagner antyder at språkstimulering og leserelaterte aktiviteter er utslagsgivende for leseutviklingen. Dermed vil språkstimulerende aktiviteter både i hjem, barnehage og skole være viktig for leseferdighetene (Wagner, i Bakken 2007).

Bakken (2007) forteller videre at morsmålsundervisningstilbud kan variere fra skole til skole. Videre legger han vekt på tospråklig opplæring ikke bare på skolen, men også i barnehagen. Han viser til sammenheng mellom de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter og språklig stimulering i førskolealderen. Det er også på dette trinnet ifølge Øzerks studie at de tospråklige elevene gjør det betraktelig dårligere på fag- og ordforrådstest er(jfr. punkt 5.4). Han poengterer videre av språklæring bør foregå slik at den verken hemmer eller fortrenger utviklingen av morsmålet eller går på bekostning av elevenes kulturelle bakgrunn. Videre påpeker han at tospråklige lærere kan ivareta flere viktige oppgaver. Blant annet kan lærerne bidra til bedre kommunikasjon både mellom elevene og deres foreldre, undervise på det nye språket elevene skal tilegne seg, og samtidig fungere som rollemodeller for barna.

### **5.1.3 Morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring**

Else Ryen m. fl. (2005) har gjennomført en undersøkelse ved tre grunnskoler, derav to i Oslo og en skole utenfor byen. Denne undersøkelsen skulle belyse bruk av morsmålet ved skolene

---

og de tospråklige lærernes betydning som fagpersoner og voksenaktører i den flerkulturelle skolen. I denne forbindelse har forfatterne intervjuet tospråklige elever, tospråklige lærere og skoleledere. Morsmålstilbudet på skolene i Oslo var av varierende grad, derimot hadde skolen utenfor byen et reelt tilbud i morsmålsundervisning som bare var 2 timer i uken. Disse 2 timene gav likevel mulighet for å utvikle morsmålet, mener Ryen m. fl. (2005). De observerte videre flere forhold ved Osloskolene rundt morsmålsopplæringen og den tospråklige undervisningen. De mener at praksis ved Osloskolene var av en slik art at den undergravde elevenes mulighet for adekvat støtte i morsmål. Samtidig fikk de observert at bare en liten og tilfeldig del av elevene fikk mulighet til å bruke morsmålet i lese- og skriveopplæringen. Dette førte videre til liten mulighet for fagspråklig utvikling og at tospråkligheten for de fleste elevene ble marginalisert.

Ryen m. fl. (2005) mener på bakgrunn av undersøkelsen at minoritetselevenes morsmål generelt har en svak posisjon i den norske skolen selv om den internasjonale forskningen viser en positiv effekt av morsmålsundervisning hvis den foregår over lengre periode. Til tross for at det var stor variasjon i morsmålsopplæring og tospråklige fagopplæringstilbud på skolene, var ledelsen ved alle de tre skolene meget positive til å ha tospråklige lærere knyttet til skolen. Ledelsen og lærerne ved alle skolene så morsmålslærerne som viktige formidlere mellom skole og hjem og som rollemodeller. Skolene mente at det var viktig at elevene opplevde en lærer med samme bakgrunn som dem selv. Det ble påpekt at tospråklige lærere er viktige som konfliktløser og brobyggere og er sentrale identifikasjonspersoner. Det virker som det er en positiv holdning til morsmålslærere og tospråklige lærere, men liten kjennskap til morsmålsopplæringens og den tospråklige undervisningens positive effekter hos ledelsen og lærerne.

#### **5.1.4 Kodeveksling mellom norsk og morsmål**

Myklebust (1993) sier at kodeveksling er vanlig blant tospråklige, og derfor ville det være normalt at også læreren i klassen ville kodeveksle mellom morsmål og norsk. Hvor ofte denne kodevekslingen kan foregå, vil være opptil hver enkelt lærer og faget som det undervises i. Tospråklige barn bruker kodevekslingsstrategier bevisst både for å uttrykke seg og få tilgang til lek med andre barn, hevder Aukrust og Rydland (2007).

Den tospråklige læreren kan altså alt ettersom hvilket fag som undervises, kodeveksle for å hjelpe eleven til å forstå faget. Om det blir lettere å forklare ord og begreper på morsmålet, vil det lette undervisningen, og kodeveksling vil kunne bli mer vanlig og nødvendig. Men samtidig må den tospråklige læreren finne en balanse mellom morsmål og norsk og holde undervisningen i gang, slik at det ikke blir stopp i undervisningen.

Aarsæther (2004) har også studert kodeveksling mellom norskpakistanske 10-åringer. Han hevder på bakgrunn av internasjonal forskning at kodeveksling mellom tospråklige barn og voksne er en viktig del av hverdagen. Denne kodevekslingen er både en hyppig og en naturlig aktivitet. Kodevekslingen er ikke nødvendigvis et resultat av manglende kompetanse på det ene eller det andre språket. Videre hevder han at de tospråklige som kodeveksler, behersker begge språk svært godt.

Aukrust og Rydland (2007) skriver at barn profitterer på at læreren anerkjenner deres tospråklighet og tokulturalitet og aktivt inviterer dem til å bruke kodevekslingsstrategier.

## 5.2 Motivasjon og læring

Motivasjon og læring går hånd i hånd. Motivasjon er en viktig del av menneskets vilje til å lære og dermed eksistere. Siden språket er med på å danne kognitive og mentale strukturer, vil det å kunne språket være en grunnleggende funksjon for oss mennesker for å lære.

Banduras' teori om "*selv-efficacy*" viser at forventning og mestring har betydning for atferd, takemønster og motivasjon (Banduras, i Skaalvik og Skaalvik 2005). Forventning av å mestre har vist seg å være bestemmende både for utvalg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige. Tviler elevene på egen kompetanse, vil innsatsen reduseres, eller de gir rett og slett opp. Disse faktorene kan være med på å påvirke motivasjonen. Det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Selv om læringsmiljøet oppleves som godt av læreren og de fleste elevene i klassen, kan det for enkelte elever oppleves som truende og lite stimulerende (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Skaalvik (Skaalvik og Skaalvik 2005) legger hovedvekt på læringsmiljøet i klassen og hvordan læreren oppfatter og gir tilbakemelding på elevens arbeid. De mener det er uheldig

---

for en elev å ofte mislykkes fordi eleven da vil konkludere med sine svake evner som årsak, men når de lykkes, vil de gi flaks som årsak. Forskning viser at forventning om mestring har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid. Derfor blir det viktig å organisere skoleaktivitetene slik at elevene kan få oppleve å mestre. Elever som sliter med språket, vil ikke klare å gjøre en fullgod oppgave selv om de jobber iherdig med den. Hvis oppgaven ikke er fullgod til tross for mye arbeid, vil ikke læreren klare å finne ut av om det skyldes språkproblemer generelt, eller om eleven virkelig sliter med faget. Eleven kan jobbe intenst, men likevel få et dårlig resultat som læreren likevel roser eleven for (Skaalvik og Skaalvik 2005). Vi kan stille spørsmålet om det er slik flere tospråklige elever opplever skolen.

### 5.2.1 Mestring og motivasjon

Minoritetsspråklige elever kan slite både med både mestring og motivasjon. Når elevene ser at de ikke mestrer skolehverdagen, mister de motivasjonen til å gjennomføre annet skolefaglig arbeid, noe som videre kan føre til at minoritets elevene lærer seg hjelpeløshet og ikke kommer ut av den onde sirkelen. Øzerk (2003) kaller lav motivasjon og liten aktiv deltakelse i undervisningen for ”lært hjelpeløshet”. Han fant videre ut at mange av de minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen hans ikke forstod oppgavene. Disse elevene rakte likevel ikke opp hånda for å søke hjelp (Øzerk 2003). Dette kunne han observere da han gikk rundt i klasserommet for å se om elevene trengte hjelp. Han la merke til at noen av elevene prøvde å være usynlig ved enten å vise at de skrev og var opptatt med oppgaven, eller ved at de prøvde å se vekk og la hånden over oppgaven de hadde foran seg da han gikk forbi dem. Dette gjorde elevene for blant annet å skjule hvor lite de hadde gjort, mente Øzerk (2003). Det var først da han satte seg ved disse elevene at det viste seg at elevene ikke hadde skjønt oppgaven og heller ikke hadde tenkt å fullføre den. Øzerk (2003) mener at elevene har lært seg denne tilstanden der de føler at de ikke klarer skolen, og for han virket det som om de tospråklige elevene var fornøyd med situasjonen. Øzerk (2003) skriver videre at læreren derimot legger i dette at elevene har andre problemer som gjør at de ikke klarer oppgaven. Videre sier læreren at så lenge elevene sitter stille og følger med, utgjør disse elevene heller ingen problem (Øzerk 2003). Minoritets elevene trenger å oppleve mestring i skolehverdagen, og det bør kreves av dem at de er aktive. Vi kan spørre oss om det er mulig å få utbytte av undervisningen når læreren mistolker deres prestasjoner i faget. I en undervisningssituasjon kreves det at både læreren og elevene er aktive for at læring skal kunne skje. Om elevene

svarer på oppgavene skriftlig eller muntlig, skal skolen legge til rette undervisningen slik at de tospråklige elevene får lik mulighet for læring og utvikling som sine medelever. Det er slik Bøyesen (jfr. punkt 4.4.2) forteller om at tospråklige elever faller ut av diskusjoner i klasserommet, og at lærerne henvendte seg mindre til de tospråklige elevene for å skåne dem fra å mislykkes. Det er viktig å finne ut av hva som er årsaken til at eleven er umotivert, om det er svake kunnskaper i norsk, eller om det er andre spesifikke vansker. Ellers kan lærerens metode for enten å skåne minoritets elever eller å tro at elevene har andre problemer for ikke klare oppgaver i forbindelse med undervisningen, resultere i både passive og umotiverte minoritetsspråklige elever.

### 5.3 Lese på et andrespråk

Aukrust og Rydland (2007) skriver at minoritetsspråklige elever møter flere utfordringer enn majoritetsspråklige elever når det gjelder leseforståelse siden de utvikler talespråklige og skriftspråklige ferdigheter på to språk. Utvikling av andrespråklesing kan ikke sees alene, det er tilleggsferdigheter, som førstespråklesing, talespråklige ferdigheter på førstespråket og talespråklige ferdigheter på andrespråket som er av stor betydning. Elevene som skal lære å lese på et språk de har begrenset kompetanse i, står overfor ekstra utfordringer. Den doble utfordringen knytter seg til både å lære et nytt talespråk og et nytt skriftspråk samtidig. Den grunnleggende kunnskapen i lesingen er å finne mening i teksten. Dermed vil de tospråklige elevene som allerede kan lese på morsmålet når de begynner på skolen, ha et forsprang ved å ha kjennskap til å finne mening i tekst de leser. I leseprosessen må barn i tillegg lære å finne ut om det er noe de kan overføre fra lesing på morsmålet til lesing på andre språk, som for eks. tekstoppbygning om ikke-alfabetiske skriftsystem. Aukrust og Rydland skriver at det er noen forskjeller mellom lesing på førstespråk og andrespråk som blant annet er knyttet til utvikling av fonologisk bevissthet og talespråklige ferdigheter (Aukrust og Rydland 2007).

Aukrust og Rydland (2007) skriver videre om studier gjort av to nederlandske forskere Droop og Verhoeven i 2003. Droop og Verhoeven sammenlignet to grupper av barn i andre og tredje klasse (Aukrust og Rydland 2007). Den ene gruppen bestod av enspråklige barn som skulle lære å lese på nederlandsk, og den andre gruppen var tyrkiske og marokkanske barn som skulle lære å lese på nederlandsk som andrespråk (Aukrust og Rydland 2007). Forskerne avdekket stor variasjon både med hensyn til vokabularbredde og leseferdighet i



---

begge gruppene. Videre fant de ut at det var et stort vokabular på andrespråk som var årsak til god leseforståelse, mens de elevene som hadde lite vokabular, ble hemmet i sin lesing (Aukrust og Rydland 2007). Dette viser at vokabularbredde er like viktig for andrespråklesere som for enspråklige barn. For uten et stort vokabular vil det være vanskelig å forstå ordene som danner relasjoner i teksten som kan føre til bedre leseferdighet i andrespråket. Også Øzerk (2003) vektlegger vokabularets betydning i form av ord og begreper. Aukrust og Rydland (2007) skriver at det er flere studier som tyder på at den største forskjellen mellom første- og andrespråklesere er at andrespråklesere oftere støter på ord de ikke kjenner når de leser, og i tillegg omhandler oftere tekstene temaer de har begrensede forkunnskaper om. Bare disse elementene vil føre til at minoritetsspråklige elever støter på vansker med ord og begreper oftere, noe som kan forårsake at de kan gå glipp av mye av undervisningen. Videre vil også denne mangelfulle forståelsen av temaer gi utslag på lesingen ved å gi liten kunnskap om helheten i teksten slik at elevene heller ikke vil være i stand til å stille spørsmål til teksten de leser. Det å stille spørsmål til teksten er blant annet en kognitiv strategi. De tospråklige elevene kan ha tekniske leseferdigheter i norsk, men kan mangle det vesentlige for å kunne forstå det de leser.

Aukrust mener at det er viktig å oppfatte tekstens innhold, og at det formidles både på morsmål og norsk. En opplæringsform der elevene bare får utviklet norskferdighetene, kan føre til at elevene får et mangelfullt begrepsrepertoar på sitt morsmål. Tospråklig opplæring vil gi mulighet ikke bare til undervisning på to språk, men også mulighet for elevene til å tilegne seg begreper på morsmålet i tillegg til på norsk.. Aukrust og Rydland (2007) påpeker at utvikling av begreper både på morsmål og norsk fører til akademisk språk. Dermed blir det viktig å vedlikeholde og utvikle morsmålet for å kunne utnytte strategiene til annen språklæring. Aukrust og Rydland skriver videre at tospråklige barn som har en overordnet forståelse av at lesing dreier seg om å finne mening i teksten, og som blander lesestrategier på tvers av språkene for å oppnå optimal forståelse, viser seg å bli bedre lesere enn barn som strever for å holde sine to språk og sin kunnskap om lesing på hvert av språkene atskilt når de leser (Aukrust og Rydland 2007).

Leseferdigheten er viktig for å kunne nyttiggjøre seg kunnskap i lesingen. Det bør være et mål at elevene lærer å lese mellom linjene for at de skal kunne få en dypere forståelse for teksten, mener Cummins (2005, s. 2). Cummins mener at det er viktig å få en dypere forståelse for å kunne overføre kunnskap fra en kontekst til annen. Hvis elevene leser

overfladisk, vil de ikke kunne klare å se helheten i teksten og dermed heller ikke kunne overføre kunnskap de har fått gjennom en tekst til en annen. Slik vil det være nytt lærestoff for de tospråklige elevene, og de vil måtte bruke mer energi på fag og lesestoff hver gang. For å få et helhetsinntrykk av lesestoffet må elevene bygge og aktivere forkunnskap til relevant bakgrunnsstoff så mye som mulig (Cummins 2005). Han mener videre det å lære et annet språk ikke bare er en kognitiv prosess, men at det også involverer sosialisering i barnets miljø. Barnet lærer ikke bare et nytt språk og språkets koder, men også de kulturelle kodene som er forbundet med det nye språket.

## 5.4 Læringsutbytte hos tospråklige elever

De tospråklige elevenes faglige utbytte av ulike undervisningsformer er i stor grad avhengig av norskkunnskapene deres. Øzerk (2003) har evaluert tospråklige elevers prestasjoner og læringsutbytte. Undersøkelsen omhandlet elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet under L97. Øzerk studerte ulike fagprøver og ordforrådstester fra 16 klasser. Han tok utgangspunkt i to Oslo skoler. Den ene skolen hadde mer enn 65 % minoritetsspråklig elever (S-skolen), og i den andre skolen var det mindre enn 23 % minoritetsspråklige elever (L-skolen).

Han forklarer at de tospråklige elevene manglet grunnleggende begrepsforståelse i en rekke tilfeller, og ett av hovedfunnene viste at norskspråklige elever hadde bedre læringsutbytte av temaorganisert undervisning enn det de tospråklige elevene hadde. Øzerk hevder at det er visse faktorer som spiller inn på elevens læringsutbytte. Disse faktorene er følgende:

1. morsmålskunnskaper
2. skolefaglig læringstid
3. lærestofforientert opplæring
4. sampedagogiske aktiviteter
5. muligheten for å få tilgang på hjelp i tide i deres opplæring i natur og miljøfag og samfunnsfaglige temaer innenfor rammen av temaorganisert opplæring.

---

### 5.4.1 Temaundervisning

Øzerk (2003) viser til at minoritetsspråklige elever, særlig de som er morsmålsdominante, får lite læringsutbytte av den temaorganiserte undervisningen. På bakgrunn av resultatene i fagprøven mener Øzerk at det kreves gode norskerferdigheter for å kunne tilegne seg fagstoffet på høyere klassetrinn (Øzerk 2003, s.164). Han mener at skolefaglig læringsutbytte av de temabaserte aktivitetene var først og fremst forbeholdt dem som behersket norsk, og som kunne fungere godt innfor den norskspråklige læreprosessen (Øzerk 2003, s.170). I tillegg tar den temabaserte undervisningen utgangspunkt i faktakunnskaper elevene allerede har kjennskap til slik at ord- og begrepslæring går for fort til at minoritetsspråklige elever rekker å få med seg innholdet av undervisningen som de også har lite forkunnskaper i. Disse forholdene gjør at det blir vanskeligere for en del minoritetsspråklige elever å få godt læringsutbytte av klassetrinnets kognitive akademiske lærestoff (Øzerk 2003, s.169). Dette kan være en grunn til at tospråklige elever presterer dårligere enn norskspråklige elever. Undervisningen kan stille større krav til minoritets elever, både i forhold til å se sin egen oppgave i gruppen og å forstå hva som skal gjøres og finne gode løsninger. Det viser seg videre at miljøet har mye å si for læring av norske ord og begreper. Disse elevene har muligens heller ingen muligheter til å utvikle begrepsrepertoaret utenom skoletiden pga. av få eller ingen norskspråklige barn i nærmiljøet (Øzerk 2003).

Dermed blir det nødvendig med tospråklig opplæring med utgangspunkt i begrepsinnlæring siden mange av de morsmålsdominante tospråklige elevene ikke har godt nok utviklet begrepsrepertoar i norsk. Den grunnleggende begrepstreningen må skje på skolen for disse elevene. De må få mulighet til å få med seg fagstoffet og undervisningen og få opplevelse av mestring. Hvis de ikke får med seg innholdet i undervisningen, vil de heller ikke utvikle stor interesse for skolefagene.

Øzerk (2003) påpeker at et stort ordforråd er en forutsetning for å få med seg det faglige lærestoffet i opplæringen og dermed gjøre elevene i stand til å svare riktig. Ord- og begrepsforståelse er både sentralt og viktig i tekstforståelse. Forstår elevene betydningen av ordet, vil det naturligvis være lettere å huske ordet. I forbindelse med det finner Øzerk ut at det er en polariseringstendens blant minoritetsspråklige elever til enten å gjøre det veldig godt eller veldig dårlig (Øzerk 2003). Øzerk utarbeidet en fagprøve med utgangspunkt i de temaene som lærerne hadde gjennomgått i klassen i forbindelse med temaorganisert

opplæring (Øzerk 2003, s.129). På fagprøven for andreklassinger klarte halvparten av de minoritetsspråklige elevene seg veldig bra, mens den andre halvparten gjorde det betraktelig dårligere. Han forklarer denne tendensen med at mange minoritetsspråklige elever lærer å kjenne ordet teknisk uten å forstå meningen med det eller å kunne relatere begrepene til noe konkret. Dermed er det vanskelig å få en førforståelse av en tekst som igjen resulterer i at det tar lenger tid å tilegne seg stoffet på. Dette gir igjen utslag på leseforståelsen.

Øzerk (2003) fant i tillegg at mange av de tospråklige elevene leste ”mekanisk”. Han forklarer mekanisk lesing med at elevene har knekt lesekode, og at de leser stoffet, men uten egentlig å forstå det de leser. Når elevene ikke klare å få mening ut av lesestoffet, fører det til at elevene ikke klarer å få en dypere fagkunnskap. Det er akkurat det Kulbrandstad hevder, at elevene ikke bare leser langsommere, men også at de ikke klarer å finne meningen med teksten (Kulbrandstad 1994). En teknisk eller mekanisk lesing kan føre til at eleven ikke får med seg det som står mellom linjene, slik Palm (2006) påpeker. Det er like viktig å forstå tekstens skjulte budskap. Siden alle fag nå er knyttet sammen, vil mangelfull forståelse i et fag gi utslag på andre fag og emner, og elevene vil heller ikke klare å trekke relasjoner mellom fag og emnene.

---

## 6. Tospråklig lærerressurs

### 6.1 Foreldreinvolvering

Skolene har i den senere tid blitt pålagt å tilrettelegge tettere samarbeid mellom hjemmet og skolen. Samarbeidet består av blant annet at hjemmet får informasjon om målene for opplæringen i fagene, hvordan opplæringen er lagt opp, hvilke arbeidsmåter som brukes og vurdering av elevenes faglige utvikling. Videre må skolene legge til rette for at foreldre kan delta i reelle drøftinger om utviklingen av skolen. Minoritetsforeldre trenger både hjelp og veiledning i metodene som brukes til å oppmuntre og motivere minoritetselevne.

Foreldermøtene vil være en arena der foreldre kan få informasjon om skolen og skolens aktiviteter. Det blir en vanskelig oppgave hvis mange foreldre opplever at de ikke får med seg hele beskjeder. Dermed får de lite ut av møtene som kan være en arena for samtale og veiledning. Det er vanlig at foreldermøtene blir ledet av den norskspråklige læreren, mens den tospråklige læreren skyter inn ord og begreper på morsmålet fra tid til annen. Dette kan føre til at bare de av foreldrene som er gode i norsk, får utbytte av møtet. Foreldermøtet vil dermed gi liten mening for de av foreldrene som har størst behov for veiledning i skolerelaterte saker. De tospråklige lærerne blir viktige i forhold til å gi viktig informasjon på morsmålet. Myklebust (1993) skriver at de tospråklige lærerne vet mer om sine tospråklige elever. Derfor kunne de hatt møtene i stedet for å bli brukt som tolk, ikke som lærere som har kunnskap om skolen og elevene. Den tospråklige læreren vil kunne skape dialog ved å kommunisere på et språk som foreldre forstår. Dialog vil gi mulighet for foreldre til å være med på å bestemme i skolerelaterte saker. For et godt samarbeid mellom hjem og skole fører til god læring og gode utviklingsmuligheter for elevene. Skolen kan oppmuntre foreldre til å bruke morsmålet sitt til å støtte sine barn. Videre må foreldre oppmuntres til å bruke morsmålet med barna sine. Ved bruk av morsmålet blir kommunikasjonen mer naturlig og kognitivt kompleks (Hauge 2004). På morsmålet kan de samtale om alt fra små hverdagslige ting til verdenssammenhenger. Denne samtalen er et steg videre i barnas resonnering omkring kompliserte spørsmål og kan bidra til problemløsning av vanskelige oppgaver (Hauge 2004). Om kommunikasjonen bare foregår på et språk foreldrene kanskje ikke mestrer tilstrekkelig, vil det gå ut over barnas evne til resonnering og problemløsning (Hauge

2004). Den tospråklige lærerens oppgave vil da i tillegg bli å oppmuntre foreldre til å stole på seg selv og bruke språket mest mulig sammen med barna sine. Videre kan de gi råd til foreldre i forhold til hvilke tema de kan snakke om hjemme, og eventuelt hvordan de skal forholde seg til spørsmål barna har. Dette vil vise skolens forståelse for morsmålet, og både foreldre og elevene kan bli trygge på skolen og vite at det går fint an å ha to vidt forskjellige språk.

## 6.2 Kompetanseheving for tospråklige lærere

De tospråklige lærerne utgjør en ressurs ved å kunne språket og kjenne kulturen til de minoritetsspråklige elevene på skolen. Det er stort behov for å utvikle de tospråklige lærernes pedagogiske kompetanse. Det er satt i gang en tospråklig lærerutdanning ved Høgskolen i Oslo, og det gis stipend for tospråklige lærere som ønsker å ta en pedagogisk utdanning. For å gi de tospråklige lærerne likeverdig status trenger de en godkjent lærerutdanning. Det vil gi også dem tilstrekkelig kompetanse for eget arbeid.

## 6.3 Kompetanseheving for skoleledere og andre lærere

Det er viktig at skoleledere også er bevisst hva det innebærer å være tospråklig i dagens samfunn. Om skolen skal kunne takle denne situasjonen best mulig, må det bredt informasjonsarbeid til. Det bør være forståelse for migrasjonspedagogisk arbeid som utføres av den tospråklige læreren. Det bør være mulighet for etterutdanning og kurs i det arbeid og den ressurs tospråklige lærere representerer i den norske skolen slik at lærere og skoleledere kan lære hvordan skolen kan legge til rette for en god undervisning for alle elevene. Skolen skal være en god læringsarena for alle, og dette ansvaret har skolelederne sammen med lærere.

Norskspråklige lærere bør likeledes ha et likeverdig forhold til sine tospråklige lærerkolleger slik at lærings situasjonen for elevene blir den beste. De må kunne vise at de kan både gi og få veiledning fra den tospråklige læreren. Det er bare kompetanseheving som kan få lærere til å forstå for eksempel at morsmål ikke hemmer norskutviklingen, og at det å være tospråklig ikke trenger å bety at den eleven ikke har kunnskaper nok til å gjøre det godt på skolen.

## 7. Resultater fra observasjon og intervju

### 7.1 Intervju med sosiallærer

Sosiallæreren var den som stilte opp til intervju fra ledelsen. Hun kunne fortelle om ledelsens syn på skolen som en flerkulturell skole. Sosiallæreren kom som ung innvandrer til Norge fra Pakistan på 1970-tallet. Hun har allmennlærerutdannelse fra høyskole og har i tillegg tatt andre aktuelle fag både innen migrasjons- og sosialpedagogikk. Hun har lang erfaring fra skolen som både morsmålslærer og tospråklig lærer. Hennes erfaring fra skolen gjør at hun har et annet perspektiv på skolen som læringsarena for tospråklige barn. Hun mener at hennes bakgrunn som minoritetspråklig er en fordel i en slik skole.

Sosiallæreren forteller først om hva hennes rolle som sosiallærer innebærer, og at sosiallærer er en undervisningsstilling med administrative oppgaver. Stillingen innebærer at hun blir et ledd både mellom lærere og ledelse, mellom foreldre og lærere og mellom skolen og andre instanser. Som et mellomledd mellom ledelsen og personalet har hun som oppgave å informere om eventuelle problemer i personalet, om fag og timefordeling, om lærere, om elever og eventuelt om elevenes foreldre. Siden stillingen også er en undervisningsstilling, tilhører hun et team. Selv om hun er en del av ledelsen, har hun kun påvirkningsmulighet overfor ledelsen, men det er likevel ledelsen som fatter beslutninger. Hun er aktiv i forhold til lærerne og elevene og skal sørge for at elevenes og foreldrenes interesser blir ivaretatt.

Sosiallæreren fortsetter med å fortelle generelt om tilbud om tospråklig opplæring og morsmålsopplæring i Osloskolen. Hun forteller om at det tidligere ble tildelt ekstra ressurser til skolene for morsmålsopplæring av barn med annet morsmål enn norsk. Det ble blant annet gjort for å undersøke følgene av morsmålopplæring og norsk fagopplæring gitt side om side. Denne praksisen har litt etter litt forsvunnet, sier hun. Deretter ble det bare gitt morsmålsopplæring til elever som enten var nyankomne eller var for svake til å følge vanlig norskundervisning, sier hun videre. Denne type opplæring ble da gitt bare i en kort periode, til eleven kunne klare å følge vanlig norskundervisning. En slik periodevis morsmålsopplæring finnes riktignok fremdeles, men bare på noen få skoler, forklarer hun.

Likeverdig opplæring for alle elever innebærer tilrettelegging av opplæring for språklige minoriteter. Det vil videre bety at minoritetsspråklige elever bør få opplæring etter deres evner og forutsetninger ifølge opplæringsloven. Denne skolen vektlegger likeverdig opplæring også i praksis ved å gi minoritetsspråklige barn en opplæring etter deres evner og forutsetninger, forteller sosiallæreren. Om en elev ikke forstår undervisningen på skolen pga. få eller svake norskkunnskaper, kan det ikke sies at eleven får opplæring etter sine evner og forutsetninger, fortsetter hun. Når skolen gir en opplæring slik at eleven forstår innholdet i undervisningen, først da blir opplæringslovens hensikt realisert, påpeker hun. Skolen setter elevene i sentrum og gir elevene opplæring etter deres evner. Minoritetsspråklige elever får mulighet til en forståelig undervisning på et språk elevene mestrer. Undervisning på et språk elevene behersker, gir godt faglig utbytte hos alle elevene. Bare ved en slik undervisningsform vil målet i opplæringsloven bli oppfylt.

### **7.1.1 Gruppesammensetting**

Sosiallæreren forklarer hvorfor somalisk- og urdualende barn har blitt slått sammen i en klasse. Hun forteller at sammensetningen av disse språkgruppene skjedde av praktiske grunner siden en ren somalisk gruppe viste seg ikke å være vellykket i en klassesituasjon. Den nåværende tospråklige læreren var den eneste som kunne takle en slik gruppesammensetting. Derfor fikk hun begge elevgruppene. Riktignok går det på bekostning av urduelevne, men det ser ut til å gå ganske bra etter forholdene, sier sosiallæreren. Denne gruppesammensettingen blir løst neste skoleår, legger hun til. Selv om norsk er felles språk i klassen, skal det være mulig å bruke morsmålet i tospråklig undervisning. Det viser seg at den ene elevgruppa tar lærerens fulle oppmerksomhet. De somaliske elevene får heller ikke tospråklig undervisning i den grad det var skolens intensjon. Jeg observerte at den tospråklige læreren ikke fikk brukt sitt morsmål. Den tospråklige læreren forklarte senere at det var nødvendig å bruke norsk for ikke å skape uro i den andre språkgruppen. Dermed blir hensikten med tospråklig lærer i urdu borte siden norsk og urdu ikke blir brukt om hverandre, og mange elever heller ikke får med seg innholdet av undervisningen. Det viser hvor viktig elevsammensetting er i en klasse. Mange hensyn må tas når det gjelder å sette språkgruppene sammen.



---

### 7.1.2 Skolens praksis og mål med morsmålsundervisningen

Sosiallæreren forteller videre om skolens hovedprinsipp for lese- og skriveopplæring. Hun forteller at først må grunnmuren, altså morsmålet, forsterkes. Deretter starter lese- og skriveopplæring i norsk. Siden fagene og timene er fastsatt, blir morsmålsopplæring gitt innfor de allerede gitte rammer, fortsetter hun. Norsktimene deles med morsmålstimene i for eksempel 1. klasse, slik at elevene får den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet, legger hun til. Men hvis en elev av en eller annen grunn ikke klarer å gå videre i lese- og skriveprosessen på sitt morsmål, gis lese- og skrive opplæring på norsk, sier hun. Det gjøres for at eleven skal få mulighet til å heller utvikle andrespråket hvis eleven har vanskeligheter med å lære sitt morsmål, forteller sosiallæreren. Målet for morsmålsundervisning, sier hun, er å styrke elevens morsmål slik at det gir et godt grunnlag for å lære et nytt språk.

Denne skolen gir morsmålopplæring slik det står i § 2.8, og for at det skal kunne kalles en likeverdig opplæring for alle elever. Mange elever fra språklige minoriteter kan morsmålet sitt bedre enn norsk når de begynner på skolen. Dermed bør disse elevene få lære å lese og skrive på sitt eget morsmål før de begynner å lære å lese og skrive på norsk, noe som er i samsvar med det både Vygotsky, Cummins og Øzerk påpeker (jfr. punkt 4). Det vil være lettere å lære seg å lese og skrive på sitt eget morsmål siden elevene kan språk- og lydsystemet på sitt språk. Det er viktig at fundamentet for morsmålet må være solid slik at man kan lære nye språk og overføre allerede lært kunnskap til det nye språket. I tillegg kan elevene slik utvikle det morsmålet som de allerede kan. Barn som kan morsmålet sitt godt, vil kunne klare å lære et nytt språk lettere. Det blir også enklere for barnet å overføre kunnskaper fra det ene språket til læring av det andre språket. Det vil også slik kunne lære språket bedre. Dermed blir det viktig å vektlegge morsmålet allerede fra starten av. Opplæring på morsmålet vil videre virke positivt på elevenes selvbilde.

### 7.1.3 Tospråklig opplæring i praksis

Sosiallæreren forteller at opplæringsloven pålegger skolene å gi tilpasset opplæring. For skolen er målet å gjøre elevene fra språklige minoriteter funksjonelt tospråklige slik at elevene skal kunne delta aktivt i samfunnet. Skolen mener det er verdifullt å kunne flere språk..

Sosiallæreren mener at målet for tospråklig opplæring på skolen blir oppfylt. Ledelsen gjør alt for at dette målet blir opprettholdt og for å forbedre den tospråklige opplæringen ytterligere.

Videre påpeker hun at selv om de tospråklige elevene får morsmålsopplæring, får de samtidig muntlig norskopplæring. Den muntlige norskopplæringen foregår ved hjelp av lekpregede aktiviteter som øker ordforrådet på norsk, og blir etter hvert supplert med skriveopplæring. Sosiallæreren mener at det også er viktig å lære språklige og kulturelle koder. Her har de tospråklige lærerene en viktig rolle.

#### **7.1.4 Bruk av litteratur på morsmål**

Sosiallæreren forteller videre at tospråklig fagstoff på både urdu og norsk er en mangelvare. I stedet brukes det ekstra krefter på å støtte eleven i å forstå lesestoff som finnes på norsk. Hun forteller at noen lærere bruker mye ekstra tid på å oversette fagstoff til elevens morsmål eller lage eget materiale som de kan bruke i undervisningen. Hun påpeker at det trengs utvikling av slikt materiale for at elevene skal kunne utnytte sitt morsmål bedre i kunnskapstilegnelsen. Det finnes noe tilrettelagt litteratur på to språk. Det gir elevene mulighet for å lese fagstoff på begge språk og samtidig øve seg på norsk.. Sosiallæreren gir et eksempel på hvilken læringsmessig betydning tospråklig lærestoff kan ha. Hun forteller om en mottakselev som fikk en bok med tekst på urdu og norsk. Eleven leste hele boka på urdu med en gang. Deretter gikk han løs på den norske teksten og øvde seg på ordene. Det gir mulighet for å lære seg nytt stoff på morsmålet og samtidig tilegne seg det, understreker sosiallæreren.

Til de eldre elevene bruker lærerne en del skjønnlitteratur for å kompensere for manglende faglitteratur på morsmål. Målet er å videreføre utviklingen av morsmålet.

#### **7.1.5 Kartlegging av elevenes språkferdigheter**

Skolen kartlegger elevenes kompetanse i norsk og morsmål og deres faglige og språklige utvikling. Prøvene gir informasjon om elevene samtidig som de gir læreren mulighet for egen evaluering. Prøvene blir videre brukt til for å støtte elevenes læring.

---

### **7.1.6 Språk og kultur**

Ledelsen mener at språk og identitet er nøye knyttet sammen. Elevene må gjøres bevisst på eget morsmål slik at de kan utvikle en god og positiv identitetsfølelse. Et positivt selvbilde som tospråklig vil gi elever som også vil være motivert til å lære andre språk, og som kan utvikle seg både faglig og personlig. Skolen ser på tospråklige lærere som gode rollemodeller for elevene.

På denne skolen er det ingen som hindrer elevene i å snakke morsmålet. Elevene blir heller oppfordret til å snakke selv om de bare snakker sitt morsmål. Det gjør skolen bevisst for at elevene skal kunne bli gode på å kommunisere i første omgang. Det norske språket kommer etter hvert så lenge de blir vant til å kommunisere. Dette er spesielt viktig for at elevene skal kunne være stolt av sitt språk og bruke det som et verktøy når det trengs.

Sosiallæreren understreker at elevene må få en følelse av at skolen er et kjent og trygt sted. Skolen arbeider derfor for at elevene skal kunne identifisere seg med både skolen og lærerne.

### **7.1.7 Tospråklige lærere som ressurs**

Skolen arbeider for å heve de tospråklige lærernes status ved å gi dem kontaktlæreroppdrag. De tospråklige lærere blir på denne måten knyttet til et trinn. De får en ryddigere hverdag, de får være med i et team, og de kan ha tettere kontakt med andre lærere og være med på planlegging. Skolen oppfordrer videre de tospråklige lærerne til å ta pedagogisk utdanning eller delta i utdanningstilbud, sier sosiallæreren.

Skolen mener det er viktig at morsmålslærere og tospråklige lærere likestilles med skolens øvrige lærere. Først da kan likeverd i praksis realiseres, forklarer sosiallæreren. Likeverdig status gir likeverdig undervisning, og dermed bør det legges vekt på likeverd både i teori og praksis, legger hun til.

### **7.1.8 Lærersamarbeid**

Sosiallæreren opplyser at det er satt av tid til samarbeid mellom lærere i norsk og morsmål. Dette samarbeidet vurderer hun som godt, men hun mener det mangler samarbeid

morsmåslærerne imellom. Skolen legger ned mye arbeid i veiledning av lærerne som støtte for undervisningen ifølge sosiallæreren.

### **7.1.9 Samarbeid mellom skole og hjem og foreldreinvolvering**

Skolen legger vekt på å gi foreldre trygghet i forhold til skolen, særlig gjelder dette mødrene siden skolen ser at det er mødrene som har hovedansvaret for barna. For å få mødre til å engasjere seg i barnas skolegang, har skolen startet en barnehage der barn som ellers ikke har barnehageplass, kan få en god start, forteller sosiallæreren. Siden barnehagen ligger i skolens lokaler, får foreldre og barn mulighet for å bli godt kjent med skolen og skolens virksomhet før skolestart.

Samarbeidet mellom hjem og skole har utviklet seg godt, og det er skolens erfaring at foreldrene stiller opp på foreldremøter, konferansetimer og andre arrangementer i skolens regi.

Noen foreldre har reagert på morsmålsundervisningen, men etter å ha hørt skolens begrunnelse har de i større grad uttrykt at de er fornøyd med undervisningsformen.

Etter anbefaling fra både sosiallæreren og den tospråklige læreren var jeg til stede ved et ca 1 ½ times langt møte med mødre, noe som kalles for ”mødregruppe”. Skolen har disse møtene med forskjellige språkgrupper. På møtene pleier det å være til stede en norskspråklig lærer, en tospråklig lærer tilhørende den språkgruppen som mødrene representerer, og sosiallæreren. Der tas det opp alt fra det som skjer i klasserommet, til hvordan foreldre kan hjelpe barna sine på hjemmefronten. Mødrene har mulighet for å komme med innspill og samtale om hvordan de opplever skolen og elevenes skolegang. Skolen mener at de har fått gode tilbakemeldinger fra både foreldre og lærere om disse møtene. Foreløpig har skolen bare hatt møtene for mødre, men mange fedre har selv ønsket å være med på møtene slik at skolen har planer om å ha møter med bare fedre.

Mødregruppen bestod av den tospråklige læreren og en spesiallærer. Det var flertall av urdotalende mødre til stede, og to vietnamesiske mødre stilte på møtet pga. av en misforståelse. Læreren spurte om de ville være der eller heller komme tilbake når det var møte spesielt tilrettelagt for vietnamesiske mødre. De vietnamesiske mødre valgte likevel å bli igjen på møtet. Spesiallæreren startet møtet og urdulæreren oversatte det nødvendige.

---

Mange av de urdotalende mødre kunne norsk, men ville likevel ha noe av samtalen oversatt til urdu. De vietnamesiske mødre brukte tid på å forklare sine erfaringer med lekser og elevene pga. få kunnskaper i norsk. Både lærerne og noen av de urdotalende mødre prøvde å tolke det de vietnamesiske mødre prøvde å si. Når de urdotalende mødre hadde forstått dem riktig, nikket de vietnamesiske mødre fornøyd og smilte. Ellers satt de vietnamesiske mødre for det meste tause og smilte og nikket av og til.

## 7.2 Mine observasjoner fra den tospråklige klassen

### 7.2.1 Observasjonstidspunkt

Jeg var på observasjon på vårparten i ca to uker. Dagene ble valgt ettersom hvordan timene var fordelt til den tospråklige undervisningen. Den tospråklige undervisningen ble gitt i norsk, matematikk, natur og miljø og morsmål timer. De fleste dagene ble annerledes enn planlagt pga. av sykdom hos den andre læreren. Den tospråklige læreren hadde da hele klassen samlet og var nødt til å endre planene og aktivitetene. En dag fikk elevene se film, og en annen dag gikk de ut. Læreren fortalte at elevene fikk roet seg ned litt slik at det ble lettere for andre lærere å ha undervisning etter det. Hun ga som grunn for de andre aktivitetene at elevene hadde jobbet godt hele uken, og derfor fortjente de kos. Likevel kunne det gå ut over timene til tospråklig undervisning og fag der det var nødvendig med tospråklig fagundervisning. Det viste seg at det ble vanskelig for læreren å gjennomføre planlagt undervisning pga. situasjonen i lærerstaben. Det viste også seg at elevene ble urolige ved den minste forandring i hverdagen.

### 7.2.2 Elevsammensetting

På grunn av sammensettingen av innvandrere i området bestod hele klassen av elever med et annet morsmål enn norsk. Det var i tillegg en aldersblandet klasse med elever fra 1. til 4. klasse. Elevene i klassen representerte to forskjellige morsmål, henholdsvis urdu og somalisk. Denne sammensettingen ble gjort av praktiske og organisatoriske hensyn. Klassen hadde en norskspråklig lærer og en tospråklig lærer sammen i de fleste timene. Klassen hadde i tillegg en spesialpedagog i noen timer og for noen få elever. Den tospråklige læreren, som arbeidet på fulltid i klassen, hadde urdu som morsmål, som var det samme morsmålet

som den ene gruppen i klassen hadde. Den andre gruppen fikk timer der de ble tatt ut av klassen for tospråklig opplæring og morsmålsundervisning på somalisk. Klassen var for det meste samlet med noen få unntak ved morsmålsopplæring eller tospråklig undervisning, og i tillegg ble elevene delt i norsk- og matematikktimene der det ble gitt undervisning i nivåbaserte grupper. Nivåbaserte grupper bestod av både urdu- og somaliskspråklige elever, og undervisningen ble gitt etter hvilket faglig nivå elevene var på, og hvilke behov elevene hadde, uavhengig av språkbakgrunn.

### **7.2.3 Klasseromsobservasjoner**

Skoledagene startet med at 30 til 45 minutter ble brukt til felles aktiviteter. Her ble det blant annet tatt opp dag og dato, kort repetisjon av hva som ble gjort dagen i forveien og videre om hva elevene skulle ha av fag og timer gjennom skoledagen. Elevene ble forklart om de skulle ha undervisning i grupper eller i klasserommet. Jeg var til stede i klassen fra begynnelsen av skoledagen. Elevene hadde en fellessamling i klassen før de gikk til gruppeundervisning. I fellessamlingen ble blant annet gårsdagens undervisning repetert, og dag og dato ble gjennomgått. Læreren presiserte i tillegg hvilke fag og timer elevene skulle ha resten av skoledagen. Deretter ble elevene minnet på hvilke grupper de skulle delta i, hvilke grupperom de skulle være på, og hvilke bøker og skrivesaker de skulle ha med seg. Læreren var nøye med å fortelle hva som skulle skje når de var ferdig med gruppeundervisningen.

Når elevene endelig hadde hentet bøker og skrivesaker og var klare til undervisningen, kom likevel noen elever tilbake og spurte hvor de skulle være. Læreren fulgte elevene til grupperommene. Til tross for nøye gitte beskjeder gikk likevel en del av den neste timen til å følge elevene dit de skulle, og fordi noen elever glemte å ta med seg de aktuelle bøkene, ble undervisningen avbrutt flere ganger.

Jeg hadde samtaler med den tospråklige læreren etter undervisningstimene og i pausene. Hun fortalte at klassen var aldersblandet med elever fra 1. til 4. trinn og hadde to språkgrupper, urdu og somalisk. Urduelevene på 3. og 4. trinn gikk tidligere i en språkhomogen klasse der de hadde den samme læreren. Læreren fortalte at disse elevene ikke var vant til å ha undervisning sammen med elever med andre morsmål enn urdu og norsk. Derfor måtte læreren bruke mye tid på både klassemiljøet og undervisningsopplegget. Læreren mente at elevene hadde vent seg til situasjonen etter et halvt år sammen, og at det gikk mye bedre nå.

---

Hun fortalte videre at på grunn av sykdom måtte den ordinære timeplanen forandres en god del, og det hadde vært mange vikarer i klassen. Lærersituasjonen var årsaken til at klassen ikke hadde hatt temaundervisning på en stund, så lærerne skulle dele klassen i nye grupper og bruke andre metoder for å effektivisere undervisningen.

Jeg så at det fort ble uro i klassen om hun snakket på urdu slik at hun var nødt til å undervise på norsk for å beholde roen. De urduspråklige elevene virket stille og usynlige, og de yngste elevene virket helt fraværende. Den andre elevgruppen tok ofte lærerens oppmerksomhet ved at disse elevene var høylydte og ofte avbrøt undervisningen. Jeg observerte senere en urdutime med færre elever. Da foregikk undervisningen på urdu, og det var i klassen. Den tospråklig læreren var på observasjonstidspunktet ganske fornøyd med miljøet i den tospråklige klassen etter å ha jobbet mye med det hele høsten.

#### **7.2.4 En time med tospråklig lærer og norskspråklig lærer**

Den ene økten den norskspråklige læreren var til stede, begynte timen med at den tospråklige læreren fortalte raskt den norskspråklige læreren om ukens tema. De snakket også videre om hva som hadde skjedd i klassen og i annen undervisning mens hun var fraværende. I timen repeterte læreren fra en skogstur hva man kunne finne i skogen av trær, blader, pinner, stein og kongler. Klassen skulle på tur igjen uken etter. Derfor ville hun repetere litt fra den forrige turen, fortalte den tospråklige læreren senere. Elevene fikk en oppgave som handlet om skogen. Deretter skulle de skrive ordene om skogen i setninger. Det viste seg at mange av elevene hadde glemt hva de kunne finne i skogen, og det var mange som lurte på hva ”en kongle” var. Lærerne hadde verken kongler eller bilder av en kongle slik at det tok lang tid før elevene forstod hva en kongle var. Etter pausen hadde den tospråklige læreren funnet et bilde av en kongle i en bok som hun viste til elevene. Elevene virket glade for å finne ut av det, og mange ropte ”å ja, den har jeg sett før, lærer”.

### **7.3 Den tospråklige lærerens erfaringer og oppfatninger**

Den tospråklige læreren er opprinnelig fra Pakistan. Hun har tidligere jobbet som morsmålstrener i en barnehage før hun begynte å studere igjen. Hun tok førskolelærerutdanning og har siden jobbet som tospråklig lærer. Hun har også arbeidet på

andre skoler med tospråklige barn og forteller at ledelsens positive syn på tospråklighet er viktig for henne.

### **7.3.1 Syn på tospråklighet og bruk av morsmålet**

De tospråklige elevene må kunne føle at de fritt bruke kan sitt morsmål både som redskap i skolearbeid eller bare for å kommunisere med hverandre. Den tospråklige læreren framhever at de tospråklige elevenes selvfølelse er like viktig for språklæring som selveste læringsprosessen. Da hun begynte å arbeide på denne skolen, følte hun seg fri til å bruke morsmålet sitt, og den gode følelsen smittet over på elevene hennes og medvirket til at de torde å snakke morsmålet, mener hun.

Læreren understreker hvor viktig hun mener det er at både ledelsen og lærerne på skolen er klar over morsmålets betydning og har en positiv innstilling til det. Læreplanene i Kunnskapsløftet 2006 har også som mål nettopp å utvikle språklig selvtilitt og trygghet hos elevene (jfr. punkt 1.2). Videre blir læreren blir en rollemodell og kan gi tospråklige elever støtte og mot til å bruke morsmålet. Den tospråklige læreren mener at elevene føler seg trygge i situasjoner der de kan bruke sitt morsmål på skolen uten å føle seg annerledes. Hun gir et eksempel fra sin tidligere arbeidsplass der hun og elevene snakket sammen på morsmålet, og en lærer gikk forbi og sa: ”Her på skolen skal det bare snakkes norsk.” Hun forteller videre at ledelsen på den skolen hadde det samme negative synet på morsmålet, og at hun følte seg utilpass hver gang elever snakket på morsmålet, og hun ikke kunne svare tilbake på samme språk fordi det ville være i strid med skolens prinsipper. Den tospråklige læreren understreker at den nåværende skolens positive holdning til elevenes morsmål og til tospråklige lærere virker betryggende på lærerne og virker positivt i forhold til elevene.

Den tospråklige læreren inntar ikke bare en rolle som talsperson for morsmålets betydning, men er også en person som kan hjelpe elevene med videre læring og utvikling av morsmålet i tråd med det Vygotsky sier om at språket vil utvikle seg i samhandling med den voksne (jfr. punkt 4.2.1).



---

### 7.3.2 Rollemodell

Den tospråklige læreren forteller at hennes tilstedeværelse har stor effekt på elevenes holdning. Elevene ser opp til henne og viser interesse for det hun forteller. Elevene snakker stadig om at de ønsker å bli lærere slik hun er, forteller hun. Hun snakker både urdu og norsk med elevene slik at de kan utvikle et godt og naturlig forhold til begge språk. Elevene er nysgjerrige på hvilket språk hun snakker hjemme og med familien, forteller hun. Og hun forteller dem at hun snakker både norsk og urdu hjemme. Hun mener at det er viktig at elevene kan snakke begge språk uten å miste seg selv ved å måtte velge et språk. Derfor forteller hun elevene at de kan snakke norsk og morsmål både hjemme og utenfor hjemmet. Videre mener hun det er viktig at elevene kan kommunisere med henne både på norsk og urdu. Hun støtter dem i å snakke morsmålet og oppmuntrer dem til å snakke norsk. Hun mener det er viktig at elevene blir oppmuntret til å bruke morsmål, ikke nødvendigvis bare som et verktøy for å lære norsk. Hun mener at det er viktig å lære elevene å bli en del av det norske samfunnet der norsk er viktig, men det betyr ikke at de må glemme morsmålet sitt. Hun sier at barn ikke må tvinges til å snakke et språk de ikke behersker, men heller motiveres til å lære det andre språket. Hun synes at det er fælt at barn ikke tør snakke enten fordi de ikke har nok språk til å kommunisere på norsk eller ikke har mulighet for å snakke sitt morsmål. Målet for tospråklige er å utvikle morsmålet og tilegne seg norsk samtidig, legger hun til.

### 7.3.3 Kodeveksling

I timen legger jeg merke at den tospråklige læreren lar elevene kodeveksle når de forteller om noe. Hun hjelper elevene med å finne ord når hun legger merke til at elevene står fast når de forteller.

Under observasjon så jeg at de eldste elevene hadde mye å fortelle. Jeg observerte at både de eldre og de yngre elevene kodevekslet i samtale seg imellom uten at det var noe spesielt som skjedde forut for kodevekslingen, og at elevene brukte noen norske ord selv om de kunne ordene på urdu. For eksempel skulle elevene fargelegge oppgavearket når de var ferdig med oppgavene. Elevene spurte hverandre hvilke farger de skulle velge, og om de kunne låne fargen etter at den andre var ferdig med den. Elevene stilte spørsmål på urdu, men navnet på

fargen sa de på norsk. Jeg spurte om de visste hva fargen het på urdu, og de sa navn på nesten alle fargene på urdu, med unntak av lilla og brunt.

### 7.3.4 Aldersblandete grupper

Den tospråklige læreren mente at det den store aldersforskjell mellom elevene hadde noe å si for undervisningen. Det å undervise en 4. klassing og en 1. klasseing samtidig er en stor utfordring i en tospråklig sammenheng. Særlig blir denne undervisningen vanskeligere siden det er to elevgrupper i klassen med helt forskjellige morsmål, urdu og somali. Hun sier at selv om et godt utviklet norsk er et mål for elevene, skal det ikke gjøres vanskeligere for dem å bruke morsmålet.

Den tospråklige læreren mener at sammenslåingen av elever fra første til fjerde trinn er en lite heldig situasjon for de minste elevene. Hun forteller at hun har lagt merke til at de minste elevene blir usynlige og virker fraværende i denne klassen. Mange av disse små får ikke med seg informasjonen og klarer ikke å delta i samtaler i klassen. De tør heller ikke ta ordet i en gruppe med så mange store elever. Selv om den tospråklige læreren prøvde å gi alle mulighet til å fortelle, ble de små avbrutt av de store, som hadde mye å fortelle. På den andre siden var det en del store elever som ville fortelle om sine opplevelser rundt et tema, men som ikke klarte det, enten fordi de største elevene avbrøt dem, eller fordi de ikke klarte å si det på norsk. Den tospråklige læreren ville da hjelpe disse elevene å fortelle om opplevelsene sine på morsmålet, men da ble det ikke lett å holde roen.

På den annen side la hun også merke til at mange elever på det andre og tredje trinnet fikk mye ut av å være sammen med de store elevene og hadde en god utvikling både faglig og språklig, og disse klarte seg like godt som de eldste elevene. Dette er i tråd med Vygotskys teorier om at elevene kan nå den nærmeste utviklingszone enten ved å få oppgaver som er noe vanskeligere enn det de klarer, eller ved at elevene får litt hjelp til å klare oppgavene (jfr. punkt 4.2.1). I denne sammenhengen kunne elevene på 2. og 3. trinn se opp til elevene på 4. trinn, og de fikk mulighet til å gjøre oppgaver beregnet på 4. trinn. Dette la et godt grunnlag for faglig utvikling.

I undervisningen legger den tospråklige læreren vekt på hva elevene allerede kan av ord og begreper for å bygge opp elevenes ordforråd. Det elevene forteller, skriver hun på en plansje

---

som igjen blir brukt i både bokstav- og ordlæring. Hun streker under ord som er vanskelige, og de blir ukas øveord. Deretter får de yngste elevene i oppgave å finne bokstavene de har lært, og elevene som kan lese, leser teksten på plansjen.

### 7.3.5 Undervisningsform for tospråklige elever

Den tospråklige læreren forteller at i en klasseromssituasjon der det er flere språkgrupper, blir det brukt mer norsk i samtalen. Hun forteller videre at det heller ikke er lett å snakke urdu siden den andre gruppen snakker et annet språk. For å beholde roen i klassen blir hun nødt til å avslutte samtalen på urdu raskt selv om det da blir liten flyt i undervisningen for de urduspråklige elevene.

I en liten gruppe med urduelever blir det lettere å forklare og å ta opp emner og dermed større mulighet for å snakke på morsmål og deretter kodeveksle uten at man må være nødt til å ta hensyn til den andre gruppen. Elevene vil heller ikke føle seg flau over morsmålet eller være i en situasjon der de ikke føler seg gode nok i det norske språket. Temaundervisning går vel så bra i en aldersblandet gruppe hvis gruppen er språkhomogen. Samtidig er det viktig å ha flyt i undervisningen slik at det ikke blir for mange pauser, eller at man sklir ut av stoffet. Det vil virke frustrerende på elevene. Og i en undervisningssituasjon der elevene ikke forstår språket, og dermed ikke vet hva timen dreier seg om, vil det kunne gi en lite effektiv læringssituasjon.

Dette viser at elever som ikke kan norsk, bør få undervisning på et språk de behersker. Hvis de ikke får det, kan det føre til passivitet slik Øzerk fant i sin studie, der elevene var vant til å ikke få med seg stoffet og dermed ble sittende igjen og ikke gjøre noe (jfr. punkt 5.2.1). Øzerk forklarer at resultatet i en slik situasjon blir passive elever, og dermed utvikler det seg til liten motivasjon for skolen.

Den tospråklige læreren forteller om sin praksis før begge språkgruppene ble slått sammen. Hun forteller at hun da snakket først på urdu, og så fortalte faglæreren det samme på norsk. Hun mente at det var en god undervisningssituasjon. Hun opplevde da at hun fikk flere engasjerte elever fordi elevene fikk faglige uttrykk på urdu først og deretter på norsk. Det at elevene fikk grunnleggende faglig informasjon på morsmålet, førte til at de forstod temaet bedre og fikk en forforståelse av stoffet. Det ble lettere å kunne snakke om stoffet ved at

elevene fortalte om noe de visste om fra før av o.l. Dette er i samsvar med det Palm (2006) sier om at minortitetslevene bør få forkunnskap om teksten slik at de både kan forstå temaet bedre og foregripe tekstens innhold (jfr. under punkt 4.4.2). Det blir slik lettere for eleven å få en helhetsforståelse av lærestoffet i tillegg.

Den tospråklige læreren mener at det blir en god læringssituasjon når hun starter med fagstoff, og faglæreren fortsetter. Hun påpeker at dette gjør at elevene følger bedre med i timen, og at de forstår helheten i faget. Undervisningen får en fin flyt, og elevene kan følge med i undervisningen. Denne arbeidsmetoden forutsetter et godt samarbeid mellom faglæreren og den tospråklige læreren, sier hun.

### **7.3.6 Førforståelse**

Den tospråklige læreren mener det er viktig å fortelle elevene på forhånd noe om det nye temaet. Hun både skriver opp og gjennomgår vanskelige ord og begreper på tavla slik at elevene kan bli kjent med ordene før teksten eller emnet tas opp. Palm (2006) påpeker også at førforståelse er viktig for å lette læringen av nye emner, ikke minst for de tospråklige elevene (jfr. punkt 4.4.2). Elevene kan etter denne første innføringen snakke om emnet med foreldrene eller med andre elever. Når den tospråklige læreren så gjennomgår emnet, vil teksten være kjent, og elevene kan være aktive i samtalen.

### **7.3.7 Fra det kjente til det ukjente**

Den tospråklige læreren mener at mange tospråklige elever føler at de ikke kjenner seg igjen i norske lærebøker og i de situasjoner som lesestoffet handler om. Hun mener at mye av stoffet dermed blir vanskeligere, og at elevene mister interesse for det. Hun bruker videre mye tid i morsmålstimene til å forklare begreper og ord på morsmål. Hun skriver dem opp både på urdu og norsk slik at elevene kan se og øve seg på ordene, sier hun. Dette er i tråd med Øzerk som understreker hvor viktig det er at både ord og begreper gir mening ved lesing (jfr. punkt 4.4.2).

Den tospråklige læreren bruker derfor mye litteratur på urdu som hun skriver selv, eller hun redigerer allerede skrevet materialet slik at det blir lettere å lese for elevene. Hun forteller at det er et krevende arbeid, og at hun bruker mye av fritiden sin på å finne relevant fagstoff og

---

redigere eller omskrive det. Til gjengjeld får hun en god og innholdsrik time der elevene er svært engasjert i teksten, forteller hun. De elevene som leser godt, prøver å lese teksten høyt, og de som ikke er flittige lesere ennå, bruker tiden på å lese de letteste ordene. Hun forteller videre at de fleste elevene vil lese høyt om de får lov til. De av elevene som ikke vil lese høyt, følger nøye med når de andre elevene leser. Den tospråklige læreren forteller at hun har lagt merke til at de leseflinke elevene får ros av medelever, og de yngste elevene ser opp til dem. De spør de eldste om å skrive navn på det de har tegnet på urdu, eller ber de eldste om å lese teksten om igjen for dem, noe som de eldste gjør med glede, forteller læreren med et smil. Mange elever får hevdet seg i morsmålstimene enten ved at de kan lese for de yngre elevene eller hjelpe dem med annet faglig, sier hun. Den tospråklige læreren har videre lagt merke til at mange av de elevene som er urolige i full klasse, blir rolige i morsmålstimen. Hun forklarer det med at elevene får undervisning på et språk de forstår hele tiden.

### 7.3.8 Fagundervisning

#### *Tema*

I forbindelse med tema i natur og miljøfag foregår undervisningen på norsk. Den tospråklige læreren benytter norsk i undervisningen fordi hun mener at elevene ikke kan alle fagordene på morsmålet slik at det ville ha blitt vanskelig for elevene å forholde seg til ord som ikke blir brukt i deres dagligtale. De norske ordene som er vanskelige for elevene, og som trenger nøye forklaring, legger hun vekt på i timen og i urdutimen. Disse ordene blir da gjennomgått grundig på urdu og blir øvd og gjennomgått i løpet av uka.

Den tospråklige læreren forteller at det er viktig at elevene får høre de vanskelige fagordene og prøve å øve på dem mest mulig, slik at ordene blir kjent for elevene. Hun forteller videre at hun ofte bruker tankekart, der hun skriver temaordene på begge språk. Hun mener at på den måten kan elevene visualisere på begge språkene samtidig.

Ordene på plansjen blir skrevet med hjelp fra elevene. Slik får elevene mulighet til å tenke og bruke de kunnskapene de selv har om temaet. Mange elever kan mye, men er ikke selv klar over hva de kan. Dermed blir det lett for elevene å se at de kan bruke kunnskapen sin i undervisningen. De fleste av de eldre elevene klarer å fortelle noe for det meste, og da har de mulighet til å fortelle og forklare disse elevene på begge språk.

Når den tospråklige læreren tok opp sola som tema, gikk hun gjennom temaet i hele klassen med begge språkgruppene til stede. Hovedsakelig ble det brukt norsk og i liten grad urdu. Det ble ikke tid til overs for å snakke om temaet på slutten av timen. Senere ble det samme stoffet tatt opp i morsmålstimen. De eldste elevene i klassen som kunne godt nok norsk, kunne fortelle om det de husket fra undervisningen tidligere. Men det var etter at stoffet ble gjennomgått på urdu, at flere elever ble aktive i undervisningen. Mange elever kunne fortelle litt om sola og det de kunne forbinde med dette temaet. Senere ga læreren dem et oppgaveark med spørsmål om temaet og det som var gjennomgått i timen. Elevene kunne selv velge hvilket språk de ville svare på, enten norsk eller urdu. Læreren forteller at elevene likte slike oppgaver. De fleste av urduelevne klarer alle oppgavene og svarer på både norsk og urdu.

Trygge rammer rundt undervisningen sikrer at elevene forstår og selv kan gjøre seg forstått. Denne undervisningssituasjonen gir elevene mulighet til både å forstå og bli forstått. Elevene blir engasjert i undervisningen ved at deres kunnskaper blir trukket inn av den tospråklige læreren. Repetisjon er viktig for elever som lærer et nytt språk. Det er ikke nok at elevene får forklaringer på morsmålet. Derfor er det absolutt viktig at ordene blir repetert ofte som mulig.

### *Morsmålsundervisning*

Som jeg har skrevet tidligere, er timene i morsmål den tospråklige lærerens favorittimer. Hun forteller at hun koser seg i timene der også elevene oppfører seg ganske annerledes enn sammen med resten av klassen. Hun sier at hun er nødt til å bruke disse timene til mye, for eksempel tar hun opp tema og annet fagstoff som hun ikke får tatt opp med resten av klassen til stede. Dermed ser hun at det er nødvendig med en språkhomogen klasse slik hun hadde tidligere.

Det er min observasjon at i en av urdutimene var elevene særlig engasjerte og aktive. Elevene ble satt i ring på gulvet fordi det var eventyrstund. Den tospråklige læreren skulle fortelle et eventyr og elevene fulgte godt med. Etter hvert som den tospråklige læreren hadde kommet i gang med eventyret, begynte elevene å avbryte med å fortelle noe de kjente igjen i eventyret, eller noen lignende opplevelser de hadde hatt. Den tospråklige læreren ville gjerne at elevene skulle fortelle, men tidens knapphet gjorde slutt på det.

---

Etter eventyrstunden var det tid for å sette i gang med gjennomgang av ukas bokstav. Da elevene hadde satt seg på sine plasser, ble bokstaven og lyden til bokstaven gjennomgått nøye. De fleste elevene hadde knekt lesekode og kunne lese på urdu. Etter gjennomgåelsen skulle elevene finne synonymer til ord som den tospråklige læreren allerede hadde skrevet opp på plansjen. Elevene fant ord både på urdu og norsk, og den tospråklige læreren skrev ordene på begge språk opp på plansjen.

I neste time var det lese- og skriveopplæring i urdu for de yngste elevene. Deretter blir timen brukt til å snakke om temaet. Lærere hadde laget lesestoff på urdu til ukens eller månedens tema. Siden det finnes lite lesestoff på urdu i Norge som kan brukes i undervisningen, må hun lage mye skriftlig materiale selv. Læreren spurte meg om jeg hadde noe stoff på urdu om sola og jorda. Jeg fant en bok som hadde en eller to tekster om solsystemet samt noen bilder til teksten. Den tospråklige læreren ble glad for det og kopierte opp noe som hun forstørret, klippet og limte sammen til en litt lettere tekst slik at elevene kunne lese den. De av elevene som kunne lese, leste teksten og var både glade og engasjerte. Elevene lurte på hvor hun hadde funnet teksten med bildene på urdu og ønsket å låne boka.

Det virker som elevene har mer behov for å få snakket ut om sine opplevelser og om sin mening i forhold til en tekst. Her var eventyret noe som var et godt samtaleemne for elevene. Elevene ville både fortelle om hva de skjønnte av eventyret, og opplevelser som de kunne knytte til hendelsene fra eventyret. Det er et godt utgangspunkt for samtale mellom lærer og elev. Minoritets elevene har ikke den samme muligheten for samtale med en norskspråklig lærer. Derfor var det synd at elevene ikke fikk mulighet til å forsette samtalen med den tospråklige læreren fordi tiden var knapp. Det burde ha vært lagt opp til nok tid til å ha samtale med elevene i morsmålstimene. Det er viktig at elevene får brukt morsmålet så mye som mulig når det er en tospråklig lærerressurs tilgjengelig.

### *Matematikk*

I matematikk bestod gruppen av 15 elever som var både språk- og aldersblandet. Jeg observerte en time som handlet om "vekt" med begrepene liter, desiliter og mål. Til måling skulle elevene bruke melkekartonger i forskjellige størrelser, liter og desilitermål. Elevene skulle måle med vann. Elevgruppen stod rundt et stort bord der den tospråklige læreren gjennomgikk og viste hvordan elevene skulle veie. Alle elevene var engasjerte og fulgte godt

med. De eldste elevene var mer frempå, og de små var tause tilskuere. Den tospråklige læreren forklarte nøye på norsk før elevene selv kunne begynne å måle. De yngste elevene ville ikke prøve å måle selv, de ville se de store elevene måle. Selv da de yngste elevene fikk beskjed om at det var deres tur til å måle, lot de de eldste elevene måle for dem. Elevene snakket norsk seg imellom, og det kom av og til noen fraser på urdu som ”nå er det min tur” o.l. Det ville vært interessant å vite om elevene hadde benyttet morsmål mer om de var i en språkhomogen gruppe. Derimot fikk elevene brukt de norske begrepene som de hadde lært forut for oppgaven, mens de gjorde praktiske oppgaver sammen med andre elever.

Den tospråklige læreren fortalte senere at hun var nødt til å snakke norsk i timen for at de andre elevene ikke skulle bli urolige. Videre forteller hun at det er bedre for elevene å lære begrepene på norsk. Ifølge Øzerk (2003) bør elevene være eksponert for så mange begreper som mulig slik at de kan øke ordforrådet ikke bare på norsk, men også på morsmålet (jfr. punkt 4.2.3). Ifølge Øzerk burde elevene få mulighet for å lære begrepene på morsmålet også for å ekspandere ordforrådet sitt.

### **7.3.9 Lese- og skriveopplæring**

Den tospråklige læreren forteller om at hun bruker den samme metoden for den første lese- og skriveopplæringen på morsmål som på norsk. Hun mener at det er viktig å bevisstgjøre elevene lydene og bokstaver til lydene. Videre forteller hun at bevisstgjøringen er en kontinuerlig prosess, og elevene lærer at lydene kan være like uten å se like ut. Elevene lærer også at bokstavene til lydene brukes annerledes fra et språk til annet. Videre forteller hun at læringen av et nytt språk blir lettere når elevene starter med det som er kjent. Det er viktig å tydeliggjøre likheten mellom språkene slik at elevene blir i stand til å gjenkjenne bokstavene og lydstrukturen i eget språk og det nye språket som læres, mener hun. Hun gir lydene en form av bokstav, for eksempel bokstaven `\s\` er `\س\` og `\a\` er `\ا\` på urdu (vær oppmerksom på at urdu skrives fra høyere til venstre). Alle vokalene er like foruten `\u\`, `\y\`, `\ø\`, og `\æ\` som kan være litt vanskelige både å uttale og kjenne igjen fordi disse lydene ikke finnes i lydsystemet på urdu, legger hun til.

På observasjonstidspunktet skulle elevene lære om den norske lyden og bokstaven `\å\`. Hun forklarer elevene hvordan denne lyden blir satt sammen av to bokstaver og et tegn på urdu `\او\`, og hun forteller om hvilke ord på urdu som ligner på den norske lyden `\å\`. Elevene



---

forteller enkle setninger som hun skriver på en flippover. Etter at den tospråklige læreren har skrevet ferdig teksten på flippoveren, skal elevene finne den bokstaven som det læres om. Læreren bruker mye tid på å gjennomgå hvilke lyder bokstavene representerer, og i tillegg hvilke lyder som er like på både norsk og urdu. Elevene blir bevisst på det som er likt i begge språk. Elevene sier ord på begge språk som har samme lyd. Elevene virket engasjerte og fant ord som hadde \å\ lyden i seg. Læreren skriver ordene som eleven finner ut, på flippover.

Metoden den tospråklige læreren bruker, er i samsvar med Aukrust og Rydland (2007) som mener at det er viktig at elevene får hjelp og støtte til å oppdage likheter og forskjeller mellom språkene (jfr. punkt 5.3). Ved å tydeliggjøre likheter i begge språkene vil elevene bli i stand til og selv kjenne og forstå bokstavene og lydstrukturen i eget morsmål og norsk. Det blir lettere for elevene å huske lydene og bokstavene siden de kan bruke både urdu og norske ord å knytte lyden til.

### **7.3.10 Tospråklig identitetsutvikling**

Den tospråklige læreren arbeider ut fra skolens mål for språkopplæringen om at elevene bør utvikle en god følelse for språket sitt og være bevisst sitt eget språk og egen identitet. Hun er klar på at målet ikke skal være assimilering, men å klare å være seg selv og likevel bli en del av samfunnet ved å kunne begge språk. Hun lærer elevene å være stolt av å kunne snakke to språk og dermed kunne ha en "tospråklig identitet". Hun mener videre at den språklige bevisstgjøringen skal bidra til å øke elevenes selvtilit. Vektlegging av morsmålet i tillegg til norsk vil gjøre at elevene blir flittige brukere av begge språk og eventuelt lære enda flere språk, avslutter hun. Hennes syn på tospråklig identitet samsvarer med Øzerk (2003), som sier at språk er både kan sees som fellesskapsfremmende og identitetsutviklende (jfr. punkt 4.4).

### **7.3.11 Elevenes bakgrunn kan påvirke lese- og skriveprosessen**

Den tospråklige læreren forteller hvordan elevenes bakgrunn i noen tilfeller kan hemme skriveprosessen. Dette skjer blant annet ved at mange minoritetsspråklige elever ikke følger vanlige norske tradisjoner med for eksempel å dra på hytta eller gjøre andre fritidsaktiviteter. Dermed kan minoritetseleven ha lite å bidra med i felles samtale i klassen som danner

utgangspunkt for en skriveprosess. Den tospråklige læreren forteller at hun av den grunn bruker mye av elevenes egne erfaringer der de kan fortelle om sin reise til hjemlandet, besøk hos et familiemedlem eller bare en handletur med mor, og elevene har da mye å fortelle om.. Den tospråklige læreren arbeider aktivt med å oppmuntre elevene til samtale og dialog fordi hun er kjent med både kulturen og språket til elevene. Hun viser både interesse for elevenes opplevelser og stiller spørsmål som oppmuntrer dem til videre samtale.

I timen som er lagt opp til en fortellerstund, kan elevene fortelle det de vil og på et språk de selv velger. Jeg observerte at de eldste elevene fortalte på norsk, og når de ikke klarte å fortelle, fikk de hjelp av læreren med å ordlegge seg, fra enkeltord til hele setninger. Mens andre elever startet med å fortelle på norsk og endte med å avslutte på urdu. Den siste elevgruppen sa lite, og her måtte læreren stille spørsmål for å få disse elevene til å snakke. Læreren prøvde videre å la elevene som fortalte på urdu, også fortelle det samme på norsk. Enten kunne elevene velge om de ville oversette selv eller velge en annen elev til å fortelle for seg. Læreren forteller at på denne måten blir flere elever blir engasjert i samtalen, og i tillegg blir samholdet mellom elevene bedre. Ved en samtaleform der både norsk og urdu blir brukt om hverandre, blir elevene bevisst på begge språks forside, og de får hjelp til å utvikle språkene samtidig (jfr. punkt 5.3).

Elevene kodeveksler stadig i fortellestunden, og læreren lar dem gjøre det. På bakgrunn av teorien ser vi at kodeveksling er en sentral del av en tospråklig prosess (jfr. punkt 5.1.3). Ved å la elevene kodeveksle blir ikke flyten i samtalen brutt, og elevene får en følelse av å mestre fortellingen. Læreren legger til at hun konsekvent snakker urdu slik at elevene kan få et rikt ordforråd på urdu samtidig som de får mest mulig av samtalen på urdu. Det er gjennom undervisning i et sosialt fellesskap, her mellom den læreren og elevene, at læring skjer (jfr. punkt 4.2.1). Videre er samtale og dialog en sentral del av den sosiale aktiviteten som skjer mellom læreren og elevene. Kommunikasjonen har avgjørende betydning for elevenes mentale utvikling (jfr. punkt 4.2.1). Den tospråklige læreren forteller om tidligere erfaringer der tospråklige elever var stille i fortellerstunder og lite aktive i de fleste samtalesituasjoner. Derfor blir det spesielt viktig for henne å oppmuntre de tospråklige elevene til å fortelle slik at de kan utvikle muntlige språkferdigheter. Som tospråklig lærer har hun en fordel ved at hun kan få de tospråklige elevene til å bli engasjert i samtalen. Fordi hun kjenner hjemmekulturen og elevenes tenkemåte, kan hun lett finne gode samtaleemner. Gjennom samtale med læreren får elevene brukt en rekke ord og begreper, og de får positiv respons fra

---

læreren (jfr. punkt 4.2.1). Gjennom samtale først blir også den påfølgende skriveprosessen mer fruktbar. Cummins(2005) sier at de tospråklige elevenes identitet kommer til syne i deres skriftlige arbeider (jfr. punkt 4.4). Dermed blir deres skriving også viktig i formingen av deres identitet og måten å uttrykke den på.

Tospråklige lærere har flere oppgaver knyttet til undervisningen, å kunne formidle undervisningsstoff, være en tilhører og kunne vektlegge elevenes erfaringer. Det viktigste er å gi barna en opplevelse av at den norske skolen er et kjent sted slik at de skal kunne føle seg knyttet til skolen sin. Det er viktig at elevene får et godt forhold til skolen og får en følelse av å høre til der, sier den tospråklige læreren.

### **7.3.12 Lærersamarbeid**

Den tospråklige læreren forteller fra sine tidligere erfaringer som mormållærer. Hun var ikke tilknyttet et klasseteam siden hun hadde flere klasser å forholde seg til, forklarer hun. Hun forteller at det var liten tid til det formelle arbeidet rundt for eksempel forberedelse til undervisning og annet praktisk arbeid fordi hun gikk fra en klasse til annen, og noen ganger mistet hun oversikten over hvilken klasse hun skulle til, og hvilke elever hun skulle ha. Fordi hun hadde mange klasser og mye oversettelsesarbeid for skolen, ble det praktisk umulig å samtale med de kontakt-lærerne som hadde elevene hennes. Hun sier at hun fikk liten tid eller mulighet for å snakke med læreren om elevenes faglige og sosiale utvikling. Det hendte ofte at læreren stoppet henne i gangen eller mens hun hadde inspeksjon, for å spørre om eleven sin. Hun husker godt at hun ble stoppet som oftest rett før lærernes samtale med foreldrene. Godt og strukturert samarbeid og fastsatt tid til samarbeid er meget viktig mellom alle lærere som er har undervisning i klassen, mener den tospråklige læreren.

Hun forteller at det er viktig at lærerne er informert om det som skjer i de tospråklige hjemmene. Det vil da være lettere for lærerne å forstå det elevene vil fortelle om, sier hun. Med informerte lærere kan man unngå at tospråklige elever føler at de er alene, og at lærerne ikke bryr seg om dem og deres tro. Et samarbeid mellom norskspråklige og tospråklige lærere gir mulighet til å bli kjent, og det gir videre grunnlag for godt arbeid og tilrettlegging av undervisningen også i fag som natur og miljø og KRL-faget (nåværende RLE).

Tospråklig undervisning bør være planlagt i hver minste detalj slik at lærerne vet når og hvor den tospråklige læreren fortsetter i en samtale og omvendt, forteller den tospråklige læreren videre. Den tospråklige læreren kan trekke inn stoff fra land som elevene har tilknytning til gjennom familien. Både den tospråklige læreren og den norskspråklige læreren har ansvar for elevene og undervisningen. Dermed blir det viktig at lærerne vet til ethvert tidspunkt hva som blir gjennomgått i klassen slik at det går lettere å koordinere opplæringen. Den tospråklige læreren fortsetter å fortelle på morsmålet der den norskspråklige læreren avsluttet samtalen eller omvendt. Dette blir viktig for å skape gode relasjoner til elevene og deres språk og kultur, mener den tospråklige læreren.

### **7.3.13 Kompetanse i å undervise tospråklige elever**

Den tospråklige læreren mente at hun har hatt et klart forhold til hvordan tospråklig undervisning skal tilrettelegges. Hun forteller at hennes bakgrunn er i seg selv en viktig del av den tospråklige opplæringen. Helt siden hun begynte å arbeide som morsmålstrener i en barnehage, har hun vært bevisst på hva som er viktig i læringen av et annetspråk. Hun sier at hun hadde klare tanker om hva tospråklige barn trengte av faglig og sosial støtte. Senere har hun fått personlig erfaring med å oppdra egne barn og deretter jobbe som tospråklig lærer og morsmållærer. Hun bruker all erfaring hun har fått gjennom år med undervisning av tospråklige elever. Hun har også fått den formelle kompetansen til å undervise. Hun forteller at de fleste morsmållærere og tospråklige lærere har gode forutsetninger for å undervise tospråklige elever. Det er mange som har både utdanning fra hjemlandet og erfaring med å undervise. Likevel bør disse lærerne få en pedagogisk utdanning, sier hun. Hun kan støtte seg til både Myklebust (1993) som sier at tospråklige lærere har bedre forutsetninger for å undervise tospråklige elever (jfr. punkt 5.1.1), og Hvistendahl (under publisering) som mener at de tospråklige lærerne trenger en pedagogisk utdanning ikke bare for den formelle kompetansen skyld, men i tillegg for å bevisstgjøre sin egen tospråklighet (jfr. punkt 4.4).

## 8. Avslutning

Forskning har kommet med mange forklaringer på prestasjonsgapet mellom minoritets elever og majoritets elever i skolen. Likevel kommer man ikke helt konkret fram til noen løsning på problemet. Forskjellen kan bli forklart som et sosialt fenomen der minoritetsforeldre gjør lite for å motivere barna til faglig utvikling. Men Bakkens (2007) rapport viser at minoritetsforeldre er mer ambisiøse i forhold til sine barns utdanning. Dermed kan spørsmålet bli hva grunnen kan være for at mange minoritets elever ikke klarer utfordringer den norske skolen gir like godt som andre elever. Det kan stilles spørsmål om hvordan skolene kan si at de gir tilpasset opplæring til alle elever når det er en stor gruppe som ikke forstår godt nok det som skjer i klasserommet. Det er videre et spørsmål om det er foreldre, skolen eller samfunnet som bidrar til forskjeller i prestasjoner mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever.

Oppgavens hovedfokus har vært å finne ut hvordan tospråklige lærere kan bidra til å fremme språklig, faglig og sosial utvikling hos tospråklige elever. Ifølge § 2.8 i opplæringsloven skal det gis morsmålsopplæring og tospråklig opplæring til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i en overgangsperiode om nødvendig. Elever fra språklige minoriteter har altså rett til opplæring på sitt morsmål på visse vilkår. Derimot blir det opp til skolene å definere hvordan de vil legge til rette for de tospråklige elevenes opplæring. Videre er målet for morsmålsopplæringen og den tospråklige opplæringen at den skal styrke elevenes forutsetninger for å lære det norske språket slik at de kan ha utbytte av opplæring på norsk. Det bør også være en forutsetning med en tilrettelagt undervisning for tospråklige elever slik at de utvikler en interesse og motivasjon for videre læring. Den tospråklige lærerens tilstedeværelse kan gi mulighet for at de tospråklige elevene kan forstå undervisningen, gjøre seg forstått og i tillegg være aktive i samtaler i klassen. Samtale er viktig for å utvikle de muntlige språkferdighetene. Tospråklige elever får bedre kommunikasjonsferdigheter gjennom samtale og dialog som kan foregå på morsmålet eller som kodeveksling mellom norsk og morsmålet. Denne muligheten til sosial aktivitet mellom den tospråklige læreren og elevene kan bare skje på skolen, slik Vygotsky (2001) hevder (jfr. punkt 4.2.1).

Språkforskere påpeker betydningen av morsmålet som et grunnfundament for språklig utvikling. Tospråklige lærere vil kunne bevisstgjøre eleven på eget morsmål og lære bort

strategier og metoder som elevene kan bruke til læring av andre språk. Et godt ord- og begrepsforråd på morsmålet er viktig slik at det blir lettere for elevene å overføre kunnskapene sine. Ifølge mine observasjoner virket de tospråklige elevene som hadde et godt begrepsforråd på morsmål, mer aktive i norskopplæringen. Elevene var mer engasjerte og motiverte. Samtidig var de bevisst på likheter og forskjeller mellom språkene. Den tospråklige læreren fant fagstoff på urdu som elevene var nysgjerrige på, og som de brukte flittig til å lære om det aktuelle temaet. Litteratur på morsmål vil kunne styrke elevenes forståelse for faget ytterligere. Samtidig vil et ord- og begrepsforråd på to språk kunne bidra til utvidet ordkunnskap.

Både Vygotsky, Cummins og Øzerk forklarer at det er et gjensidighetsforhold mellom morsmålet og andrespråket. Ved hjelp av morsmål kan elevene få grunnleggende språkforståelse som er lett overførbart til læring av andrespråket.. Ved læring av andre språk vil elevene utvikle kognitive ferdigheter og dermed en større språklig bevissthet. Tospråklige lærere kan stimulere elevenes utvikling av norsk språk, noe som kan bedre elevenes leseforståelse. Samtidig vil disse lærerne kunne ivareta morsmålet slik at det ikke blir fortrent i prosessen. Tospråklig undervisning vil gi mulighet til å utvikle begge språk slik at elevene lærer å overføre kunnskap, begreper og strategier fra et språk til annet. Tospråklig opplæring vil være et godt utgangspunkt for å øke elevenes begrepsrepertoar. Det vil være lettere for elevene å få utnyttet sin tospråklige kompetanse. Elevene kan utvikle bedre språklig bevissthet ved aktiv muntlig samtale med den tospråklige læreren. Elevene kan få mulighet til både kommunikasjon og faglig utvikling selv med få kunnskaper i norsk ved å bruke morsmål. Elevene vil også kunne føle tilhørighet til skolen sin, noe som kan bidra til bedre motivasjon for skolen og skolens undervisning. Ved hjelp av å trekke elevenes hjemmekultur inn i arbeidet, kan fagstoff oppleves kjent for de tospråklige elevene, og de kan bli mer engasjert i undervisningen. Muligheten for å utvikle morsmålet vil gi elevene et godt grunnlag for å lære norsk. Muligheten til å benytte begge språk kan være identitetsfremmende og på sikt et sosialt utjevnende tiltak.

Den tospråklige undervisningen er styrt av flere faktorer, deriblant gruppesammensetting og klassestørrelse. Aldersblandede grupper kan være en god løsning innenfor bestemte aldersgrupper. Elever i første klasse bør være i en egen gruppe og delta i aldersblandete grupper i noen få timer. Det forutsetter likevel et nøye forarbeid med å tilrettelegge

aktiviteter og oppgaver som kan gjøres i samarbeid med andre elever. For at elevene skal få et maksimalt faglig utbytte av undervisningen, bør gruppene være språkhomogene.

Foreldre er barnas primære kontakt, og de kan hjelpe elevene mye hjemme. Derfor er det viktig å trekke inn foreldre i et samarbeid med skolen. Det å gi foreldre veiledning i skolegangen og hvordan de kan hjelpe sine barn, vil kunne føre til god læring og utvikling for barna deres.

De tospråklige lærerne utgjør en god ressurs som både de andre lærerne og elevene og deres foreldre kan få nytte av. Ved hjelp av tospråklige lærere vil det være lettere å tilrettelegge undervisningen etter elevenes evner og forutsetninger. Tospråklig bevissthet og respekt for både læreren og språket gir en god atmosfære der både språklig og kulturell identitet kan bli ivaretatt. Dette bidrar til trygghet for både voksne og barn. Skolene blir trygge og gode arbeidsplasser for elevene slik at de kan utvikle sine språklige evner. Likevel trenger vi mer kunnskap om hvordan morsmålsopplæring og tospråklig undervisning kan tilrettelegges for å øke minoritetsspråklige elevers prestasjoner.

**Litteratur:**

- Aukrust, V. G. og Rydland, V. 2007. Minoritetsspråklige barn og lesing - hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Aukrust, V. G. 2003. *Explanatory Discourse in Young Second Language Learners' Peer Play*. Oslo: Department for Educational Research. 2003. University of Oslo.
- Bakken, A. 2007. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. En kunnskapsoversikt. Rapport 10/07. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bråten, I. (red.) 1996. *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A. C. 1996. Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Cummins, J. 2001. Multiliteracies Pedagogy and the Role of Identity Texts. I Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N. og Rodigue, A. (ed.) *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need*. Toronto: University of Toronto.
- Cummins, J., Bismilla, V., Cohen, S., Giampapa, F. & Leoni, L. årstall *Timelines and lifelines: rethinking literacy instruction in Multilingual Classrooms*. Orbit, Vol. 36, nr 1, 2005 Canada
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. 2005. Affirming Identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*. Vol. 63. Nr 1.
- Dale, L. E. 1996. Læring og utvikling - i lek og undervisning. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Hauge, A. M.. 2004. *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. og Roe, A. 2004. *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen. Rapport fra Osloprøven i lesing skoleåret 2003-2004 med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers resultater*. Utdanningsetaten i Oslo.
- Hvistendahl, R. 2007. Unge lesere fra språklige minoriteter. I Bråten, I. (red.) *Leseforståelse*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Hvistendahl, R.. (under utgivelse). Å bli kompetent og være til nytte. Utdanning av tospråklige lærere. I Hvistendahl, R. (red.) *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.



- 
- Hvistendahl, R.. (under utgivelse) Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I Hvistendahl, R.. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (red.) 2003. *Norsk innvandreingshistorie. I globaliseringens tid 1940-2000. Bind III*. Oslo: Pax.
- Kunnskapsdepartementet 2007. *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. 2003. Leseopplæring for elever fra språklige minoriteter. I Austad, I. (red.). *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Kulbrandstad, L. I. 1994. Lesing på et andrespråk. I Hagtvet, B. E., Hertzberg, F. og Vannebo, K. I. (red.). *Ferdigheter i fare*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lauglo, Jon (red.). 1994. *Norsk forskning om utdanning: perspektiver og veivalg*. Oslo Ad notam Gyldendal.
- Lindberg, I. og Selj, E. (red.). 2004. Minoritetselevne, språket og skolen. I Selj, E., Ryen, E. og Lindberg, I. (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråkundervisning*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Lund, T. (red.) 2002. *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Læreplan i morsmål for språklige minoriteter. 21.11.08:  
[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=431050](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=431050)
- Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. 21.11.08:  
[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=431050](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=431050)
- Myklebust, R. 1993. *Undervisning på to språk: en analyse av den tokulturelle klassemodellen i Oslo- med vekt på den tospråklige undervisningen i matematikk og o-fag*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Oslo.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). 20.11.08:  
[http://www.hio.no/enheter/nafo/om\\_naf](http://www.hio.no/enheter/nafo/om_naf)
- Palm, K. 2006. Å lære fag på andrespråket - klasserommets praksisformer og minoritetselevs opplæringsbehov. *NOA norsk som andrespråk*. Årg. 22.
- Ryen, E. og Wold, A. H. og Pastoor, L. de W. 2005. "Det er egen tolkning, ikke direkte regler". Kaususstudier av minoritetsspråklige elevers morsmålsopplæring og bruk av morsmål ved tre grunnskoler. *NOA norsk som andrespråk*. 2/2005.
- Skuttnabb-Kangas, T. 1981. *Tvåspråklighet*. Lund: Liber.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. 2005. *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- Statistisk sentralbyrå: Innvandring og innvandrere. 20.05.08:  
<http://www.ssb.no/innvfram/>
- Svendsen, B. A. 2006. Flerspråklig identitet. *Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 2(1).
- Svendsen, B.A. (under publisering). Flerspråklig i teori og praksis. I Hvistendahl, R.(under publisering).
- Thurmann-Moe, A. C. 1996. Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori. I: Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: En oversikt over morsmåslærere i grunnskolen for skoleåret 2007/2008. 20.11.08:  
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Dokumenter/rundskriv/0801.pac.minspr%C3%A5k.morsm%C3%A5sl%C3%A6rere2007-2008.xls>
- Utdanningsetaten, Oslo kommune: Oversikt over minoritetsspråklige elever i grunnskolen for skoleåret 2007/2008. 20.11.08:  
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/Dokumenter/rundskriv/0801.pac.minspr%C3%A5k.statistikk0708Prosent2.xls>
- Utdanningsdirektoratet. 2007. Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk.. 21.11.08:  
[http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmaterieell\\_b\\_m\\_301007.pdf](http://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmaterieell_b_m_301007.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. 2005. Analyse av grunn- og videregående opplæring i Norge. *Utdanningsspeilet*. 20.11.08:  
[http://www.udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet\\_optimalisert.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_optimalisert.pdf).
- Vygotsky, L. 2001. *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- Øzerk, K.1996. Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I: Bråten, I. (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk e.
- Øzerk, K. 1992. *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklig*. Haslum: Oris.
- Øzerk, K. 1993. Likhetsbegrepets pedagogisk-sosiologiske aspekt. I *Temaer i minoritetsrettet pedagogikk*. Haslum: Oris.
- Øzerk, K. 2003. *Sampedagogikk*. Valset: Oplandske Bokforlag.
- Aarsæther, F. 2004. *To språk i en tekst, kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Oslo: Unipub.

---

## Vedlegg

### *Intervjuguide*

- Tospråklig lærere

Hvilket forhold har tospråklig lærer til sitt morsmål?

Hvor viktige er tospråklige lærere i de tospråklige elevenes sosiale og faglig utvikling?

Tospråklige lærere og foreldreinvolvering

Tospråklige lærere og skolen

- Morsmålsundervisning

Hvor viktig er morsmålet i utviklingen av et annet språk?

Hvilke faktorer kan påvirke morsmålsundervisningen?

Hvor viktig er morsmålsundervisning i utvikling av identitet?

- Tospråklighet og tospråklig undervisning

Hva er tospråklighet og tospråklig opplæring for den tospråklige læreren?

Hvilke faktorer er viktig for en tospråklig undervisning?

Hva legger den tospråklige læreren vekt på i undervisningen?

- Lærersamarbeid

Hvor viktig er samarbeid mellom lærere i forbindelse med tospråklig undervisning?

Hvilke faktor kan påvirke lærersamarbeid?

Hva legger du vekt på i samarbeid mellom lærere?

- Tospråklig identitet

Hva er tospråklig identitet? Og hvilke forhold kan påvirke utvikling av tospråklig identitet?

Hvilken rolle kan skolen spille for utvikling av tospråklig identitet?

- Ledelsen

Hvordan kan ledelsen bidra til positiv tospråklig utvikling hos elevene?

Hva kan ledelsen gjøre for å motivere og anerkjenne tospråklige lærere?

Ledelsens rolle i å motivere til kompetanseheving av tospråklig lærere.