

# Opplæring i norsk som andrespråk

*Minoritetsspråklige barns opplevelse av norskopplæringen i  
grunnskolen*

**Grethe Nyland**



Masteroppgave i spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige  
fakultet, institutt for spesialpedagogikk.

**UNIVERSITETET I OSLO**

Høst 2007

## Sammendrag

Tittel på oppgaven: Opplæring i norsk som andrespråk. Minoritetsspråklige barns opplevelse av opplæringen i grunnskolen.

### **Bakgrunn, formål og metode**

Det er et økende antall barn med minoritetsspråklig tilhørighet i Osloskolen. Opplæring i norsk som andrespråk er en avgjørende faktor for at disse barna skal få et likeverdig skoletilbud og mulighet til å utvikle seg optimalt ut fra egne forutsetninger. Læreplaner og undervisningen bør derfor bygge på forskning og den erfaring elever og lærere har omkring denne opplæringen.

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan barna opplever opplæringen i norsk som andrespråk i grunnskolen og hvordan de ser på morsmålet sitt i denne sammenheng. Det er et mål å knytte barnas opplevelser og erfaringer til den forskning som eksisterer på området. Barnas erfaringer er kunnskap man kan dra nytte av i det pedagogiske arbeidet. For å belyse området har det blitt foretatt semistrukturerte kvalitative intervjuer med sju minoritetsspråklige barn. Barna går i 4.klasse på en skole i Oslo med stor andel minoritetsspråklige barn. Gjennom barnas uttrykte erfaringer, tanker og opplevelser og med bakgrunn i hva forskning omkring tospråklig opplæring viser, forsøker jeg å svare på oppgavens problemstilling.

### **Problemstilling**

*”Hvordan opplever minoritetsspråklige 4.klassinger opplæringen i norsk som andrespråk, og hvilke tanker har de om andrespråkets betydning?”*

Tre forskningsspørsmål har fokusert problemstillingen:

- Hvordan beskriver minoritetsspråklige 4.klassinger opplæringen i norsk som andrespråk?
- Gir barna uttrykk for at de mestrer andrespråket?
- Hvilke tanker uttrykker barna om andrespråkets betydning?

---

Hvorvidt barna ser sitt eget morsmål som et hjelpemiddel i opplæringen fokuseres i undersøkelsen samt hvordan barnas identitet og selvbylde kommer til uttrykk.

### **Funn fra undersøkelsen**

Undersøkelsen gir innblikk i hvordan minoritetsspråklige 4.klassinger opplever sin opplæringssituasjon. Det kommer frem av intervjumaterialet at barna ikke opplever at de har norskundervisning, men at all opplæring i norsk er integrert i fagopplæringen. En eksplisitt norskopplæring som innebærer fokus på språklyder, ordstruktur, ordbøyning og orddanning, setningslære og språket i bruk, er ikke tydelig for barna. Det er læring av ord og oppklaring av ordenes betydning som fremstår som norskopplæring. Barna ønsker at opplæringen skal foregå på norsk men uttrykker samtidig at de kunne ha fått økt faglig utbytte med tospråklig opplæring. De opplever i stor grad å forstå og gjøre seg forstått på norsk, og dersom de ikke forstår er terskelen lav for å stille spørsmål. Spørsmålene handler da i hovedsak om å få oppklart ord og begreper som er uklare.

Det kommer frem at barna benytter det norske språket til indre monolog i oppgaveløsning på skolen. Morsmålet er i liten grad benyttet og blir ikke fremhevet som viktig og spesielt. Noen av barna ønsker ikke å benytte morsmålet sitt i offentlighet, men bruker det bare hjemme. Barnas selvbylde, omkring det å være tospråklig, er ikke like bra hos alle. Dette kommer frem i flere sammenhenger. Høytlesning er et emosjonelt vanskelig område hvor barna er engstelige for å dumme seg ut. Høytlesning fremstår som belastende for enkeltbarnet i opplæringen.

Barna uttrykker i flere sammenhenger at det er viktig å lære seg andrespråket godt, både muntlig og skriftlig. Funnene i undersøkelsen tilsier at teori og empiri bør legges til grunn når man skal lage læreplaner for andrespråksundervisningen i grunnskolen, dersom ønsket er å heve kvaliteten på undervisningen og øke læringsutbyttet for barna.

## Forord

Arbeidet med dette temaet har vært interessant, lærerikt og strevsomt. Jeg har vært heldig og fått god veiledning gjennom konstruktiv kritikk, oppmuntring og anerkjennelse av mitt arbeid. Dette har vært en betydelig motivasjonsfaktor i skriveprosessen. Takk til min veileder Sol Lyster for alt du har delt med meg av faglig innsikt og godt humør i en travel hverdag.

Jeg vil også takke 4.klassingene og læreren deres på grunnskolen i Oslo som tok imot meg og gav meg muligheten til å gjennomføre denne undersøkelsen.

En stor takk til min familie, som har støttet og oppmuntret meg på dårlige dager og tatt seg tid til å hjelpe med barnepass i hektiske perioder.

Takk til Anne for korrekturlesing og fine innspill til oppgaven.

Oslo, 28.september 2007

Grethe Nyland

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 FORMÅL .....	8
1.1.1 <i>Problemstilling</i> .....	9
<b>2. TEORETISK REFERANSERAMME.....</b>	<b>10</b>
2.1 MINORITETSSPRÅKLIGE BARN .....	10
2.1.1 <i>Tospråklighet</i> .....	11
2.1.2 <i>Tilhørighet og identitet</i> .....	12
2.1.3 <i>Holdninger til språket</i> .....	13
2.2 SPRÅKFERDIGHETER.....	14
2.2.1 <i>Språket som redskap for tenking og læring</i> .....	16
2.2.2 <i>Tenkemåter og språklig bevissthet</i> .....	18
2.2.3 <i>Kommunikative formål med språket</i> .....	19
2.3 HVA SIER LÆREPLANER OM OPPLÆRING I NORSK? .....	20
2.4 RETTEN TIL OPPLÆRING.....	21
2.4.1 <i>Læring i skolen</i> .....	22
2.4.2 <i>Opplevelser i opplæringen</i> .....	24
2.5 SELVOPPFATNING .....	25
2.6 MOTIVASJON OG MESTRING.....	27
2.7 OPPSUMMERING .....	28

---

<b>3. METODE</b> .....	<b>30</b>
3.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....	31
3.1.1 <i>Barn som informanter</i> .....	32
3.2 UTVALG.....	35
3.3 DESIGN.....	36
3.3.1 <i>Intervjuguide</i> .....	37
3.3.2 <i>Drøfting av spørsmålene i intervjuguiden</i> .....	39
3.4 GJENNOMFØRING.....	41
3.4.1 <i>Forarbeid</i> .....	41
3.4.2 <i>Pilotintervju</i> .....	43
3.4.3 <i>Intervjuundersøkelsen</i> .....	45
3.5 ANALYSE.....	47
3.6 VALIDITET OG RELIABILITET .....	49
3.7 ETISKE VURDERINGER .....	50
<b>4. RESULTATER, HOVEDFUNN OG DRØFTING</b> .....	<b>52</b>
4.1 RESULTATER FRA SPØRSMÅL OM SPRÅKLIG BAKGRUNN OG HOLDNINGER TIL EGET MORSMÅL.....	52
4.1.1 <i>Drøfting av språklig bakgrunn og holdninger til eget morsmål</i> .....	54
4.2 RESULTATER FRA SPØRSMÅL OM OPPLÆRINGEN/ UNDERVISNINGEN .....	57
4.2.1 <i>Drøfting av barnas beskrivelser av opplæringen</i> .....	58
4.2.2 <i>Drøfting av innstilling til skolen</i> .....	63
4.3 RESULTATER FRA SPØRSMÅL OM TANKER OM ORD OG SPRÅK.....	65
4.3.1 <i>Drøfting av tanker om ord og språk</i> .....	66
4.4 RESULTAT FRA SPØRSMÅL OM SPRÅKET SOM REDSKAP FOR TANKEN.....	69
4.4.1 <i>Drøfting av språket som redskap for tanken</i> .....	70

---

4.5	RESULTAT FRA SPØRSMÅL OM OPPLEVELSER I OPPLÆRINGEN.....	71
4.5.1	<i>Drøfting av opplevelser i opplæringen</i> .....	72
4.6	RESULTAT FRA SPØRSMÅL OM FRIMINUTT .....	74
4.6.1	<i>Drøfting av friminutt</i> .....	75
4.7	RESULTAT FRA SPØRSMÅL OM MESTRING AV ANDRESPRÅKET .....	76
4.7.1	<i>Drøfting av mestring av andrespråket</i> .....	77
4.8	RESULTAT FRA SPØRSMÅL OM FREMTIDEN .....	79
4.8.1	<i>Drøfting av fremtiden</i> .....	79
<b>5.</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTNING .....</b>	<b>82</b>
5.1	OPPSUMMERING AV FUNN .....	82
5.1.1	<i>Beskrivelser av opplæringen</i> .....	82
5.1.2	<i>Mestring av andrespråket</i> .....	83
5.1.3	<i>Holdninger til andrespråkets betydning</i> .....	84
5.2	AVSLUTNING .....	84
5.3	VEIEN VIDERE .....	85
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>87</b>
	<b>VEDLEGG 1 .....</b>	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG 2 .....</b>	<b>93</b>
	<b>VEDLEGG 3 .....</b>	<b>94</b>
	<b>VEDLEGG 4 .....</b>	<b>95</b>

## 1. Innledning

23 % av Oslos befolkning har innvandrerbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2007).

Antallet barn med minoritetsspråklig bakgrunn i Osloskolen har økt de siste årene.

Minoritetsspråklige elever er en fellesbenevning man benytter om barn med et annet morsmål enn norsk og samisk i skolen. Denne gruppen barn har svært ulik bakgrunn når det gjelder språk, livssyn og kultur. I grunnopplæringen brukes betegnelsen minoritetsspråklig om elever som har behov for særskilt tilrettelagt opplæring i norsk i en periode, og er ikke en betegnelse som refererer til hele innvandrerbefolkningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Skolen er møteplass for alle barn, uansett språklig, religiøs og kulturell bakgrunn. Lærerne i skolen har et stort ansvar med å ivareta elevenes rett til å være annerledes i fellesskapet og med å legge til rette for optimale læringsvilkår for den enkelte. Lærerne møter også en utfordring når de skal gi barna tilpasset opplæring i norsk som andrespråk. Tilpasset opplæring og differensiert undervisning skal ivareta barns ulike behov og læreforutsetninger (Hauge, 2004).

Det finnes over 6000 ulike språk i verden. Disse varierer i ordforråd, oppbygging av setninger, bøyning av ord og lignende. Svært få land er enspråklige. Først langt ut på 1900-tallet ble interessen vekket for språklig variasjon og sosiolingvistikken vokste frem. Tospråklighet er en viktig del av sosiolingvistikken (Tetzchner, 1993).

Det er i den senere tid blitt mer fokus på minoritetsspråklige barn og hvordan de klarer seg i den norske skolen. Det er helt sentralt for elevenes læringsutbytte at de får opplæringen på et språk de forstår.

### 1.1 Formål

Hensikten med denne oppgaven er å belyse minoritetsspråklige barns opplevelse av undervisningen i norsk som andrespråk i grunnskolen. Grunnen til at oppgaven ble



vinklet i denne retning er fordi jeg tror det er verdifullt å finne ut hvordan barna opplever sin opplærings situasjon. Om man får tak i deres opplevelse og perspektiv kan dette være en hjelp når man skal tilrettelegge og forbedre undervisningen og opplæringen. For å finne ut hvordan barna opplever opplæringen i skolen var det nødvendig å komme i kontakt med barn i grunnskolen. Jeg tok derfor kontakt med to grunnskoler i Oslo. En av disse skolene var interessert i å delta i mitt prosjekt og jeg fikk lov å komme i en av deres 4.klasser for å gjennomføre min undersøkelse.

Bakgrunnen for at jeg ønsket å konsentrere prosjektet omkring 4.klassinger var at når barna går i fjerde klasse er de i en alder hvor kontekstuavhengig språk benyttes mer i undervisningen. Dette er en alder som kan være svært avgjørende for fremtidig skolefaglig utbytte og hvor kanskje forskjellene begynner å bli tydeligere mellom de som mestrer andrespråket og skolesituasjonen og de som ikke gjør det (Tetzchner, 1993). Om barna opplever mestring eller mangel på mestring vil ha mye å si for hvordan de forholder seg til skolen og hvilke opplevelser de har av skolehverdagen og opplæringen.

### **1.1.1 Problemstilling**

Problemstillingen som danner utgangspunkt for denne oppgaven er følgende:

- ”Hvordan opplever minoritetsspråklige 4.klassinger opplæringen i norsk som andrespråk, og hvilke tanker har de om andrespråkets betydning?”

Videre stiller jeg følgende forskningsspørsmål for å utdype og presisere problemstillingen:

- Hvordan beskriver minoritetsspråklige 4.klassinger opplæringen i norsk som andrespråk?
- Gir barna uttrykk for at de mestrer andrespråket?
- Hvilke tanker uttrykker barna om andrespråkets betydning

## 2. Teoretisk referanseramme

I dette kapittelet presenterer jeg teori og forskning som omhandler minoritetsspråklige barn og opplæring. Minoritetsspråklige barn i Norge er også tospråklige. Dette begrepet blir nærmere omtalt her. Språket som kommunikasjonsmiddel er sentralt for opplæring i norsk som andrespråk, både muntlig og skriftlig, og i henhold til dette blir føringene som legges for undervisningen av norsk i grunnskolen interessante å se nærmere på.

Antallet innvandrere har økt de siste 50 årene og har variert i takt med innvandringspolitikken, behov i arbeidsmarkedet og kriser i verden. Størrelsen på innvandrerbefolkningen i fremtiden er svært usikker, men det forventes sterk vekst (Statistisk sentralbyrå, 2007b). Økt innvandring har ført til at det nå er mange barn med minoritetsspråklig bakgrunn i Osloskolen og antallet vil trolig øke ytterligere i årene fremover.

En innvandrer defineres som en person med to utenlandskfødte foreldre. Han kan være førstegenerasjonsinnvandrer eller være født i Norge med to foreldre født i utlandet (Kunnskapsdepartementet, 2007). Innvandrerne har kommet hit som flyktninger, som arbeidsinnvandrere eller for familiegjenforening (Statistisk sentralbyrå, 2007a).

### 2.1 Minoritetsspråklige barn

Majoritetsspråklig og minoritetsspråklig er begreper som refererer til hvor mange som benytter et språk i et samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006). I faglitteraturen skilles det mellom innvandrede minoriteter og urbefolkninger i tillegg til døves tegnspråk (Engen og Kulbrandstad, 2004). En språklig minoritet foreligger når gruppens språk har begrensede bruksmuligheter og når språket dekker et avgrenset antall funksjoner og typer samtalsituasjoner (Hyltenstam og Stroud, 1991). Minoritetsspråket benyttes

ofte i uformelle sammenhenger som hjemme eller blant venner, mens majoritetsspråket benyttes i mer offisielle og formelle situasjoner som for eksempel på skolen. Medlemmene av en språklig minoritet skiller seg fra en stats øvrige befolkning ved at de har et annet etnisk, religiøst eller språklig opphav (Engen og Kulbrandstad, 2004). I denne oppgaven er det kulturen og språket som legges til grunn for å definere en minoritet.

Minoritetsspråklige barn har et annet førstespråk (heretter morsmål) enn norsk eller samisk. Barna møter språket hjemme først og lærer det språket foreldrene snakker. Dette språket har de tilegnet seg i ulik grad før de begynner å lære seg norsk som sitt andrespråk. Litteratur fremhever at et godt utviklet morsmål gir et solid fundament for utvikling av et andrespråk (Tetzchner, 1993), men det er ikke nødvendigvis en forutsetning for å lære et andrespråk (Jerpseth, 1992, Øzerk 1996a).

### **2.1.1 Tospråklighet**

Ikke alle minoritetsspråklige barn er aktivt tospråklige i streng språklig forstand (Wagner, 2007). Mange definisjoner benytter ferdigheter som et kriterium på tospråklighet. Ut fra bruken vil tospråklighet kunne karakteriseres som et relativt fenomen. Barn utøver morsmålet på ulike måter, noen bare muntlig, andre også skriftlig, og de anvender språket i større eller mindre grad, i ulike situasjoner og med forskjellige formål. Holdningene man har til språkene er også relevante (Engen og Kulbrandstad, 2004). Tospråklighetsbegrepet har i følge Engen og Kulbrandstad (2004) tre hovedfunksjoner. Språkene skal tjene ulike kommunikative formål, være redskap for tenking og læring og gi opplevelse av tilhørighet og identitet. Den som er tospråklig må ha tilstrekkelige ferdigheter i språkene for at de skal fungere på disse tre områdene. Alderen til den tospråklige må man ta i betraktning når man vurderer ferdighetsnivået.

Det skilles mellom fire kategorier tospråklige (Skutnabb-Kangas, 1981). Den første kategorien kalles *elitetspråklige*. I denne betegnelsen ligger det at barna gis mulighet til å lære et andrespråk fordi de tilhører et høyere sosialt lag i samfunnet.

Tospråkligheten er frivillig og oppstår fordi familien eller skolen barna tilhører er internasjonalt orientert. Barn fra *språklige majoriteter* består av barn som får lært et andrespråk gjennom obligatorisk andrespråksundervisning i skolesammenheng. Barn fra *tospråklige familier* vil si barn som har foreldre med ulike morsmål. En av foreldrene kan tilhøre majoritetsspråket. Da blir tospråkligheten mindre påtvunget barnet fra samfunnets side. Den fjerde og siste kategorien, barn fra *språklige minoriteter*, vil si barn som har to foreldre som snakker et språk som ikke er majoritetsspråket i det samfunnet hvor de bor. Disse barna vil få både et indre familiært press på seg og et ytre press fra samfunnet, til å bli tospråklige (Skutnabb-Kangas 1981, Øzerk 1992). Det er den siste kategorien tospråklige denne oppgaven fokuserer.

### **2.1.2 Tilhørighet og identitet**

Minoritetsspråklige barn har to utenlandskfødte foreldre og tilhørighet til ulike etniske minoriteter. Barnas identitet er knyttet til de sosiale miljø barnet ferdes i, hvilke roller de har i de ulike miljø og hvilken tilhørighet de har til ulike grupper. En persons identitet omfatter alt fra navn, biografi, yrke, nasjonalitet, kjønn og alder (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Språket er også en del av identiteten til den enkelte (Hyltenstam og Stroud, 1991). Minoritetsspråklige barn som ikke utvikler en etnisk identitet de kan bruke for å finne mening, kan utvikle en svak selvoppfatning og få identitetsproblemer. Barn som store deler av dagen befinner seg i et miljø hvor majoritetens premisser legges til grunn både språklig og sosialt, står i fare for å utvikle et mindreverdige bilde av seg selv, sitt morsmål og sin kulturelle bakgrunn (Engen og Kulbrandstad, 2004).

Minoritetsspråklige barn behersker morsmålet i ulik grad ved skolestart. De møter ikke sitt språk så variert og nyansert at de får muligheten til å utvikle et allsidig morsmål. Det er av slike årsaker grunn til å tro at minoritetsspråklige barn ikke får muligheten til å utvikle sitt morsmål til et nivå som er vanlig for eget alderstrinn. Beherskelse av morsmålet er et delaspekt i utviklingen av etnisk identitet, men det er

---

mulig å utvikle en positiv etnisk identitet uten gode ferdigheter i morsmålet (Engen og Kulbrandstad, 2004). Stabilitet og kontinuitet er grunnleggende faktorer i spørsmålet om en persons identitet (Skaalvik og Skaalvik, 1996). I spørsmålet om språkvalg sier Hyltenstam og Stroud (1991) at man velger det språket som tilsvarer det bildet man vil gi av seg selv og som tjener formålet med interaksjonen. Yngre minoritetsspråklige velger majoritetsspråket i større grad enn eldre generasjoner. Dette kan ha sammenheng med at de unge må omgås majoritetsspråklige i større grad enn foreldre og besteforeldre. De er i en opplærings situasjon hvor majoritetsspråket benyttes og de må benytte andrespråket sitt for å knytte nye vennskap og sosialiseres inn i det samfunnet de tar del i.

### **2.1.3 Holdninger til språket**

Et viktig perspektiv på tospråklighet er holdninger til de ulike språk som benyttes. Dette gjelder den tospråkliges holdninger til morsmålet sitt og andrespråket og andres holdninger til den som benytter to språk. Språkholdninger henger ofte sammen med holdninger man har til kulturen hvor språket benyttes og til menneskene som bruker språket. Medlemmer av en familie kan ha ulik grad av tilknytning til de språk som benyttes i hjemmet. Innvandrerfamilier kan oppleve at barna etter hvert anser morsmålet som mindre viktig.

I samfunn hvor morsmålet ikke blir vurdert som viktig uteblir gjerne morsmålsopplæring i skole og barnehage (Engen og Kulbrandstad, 2004). Minoritetsspråket mister sin betydning og kan bli assosiert med tradisjon og et tilbaketrukket stadium mens majoritetsspråket knyttes opp mot økonomisk velstand og det moderne liv (Hyltenstam og Stroud, 1991). Dette vil kunne føre til at barna får en likegyldig holdning til morsmålet fordi de opplever at deres morsmål ikke har noen verdi for samfunnet. Etter hvert vil morsmålet neglisjeres og glemmes mens ferdighetene på andrespråket utvikles videre. Morsmålet som er kulturbærende og identitetsskapende vil på sikt bli usynlig og kanskje forsvinne. Dette kan omtales som et subtraktivt forhold mellom språkene og er en utvikling som bør unngås. Læring av

andrespråket i en slik sammenheng vil skje på bekostning av morsmålet og kan i sin ytterste konsekvens ende med språkskifte og enspråklighet i andrespråket (Øzerk 1999, Øzerk 2000a, Engen og Kulbrandstad 2004). I spørsmål om hvilket språk man anser som viktig og hvilket språk man faktisk benytter skal man være oppmerksomme på at det kan være diskrepans mellom hva folk sier de gjør og hva de faktisk gjør. Dersom man tror at man oppnår større respekt og blir oppfattet som mer intelligent ved at man benytter majoritetsspråket, kan dette være en årsak til at noen uttrykker at det er dette språket de benytter (Romaine, 1995).

Additiv tospråklighet er en tospråklig utvikling som legger andrespråket til morsmålet. For at denne typen tospråklighet skal fremmes er barna avhengige av støtte fra familien, omgangskrets og skolen slik at de lærer både morsmålet og andrespråket. Støtte til språklig utvikling både på morsmålet og andrespråket anses som nødvendig og bør ikke bli konkurrerende områder. Holdningene barna møter til seg selv som tospråklige aktører bør være utelukkende positive og støttende, både fra familie, nærmiljø, skole og sosial omgangskrets/venner (Øzerk, 2000a og b). Økt støtte, gjennom tospråklig opplæring i skolen til barn med et morsmål som ikke har så høy prestisje i samfunnet, kan heve statusen til minoritetsspråklige og endre holdningene til disse språkene (Romaine, 1995).

## 2.2 Språkferdigheter

Undersøkelser viser at alle språk bygger på et felles fundament. Fundamentet består av begreper, kunnskaper, erfaringer, opplevelser og følelser. Morsmålet vil være en støtte i utviklingen av et andrespråk og en positiv flerkulturell identitet kan bygges opp gjennom tospråklighet. Språkene vil kunne påvirke hverandre gjensidig positivt (Karlsen 2007, Janitz og Ballari 2007, Øzerk 1996a). Tospråklige barn blir ikke dårligere i språk fordi de lærer to språk samtidig (Øzerk, 2000a og b). Men dersom morsmålet har dårlige utviklingsmuligheter blir det spesielt viktig å gi andrespråket gode betingelser. Det er behov for mer kunnskap om innhold og omfang av

---

morsmålsopplæring for å ivareta tospråklige barns opplæringsbehov på en god måte (Kunnskapsdepartementet, 2007). I denne sammenheng er det viktig å lytte til lærere som har bred erfaring med opplæring av tospråklige barn i tillegg til å dra nytte av den forskning som foreligger og andre lands erfaringer på området.

Morsmålet vil knyttes opp mot de erfaringer og situasjoner barna møter i hjemmet. På skolen møter barna majoritetspråket og skolefagene skal læres på dette språket. Erfaringene som har gitt barna morsmålskompetanse blir ikke nødvendigvis knyttet opp mot opplæringen i norsk som andrespråk. Det er ofte andre temaer og emner som er aktuelle i skolesituasjonen enn de barna har erfaring med fra sitt hjemmemiljø (Engen og Kulbrandstad, 2004). Læring av skolefag krever god språkforståelse og et bredt begrepsapparat. Tiltak som gir minoritetspråklige barn et bredt erfaringsgrunnlag på begge språk vil kunne bidra til at barna utvikler sitt ordforråd og mestrer skolegangen også på høyere klassetrinn (Tetzchner, 1993).

Man kan skille mellom kommunikative og formelle språkferdigheter. Formelle språkferdigheter vil si å beherske reglene i språket. Å beherske et språk handler om å vite hvordan ord og setninger uttales, bøyning av ord og hvordan ordene danner ulike meninger ut fra hvilken rekkefølge de kommer i. Kommunikative ferdigheter eller kommunikativ kompetanse kan forklares som evnen til å uttrykke seg slik at man blir forstått i forskjellige situasjoner og klarer å konversere om ulike temaer. Kommunikativ kompetanse innebærer ferdigheter i språkets form, kunnskap om konvensjonene som styrer språket i bruk, og strategier for å få frem innholdet i det man vil si når man mangler enkelte ord og uttrykk (Engen og Kulbrandstad 2004, Bloom og Lahey 1978). Kommunikativ kompetanse omhandler både produktiv og reseptiv språkbruk, talespråk og skriftspråk (Engen og Kulbrandstad, 2004). Barna blir reseptivt tospråklige før de blir produktivt tospråklige. De er avhengige av å møte det nye språket gjennom sosial kontakt, lek og samspill med andre barn og voksne som snakker andrespråket, for å bli reseptivt tospråklige. Forståelse er grunnleggende for språklig utvikling og skolebasert læring (Øzerk, 2000b).

### 2.2.1 Språket som redskap for tenking og læring

Språk er et kommunikasjonsmiddel som skal gjøre det mulig å tilegne seg kunnskaper og delta i samfunnet. Vygotsky hevdet at språket i sin helhet utgjør menneskets reelle bevissthet. Språket benyttes både til ytre kommunikasjon og til indre monolog. Det indre språket er et viktig redskap og styringsmiddel i planlegging og handling. Språket gjør det mulig å bli bevisst seg selv og reflektere over egne handlinger. (Jerlang og Ringsted 1993, Dale 1996). Språket er med å forme virkeligheten gjennom at vi tilegner oss kategorier å oppfatte virkeligheten i. For å utvikle vårt begrepsapparat er språket et viktig verktøy. Det hjelper oss å begripe virkeligheten (Skutnabb- Kangas, 1981). Gjennom språket navngir vi begreper og uttrykker forholdet mellom dem. Vi grupperer og karakteriserer, og våre erfaringer og kunnskaper er kodet i begreper (Loona, 1996, Øzerk 2000b). Tenkningen er avhengig av at vi behersker språket som er tenkningens sosiale middel (Dale, 1996).

Intellektuell modning og muligheten til å manipulere med gjenstander i ulike situasjoner og til ulike formål er avgjørende for en abstrakt kategorisering. Å kunne forholde seg til en ting både her og nå, i tenkte situasjoner og i mulige tilstander ser ut til å være en forutsetning for å mestre ordet fullt ut (Rommetveit, 1978). Denne typen virksomhet er også, i følge Elkonin, grunnleggende for å kunne forstå omverden på det teoretiske plan (Jerlang og Ringsted, 1993). Et godt utviklet skolefaglig begrepsapparat utviklet i tidlig skolealder, styrker elevens forutsetninger for å mestre og muligheter til å lykkes. Dette gjelder både faglig, sosialt og kulturelt, i og utenfor skolen (Øzerk, 1996).

Barn har behov for både kognitive og språklige ferdigheter i problemløsning og tenkning. I læringssammenheng er det ikke nok å beherske et språk flytende verbalt i hverdagslige samtaler. Barna må kunne benytte språket som verktøy for tanken og etter hvert beherske et akademisk ordforråd, for å få utbytte av en opplæring på deres andrespråk (Skutnabb- Kangas, 1981). Barn med gode samtaleferdigheter kan mangle evnen til å mobilisere høyere mentale prosesser som syntese, diskusjon, analyse, evaluering og tolkning. Disse barna kan bli overvurdert av lærere ut fra sine generelle



---

kommunikasjonsferdigheter. På den andre siden kan barn som har mindre utviket kommunikasjonsferdigheter på sitt andrespråk bli oppfattet som kognitivt svakere enn de er (Engen og Kulbrandstad, 2004). Dette er viktig at lærerne er oppmerksomme på.

For å ta til seg kunnskap som blir formidlet på et andrespråk kreves større konsentrasjon enn om man får opplæringen på morsmålet. Dette gjør at barn som skal gjennom en fagopplæring på sitt andrespråk vil bli raskere trøtte og behøver oftere og lengre pauser (Skutnabb-Kangas, 1986). Undervisningen kan oppleves mer krevende for minoritetsspråklige enn for barn som allerede behersker norsk språk. Når barn blir sliten går dette ut over oppmerksomhet og konsentrasjon. Barn som er ukonsentrert og uoppmerksom er ikke nødvendigvis uinteressert, men behøver kanskje en pause.

Tankeprosesser som vi ikke reflekterer over kan vi si er ubevisste. Bevissthet om egne tankeprosesser gjør at man kan fokusere på noe man har tenkt på, formulere det og fortelle om det. Intuisjon starter som et ubevisst aspekt som kan gå over til å bli bevisst ved at man spør seg selv hvorfor man gjør ting og hva man mener med det man gjør. Man blir da nødt til å synliggjøre sine tanker ved å sette ord på dem (Allard, 2006). I opplæringssammenheng kan det være nyttig å stoppe opp og få barna til å reflektere litt over hvorfor de gjør ulike aktiviteter og hvilken nytte disse aktivitetene har på lang sikt.

Lesing og skriving er deler av en generell språkkompetanse. Dette er språklige ferdigheter som skal tilegnes i tidlig skolealder og som skal bidra til tenking og læring. Dersom tankene ikke er rettet mot det som teksten formidler, er lesing en mekanisk aktivitet. Man oppnår ikke resultatet leseforståelse. Å ha kunnskap om de emner man skal lese om kan lette leseforståelsen. Man har en forforståelse (tidligere erfaringer og kunnskaper om emnet) å bearbeide teksten ut ifra og ukjente ord og begreper kan gi mening gjennom teksten som helhet. Vi tolker, forstår og forestiller oss i leseprosessen og er aktivt med å skape det innholdet vi oppfatter gjennom vår forståelse. Å bygge opp en god forforståelse kan være til stor hjelp for barn som strever med lesingen (Allard, 2006). Teksten må engasjere leseren og være tilpasset leserens språklige ferdigheter. Innholdet må være i tråd med leserens kunnskaper og

erfaringer. Dette er avgjørende moment i leseprosessen for at leseren skal få innholdsforståelse. På høyere klassetrinn i skolen skal kunnskap tilegnes gjennom lesing. Det er derfor av stor betydning at denne ferdigheten mestres på en slik måte at den danner grunnlag for læring. Forskning understreker hvor viktig det er at barn får utviklet et rikt ordforråd og faglig begrepsapparat i den teoretiske fagopplæringen. God begrepsforståelse og et godt utviklet ordforråd er en forutsetning for å forstå innholdet i det man leser (Øzerk, 1999).

### **2.2.2 Tenkemåter og språklig bevissthet**

Nyere forskning har forsøkt å finne ut om språkene hos tospråklige er avhengige av hverandre. Aspekter ved den mentale representasjonen hos tospråklige har vært i fokus. Lagres språkssystemene separat eller har barna et ikke verbalt forestillingssystem som fungerer som begrepssystem for begge språkene ved at de kobler hvert av språkssystemene til forestillingssystemet? Cummins` teori, CUP (Common Underlying Proficiency Modell) går ut på at begge språk har en felles kilde i hjernen og at språkene fungerer ut fra det samme systemet. Cummins (1984) illustrerer dette ved en modell han kaller ”the dual iceberg”. Isfjell-metaforen skal illustrere språkutviklingen. Det som ligger under havoverflaten av isfjellet er et felles språklig fundament, mens de synlige fjellene over vannflaten er hvordan de ulike språkene utvikler seg. Det er den samme bakenforliggende kognitive mekanismen som benyttes uavhengig av hvilket språk som brukes. Det er uklart i hvilken grad tospråklige selv er bevisste på hvordan de tilegner seg et nytt språk.

Peal og Lambert (i Engen og Kulbrandstad, 2004) viste at tospråklige har større mental fleksibilitet og bedre evne til abstrakt tenkning. De var mindre avhengige av ord og overlegne når det gjaldt begrepsdannelse. Tospråklige har flere perspektiver og derfor flere assosiasjoner tilgjengelige på ulike fenomen. Det har også blitt hevdet at tospråklige er mer kreative. Forskingen bygger på testing av barn med middelklassebakgrunn og resultatene kan derfor skyldes at barna har kognitive evner over gjennomsnittet.

---

Undersøkelser viser at tospråklige barn har bedre metaspråklig bevissthet enn enspråklige på samme alder. Metaspråklig bevissthet vil si å kunne reflektere over språkets struktur og funksjon (Hyltenstam og Stroud 1991, Lyster 1998). De har også større evne til å oppfatte mottakers behov i kommunikasjonssituasjoner. Videre antydes det at disse barna er mer fleksible og analytiske når det gjelder forholdet mellom ord og mening og setningsoppbygging. Og jo bedre språkferdighetene er på begge språk jo bedre er de metalingvistiske ferdighetene (Engen og Kulbrandstad, 2004). Funn fra slike undersøkelser må knyttes opp mot konteksten for undersøkelsen og kan ikke uten videre generaliseres til tospråklige generelt (Romaine, 1995).

Minoritetsspråklige barn som har utviklet både morsmålet og andrespråket til et høyere nivå, kan vi si er funksjonelt tospråklige. I dette begrepet ligger det at barna kan begge språk så godt at de kan fungere ut fra sine forutsetninger og benytte begge språk som redskap for læring (Engen og Kulbrandstad 2004, Øzerk 1992, Øzerk, 2000a). Hyltenstam og Stroud (1991) omtaler denne gruppen barn som balansert tospråklige. Minoritetsspråklige barn i den norske skole er ikke nødvendigvis funksjonelt tospråklige eller balansert tospråklige. Alle tospråklige barn har ikke utviklet morsmålet og andrespråket så godt at de kan fungere optimalt ut fra sine forutsetninger i opplæringsammenheng. Man må derfor se på barnets helhetlige situasjon og totalbildet av språkferdigheter før man vurderer hvorvidt tospråklige barn drar fordeler av sin tospråklighet. Tospråklighet må kunne sies å være et relativt begrep.

### **2.2.3 Kommunikative formål med språket**

Å kommunisere betyr å dele eller gjøre felles (Tetzchner, 1993). En kommunikasjonshandling har en sender og en mottaker. Den som uttrykker et budskap har til intensjon å gjøre noe kjent for mottakeren (Rommetveit, 1972). Som kommunikasjonsmiddel skal språket være et verktøy til å overføre informasjon, uttrykke sinnsstemninger og følelser og være med å regulere andres atferd (Hyltenstam og Stroud 1991, Lyster 1998). Språklig kommunikasjon krever

kunnskaper og begreper. Systematisk læring av begreper er viktig i skolen og helt sentralt i norsk som andrespråksopplæringen. Kunnskap om det enkelte begrep og dets ulike egenskaper er viktig for å kunne identifisere og kategorisere. Denne typen kunnskap utvikles i samspill mellom barn og voksne og er avgjørende for at barn skal kunne utvikle et godt begrepsapparat (Hauge, 2004).

Kunnskapsløftet har som et hovedmål for opplæringen i norsk at barna skal oppnå språklig selvtillit og trygghet i egen kultur. Dette skal gi grunnlag for identitetsutvikling og respekt for andre kulturer samt aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring. I det følgende presenteres utdrag av hva læreplaner sier om opplæring i norsk.

## 2.3 Hva sier læreplaner om opplæring i norsk?

Et av kompetansemålene for 4.klassetrinn er at elevene skal beherske et tilstrekkelig ordforråd til å uttrykke kunnskap, erfaring, opplevelser, følelser og egne meninger. Elevene skal også kunne fortelle og forklare, uttrykke tanker om språk, kunne beskrive likheter og forskjeller og kunne beskrive språk og språkbruk (Utdanningsdirektoratet, 2007).

I L97 skisserer norsk som andrespråk for språklige minoriteter blant annet disse målene for 4.klassetrinn: Arbeide med begreper og ordforråd knyttet til egen hverdag og til emner fra arbeidet med norsk eller andre fag. Lese jevnlig, si hva de liker og spørre om det de ikke forstår, lære om ordklassene og hvordan de brukes. Kunne samtale om betydningen av å kunne mer enn ett språk og i hvilke situasjoner de bruker språkene sine (Utdanningsdirektoratet, 2007). De fremste kjennetegnene ved norsk grunnskole skal i følge regjeringen være kunnskaper, ferdigheter, arbeidsglede og mestring, selvstendighet og fellesskap. Forskning viser at forventninger til elevene påvirker om elevene lærer, og at lærere har lavere forventninger til minoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2007).

## 2.4 Retten til opplæring

Minoritetsspråklige barn i opplæringspliktig alder har behov for og krav på tilpasset undervisning, på lik linje med alle andre som mottar opplæring i Norge i dag. Tilpasset opplæring handler om at man varierer arbeidsoppgaver og lærestoff, benytter ulike arbeidsmåter og læremiddel og at man tilpasser intensiteten i opplæringen til den enkelte (...og ingen sto igjen: 76). Det er viktig at minoritetsspråklige får en tilpasset undervisning i norskfaget og at elevene kan benytte det språket de behersker best i fagopplæringen forøvrig. Dette handler om at alle skal ha de samme mulighetene til å utvikle sine evner og sitt potensial (Utdanningsdirektoratet 2006, ...og ingen sto igjen: 32). Retten til grunnskoleopplæring trer i kraft når det er sannsynlig at barnet skal oppholde seg i landet i tre måneder eller mer. Når oppholdet har vart i 3 måneder er grunnskoleopplæring en plikt (Utdanningsetaten, Oslo Kommune, 2006). Retten til opplæring i norsk er hjemlet i Opplæringsloven. Forskriften til opplæringsloven kapittel 24,§24-1, sier at det skal gis morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring til elever med et annet morsmål enn norsk. Denne opplæringen skal gis til elevene har nok kunnskap til å følge ordinær undervisning. Særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemiddelet for elever som ikke kan følge ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2007). Undersøkelser tyder på at minoritetsspråklige barn ikke får det opplæringstilbudet i norsk som de har behov for (Wagner 2006, Kunnskapsdepartementet 2007, ...og ingen sto igjen: 44). Dette er viktig å ta på alvor og få gjort noe med.

Norsk som andrespråk har etter L97 vært et overgangsfag. Dette betyr at de som mottar norsk som andrespråksundervisning skal overføres til vanlig undervisning etter hvert som de kan få utbytte av ordinær opplæring. Det mangler imidlertid et standardisert kartleggingsverktøy som kan benyttes for å få oversikt over minoritetsspråklige elevers norskkunnskaper, slik at man kan gi den opplæring barna har behov for. Dette er forøvrig under utarbeidelse (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Bystyret i Oslo har følgende føringer for opplæring av minoritetsspråklige elever, vedtak av 20.06.01:

*”Målet med tilrettelegging av undervisningen for minoritetsspråklige elever er at elevene raskest mulig lærer seg norsk slik at de kan følge vanlig undervisning i Osloskolen. Opplæringen av minoritetsspråklige elever organiseres ut fra dette hovedprinsippet” (Oslo Kommune, Skoleetaten, Rundskriv nr2/2006).*

Det er altså ikke et mål å utvikle morsmålskompetansen men å raskt oppnå språkferdigheter på norsk. Ressurspermen ”Forsterket tilpasset norskopplæring” er utarbeidet med tanke på veiledning i arbeidet med opplæringen og skal tjene som støtte og idébank i skolens opplæring for elever med minoritetsbakgrunn. Permen inneholder også informasjon om kartlegging, dokumentasjon og vurderingsarbeid (Utdanningsetaten, Oslo kommune, 2007).

Oslo kommune har fra skoleåret 2005 gått bort fra læreplan i norsk som andrespråk og innført en læreplan i norsk i Osloskolen. Prosjektet har fått navnet *”Tilpasset opplæring med felles læreplan i norsk – likeverdig opplæring i praksis”*. Dette er et prosjekt som har til hensikt å heve elevenes kompetanse i norsk. Utdanningsetaten viser til at prosjektet er i tråd med Kunnskapsløftet hvor grunnleggende ferdigheter er integrert i alle læreplaner (Utdanningsetaten, 2006). De grunnleggende ferdighetene blir i Stortingsmelding nr.16 definert som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og benytte digitale verktøy.

### **2.4.1 Læring i skolen**

Læring kan defineres som en relativt varig endring av atferd med bakgrunn i erfaring (Haugen, 2004). Språklig samhandling er viktig i nesten all form for opplæring. Hva elevene forstår og tilegner seg av kunnskap henger sammen med hvordan opplæringen blir tilrettelagt. Mead fremhevet at språklig deltagelse nærmest var en forutsetning for å lære (Øzerk, 1999). At opplæringsspråket som benyttes er tilpasset barnas språkforståelse, og at mengden informasjon som presenteres gis muligheter for bearbeiding, er sentrale faktorer i tilegnelse av ny kunnskap (Øzerk, 1999).

---

Stillasprinsippet (scaffolding principle) er en pedagogisk prosess hvor læreren bidrar til forståelse og læringsutbytte for elevene ved at han hjelper elevene i startfasen av nytt lærestoff. Hensikten er at barna skal oppleve at utfordrende oppgaver kan mestres, først med litt hjelp og senere på egen hånd. Gapet mellom det som allerede er lært og nytt stoff kan slik bli mindre (Øzerk, 1996a). Dette er også i tråd med intensjonene med tilpasset opplæring. Man forsøker å legge til rette, gi gode opplæringsbetingelser og støtte elevene slik at de får utbytte av opplæringen i ulike læresituasjoner (...og ingen sto igjen: 76). Målet med opplæringen i skolen er å fremme kunnskap, ferdigheter og holdninger blant elevene (Gunnestad, 1993). Det er da av stor betydning at elevene får presentert forståelig lærestoff som ligger litt over elevens allerede eksisterende kunnskapsnivå men som er oppnåelig for den enkelte, gir økt forståelse og faglig fremgang.

Forståelse er en forutsetning for å tilegne seg ny kunnskap (Øzerk, 1999). Læreren vil gjennom sitt arbeid med elevene få kjennskap til den enkelte elevs nåværende kunnskapsomfang. Han kan på bakgrunn av dette finne utfordringer som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger for å ta inn ny kunnskap. Vygotsky la vekt på at man skulle hjelpe barn å løse oppgaver som de ikke mestret på egenhånd, dersom oppgavene innholdsmessig og aldersmessig var nært forestående lærestoff. Slik kunne man få oversikt over barnets utvikling og muligheter (Jerlang og Ringsted, 1993). Øzerk (1999) understreker videre betydningen av å gi barna den hjelp de behøver i tide, for at lærestoffet skal bli forståelig og tilgjengelig for barna mens temaene er aktuelle. Han presiserer videre at grunnlaget for all læring er støttende sosiale relasjoner.

Både persepsjon, opplevelse og erfaring styres av den språklige kompetansen elevene har med seg. Læringsprosessen kvalitetssikres ved at ny kunnskap er forankret i tidligere opplevelser og erfaringer og bygger på disse. Språket er også sentralt for kognitive og tankemessige resonnement. Kognitive og tankemessige resonnement utvikles gjennom en dialog mellom lærer-elev og elev-elev i skolehverdagen. Før og under språkhandlingen må det være konvergens (sammenfall) mot det samme

saksforholdet mellom den som snakker og den som lytter (Rommetveit, 1978).

Mestring av det språket som brukes i opplæringsammenheng er derfor essensielt for læringsprosessen.

Menneskesyn og elevsyn vil reflektere hva som vektlegges og hvordan kunnskap blir overført fra lærer til elev. Om elevene blir oppfattet som objekt eller subjekt i opplærings situasjonen vil påvirke hvilken form opplæringen/undervisningen får.

### **2.4.2 Opplevelser i opplæringen**

Skolen bør ta sikte på å gi elevene gode opplevelser i opplærings situasjonen. Det affektive aspektet er en viktig faktor i opplæringen da dette omhandler elevenes følelse av trygghet, selvtillit, innstilling og eventuell angst i forbindelse med klasseromssituasjonen (Øzerk, 1999). Befring (2002) påpeker viktigheten av å se læringsprosessen som en total prosess hvor både kognitive, emosjonelle og atferdsmessige funksjoner inngår. Han sier videre at kjernen i læringsprosessen består av et ”holdningslager” som påvirker alt. Om man overser dette holdningslageret kan man komme i skade for å utvikle negative holdninger til opplæringen og barn kan få en mindre gunstig innstilling til skolen og til seg selv som elev. Det ”affektive filteret” åpner opp hjernens inntak av språklige impulser. Er man positivt innstilt er man mer åpen for målspråket og vil derfor også lære mer av det. Positive holdninger kan også medføre større innsats som igjen gir utslag i ferdigheter (Kulbrandstad, 1997).

Haug (2004) viser til at man må sørge for å gi, samt dokumentere at den opplæringa som gis viser resultat i form av trivsel, fellesskap, utvikling og læring. Det er ikke funnet noen klar sammenheng mellom trivsel og læring, men minoritets elever synes generelt å være mer positive til skolen enn majoritets elever (...og ingen sto igjen: 32). Elever trives ikke nødvendigvis selv om de er flinke, mens de som ikke er så flinke på skolen kan ha høy trivselsfaktor. Trivsel og inkludering i fellesskapet kan være viktige faktorer for å oppleve lærings situasjoner som meningsfulle. Trivsel er ofte knyttet til hvilket forhold man har til andre elever (...og ingen sto igjen: 32). For barn



og unge spesielt kan deltagelse i sosiale situasjoner oppleves som vanskelig hvis man ikke opplever seg akseptert og verdsatt av andre (Bjerke, 2000). Dette kan hindre at man tørr å stå fram i skolesituasjonen, spørre om saker man er usikker på og aktivt søke ny kunnskap. Manglende ferdigheter på undervisningsspråket i tillegg til å oppleve at det ikke blir forventet så mye av deg som elev, er et svært uheldig utgangspunkt i opplæringssammenheng.

Det er vanskelig å dokumentere utbytte av opplæring, men det er utbytte det handler om når man skal tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Mennesket utvikles hele livet i gjensidighet og i interaksjon med andre. Interaksjonen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn i skolesituasjon er viktig både for opplevelse av trivsel og for læring. Minoritetsspråklige barn med omfattende norskspråklige kontakter har vist seg å klare seg bedre skolefaglig enn barn uten norskspråklige kontakter (Øzerk, 2000a). Dette betyr at de uformelle samhandlingsarenaene som for eksempel friminuttet i skoletiden utgjør, er viktig for barnas tilegnelse av spontane begreper og hverdagslig samtaleferdigheter. Det er viktig at barna deler på initiativ og aktivitet slik at ikke noen dominerer mens andre blir passive (Johannessen, 2001). Det kommuniseres også gjennom posisjoner. Lærere i skolen bør være med å regulere aktiviteten i klasserommet slik at mellommenneskelige kontakter oppleves som trivelige og meningsfulle for alle parter, og slik at alle barna føler seg sett, hørt og anerkjent uavhengig av hvor godt de behersker språket. Dette er også vesentlig for barnas språktilegnelse og språkutvikling (Øzerk, 1992).

## 2.5 Selvoppfatning

Alle har oppfatninger av seg selv på områder man har erfaringer fra. Selvoppfatning kan klassifiseres som fysisk, sosial, intellektuell og akademisk, emosjonell, moralsk eller atferdsmessig. Bare deler av en persons selvoppfatning er mulig å fange opp

gjennom målinger og undersøkelser (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Barns oppfattelse av seg selv i skolesammenheng er sentralt for denne oppgaven.

Skolearbeid kan karakteriseres som en egoutvidelse i forståelsen av selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Egoutvidelse vil si at man utvider forståelsen av selvet til å omfatte ting utenfor seg selv som klær, ting og familiemedlemmer. Dette oppleves som deler av en selv. Vurderinger av elevens skolearbeid kan slik oppfattes som en vurdering av eleven selv som person. Å være flink på skolen vil kunne gi en positiv oppfatning av seg selv og gi emosjonelle overtoner. På samme måte kan elevens etniske tilhørighet spille inn på selvoppfatningen både på godt og vondt. Dersom barn opplever at andre har et negativt syn på dem og deres etnisitet kan de velge å ta avstand fra sitt opphav noe som kan medføre tap av identitet og familiesamhold (Hauge, 2004).

Det er en nær forbindelse mellom selvoppfatning og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Vestlige kulturer oppskatter prestasjoner og Norge er et land hvor kunnskap blir verdsatt. Skolen er i denne sammenheng en institusjon hvor elevers prestasjoner belønnes. Selvoppfatningen påvirkes av konteksten. Elevens prestasjoner kan ikke tolkes før den blir satt inn i en sammenheng. Sosial sammenligning får derfor en sentral betydning. Skoleklassen utgjør en viktig sosial sammenligningsgruppe, da vi helst sammenligner oss med andre som ligner oss selv. Hvordan undervisningen blir gjennomført vil ha betydning for hvor sterkt sammenligningsgrunnlag som eksisterer. En differensiert undervisning hvor elevene jobber med ulike oppgaver tilpasset eget nivå og forutsetninger vil dempe sammenligningene, mens en klasseromsundervisning basert på at alle skal gjennom det samme lærestoffet vil fremme sammenligninger (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Hvilke valgmuligheter man har for høyere utdanning avgjøres av skoleprestasjonene. Dette er noe elevene oppdager ettersom de blir eldre. I noen miljøer er skoleprestasjoner viktige i andre miljøer blir de tillagt mindre vekt. Motivasjonen den enkelte har for å utføre visse oppgaver vil derfor variere. Noen vil ha et klart ønske om å tilegne seg kunnskap, andre er opptatt av karakterer og noen er opptatt av å ikke dumme seg ut.

---

## 2.6 Motivasjon og mestring

Tilegnelse av språk og kunnskaper er ikke knyttet til intellektuelle evner alene. Et viktig aspekt for å ta til seg ny lærdom er elevens motivasjon (Engen og Kulbrandstad, 2004). Hensikten med motivasjonsteori er å forstå og forklare atferd. Motivasjonsteoretikere ser på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand. Motivasjonen påvirkes av elevens verdier, erfaringer, selvoppfatning og forventninger (Skaalvik/Skaalvik 2005, Skaalvik og Skaalvik 1996). Bandura fremhever autentiske mestringserfaringer som den viktigste kilde til forventninger om mestring (self efficacy). Han fokuserer på at forventninger om hva som vil skje etter utført oppgave, har betydning for motivasjonen og arbeidsinnsatsen som blir lagt ned (Bandura, 1977).

Forventninger om mestring betyr noe både for atferd, tankemønster og motivasjon. Elever som tviler på sin kompetanse vil i møte med vanskelige oppgaver raskere senke innsatsen eller gi opp. Elever som forventer mestring vil i større grad gå løs på utfordringene og vise utholdenhet i møte med vanskeligheter. Forventninger om mestring blir en forutsetning for adekvat atferd og læringsstrategier i opplæringen (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Elever som betrakter læring som en prosess hvor det hører med å gjøre feil i møtet med nye oppgaver, og som fokuserer på egen fremgang, vil ikke være like tilbøyelige til å la nederlag ødelegge forventninger om mestring i fremtiden (Lyster, 1998). Evner betraktes da som ervervet gjennom innsats. Dersom evner betraktes som noe stabilt og uforanderlig vil nederlag lettere føre til at eleven gir opp.

Det skilles mellom indre og ytre motivasjon i teorien. Indre motivasjon er lystbetont, preget av interesse og mestringsrelatert. Ytre motivasjon er hva som oppnås gjennom å utføre en aktivitet. Gode karakterer, beundring eller belønning er eksempel på ytre motivasjon.

Motivasjonen for å lære et andrespråk kan, i følge Baker (2001), deles inn i to hovedgrupper ”integrative motivation” og ”instrumental motivation”. *Integrative*

*motivation* omtales som et ønske om å bli medlem av det samfunnet andrespråket representerer, å innlemmes i og identifisere seg med kulturen og etablere vennskap. Denne typen motivasjon hevdes å være særlig sterk i additive tospråklige miljøer. *Instrumental motivation* handler om å tilegne seg et andrespråk for å få seg jobb og kunne oppfylle kravene jobben stiller, tjene penger, bestå eksamen eller å hjelpe egne barn i tospråklig opplæring. En persons motivasjon for å lære et språk kan også være en blanding av disse to.

## 2.7 Oppsummering

Med bakgrunn i den teorien jeg nå har presentert om minoritetsspråklige barn og opplæring i norsk som andrespråk, har noen tema skilt seg ut som særlig relevante og interessante for oppgaven.

Barnets språklige bakgrunn og hvilket forhold det har til eget morsmål danner et utgangspunkt for det enkelte barn når barnet begynner på skolen. Om barnet utvikler seg til å bli funksjonelt tospråklig, enspråklig eller noe midt imellom vil ha betydning både for barnets identitet og holdning til ulike språk. Tiltak som kan fremme at minoritetsspråklige barn utvikler funksjonell tospråkighet burde vektlegges for å unngå språkskifte eller svake norskspråklige ferdigheter. Språkferdighetene barna har tilegnet seg både på morsmål og på norsk er medvirkende til hvorvidt de får utbytte av opplæringen i skolen eller ikke. Andrespråkstilegnelse er en prosess som avhenger av ulike variabler (Øzerk, 1996a). Faktorer som vil påvirke om barna får noe ut av opplæringen er blant annet hvordan opplæringen i skolen gjennomføres og hvordan den oppleves av den enkelte. Er undervisningen differensiert og tilpasset det enkelte barns ståsted eller er det tavleundervisningen og felleslæringen som dominerer? I tillegg er sosial aksept i nærmiljø og samfunnet for øvrig av stor betydning for utviklingen av andrespråket.

Barnas språkferdigheter på begge språk vil ha betydning for deres språklige bevissthet og i hvilken grad de er i stand til å uttrykke sine tanker om språket som fenomen. Om

---

språket kan være et redskap for tanken i opplæringsammenheng er et aspekt som er viktig for skolefaglig utvikling. I hvilken grad barna kan bruke språket til resonnere og argumentere vil etter hvert bli svært viktig. At barna får utviklet språket fra det konkrete i undervisningssammenheng til det mer abstrakte, som kreves når barna skal lære fag på høyere klassetrinn, vil være avgjørende for skolefaglig mestring. Får barna utviklet et rikt begrepsapparat på undervisningsspråket slik at de har mulighet for å få med seg det lærestoffet som presenteres og få et likeverdig utbytte? Dette knytter det seg usikkerhet til når det gjelder opplæringen av minoritetsspråklige barn.

Hvorvidt barna får autentiske mestringserfaringer i skolen betyr noe for motivasjonen, selvbildet og barnas håp for seg selv for fremtiden. Å bli akseptert og respektert for den man er uavhengig av språklig, kulturell og religiøs tilhørighet er viktig for trivsel og opplevelsen av å høre til i et klassefelleskap. Friminuttet i skolesammenheng kan synliggjøre uformelle samhandlingsformer og interaksjonsmønstre blant barna. Her kan man få et innblikk i hvordan elevene omgås hverandre når de ikke, i så stor grad, blir regulert av voksne. Denne arenaen kan synliggjøre hvordan barna forholder seg til hverandre og hvem som eventuelt ikke deltar i lek og samspill. Mestring av andrespråket kan bli en forutsetning for at barna skal bli sosialt akseptert og få delta i lek og samspill. Er det rom for at barn med mindre gode norskspråklige ferdigheter også får delta i fellesskapet? Skolen som møteplass og læringsarena skal ideelt sett bidra til at barn får erfaringer som fremmer gode sosiale relasjoner, motivasjon og lærelyst. Ansvar for å etablere en slik skole hviler i første rekke på de voksne aktørene i skolen, gjennom holdningsskapende arbeid og involvering. I tillegg må regjeringen følge opp i form av retningslinjer og bevilgning av ressurser til skoleverket.

Denne oppsummeringen av teoretiske hovedmoment har dannet grunnlag for utarbeidelse av intervjuguiden i undersøkelsen som følger. Temaene som ut fra dette teorigrunnlaget utpekte seg som interessante for intervjuundersøkelsen vil bli nærmere omtalt i metodekapittelet 3.3.1 intervjuguide.

### 3. Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for valg av forskningstilnærming og gjennomføring.

Metodebegrepet kan forstås som forskningsstrategier inspirert av teoretiske og analytiske overveielser som har til hensikt å avdekke eller konstruere fortolkninger av sammenhenger (Gulløv og Højlund, 2003). Forskningsmetoden omfatter alt fra litteratur og spørsmålsformuleringer til analysering av data, tolkning og konklusjoner (Befring 2002). I oppgaven som følger forsøker jeg å vise klare sammenhenger mellom de teorier jeg har latt meg påvirke av og de funn jeg har gjort i studien.

Man skiller mellom kvantitative og kvalitative data i forskningssammenheng (Fuglseth og Skogen, 2006). Kvantitative data kan forklares som data det er mulig å telle opp og måle. Nøyaktighet i målingene og hvorvidt det er mulig å generalisere funn til populasjonen er sentralt (Løkken og Søbstad, 2006). Kvalitative data blir innsamlet med den hensikt å avdekke opplevelsesdimensjonen, få frem beskrivelser gjennom frie uttrykksformer og gjerne få frem helheten i et fenomen. Målet er ikke bare å forklare men å få økt forståelse (Dalen 2004, Løkken og Søbstad 2006, Befring 2002). En kvalitativ tilnærming vil egne seg for denne oppgaven, fordi hensikten er å få økt forståelse for det fenomen jeg setter fokus på. Metodevalget bygger på hvilken forståelse forskeren har av det fenomenet som skal studeres. Vi kan ikke løsrive oss fra den virkeligheten vi ønsker å studere, men er selv en del av den. Meningen vi tillegger ulike ytringer, hendelser og erfaringer skapes i en kontekst og påvirkes av vår tidligere forståelse samt kulturelle erfaringer (Løkken og Søbstad, 2006). En kvalitativ forskningstilnærming benyttes i denne oppgaven. Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelige erfaringer (fenomenologi) (Malterud, 2002).

### 3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Intervju er en metode som egner seg når man ønsker å forstå verden fra informantens synsvinkel. Intervjuet er en samtale som har til hensikt å innhente beskrivelser, synspunkt og erfaringer fra intervjupersonens livsverden (Løkken og Søbstad, 2006).

Problemstillingen i denne oppgaven har til hensikt å få frem personlige opplevelser, tanker og erfaringer barn har om sin skolehverdag. Det skilles ofte mellom åpne og strukturerte intervju (Dalen, 2004). Som det redegjøres for senere er det valgt å bruke intervju i dette prosjektet. Intervjuene er direkte, personlige og strukturerte. Fordelen med direkte personlige intervjuer i en oppgave som denne er at man er ansikt til ansikt med intervjupersonen og slik kan få tilleggsinformasjon gjennom den ikke-verbale kommunikasjonen. I forhold til barn kan slik tilleggsinformasjon være spesielt viktig. Denne informasjonen kan være nyttig både under selve intervjuet og når man skal tolke materialet i etterkant (Løkken og Søbstad, 2006).

Det kan være glidende overganger mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Intervjuene i denne undersøkelsen kan karakteriseres som strukturerte fordi samtalen omhandler temaer som er valgt ut på forhånd og fordi spørsmålene er satt opp i en bestemt rekkefølge (Dalen 2004, Løkken og Søbstad 2006). At spørsmålene er satt opp i en bestemt rekkefølge er imidlertid veiledende og har til hensikt å være en støtte for en uerfaren intervjuer. Rekkefølgen på spørsmålene kan endres der det faller seg naturlig. Dette skal være med å sikre at den informasjon som søkes blir innhentet samtidig som føringene for samtalen ikke blir for markerte av intervjueren (Løkken og Søbstad, 2006). I strukturerte intervju kan informanten ofte velge mellom faste svaralternativer. I mine intervjuer legges det opp til åpne svar fordi jeg ønsker at barna skal fortelle ut fra sin referanseramme.

Kvalitative intervjuer krever at intervjueren er aktivt lyttende og intervjusituasjoner med barn fordrer også at intervjueren er engasjert i barnets uttalelser, viser genuin interesse for det som blir sagt og har en anerkjennende holdning overfor barnet

(Dalen, 2004). En anerkjennende holdning betyr at man lar barnet være ekspert på sin egen opplevelse, selv om opplevelsen er ulik ens egen (Bae, 1988).

Intervju ble valgt fordi dette ble vurdert som et godt instrument for prosjektet. Hensikten med å benytte intervju var å få innsikt i hvordan barna opplever opplæringssituasjonen sin og få kjennskap til deres måte å uttrykke seg på, om egen skolehverdag. Intervju er et egnet redskap når man ønsker å finne ut hvordan mennesker forstår verden, deres beskrivelser, erfaringer og oppfatninger (Kvale, 1997). Intervju er en kvalitativ metode som handler om å innhente beskrivelser fra informanter om et tema og slik få del i deres perspektiver, meninger og erfaringer. Forskeren beskriver og tolker det som blir fortalt med det formål å utvikle ny kunnskap (Løkken og Søbstad, 2006). I følge Befring (2002) kjennetegnes kvalitativ metode av at data baserer seg på opplevelser mer enn objektiv registrering.

### **3.1.1 Barn som informanter**

Intervju av 4.klassinger representerer ikke de samme utfordringene som intervju av førskolebarn. Barn under 4 år kan gjerne nekte å la seg intervju av en voksen de ikke kjenner så godt (Løkken og Søbstad, 2006). Større barn kan synes det er gøy å være med på intervju og få litt ekstra voksenkontakt. Men det er også krevende å gjennomføre intervjusamtaler med barn i denne aldersgruppen. Dette er viktig å være bevisst på før man går i gang.

Barneperspektivet og barnekulturen står i dag sentralt i forskningsdebatter. Interessen for barns oppfattelse av ulike samfunnsforhold har gjort til at barn i dag blir benyttet som informanter i forskning på lik linje med andre aktører. Det stilles kritiske spørsmål til om det er mulig for voksne å definere et barneperspektiv (Dalen 2004, Gulløv og Højlund 2003). Begrepet barneperspektiv kan gi assosiasjoner til at barn har ett felles perspektiv på verden, at de som gruppe opptrer homogent (Gulløv og Højlund, 2003). Barneperspektivet varierer fra barn til barn og er et produkt av de erfaringer barn gjør og miljøet de ferdes i. Barn på samme alder kan være på ulike nivå i sin tankemessige utvikling. Min hensikt med å snakke med barn og få deres



---

beskrivelser av sine opplevelser har vært å øke egen innsikt om barn og deres opplevelser i opplærings situasjonen. Denne informasjonen kan ikke oppnås ved å lese i bøker, opplæringsplaner eller gjennom å snakke med lærere. Barnas egne uttryksmåter og beskrivelser kan tilføre noe mer og kanskje noe annet?

Intervju av barn handler om å få innsikt i barnas perspektiv. Hvordan barn forstår verden henger sammen med hvilke erfaringer de har gjort seg og hvilken kunnskap de har tilegnet seg om verden. I filosofien kalles læren om kunnskap for epistemologi eller erkjennelsesteori (Martinsen 2005, Øzerk 1999). Språket er et verktøy som hjelper oss å systematisere kunnskap og det vi erfarer i verden, og et instrument vi har til rådighet for å kommunisere og beskrive virkeligheten. Barn formulerer beskrivelser og opplevelser med det språket de er i besittelse av. De har alle sine erfaringer og opplevelser som skal settes ord på. Hvordan barn på samme alder uttrykker seg kan variere mye og særlig dersom de skal fortelle og beskrive på et andrespråk. Barnas språkferdigheter vil ha betydning for intervjuets verdi. Andre forhold som kan virke inn er motivasjonen barnet har for å bli intervjuet, beskjedenhet, trass mot voksne og hvordan barnet takler situasjonen rent emosjonelt (Løkken og Søbstad, 2006).

Intervjusituasjonen er en situasjon hvor relasjonen mellom intervjuer og informant vil ha betydning for hvilke erfaringsperspektiver man får del i. Intervjueren er en del av kommunikasjonssituasjonen både på godt og vondt. Det gjelder å benytte sin tilstedeværelse på en slik måte at man skaper en situasjon barnet er komfortabel med. Dette krever at man som intervjuer er i stand til å omstille seg fra barn til barn, kunne analysere seg selv så vel som barnet i situasjonen og evner å inntone seg mot barnet der hvor det er. I mange tilfeller må man kartlegge kommunikasjonssituasjonen før man kan analysere hva som blir formidlet (Rommetveit, 1972). Det er viktig å erkjenne at måten man kommuniserer med ett barn på ikke nødvendigvis egner seg i møtet med et annet barn (Gulløv og Højlund, 2003).

Barn-voksen relasjonen i intervjusituasjonen er ikke symmetrisk. Det vil si at barnas og de voksnes atferd ikke er preget av likhet (Johannessen, 2001). Intervjueren har

med sin intervjuguide definert hva det skal snakkes om. Dette kan føre til at barnet føler seg styrt og kan gi uønskede reaksjoner. Barnet kan komme med initiativ innenfor de ulike tema, men den voksne utøver kontrollen over samtalen selv om man forsøker å gi rom for barnets aktive innspill. Som intervjuer kan man ikke være sikker på om måten man opptrer på vil få den effekt man ønsker.

Barn kan gå langt i sine forsøk på å gi de voksne det de tror vi vil ha. Det er derfor en stor utfordring med barneintervju å formulere spørsmålene slik at barnet ikke antar at det er ett svar som er bedre enn andre. Om barnet svarer slik det tror vi ønsker, blir dette en feilkilde i materialet (Løkken og Søbstad 2006, Holme og Solvang 1991).

Å oppnå nærhet og fortrolighet med barn kan være tidkrevende og vanskelig. Det er viktig å skape et tillitsforhold mellom barn og voksen før intervjuet skal starte, selv om det ikke alltid lar seg gjøre å oppnå optimale vilkår for barnet i intervjusituasjonen. Da må man i ettertid analysere hva som skjedde og hvorfor det ble som det ble. Dette kan være viktige refleksjoner og verdifull evaluering i forkant av neste intervju.

Intervju av barn kan gi oss noen gode svar og mange underlige og absurde beretninger. Svar som kan virke både meningsløse og helt på siden av det man spør etter, kan for barnet være logiske og meningsfulle ut fra barnets perspektiv, forutsetninger og erfaringer. Om barnet svarer forskjellig på det samme spørsmålet i ett og samme intervju, kan dette være riktig for barnet. Hva barnet assosierer med spørsmålet idet det skal svare kan avgjøre hva barnet svarer. (Jfr spørsmålet: Hva snakker du mest nå? Dersom et tamilsk barn assosierer spørsmålet med sin skolehverdag blir det riktig for barnet å svare norsk. Blir spørsmålet assosiert med hjemmesituasjon blir det riktig å svare tamilsk). Ulogiske og inkonsistente svar må tolkes ut fra konteksten (Løkken og Søbstad, 2006). For å sjekke konsistensen i barns svar kan man spørre samme spørsmål med litt variasjon to ganger.

---

## 3.2 Utvalg

Utvalget i prosjektet er strategisk kriteriebasert. Kriteriebaserte utvalg forutsetter at den som skal studere et fenomen bruker tid på å gjøre seg kjent med variasjoner innen fenomenet som studeres og skaffer seg en viss kulturkompetanse (Dalen, 2004). Det er vanlig at informantene man knytter til seg skal innfri visse kriterier. Utvalget i denne undersøkelsen består av 6 minoritetsspråklige fjerdeklassinger, to jenter og fire gutter. Det var et ønske at begge kjønn skulle være representert i utvalget. Alle barna går i samme klasse på en skole i Oslo hvor andelen minoritetsspråklige elever er over 70 %. Begge foreldrene til barna i utvalget har en annen kulturell bakgrunn enn den norske og deres morsmål er ikke norsk eller skandinavisk. Alle barna har gått på norsk skole fra 1.-4.klasse og fem av de seks barna er født i Norge.

For å få vite noe om hvordan det oppleves å lære norsk som andrespråk i Oslo-skolen i dag, må man snakke med de som er i målgruppen for denne opplæringen. Man må kunne forvente at minoritetsspråklige fjerdeklassinger som har gått på norsk skole fra skolestart, kan fortelle noe om hvordan de opplever sin skolehverdag på norsk (Engen og Kulbrandstad, 2004).

Dalen (2004) påpeker maksimering og minimalisering av forskjeller som et virkemiddel for å få fram nyanser og variasjoner i et fenomen. Det var ønskelig med et utvalg som kunne dekke de norskspråklige ytterpunktene blant minoritetsspråklige barn i en skoleklasse. Den sterkeste og den svakeste eleven i norsk som andrespråk, samt elever som ligger midt i spekteret, ville gi et godt bilde av hvordan undervisningen oppleves. For å oppnå et utvalg som dekket hele spekteret ble læreren viktig i utvelgingsprosessen. Hun ville med kjennskap til elevenes kunnskaper i norsk som andrespråk, kunne plukke ut elever som kunne representere ulike kategorier av elever i klassen, fra sterkeste til svakeste ytterkant.

Da undersøkelsen har en begrenset tidsramme måtte antallet informanter i utvalget avgrenses og av praktiske hensyn være lokalisert på samme skole. Antallet informanter skulle ikke være for lavt, da dette kunne gi et for snevert datamateriale til

en analyse. Det kunne heller ikke være for mange informanter med hensyn til at materialet skal gjennomarbeides og analyseres innenfor tidsrammen.

Informasjonsskriv med kort presentasjon av prosjektet ble delt ut til foreldrene. Her ble det informert om hensikten med undersøkelsen og at all informasjon blir behandlet konfidensielt. Det ble også nevnt at det er frivillig å delta og at de har rett til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt. Vedlagt informasjonsskrivet lå samtykkeerklæring som måtte underskrives for at barna kunne delta (se vedlegg 1).

Det endelige utvalget består av:

- ”Azar”. Gutt med kurdisk morsmål, født i Kurdistan (pilotintervju).
- ”Gowry”. Jente med tamilsk morsmål, født i Norge.
- ”Balir”. Gutt med tamilsk morsmål, født i Norge.
- ”Karan”. Gutt med indisk morsmål, født i Norge
- ”Sophia”. Jente med spansk morsmål, født i Norge.
- ”Ilias”. Gutt med arabisk morsmål, født i Marokko.
- ”Arib”. Gutt med tamilsk morsmål, født i Norge.

Jeg har valgt å ta med pilotintervjuet som likeverdig materiale i oppgaven. Dette vil komme tydeligere frem i analysedelen.

### 3.3 Design

For å få innsikt i hvordan undervisningen i grunnskolen foregår i dag og for å få et valid utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguiden, var det nødvendig å gjøre observasjoner i feltet før intervjuene startet. Ustrukturert observasjon i den klassen hvor studien skulle finne sted, ble et egnet verktøy i denne sammenheng.

---

Observasjonene var tilfeldige og uformelle i den forstand at det ikke var aktuelt å gjøre registreringer av ulike typer atferd. På den annen side var det struktur i observasjonene fordi de skulle gi svar på klart formulerte spørsmålsstillinger (Løkken og Søbstad, 2006). Jeg var ute etter å få svar på hvordan de minoritetsspråklige barna i denne klassen fungerte språklig, om de var muntlig aktive i timene og hvorvidt de stilte spørsmål til det som ble gjennomgått av tavleundervisning fra læreren. Jeg ønsket også å finne ut om barna var oppmerksomme i timene eller om det var mye uro, i hvilken grad barna gjennom sitt kroppsspråk viste at de ikke hang med og hvordan de forholdt seg til hverandre når de skulle jobbe med skolearbeid. En skoleklasse er et sosialt system som etter hvert utvikler sin egen kultur (Howe m.fl, 2005). For å forstå mer av det som foregår er det viktig å få kjennskap til den kulturen som eksisterer i klasserommet, forholdet mellom elev-elev og mellom lærer-elev.

Læreplaner som ble lagt til grunn for undervisningen ble gjennomgått og samtale med klassens lærer gjennomført for å få en helhetsforståelse. Tilslutt ble det gjennomført samtaler med noen av barna som mottar undervisningen. Intervju ble hovedmetode for innsamling av data, og ustrukturert observasjon ble en måte å tilnærme seg feltet på og oppnå noe kulturkompetanse.

### **3.3.1 Intervjuguide**

En semistrukturert intervjuguide ble valgt som ramme for intervju samtalen. I følge Dalen (2004) skal en intervjuguide utarbeides med bakgrunn i problemstillingen og dekke de viktigste områdene studien tenkes å belyse. Alle temaer og spørsmål skal være relevante. At intervjuguiden er semistrukturert betyr at temaene for samtalen er fastlagt på forhånd, men det er rom for å stille oppfølgingsspørsmål og å følge opp informantenes innspill. Dette betyr at nye tema og kategorier kan dukke opp gjennom intervjusamtalen (Dalen, 2004). Som oppsummeringen i teorikapittelet viser, ble det avdekket sentrale temaer innenfor det feltet som fokuseres. Disse temaene er fokusert i intervjuguiden.

De åtte temaene i intervjuguiden var disse, og i denne rekkefølgen;

- Språklig bakgrunn og holdninger til eget morsmål
- Opplæringen/undervisningen
- Tanker om ord og språk
- Språket som redskap for tanken
- Opplevelser i opplæringen, trivsel
- Friminuttet
- Mestring av andrespråket
- Fremtiden

Hvert tema inneholdt en liste spørsmål som informantene skulle si noe om (Vedlegg). Nedenfor kommer det eksempler på spørsmål fra intervjuguiden. Alle spørsmålene ble vurdert som relevante for problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene. Rekkefølgen på de ulike tema var gjennomtenkt, da det ikke er ubetydelig hvilke spørsmål man stiller først og sist i en intervjusamtale (Dalen, 2004). Jeg valgte å stille bakgrunnsspørsmålene først i intervjuet fordi dette kunne være naturlige forhold å snakke om i en "bli kjent" fase. Videre valgte jeg å ha tema mestring av andrespråket ganske sent i intervjuet fordi dette området kunne oppleves som det mest personlige og spørsmål knyttet direkte opp mot egne følelser var representert. Både innledningsvis og avslutningsvis ønsket jeg tema som var ufarlige og som kunne gi barna følelse av å mestre situasjonen. Jeg ønsket at de skulle få anledning til å gå inn i intervjuet med en god følelse og på samme måte avslutte samtalen med en god opplevelse. Intensjonen med intervjuet var at det skulle ha samtalepreg slik at barna kunne føle seg komfortabel i situasjonen (Prâmling og Doverborg- Ôstberg, 1993) og svare slik de tenkte og opplevde om de ulike tema. Det var viktig at spørsmålene ikke var ledende (Dalen, 2004) eller at barna antok at det var et spesielt svar som ble forventet. Det ble lagt ned mye tid og arbeid i utformingen av guiden og i refleksjon omkring gjennomføring av intervjuene. Intervjuguiden ble utarbeidet i desember 2006

---

og pilotert i midten av januar 2007. Det var viktig å få fram relevante data som var tydelige og kunne belyse de tema som var interessante å vite noe om (Howe, 2005).

### 3.3.2 Drøfting av spørsmålene i intervjuguiden

Intervjuguiden ble utarbeidet med et muntlig språk. Tanken bak dette var at barna skulle forstå hva jeg spurte etter. Jeg var ikke opptatt av at formuleringen skulle være språklig korrekt. Dette bærer intervjuguiden preg av. Intervjuguiden skulle fungere som et arbeidsverktøy i intervjusituasjonen.

Elevenes forhold til norsk språk ble fokusert på ulike måter innenfor de områdene som er skissert. Spørsmålene er nøye overveid og vurdert med tanke på å få fram barnas unike og egenopplevde erfaringar.

Et spørsmål under tema *språklig bakgrunn og forhold til eget morsmål* var, for et barn med tamilsk bakgrunn: ”Ville det være lettere for deg å lære hvis du fikk det forklart på tamilsk først og så på norsk etterpå?” Dette spørsmålet er et ja/nei spørsmål i utgangspunktet, men blir fulgt opp med ”Hvorfor/hvorfor ikke”? Her ønsket jeg å finne ut om barna tenker at de har et så godt utviklet morsmål at de ville oppleve det som mindre krevende å lære fagstoff, om de hadde fått forklaring på morsmål i tillegg til norsk. Eller opplever de at morsmålet er så lite utviklet at morsmålsundervisning ikke ville gjøre opplærings situasjonen noe bedre?

Det var også ønskelig å finne ut om elevene visste noe om hensikten med ulike leseaktiviteter. Under tema opplæring/undervisning ble følgende spørsmål stilt: ”På skolen leser dere små bøker med tall på – og dere tar spørsmålskort fra en eske. Hvorfor gjør dere dette”? Jeg er ute etter å finne ut hva barna tenker om de ulike aktivitetene som gjennomføres.

Gjennom tema *tanker om ord og språk* var hensikten å få finne ut hvilken bevissthet barna har om hva språket må inneholde for at det skal fungere som et kommunikasjonsmiddel. Et spørsmål som ”Hvis man kan mange ord på norsk, betyr det at man er god i norsk?” ble presentert for å få innsikt i barnas bevissthet om dette.

Dette spørsmålet var et av de mest interessante under dette temaet. Hva tenker barn om hva som skal til for å kunne et språk og hvordan uttrykker de seg for å få fram sin mening?

”Når du er på skolen og skal løse en oppgave, tenker du på norsk eller tamilsk da?” Dette spørsmålet kom under tema *språket som redskap for tanken*. Er det slik at alle har samme strategi i innlæringen av nytt stoff eller varierer det? Hvem tar i bruk morsmålet sitt og i hvilke situasjoner skjer dette?

Et eksempel på spørsmål under tema *opplevelser i opplæringen* var ”Hvis du synes noe er kjedelig å lære, hva er det som gjør at det blir kjedelig”? Med dette spørsmålet var hensikten å finne ut om barna hadde en klar oppfatning av hva som gjør at de noen ganger mister motivasjonen og begynner å kjede seg på skolen. Barnas beskrivelser av hva som gjør opplæringen mindre interessant kan knyttes opp mot teorier om hvordan motivasjon oppstår eller avtar.

*Friminuttet* var et tema som ble tatt med fordi dette er en del av skolehverdagen og den uformelle opplæringen. Det som skjer i friminuttene kan for noen elever være en vel så viktig del av skoledagen som det som skjer i timene. Trivsel på skolen kan for enkelte barn handle om at de har noen å være med i friminuttet. I friminuttene praktiserer barna språk av egen interesse, uten å bli vurdert av læreren. Barna snakker med hverandre for å opprette lek eller for å underholde hverandre. ”Lærer du noe norsk i friminuttet?” er eksempel på spørsmål under dette tema. Mange skoler i Oslo har høy andel minoritetsspråklige barn. Barna kan velge å snakke med hverandre på et annet språk enn norsk i friminuttet fordi det er flere barn med samme morsmål i samme klasse. De som har samme morsmål kjenner hverandre kanskje fra før også, da noen går på for eksempel tamilsk skole på kveldstid eller i helgene.

”Hvordan vet du om du er flink i norsk?” er et spørsmål som stilles under tema *mestring av andrespråket*. Barn som voksne har ulik grad av selvinnsikt, selvfølelse og selvtillit. De kan vurdere seg selv og andre på en måte som ikke er i tråd med virkeligheten. I opplæringen i norsk som andrespråk er motivasjon en viktig faktor og



---

motivasjon oppstår ofte ved at man opplever mestring. Om mestringsfølelsen er i tråd med hva som vurderes som bra eller mindre bra av de voksne har ikke alltid noe å si. Det viktige er hvordan barnet oppfatter seg selv i opplæringen (Skaalvik/Skaalvik, 2006).

*Fremtiden* er det siste tema i intervjuet. Dette tema ble tatt med fordi det kan belyse om barna har en optimisme for fremtiden, hvilke forestillinger de har om seg selv som voksen, hvilke ambisjoner de har og hvordan de anser sine muligheter. Spørsmålet ”Hva har du lyst å bli når du blir voksen?” stilles her.

## 3.4 Gjennomføring

Prosjektplanen for masteroppgaven ble utarbeidet i høstsemesteret. Vi hadde gruppeveiledninger hvor seminarleder gav tilbakemeldinger til den enkelte student og hvor studentene kunne komme med konstruktive innspill til hverandres prosjekter. Prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for vurdering i midten av desember 2006 og tilbakemelding om at prosjektet kunne settes i gang kom i midten av januar 2007.

### 3.4.1 Forarbeid

Jeg var til stede i den aktuelle klassen for å observere i fire dager fordelt på tre uker. Klassen bestod av 22 barn hvorav 4 var etnisk norske og de øvrige barna var tospråklige med et annet morsmål enn norsk. Klassen hadde samme lærer i all undervisning jeg observerte. Jeg ønsket å være tilstede i klassen og observere av ulike årsaker. Jeg ønsket for det første å få kjennskap til hvordan undervisningen ble gjennomført i en klasse med så mange minoritetsspråklige barn. Dette kunne jeg få et inntrykk av ved å delta som observatør i undervisningssammenheng. På grunn av tidspress fant jeg det i tillegg nødvendig å snakke med klassens lærer for å få en større forståelse for hvordan undervisningen gjennomføres og hva som vektlegges for at barna skal få utbytte av opplæringen. For det andre var jeg på dette tidspunktet i gang

med utarbeidelse av en intervjuguide. Jeg ønsket derfor å gjøre meg bedre kjent med hvordan barna fungerte språklig i denne klassen. Det ville være meningsfullt at språket ble lagt så tett oppunder barnas dagligtale som mulig. Gjennom observasjonene fikk jeg inntrykk av at mange av barna i denne klassen var muntlig aktive i timene. De stilte spørsmål og var ivrige etter å få svare på spørsmål læreren stilte dem. Guttene var mer aktive og høylytte enn jentene. Det var lite uro under tavleundervisningen men mer småsnakk og hvisking når barna skulle jobbe selvstendig. Noe av småsnakkingen var diskusjon mellom barna om de arbeidsoppgaver barna skulle gjennomføre, mens andre samtaler ikke hadde direkte tilknytning til det barna skulle gjøre.

Ved å være tilstede i klassen fikk jeg verdifull informasjon om barnas språklige ståsted og aktivitet i timene, noe som ble viktig for utarbeidelsen av intervjuguiden som er beskrevet foran (se også vedlegg).

Informasjonsskriv om prosjektet ble utarbeidet og jeg fikk klassens lærer til å lese gjennom dette. Jeg ønsket å sikre meg at informasjonen som ble gitt i skrivet skulle være forståelig for foreldrene. Jeg tenkte at klassens lærer ville ha kunnskap om hvordan jeg burde formulere meg for å nå frem til denne foreldregruppen, som kunne ha varierende norskkunnskaper. Skrivet kunne etter gjennomgang korrigeres der det var nødvendig. Informasjonen ble så distribuert til foreldre og foresatte sammen med samtykkeerklæring. Klassens lærer var behjelpelig med utdeling og innsamling av dette.

Jeg hadde ønske om å intervju 6 barn fra denne klassen. Det idèelle ville være om jeg i mitt utvalg hadde med det barnet læreren vurderte som språklig sterkest av de minoritetsspråklige og det barnet som ble vurdert som svakest av disse i tillegg til barn som låg i en midtgruppe. Da ville jeg ha et utvalg som dekket hele det språklige spekteret blant de minoritetsspråklige i denne klassen. Det hadde vært interessant å se om barna hadde ulike opplevelser av undervisningen med bakgrunn i egne kunnskaper og ferdigheter i norsk som andrespråk. Ville dette utkrystallisere seg i analysen av intervjuene?

---

Da jeg fikk tilbake samtykkeerklæringer fra foreldrene, var det 9 som hadde samtykket til intervju. Blant disse var det to barn som hadde enten norsk mor eller norsk far. Disse to barna kom derfor ikke inn under min definisjon av minoritetsspråklige og kunne ikke være en del av utvalget. Jeg stod da tilbake med 7 barn. I følge klassens lærer var alle disse barna i gruppen i midten, i norsk som andrespråk. Mitt ønske om å favne hele spekteret ville med dette utvalget ikke kunne innfris.

### 3.4.2 Pilotintervju

Da intervjuguiden ble pilotert, gjorde jeg et intervju med ett av de barna som hadde fått tillatelse til å bli intervjuet. Jeg ønsket å finne ut om spørsmålene mine ble oppfattet slik jeg hadde tenkt og om spørsmålene gav meg den informasjonen jeg var ute etter. Klassens lærer var behjelpelig med å plukke ut den eleven hun vurderte som svakest i norsk som andrespråk. Ved å prøve ut spørsmålene på denne eleven ville guiden kunne korrigeres og utformes slik at jeg kunne ”nå” alle elevene i utvalget. Dette ville også bidra til at intervjuguiden ble et så valid instrument som mulig. Denne prosessen var viktig med tanke på både reliabilitets- og validitetsproblematikk.

Etter pilotintervjuet gjorde jeg en del endringer. Noen av spørsmålene var for vanskelige og måtte endres til et mer konkret språk. Jeg tok bort spørsmål som ikke ble oppfattet slik jeg hadde tenkt og la til spørsmål jeg ble oppmerksom på at manglet, men som ville være relevante. Et eksempel på spørsmål som ble for vanskelig var ”Fortell om en situasjon hvor det ville være bedre for deg å snakke tamilsk istedenfor norsk”? Spørsmålet blir antageligvis for langt, for abstrakt og inneholder ord (situasjon) som ikke blir forstått. Barnet svarte ikke på det jeg spurte om og spørsmålet ble tatt bort. Et spørsmål som ble lagt til var ”Ville det være lettere for deg å lære hvis du fikk det forklart på tamilsk (ditt morsmål) først og så på norsk etterpå”? Med oppfølgingsspørsmål ”hvorfør/hvorfør ikke”? Dette spørsmålet belyser noe av det samme som eksempelet som ble for vanskelig, men dette spørsmålet er mer konkret.

Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle være fleksibel og reflektere barnets perspektiver, samtidig ønsket jeg å få dekket mitt eget behov for konkret informasjon innenfor hvert tema. Jeg var også opptatt av at barna skulle oppleve at det de kom med av informasjon var viktig og at deres forståelse av de ulike tema var interessante. Et prøveintervju ville gi meg en pekepinn på hvordan jeg selv responderte språklig og nonverbalt i kommunikasjonssituasjonen. Ved å bli bevisst min egen kommunikasjon kunne jeg forberede meg bedre og tenke gjennom eget kroppsspråk og hva jeg uttrykte verbalt i samtalen.

I intervjusituasjon kan det være vanskelig å vurdere hvorvidt det barnet sier er dekkende for de ulike tema man er innom. Det var derfor nyttig å gjøre seg opp noen tanker om hvilke element svarene skulle inneholde, slik at det ble stilt oppfølgings spørsmål underveis der hvor essensiell informasjon manglet.

Under prøveintervjuet merket jeg etter hvert at jeg gikk litt fort frem. Jeg dvelte lite ved de ulike spørsmålene, slik at barnet mistet muligheten til å tenke og eventuelt legge til flere opplysninger om det vi snakket om. Dette ble også tydelig for meg under transkriberingen av prøveintervjuet. Jeg opplevde også at det språket jeg benyttet gjorde at samtalen ble veldig formell. Jeg observerte et barn som var konsentrert om å svare på det jeg spurte om, men som også virket litt knytt og kanskje engstelig for å si noe som kunne oppfattes som feil eller som et mindre bra svar. Om dette kom av spørsmålenes karakter eller min opptreden i intervjusituasjonen var jeg usikker på. Dette var erfaringer som ble viktige å ta med seg og tenke gjennom i forkant av de kommende intervjuene. Min kompetanse som intervjuer vil få innvirkning på barnas svar i intervjuet (Dalen, 2003). Det krever mye forarbeid, refleksjon omkring intervjuguiden og egen væremåte, for å jobbe frem en god kommunikasjonssituasjon med barn man ikke kjenner så godt. Å gjøre gode kvalitative intervju er noe som krever trening og blir av enkelte hevdet å være en kunst (Holme og Solvang, 1991).

Prøveintervjuet skulle tjene til å øke validiteten i min intervjuguide, redusere svarfeil og øke gyldigheten i spørsmålsformuleringene. Et spørsmål som blir forstått slik det

---

er tenkt er mer pålitelig og øker reliabiliteten i prosjektet (Mordal, 1989).

Prøveintervjuet skulle også gi meg en erfaring med intervju av barn. Intervju av barn er en krevende metode som krever grundige forberedelser (Dalen, 2004) og praktisk øvelse for å mestres med et gunstig utfall (Holme og Solvang, 1991). Dette er også min erfaring.

### 3.4.3 Intervjuundersøkelsen

Intervjuene fant sted i et lite rom ved siden av klasserommet. Dette rommet blir til daglig benyttet som lagringsplass og arbeidsrom for elevene. Rommet var uten vindu og hadde dårlig luftkvalitet. Det var veldig lytt slik at alt som foregikk i klasserommet ble et forstyrrende element under samtalen. Rommet var ikke ideelt som intervjusted, men i mangel på et alternativ ble det benyttet likevel. Ingen av elevene som ble intervjuet hadde deltatt i en intervjusituasjon før, men uttrykte at de trodde det skulle bli spennende å bli intervjuet.

Intervjuene varte i cirka 30 minutter hver, avhengig av hvor pratsom det enkelte barn var. Noen av barna var svært informative og utdypende i sine forklaringer, mens andre sa mindre og svarte ofte "vet ikke". Dette kan ha ulike årsaker. Barnas språkfredigheter, sjenanse overfor meg som ukjent voksen, i hvilken grad de opplevde trygghet i situasjonen og hvordan de oppfattet meg som intervjuer kan ha virket inn på svarene. I de tilfeller hvor barnet dvelte lenge før det svarte og etterpå svarte "vet ikke" ble jeg veldig usikker på hvorvidt jeg presset barnet ved å forholde meg taus til det kom med et svar. I noen tilfeller ble denne usikkerheten så stor at jeg valgte å fortsette med å si i et lett tonefall eksempelvis "Nei, du har ikke lagt merke til det?" eller "Nei, du har ikke tenkt på det?" eller bare "Nei". Slik prøvde jeg å forsikre barnet om at det var greit å si "vet ikke" og å gjenopprette en god stemning i situasjonen.

Enkelte svar barna gav gjorde meg usikker på om jeg forstod dem riktig i min umiddelbare tolkning av utsagnene. I disse situasjonene reformulerte jeg svarene deres med mine egne ord i en spørrende setning for å finne ut om jeg tolket dem slik

de mente å bli forstått. Et eksempel på en situasjon hvor jeg fikk bekreftet at jeg hadde forstått barnet riktig kan være på spørsmålet om hva som er vanskelig når man skal lære om tema søppel og gjenvinning. Barnet svarte:

*”Eh...mmm...det som er vanskelig da det er...det at...at...jeg forstår ikke liksom hva det betyr og er. Noen ganger forstår jeg ikke hva det er og noen ganger vi...eh...så spør jeg om hva det betyr. Ja”.*

Jeg spurte da videre; Så det er ord som er vanskelige? Og barnet bekreftet dette og kom med et eksempel:

*”Ja. Å for eksempel da vi skulle på sånn derre søppel...der vi skulle lære om søppel...der sånn fortalte han...han oss at de gjenvinner noe. Og da spurte jeg hva gjenvinne betyr, og da sa han å gjenvinne er for eksempel hvis vi krøller et papir...og kaster det...vi har tegnet på det...så gjenvinnes det slik at det blir et nytt ark og fint”.*

På spørsmål om hvilket språk barnet benytter når det skal tenke for å løse en oppgave på skolen, fikk jeg tilbakemelding om at jeg ikke hadde forstått barnet riktig.

*”Mmm...jeg tenker på norsk...og hvis jeg ikke vet hva det er på norsk så tenker jeg på språket mitt. Fordi at noen tegninger...de forstår jeg ikke...fordi noen,,for eksempel et eh...ja...pennal...og jeg bare har sett det i sånn her...og så har jeg ikke sett det i sånn andre...som vi kan åpne...sånn...og...eh...ja...det er det”.*

Barnet knyttet sitt eksempel opp mot et pennal som lå på bordet foran henne og forsøkte å forklare hva hun mente ved å illustrere. Jeg var usikker på om jeg forstod henne riktig og spurte om dette betydde at hun måtte tenke både på ”språket sitt” og på norsk?

*”Eh...nei...det betyr ikke det alltid...at vi også kan spørre en annen...etter det. Men noen ganger hvis ikke det...for eksempel læreren er opptatt...og læreren har sagt at vi ikke får lov til å spørre noen andre...sant...da pleier jeg ofte å tenke det på språket mitt”.*

Ut fra utsagnet hennes kommer det frem at hun har muligheten til å tenke ordet på sitt morsmål i situasjoner hvor hun ikke har begrepet inne på norsk. Hun påpeker imidlertid at dette ikke skjer hele tiden. I hvilken grad dette spørsmålet blir forstått slik det var ment er et annet spørsmål.

---

Gadamer og nyhermeneutikken hevder det er umulig å fri seg helt fra egen førforståelse. Den mening jeg konstruerer av de beskrivelser jeg innhenter fra mine informanter vil aktualiseres av meg med min bakgrunnskunnskap og teorier jeg har blitt påvirket av. Forskeren tolker informasjonen fra informantene og aktualiserer mening (Fay, 1996). Dette er viktig å være bevisst på i møtet med informantenes utsagn. Intensjonen informanten hadde med sin ytring kan være en annen enn den jeg oppfatter og konstruerer når jeg analyserer mine data. Det var derfor viktig at jeg formulerte min forståelse av det barna sa i intervjusituasjonen, slik at jeg kunne få tilbakemelding fra barna på om dette var det de mente med sine ytringer. Å være bevisst sin egen førforståelse fremmer sensitivitet i analysen av intervjumateriale (Dalen, 2004).

### 3.5 Analyse

Man kan kartlegge relevante sammenhenger når man analyserer systematisk innsamlet empiriske data (Befring, 2002). Analysearbeidet pågår på mange måter gjennom hele prosessen fra intervjuene starter, under intervjuene og mens man transkriberer de data man har innhentet. De erfaringer man gjør seg under innsamlingen av data, i feltarbeidet, utgjør konteksten for tolkningen av materialet (Grønmo, 1996)

Transkriberingsprosessen er et omfattende arbeid hvor det er viktig å vektlegge at informantenes utsagn blir gjengitt så nøyaktig som mulig. Det var derfor av stor betydning at alle intervjuene var tatt opp på bånd og at lyd kvaliteten på båndet var god. Jeg har gjengitt informantenes utsagn med de pauser og nølinger som oppstod. Dette er informasjon som kan ha verdi i en analyseprosess. Arbeidet med transkriberingen gjorde at jeg ble godt kjent med det intervjumaterialet jeg skulle i gang med å analysere.

Jeg valgte å ta med pilotintervjuet som fullverdig analysemateriale, da det bare ble gjort små justeringer i intervjuguiden etter dette intervjuet. Jeg startet analysearbeidet med å systematisere svarene jeg hadde fått på de ulike spørsmål. Jeg gjorde dette ved

å gå gjennom alle svarene og nedtegne dem på nytt under den kategorien de hørte hjemme. I dette arbeidet viste det seg at utsagn i materialet kunne benyttes flere steder i analysen fordi det kom frem opplysninger som kunne knyttes til ulike kategorier.

Neste steg var å sammenfatte svarene ved å forkorte formuleringene av de ulike uttalelser men likevel beholde meningsinnholdet i det som ble formidlet.

Intervjuteksten ble redusert til kortere og mer konsise uttrykk. Dette er i tråd med det som omtales som meningsfortetting og datareduksjon (Kvale 1997, Dalen 2004).

Barnas svar på samme spørsmål ble satt sammen slik at de ble sammenlignbare. Slik kunne jeg få en oversikt over hva som var likt og ulikt i barnas uttalelser, om noe utkrystalliserte seg som spesielt og hva som eventuelt var typisk i svarene. I arbeidet med analyseringen måtte jeg i mange tilfeller gå tilbake til rådataene mine. Materialet som forelå etter datareduksjonen var ikke alltid tilfredsstillende når fortolkning skulle foretas. Mye informasjon ligger i hvordan barnet uttrykker seg helt nøyaktig. Dalen (2004) omtaler ”experience near” som konkrete uttalelser fra informantene og ”experience distant” som uttalelser hvor forskerens fortolkninger av uttalelsene også kan være med. Fortolkningene av barnas uttalelser ble knyttet opp mot teori.

Jeg spurte barna om det ville ha noe å si for dem om de fikk undervisningen både på norsk og på deres morsmål. Ut fra sammenfatningen av svarene på dette spørsmålet kom det frem at fire barn trodde det ville være bedre om undervisningen ble gitt på begge språk og de begrunnet dette med at de blander språkene, kan ikke alt på noen av språkene, det ville bli lettere å forstå hva ordene står for og at man da kunne velge å snakke på det språket der man visste hva man skulle si. Ett av barna svarte at det kunne så lite av morsmålet at det ville ikke ha noe å si. To barn var usikre og en av dem svarte at det ikke ville være bedre særlig ofte fordi barnet kunne lite av morsmålet. Slike sammenfatninger gjør datamaterialet oversiktlig, men samtidig mister man de personlige og unike utsagnene og man kan komme i skade for å låse seg i en tolkning av materialet.

Analystadiet gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen (Kvaale, 1997).



---

## 3.6 Validitet og reliabilitet

Validitetsbegrepet refererer til hvorvidt man kan sette tiltro til de resultater som foreligger og om undersøkelsen har målt det man hadde tenkt den skulle måle (Befring, 2002). I kvalitative studier kan det i følge Lincoln og Guba være formålstjenelig å fokusere på troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet når man skal reflektere over validitet, reliabilitet og objektivitet (Lincoln og Guba, 1985).

*Troverdigheten* i dette prosjektet er forsøkt ivaretatt gjennom at jeg skaffet meg noe kulturkompetanse og tillit blant dem som skulle intervjues. Jeg gjennomførte også observasjoner for å få tak aspekt som kunne være relevante for undersøkelsen. Bruk av oppfølgingsspørsmål for å få bekreftet om man har forstått informanten riktig, kan bidra til å sikre troverdigheten underveis (Høium, 2005). Minoritetsspråklige barn kan se ut til å ha en mer positiv holdning til skolen enn majoritetsbarn. De er kanskje også opplært til å være positive til majoritetskulturen og mer redde for å kritisere og stille krav. Dette kan bidra til at disse barna ikke tørr å komme med negative bemerkninger som omhandler skolesituasjonen, noe som kan true troverdigheten i undersøkelsen.

Som observatør og intervjuer har man med seg holdninger og tidligere erfaringer som kan påvirke hva man ser og hvordan man opptrer. Hva som blir viet oppmerksomhet og hva man husker og fester seg ved kan være kilder som truer troverdigheten. Ved å være bevisst slike feilkilder har man mulighet til å forsøke å eliminere dem bort.

*Overførbarhet* handler om å finne hensiktsmessige utvalg som kan gi god informasjon i henhold til studiets fokus. Et strategisk kriteriebasert utvalg av minoritetsspråklige fjerdeklassinger fant jeg hensiktsmessig for dette studiet. Detaljerte og relevante beskrivelser kan gi nyttig informasjon som kan overføres og være til hjelp i vurderinger og avgjørelser som skal fattes i andre lignende situasjoner (Vedeler, 2000). Hensikten med intervjuene var å få frem slike nyttige beskrivelser om relevante tema innen opplæringen i norsk som andrespråk i skolen. Overførbarhet vil

ha sine begrensninger og må knyttes opp mot konteksten hvor funnene ble avdekket (Høium, 2005).

*Pålitelighet og reliabilitet* handler om hvilken presisjon måleinstrumentet man har benyttet har, og om resultatet ville blitt det samme om undersøkelsen hadde blitt gjennomført på nytt med de samme aktørene. Påliteligheten kan trues dersom man er dårlig forberedt, er utrent i rollen, har et lite egnet utvalg, har kategoriseringer som er dårlige og om man slurver i analyseprosessen (Vedeler, 2002). Som jeg har gjort rede for tidligere la jeg ned mye arbeid i intervjuguiden og følte meg derfor rimelig godt forberedt til intervjusituasjonen. Jeg var utrent i rollen som intervjuer og ser i den sammenheng at dette kan ha påvirket resultatet. For å sikre meg at funnene reflekterer informantenes oppfatninger måtte jeg hele tiden gå tilbake til rådataene for å kontrollere at jeg hadde dekning for mine tolkninger (Høium, 2005). Utvalget kunne vært barn på et høyere klassetrinn. Da kunne norskferdighetene til barna vært bedre og svarene i intervjuet kanskje mer utfyllende og beskrivende. Kategoriene som er benyttet har rot i både nasjonal og internasjonal forskning omkring tema.

Analyseprosessen er et utfordrende område fordi det er et tidkrevende arbeid og krever balanse mellom fleksibilitet og rigiditet (Malterud, 2002).

### 3.7 Etiske vurderinger

Forskning skal gi oss ny og bedre innsikt. Det kan være rom for ulike tolkninger av ett og samme fenomen i forskningen dersom man kan begrunne sine oppfatninger og få fram sitt syn gjennom argumentasjon (NESH, 2006). Hvordan jeg fremstiller den nye innsikten jeg har oppnådd gjennom arbeidet med denne oppgaven kan virke inn på leserens oppfatninger av tema. Dette har vært et viktig aspekt i utformingen av oppgaven.

De som har gitt tillatelse til intervju av sine barn i denne undersøkelsen har fått informasjon om prosjektets hensikt og målsetting samt deres rett til å gå ut av

prosjektet underveis, dersom de måtte ønske det. Det enkelte barn har fått muntlig informasjon om hva jeg skulle gjøre og hvorfor det var viktig for meg å snakke med dem, i forkant av intervjuet. I denne forbindelse presiserte jeg også at det var deres opplevelser jeg ville vite noe om og at det ikke finnes noen svar som er feil.

Det har vært viktig å fremstille mine data på en slik måte at konfidensialiteten blir ivaretatt og at mine informanter ikke kan gjenkjennes i materialet. I dette studiet har det ikke vært viktig å få frem personlig informasjon av sensitiv karakter. Jeg har benyttet fiktive navn på barna og har bevisst unngått å komme inn på områder, under intervjuene, som er sensitive og kan skape negative ettervirkninger for den enkelte informant. Alle opptak av intervjuene ble slettet umiddelbart etter at transkriberingen var avsluttet. Det har derfor ikke vært noen form for sensitiv informasjon å oppbevare etter at dette arbeidet var ferdig.

Barn og unge har særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov når de deltar i forskning (NESH, 2006). Under intervjuene var det viktig å ivareta barna i situasjonen. Jeg har derfor i flere av intervjuene latt være å stille oppfølgingsspørsmål der hvor jeg ante at dette kunne skape usikkerhet og utilpasshet for barnet. Min hensikt har vært å få frem fyldig informasjon om det tema jeg skulle studere. Samtidig ønsket jeg at barna skulle oppleve at den informasjonen de bidro med var god og viktig. Hensynet til det enkelte barn har derfor i noen av intervjuene blitt mer tungtveiende enn eget behov for utfyllende og det som Dalen (2004) karakteriserer som ”tykke” beskrivelser. Barnet skulle oppleve mestring i situasjonen og kunne gå ut fra intervjusituasjonen med en god følelse.

Jeg har forsøkt å få frem hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen og hvilke teoretiske aspekt som har vært viktige for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

## 4. Resultater, hovedfunn og drøfting

I dette kapittelet presenteres hovedfunn fra undersøkelsen. Slik denne oppgaven er utformet, har jeg valgt å drøfte funnene fra undersøkelsen fortløpende. Presentasjonen vil i noen grad reflektere meningsfortettinger (jfr.kap 3.5 s.48). Ut over det vil sitater som illustrerer barnas uttrykk og opplevelser benyttes for å få frem barnas perspektiv, i tråd med intensjonen i dette studiet. Barnas utsagn og meningsfortettinger drøftes opp mot teori. Drøftingen knyttes opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene som stilles. Resultatene fra undersøkelsen presenteres først. En drøfting av de funn som er gjort følger under hver kategori slik de foreligger i intervjuguiden. Til slutt kommer en kort oppsummering og avslutning.

### 4.1 Resultater fra spørsmål om språklig bakgrunn og holdninger til eget morsmål

Spørsmålene som stilles barna under kategorien språklig bakgrunn og holdninger til eget morsmål, avdekker i noen grad om barna benytter sitt morsmål, kan dette språket og hvordan de forholder seg til sin tospråklighet. Utsagn barna kommer med i andre kategorier, for eksempel i kategorien språket som redskap for tanken, støtter opp under det barna sier om språklig bakgrunn og holdninger til eget morsmål. En persons holdninger til et språk har ikke betydning bare for innlæringen av språket men også for bevaring av språket (Baker, 2001).

Ett av barna kunne bare litt morsmål ved skolestart. To av barna snakker bare morsmålet hjemme, de andre snakker både norsk og morsmål hjemme. Alle barna kunne litt norsk da de begynte på skolen, noen kunne mer enn andre. Tre av barna kan ikke lese eller skrive på sitt morsmål. De andre fire sier at de kan lese og skrive på morsmålet, og det kommer frem at de kan dette i varierende grad. Dersom en person bruker to språk muntlig faller vedkommende inn under tospråklighetsbegrepet (Kulbrandstad, 1997). Hvorvidt barna kan lese og skrive på morsmålet er likevel

viktige aspekt for å belyse et individs helhetlige språkbruk. Ett av barna uttrykker at det er likegyldig om det skal lese eller skrive på morsmålet eller norsk i opplæringen, noe som kan tyde på et godt utviklet muntlig og skriftlig morsmål. Barnet sier det slik:

*”Eh...jeg ville liksom svart sånn at...det er det samme for meg...siden jeg...ikke sant kan de to språkene”.*

For alle barna dominerer det norske språket i skolesituasjonen, for noen er det også det norske språket som er mest brukt hjemme. Ett av barna uttrykker at det snakker litt morsmål med venner i friminuttet og i noen tilfeller i timene. Et annet barn uttrykker at det nekter å svare på sitt morsmål i skolesammenheng og vil bare snakke norsk. De andre barna snakker ikke morsmål på skolen. I denne sammenheng er det viktig å være oppmerksom på at barna kan gi opplysninger som ikke stemmer helt med virkeligheten. Barna vet at denne undersøkelsen handler om hvordan de opplever opplæringen i norsk på skolen, og de kan ut fra dette ha en forestilling om at intervjueren ønsker svar som indikerer at det norske språket er viktigst å bruke. Det kan derfor være at noen av barna overdriver når de omtaler hvorvidt de bruker norsk språk hjemme og hvor lite de bruker sitt morsmål. Dette er det ikke kontrollert for og kan være en feilkilde i materialet. Dersom det i undersøkelsen hadde vært rom for å intervju foreldre og lærere, kunne denne faktoren blitt kontrollert for.

Samtlige av barna uttrykker at de har hatt en god opplevelse av skolestart og det er positive opplevelser de fokuserer på når de beskriver hvordan det var å begynne på skolen. Dette tyder på at deres ”affektive filter” har vært åpent fra skolestart, og at de har vært motiverte og positivt innstilt til skolegang. Det er delte meninger om hvorvidt det er mange som snakker et annet språk enn norsk på skolen. Noen sier at det er mange som snakker indisk, pakistansk og tamilsk. Andre sier at det ikke er så mange forskjellige språk på skolen. Alle sier likevel at de synes det er bra at det finnes flere ulike språk på skolen. Ut fra dette kan det se ut som at barna er positivt innstilt til ulike språk, og at de i varierende grad er opptatt av hvem som snakker hva. Med mange ulike språk i samme klasserom blir dette det ”normale” for de elevene som opplever dette. Kanskje blir forskjellighet fokusert på en annen måte i slike

multietniske og multispråklige klasser enn i klasser hvor det går bare et par barn med andre etniske og språklige opphav?

Fire av barna sier det ville være bedre for dem å lære om undervisningen ble gitt på begge språk, altså både på morsmål og på norsk. De begrunner dette med at de blander språkene, kan ikke alt på noen av språkene og at det ville bli lettere å forstå hva ordene står for. Man kunne velge å snakke på det språket man behersker best blir uttrykt i denne sammenheng. Ett av barna kan lite morsmål og sier at det derfor ikke ville hatt bedre utbytte av undervisning på morsmålet. Dette utsagnet sammen med andre utsagn fra denne eleven gir grunnlag for å undre over om dette barnet kommer inn under tospråklighetsbegrepet. To av barna er usikre på om det ville ha noe å si for dem om de fikk undervisningen på begge språk. Disse uttalelsene viser at det er variasjon i hvordan barna vurderer betydningen av sitt morsmål i opplæringen og at dette har sammenheng med hvor gode de vurderer at de selv er på morsmålet og på norsk. Kanskje det nettopp er fordi de er svake på morsmålet at de skulle hatt undervisningen på begge språk? Det ville være i tråd med å tilrettelegge for en funksjonell tospråklig utvikling.

#### **4.1.1 Drøfting av språklig bakgrunn og holdninger til eget morsmål**

Den overordnede problemstillingen i oppgaven er hvordan minoritetsspråklige barn opplever opplæringen i norsk og hvilke tanker de har om det norske språkets betydning. For å få en dypere forståelse for barnas oppfatninger og opplevelser i møtet med norsk som andrespråk var det viktig å få frem hvilke holdninger barna har til både norsk og morsmålet sitt. Skolen er en viktig aktør i det holdningsskapende arbeidet.

Teorien påpeker at i samfunn hvor morsmålet ikke blir vurdert som viktig kan dette fremprovosere negative holdninger til eget morsmål noe som igjen vil få konsekvenser for hvor godt barn lærer sitt morsmål (jfr.kap.2.1.3). Osloskolen legger liten vekt på elevenes morsmål, og fokuserer på at elevene så raskt som mulig skal kunne følge undervisningen på majoritetsspråket (kap.2.4). I mitt materiale blir det

---

avdekket at alle barna kunne litt norsk da de begynte på skolen. Noen kunne mer enn andre. Det ble særlig interessant å se nærmere på hva det barnet som ikke kunne så mye morsmål da det begynte på skolen, sa i andre sammenhenger og om dette skilte seg vesentlig fra de andre barnas uttalelser. En rekke spørsmål meldte seg i forbindelse med svarene som kom frem i intervjuet med dette barnet. Kan dette barnet ha gjennomgått en subtraktiv språkutvikling (jfr.kap 2.1.3), hvor andrespråket har overtatt for førstespråket allerede fra småbarnsstadiet? Er dette barnet da tospråklig og kan man omtale morsmålet som førstespråk?

På spørsmål om hvilket språk barnet ville valgt i klasserommet dersom det selv fikk bestemme svarte dette barnet engelsk og norsk, ikke sitt morsmål. Et annet barn svarte også engelsk på dette spørsmålet. Dette andre barnet uttrykte også at han bruker mest norsk språk hjemme og at han bare snakker morsmålet sitt på lørdager med læreren på morsmålsskolen. Dersom dette barnet snakker morsmålet sitt med foreldrene på butikken sier han:

*”Jeg snakker lavt...og...da...de hører ikke det”.*

Videre sier han at hvis noen snakker morsmålet til han på skolen så svarer han på norsk. Disse utsagnene vitner om at dette barnet ikke ønsker å bli konfrontert med sitt morsmål og at han ikke er særlig stolt av dette. Hadde morsmålet hatt større prestisje og vært en naturlig del av skolehverdagen og opplæringen, kan man tenke seg at dette barnets selvbilde, og da spesielt med henblikk på barnets tospråklighet, ville vært bedre. Dette resonnementet underbygges av Romaine (1995) kapittel 2.1.3, holdninger til språket.

På spørsmål om det kan være fint for barna at de kan et annet språk enn norsk sier to av barna at engelsk er bra å kunne. Den ene av dem uttrykker seg slik:

*”...for...tenk om vi skal reise til England eller noe sånt, så må vi jo lære for å gå dit”.*

En annen sier:

*”Ja, av og til er det litt bedre å lære noen andre språk...en gang kan du få bruk for dem for eksempel”.*

Ut fra disse første utsagnene fra barna kan man tolke det slik at morsmålet blir ansett som et lavstatusspråk som barna ikke omtaler som viktig og spesielt. De fremhever i alle fall ikke morsmålet som et språk det er viktig å kunne. Morsmålet benyttes i liten grad og dersom det benyttes i det offentlige rom gjøres det av enkelte med diskresjon. Dette er særlig tydelig i det første utsagnet ovenfor. Disse barnas holdning til eget morsmål er ikke, i intervjusituasjonen, preget av stolthet. Dersom deres uttalelser er reelle, og ikke påvirket av hva de tror intervjueren ønsker av svar, kan dette tyde på at deres holdning til eget morsmål på sikt kan føre til at barna velger norsk enspråklighet. Deres tospråklige selvbilde blir ikke oppfattet som særlig godt. Man kan også tolke det slik at barna ikke har et så godt utviklet morsmål at de ønsker å benytte dette i samtale med andre. De forstår bedre enn de kan uttrykke seg på morsmålet og velger derfor å benytte det språket de føler de behersker best.

Det siste sitatet kan oppfattes som at barnet synes det er fint å kunne morsmålet sitt, men at dette språket er så lite i bruk at det er mest til spesielle anledninger man kan benytte det. Motivasjonen for å lære morsmålet kan slik bli svekket.

Alle barna uttrykker at de opplever opplæringen i norsk som bra. Alle ville også valgt norsk som opplæringspråk, på norsk skole, hvis de kunne velge, med unntak av en som synes det er likegyldig om undervisningen blir gitt på morsmålet eller norsk. Dette barnet er kanskje det barnet i utvalget som er mest nærliggende å tro kan være funksjonelt tospråklig eller balansert tospråklig (jfr.kap.2.2.2).

Et spørsmål som burde vært stilt barna i denne sammenheng er: Er det viktig å være god i ”morsmålet”? Da kunne jeg ha fått frem tydeligere hvilken holdning det enkelte barn har til eget morsmål. Dette kommer ikke godt nok frem av barnas uttalelser i intervjuet forøvrig.



---

## 4.2 Resultater fra spørsmål om opplæringen/undervisningen

Det ble stilt flest spørsmål til barna i kategorien opplæringen/undervisningen. På dette feltet var det viktig å få frem både konkrete beskrivelser av opplæringen, barnas tanker om hvilket språk de ønsker å benytte i opplæringen, og deres bevissthet om hva de faktisk lærer.

Barnas beskrivelser av opplæringen i norsk på skolen er varierende. Det som likevel kan være en fellesnevner i deres uttrykk er at de ikke helt klarer å skille mellom læring av norsk som språk og læring av andre typer kunnskap. Flere nevner for eksempel matte og gangetabellen i sine beskrivelser samt engelsk og KRL. Dette er kanskje fordi norsk faget er en integrert del av opplæringen for øvrig. Når barna skal forklare hva de gjør hvis noe er uklart er hovedtendensen i svarene at de rekker opp hånden og spør. Barna gir uttrykk for at det vanskelige i hovedsak handler om at ord og begreper er uklare og at det blir lettere hvis man får konkretisert enten ved hjelp av illustrasjoner eller gjennom erfaring.

Når barna forteller om egen leseforståelse kommer det frem at de ofte må lese teksten flere ganger før de forstår betydningen. Noen sier de leser hele teksten flere ganger mens andre gjentar deler av teksten som inneholder enkeltord de ikke forstår. De fleste barna sier at de forstår opplest tekst bedre, men at det hender det er enkelte ord de må få forklart hva betyr for å skjønne helt hva det handler om.

Verdien av å få opplæring på begge språk blir ulikt vurdert i dette utvalget. Noen mener det ville ha stor verdi mens andre ikke tror det ville ha noen betydning for dem. Barna ønsker at opplæringen skal foregå på norsk på skolen. De begrunner dette med at det er en norsk skole, så da må de snakke norsk der.

Barnas bevissthet om hva de lærer på skolen ble forsøkt avdekket gjennom noen spørsmål som handlet om en konkret aktivitet som var observert i klasserommet. Barna hadde ulike oppfatninger av hvorfor de gjorde denne aktiviteten som gikk ut på å lese nummererte bøker og svare på spørsmål til innholdet i bøkene. Svarene de kom

med varierte fra at læreren hadde sagt at de skulle gjøre det, derfor gjorde de det til at man blir smart og klok av å lese bøker. På spørsmål om hvorfor de leser disse bøkene sier ett av barna:

*”For å spørre de...eh...svare på spørsmål...eh...hvordan...eh...  
hvem...eh...er i den...i historien og hvem er forfatter. Sånt”.*

De fleste barna visste at bøkene var nummererte i forhold til vanskelighetsgrad på teksten og innholdet, men to av barna kunne ikke forklare hvorfor bøkene hadde ulike nummer. Alle barna syntes det var en grei aktivitet å lese bøker og svare på spørsmål, men enkelte uttrykte samtidig at det kunne være litt kjedelig noen ganger, fordi innholdet ikke var like spennende i alle bøkene.

Når barna forteller om høytlesing og hvordan de opplever dette synes de fleste at dette er greit. Noen uttrykker likevel at de blir litt nervøse og er redde for å lese feil. Alle sier at de kan fortelle om det de har lest etterpå, men en sier at av og til gjetter han hva ord betyr og det kan gjøre det litt vanskelig når han skal gjenfortelle med egne ord, for kanskje han ikke har gjettet riktig. Bare ett av barna tror at de andre i klassen liker å lese høyt. De andre barna tror at de fleste ikke liker å lese høyt og begrunner dette med at de blir flau, de følger ikke med, de er redde for å dumme seg ut, man har ikke lyst fordi man kan lese feil og da kan andre le av dem.

#### **4.2.1 Drøfting av barnas beskrivelser av opplæringen**

Barna skiller ikke klart mellom språkopplæring og fagopplæring. Det som kommer frem under samtalen med barna er at språkopplæringen er innvevd i all opplæring som foregår på skolen. Det vil si at barna lærer nye ord, begreper og sammenhenger når de har ulike fag. Dette kan være en god måte å få begrepsforståelse på, dersom det som presenteres faktisk blir forstått. Barna får gjennom denne typen opplæring kjennskap til ord og begreper i en sammenheng som kan skape mening. Ny kunnskap blir illustrert, erfart og diskutert i klassen. Det forutsettes likevel at barna har en førforståelse om de tema som er aktuelle. Dette vil si at de må ha tilstrekkelig forhåndskunnskap om og et begrepsapparat som står i forhold til det nye lærestoffet

---

som presenteres (Hauge, 2004). Nytt lærestoff forstås og tolkes i lys av kunnskaper som allerede er etablert. Dette kan føre til ny og utvidet forståelse, at nye sammenhenger blir oppdaget eller at barna får klargjort tidligere misforståelser og kan endre kunnskapsstrukturer. Dersom relevante forkunnskaper mangler kan informasjonen som presenteres gi ufullstendig mening. Det blir vanskelig å huske informasjon som ikke gir en forståelig sammenheng og kunnskap vil gå tapt (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Barna sier at de ønsker norsk som undervisningsspråk på skolen. En sier det slik:

*”Hvis jeg var på norsk skole...da ville jeg ha...eh...norsk”.*

Han legger senere til at hvis han var på arabisk skole, ville han ha undervisningen på arabisk. Dette barnet er tydelig på å skille mellom hvor han ønsker å bruke de ulike språkene sine. Forskere på området er ikke kommet til enighet om hvorvidt det er avgjørende for bevaringen av tospråkligheten at domene språkene benyttes i er klart atskilte og ikke overlappende (Kulbrandstad, 1997). Dersom det er slik at det er gunstig for tospråkligheten at språkene har klart atskilte bruksområder, vil dette barnet trolig dra fordel av sin holdning i tospråklighetsutviklingen.

Ut fra barnas utsagn om verdien av tospråklig fagopplæring kan man tenke seg at de som ikke ville ha noen verdi av slik undervisning enten er så svake i sitt morsmål at dette ikke ville være en hjelp eller har et så godt utviklet begrepsapparat både på morsmål og norsk at det ikke ville utgjøre noen forskjell for dem. Et tredje alternativ kan være at barna vurderer sin norskspråklige kompetanse som bedre enn den faktisk er. I faglitteratur om andrespråksutvikling antydes det at det tar 5-7 år å lære et språk så godt at det egner seg som redskap for læring (Høigård 1999, Hauge 2004). Ut fra dette kan man anta at de barna som kunne lite norsk da de begynte på skolen trolig ikke vil ha oppnådd en så god norskspråklig kompetanse at de får et likeverdig utbytte av opplæring som foregår på norsk. Når de likevel uttrykker at de ønsker norsk som undervisningsspråk kan dette ha sammenheng med at de ikke vil skille seg ut og at det ikke hører med til ”normalen” å få undervisningen på to språk. I så fall er dette et

fenomen som er skapt av vårt samfunns måte å forholde seg til tospråklighet på. Tospråkligheten blir ikke verdsatt som den ressurs det er verken for enkeltindividet eller i samfunnet for øvrig.

Det var interessant å gå videre å se på hvordan eleven som kunne lite morsmål ved skolestart opplevde opplæringen i norsk, sammenlignet med de andre barna i utvalget. Opplever barna at de lærer norsk og hvilke aktiviteter knytter de til norskopplæringen? For å finne ut av dette måtte jeg gå tilbake i mine rådata og undersøke hva barna sa om opplæringen i norsk. Der fant jeg blant annet at barnet som kunne lite morsmål sa, som det eneste i utvalget, at han ikke visste hvordan man lærer norsk på skolen, men bekreftet at de har aktiviteter som gjør at barna lærer norsk. Kanskje er det slik at fordi dette barnet har et lite utviklet morsmål sammenlignet med de andre barna i utvalget, har han også mindre oppmerksomhet rettet mot hvordan han tilegner seg norsk språk? Denne antagelsen samsvarer med resonnetet om at jo bedre utviklede ferdigheter på begge språk, jo større språklig bevissthet (kap.2.2.2).

Ingen av barna kunne fortelle om en konkret aktivitet hvor de lærer norsk, men kom med uttalelser som:

*”...vi snakker liksom norsk i alle timene unntagen når vi har engelsk”.*

*”...hvis man ikke vet hva det betyr, spør man hva det betyr”.*

*”...vi pleier ikke å lære norsk men bare fortsetter å gjøre det vi skal gjøre”.*

Barna er i ulik grad bevisste på at de lærer et språk samtidig som de lærer fagkunnskap. Det trenger ikke være et negativt aspekt ved språklæringen at barna ikke kan sette fingeren på hva de lærer og hvordan. Ungdommer og voksne hevdes av enkelte å være mindre vellykkede i innlæringen av et andrespråk nettopp fordi de vanskeliggjør språktilegnelsen gjennom å fokusere på forskjellen mellom språkene, tenke og resonnerer abstrakt (Øzerk, 2000a). Det er grunn til å undre over om barna mangler en bevissthet omkring språk som kunne fremmet språklæringen. Å

---

systematisere opplæringen og reflektere sammen med barna omkring de læringsaktiviteter som benyttes i skolen kan gi barna økt bevissthet om hva de har lært og hva de skal lære, også når det gjelder grammatikk og lydsystemet i det norske språket. Dette ville også kunne fremme lese- og skriveopplæringen (Lyster, 1998). I følge en klasseromsstudie av Klette gjort i 2003 er koblingen mellom aktiviteter og hva elevene skal lære ofte uklar på barnetrinnet (...og ingen sto igjen: 30).

Når barna ikke forstår hva som sies eller hva de skal gjøre sier samtlige av barna at de spør. Hvis de fortsatt ikke forstår etter å ha fått det forklart varierer det hvordan barna opptrer. Ett av barna sier:

*”Bare spør om hva det betyr... eller ikke bry meg om det eller bare går...”*

Han sier videre at det ikke skjer noen ting om han velger å ikke spørre mer. Konsekvensen at han ikke oppnår ny kunnskap og læring dersom han ikke spør når noe er uklart blir ikke uttrykt av barnet. Det kan likevel være at barnet er klar over at han går glipp av viktig informasjon ved å velge å ikke bry seg.

Barna i dette utvalget sier at de er trygge i klasseromssituasjonen og uttrykker at de har en god opplevelse av opplæringen. Alle sier at de tørr å stå fram i klassen og spørre om saker de lurer på. Dette er essensielt for at barna skal få tilegnet seg ny kunnskap og for at de skal få lærestoffet forklart på en slik måte at de kan forstå det og ha mulighet til å reprodusere det de lærer (jfr.kap 2.4.1). Disse barna representerer gjennomsnittseleven i norsk som andrespråk i denne klassen. Hvordan de svakeste elevene forholder seg kan ikke sies noe om i denne sammenheng. Men dersom klimaet i klassen er av en slik art at det stilles mange spørsmål av elevene og at noen tørr å spørre om igjen når noe er uklart, vil de svakeste i norsk som andrespråk trolig også dra nytte av dette. Terskelen for å tørre å spørre om uklare ting blir trolig lavere jo flere som våger å gjøre dette. Barna ble spurt om det noen ganger kunne være slik at de lurte på noe, men lot være å spørre. Et av barna svarte:

*”Eh...nei...jeg gjør ikke det ofte. Da jeg skal spørre om noe så spør jeg, for hvis ikke så glemmer jeg det”.*

Forståelse er viktig for at ny kunnskap skal kunne bearbeides og lagres i langtidsminnet. Noen barn benytter seg av mulighetene som er til stede for å få oppklart ting. Disse barna uttrykker at de er trygge på seg selv i opplærings situasjonen, og har kanskje med seg erfaringer og opplevelser som gjør at de oppfatter det som viktig å spørre når de ikke forstår. De uttrykker også at de har forventninger om å forstå det som blir forklart og har kanskje en indre motivasjon for opplæringen. Dette er i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (1996) fremhever som sentralt for å oppnå læring. At barna opplever at den voksne (læreren) er en støttende relasjon i opplæringen har også stor betydning (Øzerk, 1999). I denne forbindelse ble det spurt om barna opplever å få noe hjelp til å forstå det de skal lære, og hvem det eventuelt er som hjelper dem med dette. Alle barna svarer at de får hjelp. Noen sier de får det av læreren mens andre fremhever foreldre og søsken som støttespillere i opplæringen. Noen sier de får hjelp fra både foreldre, søsken og lærer. Dette tyder på at barna føler seg ivaretatt i innlæringen av nytt stoff og at de opplever at de får hjelp til å oppnå forståelse og læringsutbytte. Det kan i denne forbindelse være viktig å reflektere over at barn kan ha en annen oppfatning av hva som gagnar dem selv og hva som kan karakteriseres som hjelp i en opplærings situasjon, enn voksne har. Om barna tenker at den hjelpen de får bidrar til ny forståelse eller bare til å løse en bestemt oppgave er uvisst. Et av barna uttrykker seg slik:

*”Eh..først gjør jeg...og så...eh...går jeg til faren min og så retter han det”.*

I denne sammenheng er den hjelpen som mottas av en slik karakter at barnet ikke nødvendigvis oppnår ny kunnskap og forståelse, men bare oppnår at oppgaven blir løst korrekt. Denne formen for oppgaveløsning knytter seg til ytre motivasjon hvor barnet, og den som hjelper barnet, er opptatt av at løsningen skal bli riktig og eventuelt at barnet skal få en god karakter. Å være flink på skolen kan gi en positiv selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Men dersom prestasjonene er basert på at barnet mottar ”feil” type hjelp for å oppnå gode resultater, vil ikke selvbildet til barnet påvirkes i positiv retning i samme grad som dersom lærestoffet blir lært, forstått og reproduisert av barnet selv. Barnets prestasjoner må sees i sammenheng

med hvordan resultatene blir oppnådd. Et barn som får hjelp hjemme til å gjøre det bra med enkeltoppgaver og ikke forstår selv hvordan man går fram for å løse oppgaven, vil bli avslørt når det skal avlegges prøver på skolen. Dette kan virke negativt inn på barnets selvfølelse. Når eleven selv føler han gjør noe meningsfylt og kan bedømme om handlingen og arbeidsinnsatsen står i forhold til det resultatet som oppnås og de mål som er satt, bidrar dette til å styrke elevens selvbilde og selvanerkjennelse. Dette er av stor verdi for motivasjonen (Dale og Wærness, 2003).

Det må presiseres at selv om jeg har forsøkt å få frem barnas perspektiv på de spørsmål jeg har stilt, er ikke alle nyansene i ytringene deres fanget opp. Som en uerfaren intervjuer kan det være at jeg ikke har evnet å utforme spørsmålene på en slik måte at nyanser i svarene ble fanget opp. Et annet element kan være at barnas språklige ferdigheter var mangelfulle og derfor ikke rommet disse nyansene. Det kan derfor være at barnet som siteres ovenfor presenterer *en* av måtene han får hjelp på, men at han også får hjelp på *andre* måter med vanskelig lærestoff.

#### 4.2.2 Drøfting av innstilling til skolen

Uttalelser barna kom med om hva de husket omkring opplevelsen av å begynne i første klasse på norsk skole var; Bra, gøy, morsomt, hyggelig, fikk venner, begynte å forstå mer, lekte, begynte å lese og skrive og regne. Videre ble barna spurt om hva de syntes var viktig for at det skulle være fint å gå på skolen. Mange svarte at det var viktig med venner og at de fikk være med i lek, og at de fikk lære noe. Et av barna sa:

*”At man må trives med det man lærer...fordi...hvis man sier sånn...åh...dette er kjedelig...fordi da liksom...da kan det bli kjedelig...men hvis man bare sier sånn...kanskje dette blir morsomt å lære, da kan det også bli veldig morsomt...Hvis man for eksempel følger med, tenker eh...dette kan jeg veldig bra...å...liksom da trives jeg veldig bra når jeg tenker at alt dette skal gå bra, for eksempel med en prøve jeg har”.*

I følge motivasjonsteorien betyr forventning om mestring noe for tankemønster og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Eleven ovenfor skiller seg ut fra de andre i

sine uttalelser på dette spørsmålet. Barnet uttrykker evne til å kunne fokusere på positive aspekt ved opplærings situasjonen, også der hvor motivasjonen ikke umiddelbart er tilstede. Videre sier teorien at disse barna betrakter læring som en prosess hvor det å gjøre feil er en naturlig del, og at de derfor ikke lar nederlag ødelegge for fremtidig forventning om mestring. Det er da interessant å oppdage at den samme eleven sier dette om hvorfor noen barn ikke liker høytlesning:

*”Fordi det er...for eksempel av og til så sier søskenene mine og broren min å sånn...de kunne måtte lese høyt å det meste av tiden de dumme seg ut...men...det er ikke særlig sånn farlig liksom...fordi det er jo ingen som kan dumme seg ut hvis man tar en bitteliten feil. Man bare leser helt sånn...hvis man kan ikke uttale ordene ordentlig...hvis man tar det litte granne feil...det er ikke egentlig å dumme seg ut”.*

Motivasjon har betydning for atferd. Denne eleven uttrykker at å være redd for å dumme seg ut ikke er bra i en opplærings situasjon, og at man i en læringsprosess ikke dummer seg ut om man gjør litt feil. Tilbakeholdenhet i redsel for å dumme seg ut kan gjøre at man blir handlingslammet i en språklæringsprosess (Øzerk, 2000a).

Tilretteleggelsen av lærings situasjonen, hvordan medelever og lærere reagerer når noen sier eller gjør noe som ikke er helt riktig kan være med å påvirke hvordan den enkelte elev forholder seg til det å gjøre feil. Lærere og medelever har i så måte mulighet til å være med å påvirke enkeltelevers motivasjon og innstilling (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Med andre ord kan læringsmiljøet være avgjørende for hvordan elever tørr å prøve og om de tørr å feile. I følge skolefaktorer i Pisa undersøkelsen 2003 (Pisa, 2003) har norske elever stor følelse av tilhørighet og trygghet på skolen, men er mindre tilfredse med utbyttet av skolegangen enn elever i andre OECD land.

Det er stor diskrepans mellom hva elevene sier omkring det å lese høyt i timen selv og hvordan de tror andre i klassen opplever dette. De kommer med ytringer som gir inntrykk av at de selv synes det er uproblematisk å lese høyt i timen, men sier samtidig at de tror andre elever i klassen har vanskeligheter med dette. Kanskje er det slik at elevene projiserer sine egne innerste opplevelser av høytlesningen over på sine medelever. Det heter seg jo at på seg selv kjenner man andre. Hvorfor de eventuelt ikke forteller at de synes dette kan være emosjonelt vanskelig kan ha sammenheng



med at de ønsker å fremstå som uredde og flinke elever. Å innrømme at man misliker høylesing kan kanskje bli oppfattet som at man ikke er flink å lese. Et av barna kommer med et alternativ til hvordan man kunne gjøre det istedenfor å lese høyt for alle i klassen:

*”Vi kunne...for...å lese til hverandre...hvis vi er to stykker sammen...å så leser henne det for meg og jeg for henne...da kan vi...det er en måte...på å gjøre”.*

Hun mener dette ville være en bedre måte å gjøre dette på, fordi det ikke vil være så mange som hører på og da unngår man å bli så nervøs. Denne gruppen elever er kanskje ekstra sårbare i enkeltsituasjoner (for eksempel høytlesning) som er en del av opplæringen.

### 4.3 Resultater fra spørsmål om tanker om ord og språk

Barna ble spurt om det er viktig å bli flink i norsk og kva det betyr å være flink i norsk. Alle barna sier at det er viktig å kunne norsk godt. De fleste sier at å være flink i norsk handler om å forstå og bli forstått, skjønne hva som blir sagt rundt seg og huske det man hører. Det blir også sagt at man må kunne snakke, skrive og lese.

Videre forklarer barna hva et ”ord” er og hva det betyr å kunne ord. Her kommer forskjellene i måten barna ordlegger seg på tydeligere frem. Noen av barna er analytiske i sine forklaringer mens andre kommer med eksempel på enkeltord. Barna har ulike forutsetninger for å snakke om språket som fenomen, da de har både et morsmål og et andrespråk som er ulikt utviklet.

På spørsmål om man må kunne noe mer enn selve ordene for å bli god i norsk svarer to av barna ”nei”. De andre sier at man må kunne små og store bokstaver, skrive setninger og bruke løkkeskrift, snakke i setninger, uttale ordene, vite hva ordene betyr og kunne lese riktig. Et barn svarer at man må være god i matte og engelsk.

Når barna blir spurt om hva de synes er viktigst når man skal lære norsk er svarene veldig varierte. To barn sier at det er viktigst at de forstår og vet hva ordene betyr, ett barn sier at man må høre på læreren og to av barna sier at matte er viktigst. Ett barn uttrykker at det viktigste er at man er flink slik at man ikke sier noe feil og ett annet barn legger vekt på at man må prøve til man greier det og ikke gi opp.

### 4.3.1 Drøfting av tanker om ord og språk

I teorien kommer det frem at tospråklige barn har større språklig bevissthet enn enspråklige barn i samme aldersgruppe. Det hevdes også at de er mer analytiske og fleksible når det gjelder forholdet mellom ord og mening. Dette ønsket jeg å finne ut om stemte med mitt utvalg minoritetsspråklige barn. Jeg spurte barna om de kunne fortelle meg hva et ”ord” er. De fleste barna kom da med konkrete eksempel på ulike ord som glass, bil, stol, ark og så videre. To av barna hadde en mer analytisk tilnærming til begrepet ”ord”. Den første av disse sa:

*”Et ord...det er sånn...for eksempel jeg sier noen ord nå, å ord det er jo det man bruker hvis man skal lage en liten setning eller noe sånt...fordi hvis jeg...eh...for eksempel skriver en setning, da trenger jeg jo ord”.*

Det andre barnet forklarte seg slik:

*”Et ord er noe som forteller noe...å et ord kan bety veldig masse...mye”.*

Jeg har ikke snakket med enspråklige barn for å finne ut hvordan de uttrykker seg for å forklare begrepet ”ord”. Jeg kan således ikke si noe om hvordan disse to gruppene barn uttrykker seg i forhold til hverandre. Det som likevel kan sies ut fra min undersøkelse, er at disse to barna som har en litt annen forklaring på begrepet ord enn de andre, er aktive brukere av sitt morsmål hjemme. Det ene av disse barna kan lese og skrive på morsmålet og uttrykker at det er det samme om undervisningen blir gitt på norsk eller morsmålet. Den andre uttrykker at det ville være lettere å lære fag om undervisningen ble gitt på begge språk fordi da kunne barnet få forklart på morsmålet det som ikke blir forstått på norsk. Dette kan tolkes slik at disse to barna har et så godt

utviklet morsmål at det kan benyttes som opplæringspråk, og at barna kan benytte begge språk som redskap for læring. Forskingen understreker at den språklige bevisstheten hos tospråklige barn er større jo bedre språkferdigheter barna har på begge språk (Engen og Kulbrandstad, 2004). I en bred tolkning av begrepet språklig bevissthet stemmer dette godt med de funn jeg har gjort omkring dette fenomenet. De to barna som har et godt utviklet språk både på morsmålet og på norsk i mitt utvalg, har et annet utgangspunkt når de skal snakke om språket som fenomen enn de andre barna. De er ikke så konkrete i sine forklaringer, men klarer å ”løfte” temaet til et høyere nivå, som krever mer abstrakt tenkning.

Tospråklige barn som er langt fra å bli definert som funksjonelt tospråklige vil ikke nødvendigvis ha noen bedre språklig bevissthet enn enspråklige barn på samme alder. De neste sitatene kan eksemplifisere dette. Jeg spurte hva det vil si å kunne et ord. Et av barna svarte da:

*”Eh...kunne et ord...det betyr liksom huske det ordet du har skrevet”.*

En annen sa:

*”Eh...for da kan man...da vet...da vet man hva et bil er fordi et...en bil er et ord...som...så...når man sier bil da forstår...da vet man...man vet jo at det er et ord...så da vet man at det er et ord”.*

Og en tredje sa:

*”Eh...at vi vet det hele tiden. For eksempel da læreren sier kartong...å så er det ikke alle som vet hva det betyr...å så viser...eh...vi har mange kartonger der...å så tar henne en av de...å så viser henne de til oss...å så sier henne det er en kartong. Å så neste dag så spør henne hva et kartong er. Så må alle vite det...så blir det lekse vår hele tiden...helt til alle vet”.*

Alle barna har ulike måter å forklare seg på og de benytter det språket de har til rådighet. De to første bruker ikke så mange ord når de skal forklare seg. Man kan oppfatte det som at de har et mindre utviklet begrepsapparat enn det tredje barnet og at de kanskje ikke er i stand til å uttrykke alt de ønsker å si. Særlig gjelder dette det andre barnet, som tydelig leter etter ord, må stoppe mye opp og tilslutt nøyer seg med

å gjenta seg selv uten at det skaper en større forståelse for mottakeren av budskapet. Det tredje barnet forklarer nokså detaljert sin forståelse av å kunne et ord, og eksemplifiserer dette på en måte som gjør at mottaker kan forstå hvordan dette barnet tenker om det å lære et nytt ord. Det siste sitatet kommer fra et barn som ut fra intervjuet i sin helhet oppfattes som aktiv bruker av morsmålet i tillegg til at barnet klarer å uttrykke seg godt på norsk, sammenlignet med utvalget for øvrig.

Et av forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen var hvilke tanker barna uttrykker om andrespråkets betydning. Barna ble spurt om de syntes det var viktig å bli flinke i norsk? De svarte at det er viktig å bli flink i norsk for å forstå og gjøre seg forstått og at det er viktig for å få seg jobb. Det var av interesse å få utdypet litt mer hva barna tenker om det ”å være flink i norsk” og om man må kunne noe mer enn selve ordene for å bli flink. Barna la også her vekt på det å forstå og bli forstått og det å kunne snakke, lese og skrive på norsk.

Ett av barna uttrykte seg slik:

*”Eh..ja, skrive setninger, snakke...å uttale de setningene og ordene hva de...hva de betyr å sånt”.*

En annen sa:

*”Nei ikke bare ordene...man viter alt på norsk så...må ikke...men kan bare vite alt på norsk så blir det lettere for dem å vite hva dem mener selv og hva dem sier og hva folka sier og hva de andre sier til dem”.*

Ordforståelse er noe som stadig endrer seg og utvikles. Evnen til å abstrahere og nyansere økes i takt med utvidelsen av ordforståelsen (Rommetveit, 1978). Det fjerdeklassingene i mitt utvalg uttrykker med henblikk på hva som er essensielt for å bli god i norsk viser at det er vanskelig å snakke om språket som fenomen. Dette kan komme av at de mangler ord og begreper for å uttrykke hva de mener eller at de ikke er kommet så langt i sin andrespråkutvikling at man kan forvente at de skal kunne nyansere og forholde seg analytisk til språket. Å kunne rette oppmerksomheten mot ordene og konteksten ordene opptrer i forutsetter desentrering (Tetzchner, 1993). Dersom barna ikke har erfaring i å snakke om språket som fenomen er dette også en

---

faktor som spiller inn på hvilke svar man får på slike typer spørsmål. Læreplanen i norsk for 4.klassetrinn sier at det er et mål at barna skal kunne fortelle og forklare, uttrykke tanker om språk, kunne beskrive likheter og forskjeller og kunne beskrive språk og språkbruk. Barna i mitt utvalg forteller og forklarer ut fra de språklige forutsetningene de har for å snakke om dette tema og ut fra den bevisste kunnskap de har om språk og språkbruk. Deres metaspråklige ferdigheter er under utvikling og de vil stadig bli flinkere til å kunne definere og fortelle om ord ved hjelp av andre ord. Det blir hevdet at språklig bevissthet kan være en fordel i lese- og skriveopplæringen (Tetzchner, 1993). Det er av betydning at det i undervisningen blir lagt opp til at språklig bevissthet utvikles. Grammatikk og lydsystem burde kanskje fått en mer synlig plass i norskopplæringen. Bevisstheten om at man lærer et språk ville da kanskje økes. Det er ikke uproblematisk å ikke fokusere på grammatikk og lydsystem i opplæringen.

#### 4.4 Resultat fra spørsmål om språket som redskap for tanken

Språket blir, etter hvert som det utvikles, et redskap for tanken og får stor betydning for læring og utvikling. Når barna kommer høyere opp i skolealder har de behov for et språk som bygger på tidligere utviklede begreper (Skutnabb-Kangas, 1986). De tospråklige barna i dette utvalget har ulike ferdigheter både på morsmålet og på norsk. Barna ble spurt om hvilket språk de tenker med når de skal løse oppgaver på skolen og hvorfor de tror at de tenker med dette språket. Fire av barna sier at de tenker utelukkende med sitt norske språk i skolesammenheng. Ett av disse barna sier at dette skjer fordi han ikke kan så mye på morsmålet. De andre sier at når de er hjemme eller på morsmålsskole, tenker de med sitt morsmål i tillegg til at de tenker med norsk språk. Disse tre barna sier at de tenker på norsk først, men dersom de ikke vet hva det er eller forstår det på norsk tenker de med sitt morsmål. Bare ett av barna tror at læreren vet at han kan tenke på to språk. De andre vet ikke eller tror at læreren ikke vet at de kan tenke på to språk.

På spørsmål om hvilket språk de knytter engelskopplæringen opp mot sier ett av barna at det er han ikke helt sikker på. To av barna sier at de tenker med engelske ord når de lærer engelsk og de andre sier at de tenker med sitt norske språk. Ingen av barna uttrykker at de knytter engelske ord opp mot morsmålet.

Videre skal barna fortelle om likheter og forskjeller mellom å lære norsk språk og engelsk. Av likheter fokuserer barna på at bokstavene er like og at noen ganger skrives ordene ganske likt. Når de skal fortelle om forskjeller sier noen at skrivemåten på ordene er forskjellig, mens andre legger vekt på at ordene sies på en annen måte.

#### **4.4.1 Drøfting av språket som redskap for tanken**

Alle barna sier at de tenker med sitt norske språk i skolesammenheng. Noen av barna tenker også med sitt morsmål i gitte situasjoner. Språket er et viktig læringsredskap og man synliggjør sine tanker ved hjelp av språket (Allard, 2006). På spørsmål om hvilket språk barna tenker med når de løser oppgaver på skolen svarer alle at de tenker med sitt norske språk. Det ble videre stilt spørsmål om det noen ganger hender at de tenker med morsmålet når de skal løse oppgaver. Et av barna sa dette:

*”Ja, av og til så... litt sånn... jeg var sånn i andre og tredje til å snakke litt sånn spansk med vennene mine, å av og til så lissom bare kommer noen spanske ting opp i hue mitt, men det skjer av og til... men jeg kan... jeg tenker ikke særlig mye på andre språk egentlig”.*

Ut fra dette utsagnet kan man forstå barnet slik at fordi morsmålet ikke blir aktivt brukt i skolehverdagen så blir det norske språket benyttet mest til indre monolog i oppgaveløsning. Dersom morsmålet ble benyttet mer i skolesammenheng ville det kanskje i større grad benyttes som et tankeredskap i opplæringen. Måten dette barnet uttrykker seg på i svaret sitt kan også oppfattes som at barnet ikke anser morsmålet som nyttig i skolesammenheng, men mer som et forstyrrende element som plutselig dukker opp. Et annet barn sa dette:

*”Norsk noen ganger... og noen ganger indisk... fordi at hvis jeg ikke forstår det på norsk da kan jeg tenke det i hodet på indisk”.*

---

Dette barnet uttrykker at morsmålet kan være en støtte og et verktøy som kan benyttes i opplæringen der hvor det norske språket ikke er tilstrekkelig utviklet. Dette blir imidlertid noe barna må klare på egenhånd ettersom det ikke er et satsningsområde å støtte barna i opplæringen gjennom å benytte morsmålet (jfr. kap 2.4). Språket er med å forme den virkeligheten vi erfarer ved at vi oppfatter og tolker gjennom de begreper og kategorier vi har tilegnet oss (Skutnabb-Kangas, 1981). I situasjoner hvor vi ikke har begreper å organisere våre erfaringer i, vil det bli vanskelig å oppfatte et læringsbudskap og få en helhetlig forståelse for det innholdet som presenteres. Et godt utviklet språk vil være en styrke for tenkning og et viktig redskap i all opplæring. Det er derfor et paradoks at barnas morsmål ikke benyttes i større grad i grunnskoleopplæringen.

## 4.5 Resultat fra spørsmål om opplevelser i opplæringen

Læringsprosessen innebærer både kognitive, emosjonelle og atferdsmessige områder. Det er vanskelig å formulere gode spørsmål som fanger opp opplevelsesaspektet hos barna. Hvordan barna trives, om de har venner og følelsen av trygghet i skolesituasjonen var formålstjenelig å fokusere på i denne sammenheng. Alle barna i min undersøkelse sier at de liker seg/trives på skolen. Samtlige uttrykker også at de har venner som de er sammen med i friminuttene. Om de opplever trygghet i skolesituasjonen kan komme frem der det blir stilt spørsmål om hvordan de opplever ulike situasjoner i opplæringen som høytlesing, å spørre om ting de ikke vet eller ikke forstår og kanskje måtte spørre opp igjen om noe som allerede er forklart. Ingen av barna uttrykker at de synes det er vanskelig eller ubehagelig å lese høyt i klassen, men mange tror at andre elever i klassen ikke liker dette. Ingen av elevene sier at de vegrer seg for å spørre om saker de ikke forstår, men noen sier at de kan la være å spørre opp igjen flere ganger når noe blir forklart men ikke forstått. To av barna sier at dette ikke føles så bra. De andre sier at de ikke tenker noe mer på det.

Barna ble spurt om hva som kan gjøre norsklæringen spennende. Noen av barna visste ikke hva de skulle svare på dette mens andre hadde klare oppfatninger om hva som skal til for å fremme interessen.

#### 4.5.1 Drøfting av opplevelser i opplæringen

På spørsmål om hva som kan gjøre norsklæringen spennende sa et av barna:

*”Eh...for å lære sånn...gjøre litt sånne morsomme mattestykker...lese litt sånne morsomme historier...se på noen morsomme tegninger å alt det”.*

Å fremme interesse og lærelyst handler om å treffe barna der hvor de er både i deres språklige utvikling og på hvilke interesser de har. Her kan en differensiert undervisning gi et høyere utbytte for elevene ved at de får lærestoffet tilpasset sitt ståsted. Å ivareta elevenes behov for struktur og oversikt, tilpasse undervisningen til den enkeltes forutsetninger og å sette individuelle mål for opplæringen er av stor betydning for selvoppfatning, motivasjon og læring (Dale og Wærness 2003, Skaalvik og Skaalvik 2005). Å få til en slik form for undervisning i klasser på over 20 elever, hvor det er et stort gap mellom språkferdighetene til den sterkeste og den svakeste eleven, krever store ressurser. Grundig planlegging av lærestoffet som skal presenteres samt individuelle opplegg for svært mange av barna vil være nødvendig for å oppnå tilpasset opplæring. En lærer alene vil ha vanskeligheter med å klare å gjennomføre en slik form for undervisning med de rammebetingelser som eksisterer i skolen i dag.

Balansen mellom å gi anledning til å spørre opp igjen og gjenta lærestoffet på ulike måter for at alle skal forstå, og at læringen skal oppleves som motiverende og interessant kan være vanskelig. En differensiert undervisning kan løse dette, men hvordan man rent praktisk skal differensiere undervisningen er en stor utfordring for lærerne i denne type klasse. For de elevene som spør mye og får oppklart sine spørsmål kan tavleundervisningen oppleves meningsfull store deler av tiden. For de barna som allerede har forstått og som ønsker å gå videre kan slike stopp og



gjentakelser hemme entusiasmen og samtidig være en faktor som øker sannsynligheten for sammenligning. Et av barna sier dette om hva som kan gjøre opplæringen kjedelig:

*”Eh...ja...fordi atte..eh...for eksempel i dag hadde vi jobbet med det samme...så jobber vi med det samme i morgen...å så jobber vi med det samme siden....det synes jeg noen ganger er litt kjedelig...fordi at vi har allerede lært det og vi har gjort det. Å så er det bare...så spør læreren ofte om alle forstår...”*

Denne eleven oppfatter jeg har et klart ønske om å tilegne seg kunnskap i skoletiden. Det blir en demotiverende faktor at alle skal gjennom det samme lærestoffet samtidig i en klasse med så store forskjeller i norskerferdigheter. Når jeg videre stiller spørsmål til barna om hva som gjør opplæringen spennende blir dette i stor grad knyttet opp mot interesser det enkelte barn har for ulike fag. Matte, religion og eventyr blir nevnt i denne forbindelse. Et av barna sier:

*”Mmm...likksom...jeg har egentlig lyst til å lære det...å hvis det er noe jeg ikke kan fra før så blir det litt sånn spennende...å lære noe nytt”.*

En annen sier:

*”Eh...mmm...religioner. Fordi da kan man vite mere om ting om eh...islam, kristen, jøde, buddist, hinduismen og sånt”.*

Motivasjonsteori kan også her knyttes opp mot barnas utsagn. Motivasjonen styres ofte av interesser, verdier og erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Barna vil ha individuelle erfaringer og kollektive erfaringer i undervisningssituasjonen. De individuelle erfaringene er det barnet opplever og oppfatter i undervisningen, som innhold, undervisningens form og reaksjoner på egen og andres aktivitet. Disse erfaringene vil påvirkes av enkeltbarnets språklige nivå, forventninger, egeninnsats og frimodighet i opplæringen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det første barnet ovenfor uttrykker motivasjon og lærelyst overfor nytt lærestoff. Dette kan ha sammenheng med at barnet opplever undervisningen som meningsfull og interessant fordi barnets språklige nivå er på høyde med undervisningsspråket som blir benyttet. I tillegg vil barnets opplevelse av seg selv som elev spille inn på den helhetlige opplevelsen.

Dersom barnet opplever at egen innsats gir resultat og man blir belønnet i form av ros eller anerkjennelse vil dette ha en klart gunstig effekt på motivasjon og innstilling til skolearbeidet. På den andre siden vil svake resultater til tross for store anstrengelser gå ut over motivasjonen (Dale og Wærness, 2003). Det andre sitatet ovenfor viser at dette barnet har særlig interesse for å lære om ulike religioner, og at dette området er motiverende for denne eleven.

Differensiert undervisning vil kunne ivareta den enkelte elevs motivasjon bedre både med hensyn til elevenes varierende interesser og med tanke på at de befinner seg på ulikt nivå språklig. For å fange elevenes interesse må lærestoffet presenteres på en måte som er forståelig for den enkelte (Øzerk, 1999).

Barna i dette utvalget uttrykker at de har høy motivasjon for opplæringen. Dette kommer tydeligere frem i spørsmålet om hva de gjør når de opplever at noe er vanskelig. Alle barna uttrykker på sin egen måte at de prøver selv om de opplever at det er vanskelig. Ett av barna sier:

*”Jeg bare sier at jeg ikke klarer det alltid...så helt til jeg klarer det...så prøver jeg”*

En annen sier det slik:

*”Da...da prøver jeg liksom å gjøre mitt aller beste...fordi det er av og til det som teller...at man gjør sitt beste”.*

Forventninger om mestring er i følge teorien en forutsetning for at elever tar i bruk læringsstrategier som kan være til hjelp for dem i læring av ny kunnskap (kap 2.6). Motivasjon, selvpoppfatning og mestring har en klar sammenheng (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

## 4.6 Resultat fra spørsmål om friminutt

Alle barna sier at de snakker norsk i friminuttene. De liker å leke, spille fotball og være sammen med vennene sine. Ett av barna sier at det ikke er så viktig å ha

friminutt når man går på skolen, men at det viktigste er at man lærer. De andre barna synes det er viktig med friminutt for å få frisk luft, kunne gå på toalettet, ha det litt gøy og bevege på seg. Tre av barna sier at de også noen ganger lærer norsk i friminuttene. Det kan være nye ord eller ting som blir sagt som barna ikke forstår med en gang og dermed får forklart fra medelever. De andre sier at de ikke lærer noe norsk i friminuttet.

#### 4.6.1 Drøfting av friminutt

Friminuttet er en viktig del av barnas skoledag. I friminuttene kan barna utfolde seg fysisk, leke og kommunisere med sine medelever. Friminuttene på skolen danner grunnlag for at elever kan knytte nye vennskap og er en uformell læringsarena der barna lærer av hverandre. En skoles læringsmiljø kan betraktes som den atmosfæren og sosiale interaksjonen samt de holdningene barna erfarer og opplever når de er på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). På skolen foregår både en formell og en uformell sosialisering. Den formelle sosialiseringen foregår mest i timene når barnet tilegner seg kunnskaper og ferdigheter. Lek med andre barn er en viktig del av den uformelle sosialiseringen (Larsen, 2000). I den uformelle sosialiseringen foregår det også læring. Noen av barna er bevisst på at de også lærer i uformelle situasjoner på skolen. Barna ble spurt om de lærer noe norsk i friminuttet. Ett av barna sa:

*”Mmm...av og til, fordi jeg har sånne venner som er norske å da forklarer de...da sier de sånn...hmm...eh...noen sånne ting på norsk...så kan jeg spørre hva betyr det...å så sier de hva det betyr”.*

Et annet barn sa:

*”Eh...ikke så veldig mye...noen ganger...eh...det jeg ikke vet...for eksempel jeg vet ikke alt om eh...hva...eh...alle biler heter. Ja, å så Ismail han vet veldig mye om det...å så sier han atte...for eksempel...eh...Golf...det er en bil...den bilen der er veldig bra...å den er kul. Å så spør jeg noen ganger hva Golf betyr...å da sier han at det er en...eh...navn på bil”.*

Disse to barna gir uttrykk for at de oppfatter språklæring som en prosess som foregår både i formelle planlagte opplærings situasjoner men at språklæring også foregår

utenfor klasserommet i spontane situasjoner. Språklæring finner sted i situasjoner hvor barnet selv aktivt søker ny kunnskap gjennom å være oppmerksom og vitebegjærlig. Tilegnelse av nye begreper og språklige ferdigheter foregår både bevisst og ubevisst.

Andre barn oppfatter ikke friminuttet som en arena hvor de lærer norsk språk. Ett av barna som ikke syntes det lærte noe norsk i friminuttet sa følgende:

*”Nei, men jeg kan allerede norsk”.*

Utsagnet til dette barnet kan tolkes som at barnet har en mindre utviklet evne til desentrering og vanskeligheter med å betrakte språket utenfra som et objekt man kan snakke om. Barnet ser kanskje på læring som et fenomen som foregår i skolens klasserom og er regissert av læreren. Det er likevel liten tvil om at dette barnet også, ubevisst, vil lære norsk i friminuttet gjennom lek og samspill med andre barn. Språklæring skjer hele livet gjennom at man lærer nye ord og måter å benytte sine språklige ferdigheter (Tetchner, 1993). Denne læringen foregår både når den er tilsiktet og utilsiktet. Utsagnet vitner også om at barn kan ha en forenklet oppfatning av å *kunne* et språk. Barnet uttrykker også at det opplever seg selv som god i norsk språk, noe som vitner om høyt selvverd og trygghet i skolesituasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Dette er bra med tanke på motivasjon og trivsel. Barnets egenvurdering av sin språklige kompetanse kan være en annen enn den vurdering som blir gjort av læreren eller andre. Men her er det elevens opplevde mestring som uttrykkes. Opplevd mestring påvirker forventninger om mestring som igjen er avgjørende for innsats, utholdenhet, angst og stress (Skaalvik og skaalvik, 2005).

## 4.7 Resultat fra spørsmål om mestring av andrespråket

En positiv læringsprosess som fremmer forventninger om mestring kan i stor grad tilskrives undervisningens form og innhold. Om barna opplever mestring over tid, blir dette en opplevelsestructur og forventninger om mestring opprettholdes (Dale og Wærness, 2003). Er undervisningen tilpasset den enkelte elevs forutsetninger og

lærestoffet ligger innenfor elevens nærmeste utviklingssone, ligger forholdene til rette for at elevene skal oppleve mestring (Skaalvik og Skaalvik 2005, Jerlang og Ringsted 1987). Barna i denne undersøkelsen ble spurt om alle i klassen deres kunne like mye norsk. Barna hadde ulike tanker om dette. Noen mente at de kunne like mye som de andre elevene, også de som har norske foreldre. Andre uttrykte at de kunne mye norsk, men at det var andre i klassen som kunne mer og noen som kunne mindre. Ett av barna visste ikke helt, men trodde at de norske barna kunne mer fordi de er norske.

Barna ble også spurt om hvordan de kunne vite om de var flinke i norsk. Noen refererte til at foreldrene sa at de var flinke, andre henviste til at læreren hadde sagt det. Ett barn bare trodde selv at det var flink og ett annet barn argumenterte med at det klarer å si hva det har tenkt å si og forsår det andre sier, så derfor vet barnet at han er flink. Ett annet barn visste ikke helt om han var flink i norsk fordi han ofte spør om saker som de andre barna ikke spør om.

#### **4.7.1 Drøfting av mestring av andrespråket**

Barna i denne klassen sammenligner seg med hverandre, men måten de uttrykker denne sammenligningen på er svært ulik. Jeg ønsket å finne ut om barna var opptatt av hvem som var flinke i norsk og hvem som ikke var flinke, og om kulturen i klassen var preget av at de som kan mest ”regjerer”. Jeg spurte om alle i klassen kunne like mye norsk. Tre av elevene mente at alle var like flinke i norsk og to av dem trodde også at de var like flinke i norsk som de med norske foreldre. De andre barna hadde et litt mer nyansert syn på dette spørsmålet. En av dem svarte slik:

*”Eh...nei, jeg kan litt mindre enn noen og jeg kan litt mer enn noen. Jeg kan ikke like mye som de norske fordi at de kommer ifra Norge og da har de lært veldig mye...og vi bare lærer det...ikke sant...på skolen...å de kan det siden de bor her. Å..å at moren dems og faren dems kan for eksempel norsk sant, da lærer de dem også, sånn at de blir goe”.*

Det er ikke slik at to informanter som sier at de er like flinke til å snakke norsk som de andre, nødvendigvis legger samme mening i utsagnet. De kan vektlegge ulike aspekt ved språkferdigheter som for eksempel at den ene vektlegger uttale og flyt

mens den andre vektlegger evnen til å kommunisere og få frem sin mening i ulike situasjoner. Barna er heller ikke alltid så opptatt av om alle elementene som skal være med i en setning er tilstede, men konsentrerer seg mer om meningsinnholdet i det som sies. Noen barn kan være uvitende om egne svakheter som omhandler språkbruk som stiller større krav til tankevirksomheten (Engen og Kulbrandstad 2004, Skutbnabb-Kangas 1981). Det informanter sier om egne språkferdigheter har gjennom undersøkelser vist seg å samsvare godt med vurderinger andre har gjort av deres ferdigheter. Resultater som kommer frem på ferdighetstester stemmer også bra overens med informantenes subjektive vurderinger (Romaine 1995, Kulbrandstad 1997). Om dette er tilfelle blant mine informanter er usikkert. Noen barn er mer beskjedne enn andre. Det kan derfor være at en som uttrykker at han er god i norsk likevel ikke er like flink som en som sier han ikke er så god i norsk.

Barna ble spurt om hvordan de kunne vite om de er flinke i norsk. Jeg var ute etter å finne ut om barna selv syntes de var flinke og hvem eller hva som eventuelt var deres referanse i dette spørsmålet. Her er utdrag av noen av de svar jeg fikk:

*”For at jeg forstår hva det betyr...og vet hva jeg sier...å vet at det er det jeg skal si...å at jeg greier det å sånt da”.*

*”Jo fordi ...i...når jeg lærer sånn derre skrive å sånt...å læreren sier at det er veldig bra...sånn...da vet jeg at jeg er veldig flink i norsk”.*

Det første sitatet vitner om at det er kommunikasjonshandlingen som står i fokus for dette barnet. Det å klare å formidle seg slik man har tenkt og forstå hva andre mener med det de sier utgjør hovedreferansen i forståelsen av å være flink i norsk språk. Det andre barnet er mer opptatt av omgivelsenes tilbakemelding på seg selv og det som sies eller skrives. Signifikante andres uttalelser og vurderinger blir vektlagt av dette barnet.

---

## 4.8 Resultat fra spørsmål om fremtiden

I vår moderne verden kan de som behersker to eller flere språk være attraktive tilskudd i ulike yrkessammenhenger. Å være tospråklig kan gi prestisjefylte oppgaver og gode fremtidsutsikter. Det kan på den andre siden også medføre arbeidsledighet eller at man havner i et lavstatusyrke hvor utsiktene for og mulighetene til å ta del i velstandsutviklingen blir mindre (Baker, 2001). Det var i denne undersøkelsen interessant å få del i barnas tanker og innsikt i hvordan de ser på egen fremtid. Barna ble i den sammenheng spurt om hva de ønsket å bli når de ble voksne. To av barna svarte at de hadde lyst til å bli politi, mens andre visste ikke helt for det hadde de ikke tenkt så mye på. Ett av barna ønsket å bli fotballspiller og en annen tenkte litt på å jobbe på kjøpesenter. Det ble videre spurt om de måtte være flinke i norsk for å bli det de hadde lyst til. De to som ville bli politi mente at det var viktig at de ble flinke i norsk og en av dem mente at man også måtte være god i engelsk. Han som ville bli fotballspiller sa at det ikke var særlig viktig å være flink i norsk for å bli dette og nevnte heller ikke at andre språk var nyttige å kunne. Barnet som kunne tenke seg å jobbe på kjøpesenter mente at det var viktig å bli flink i norsk uansett når man skal bo og jobbe i Norge.

### 4.8.1 Drøfting av fremtiden

Læreplaner om norskopplæring har som ett av sine hovedpunkt for 4.klassetrinn at elevene skal kunne samtale om betydningen av å kunne mer enn ett språk (Kap.2.3). Jeg har tidligere vært inne på hva barna uttrykte som fint med å kunne to språk. På slutten av intervjusamtalen med barna ble spørsmål som omhandler fremtiden presentert. Jeg spurte hva barna hadde lyst å bli når de ble voksne og om de måtte være gode i norsk språk for å bli dette? De fleste barna var ganske kortfattet når de svarte på dette spørsmålet. Dette kan ha sammenheng med at spørsmålet ble stilt helt på slutten av samtalen. Barna var nok begynt å bli trøtte og trengte pause.

To av barna ønsket å bli politi. På spørsmål om man må være god i norsk for å bli politi sa den ene av disse:

*”Man må...eh...ja...norsk og engelsk åsså må man være god til å...ja...bare de to”.*

Dette barnet hadde tydelig først tenkt å si noe mer enn han sa, men var kanskje på dette tidspunktet mest interessert i å bli ferdig og ta friminutt. En annen mulig tolkning av at barnet avbrøt seg selv i sitt resonnement kan være at barnet mangler begreper og at det derfor ble vanskelig å fullføre setningen slik han først hadde tenkt.

Et annet barn sa på spørsmål om hva det ville bli som voksen:

*”Jeg vet ikke...fordi...hjemme så gjør jeg masse rart som jeg liker...av og til så liker jeg å tegne sånne...tegne klær...av og til liker jeg å synge, jeg liker å danse...så det er masse rart. Men hvis jeg for eksempel får en jobb, å...eh liksom da må jeg tenke liksom positivt, fordi da må jeg tenke...hm...denne jobben kan jo være bra...jeg får i hvert fall betalt å da kan jeg samle det inn for eksempel å kjøpe ting”.*

En mulig tolkning av dette svaret er at dette barnet er usikker på hva hun har lyst til å bli samt hvorvidt hun i fremtiden kan velge hva hun vil jobbe med. Det hun uttrykker vitner om at hennes nåværende forestilling om å jobbe i første rekke handler om å tjene penger. Videre uttrykker hun at hun forsøker å være positiv selv i situasjoner som ikke er optimale. Dette er en god egenskap å ha med seg i læresituasjoner så vel som i fremtidig yrkesutøvelse.

På spørsmålet om man må være god i norsk når man begynner å jobbe svarte dette barnet:

*”Eh...ikke alltid, men man må kunne norsk og engelsk...det er veldig nyttig med engelsk”.*

De fleste yrker i dag krever at man skal kunne uttrykke seg på norsk både muntlig og skriftlig. I tillegg er det av stor verdi at man har gode kunnskaper i engelsk og andre fremmedspråk (også minoritetsbarnas morsmål). Det finnes likevel jobber som ikke krever at man behersker det norske språket så godt. Disse jobbene blir gjerne tillagt



mindre status, og tilfaller kanskje hovedsakelig mennesker som ikke har tilegnet seg det norske språket på en tilfredsstillende måte. Det kan også være at de ikke har skolefaglig bakgrunn som gir de mulighet til å velge i jobber. Det er ikke ønskelig at minoritetsspråklige barn skal få forestillinger om at de må nøye seg med jobber som majoritetsspråklige ikke vil ha. Mange minoritetsspråklige barn har foreldre som jobber i lavlønte yrker som blir oppfattet som lavstatusjobber. Det kan gi uønskede signaler til barna og fungere som en skjult læreplan, dersom forventningene til barna blir knyttet opp mot deres foreldre og den status de har i samfunnet (Baker, 2001). Det er lettere å oppnå og forsvare en lignende status som sine foreldre enn å oppnå noe som foreldrene mangler (Larsen, 2000). Det er derfor av stor betydning at minoritetsspråklige barn får styrket troen på egne evner og muligheter tidlig i skoleløpet, at deres tospråklige bakgrunn blir et positivt tilskudd og at de etter grunnskolen står like fritt til å velge videre utdanning som majoritetsspråklige barn. En likeverdige utdanning skal gi likeverdige muligheter. Skolen har som mål å fremme likeverdighet. Likevel blir den hevdet å være en av de viktigste produsentene av ulikhet (Larsen, 2000).

## 5. Oppsummering og avslutning

Formålet med denne oppgaven var å få kunnskap om hvordan minoritetsspråklige barn opplever opplæringen i norsk som andrespråk. Problemstillingen hadde tre forskningsspørsmål som skulle fokusere barnas tanker og opplevelser.

### 5.1 Oppsummering av funn

Det første spørsmålet som skulle besvares var: Hvordan beskriver minoritetsspråklige 4.klassinger opplæringen i norsk som andrespråk? I arbeidet med oppgaven har barnas beskrivelser hatt en helt sentral rolle. Gjennom deres utsagn og beskrivelser har det kommet frem mange interessante aspekter omkring opplevelser i og med opplæringen i norsk som andrespråk.

Det andre forskningsspørsmålet: Gir barna uttrykk for at de mestrer andrespråket? Dette spørsmålet besvares via tolkninger av barnas uttrykk og utsagn når de beskriver hvordan de opplever ulike situasjoner på skolen der de er avhengige av å forstå og gjøre seg forstått på andrespråket.

Det siste forskningsspørsmålet var: Hvilke tanker uttrykker barna om andrespråkets betydning? Svarene på dette spørsmålet reflekterer hvilke holdninger barna har til norsk språk og i noen grad også hvilket forhold de har til sitt morsmål.

#### 5.1.1 Beskrivelser av opplæringen

Hovedfunn i barnas beskrivelse av opplæringen i norsk som andrespråk, er at barna ikke opplever at de har en andrespråksundervisning. Språklæringen er integrert i all undervisning og har ikke noen særskilt plass. Barna hadde vanskelig for å besvare spørsmål som omhandlet opplæringen i norsk som andrespråk trolig fordi de ikke opplever at norsk språk er et fag i deres skolehverdag. Språklæringen er så innvevd i fagopplæringen at den blir usynlig for barna.

---

Høytlesning kan tolkes som det området i undervisningen barna uttrykte størst angst i forbindelse med. Dette kommer frem når barna sier de tror at *andre elever* i klassen synes det er vanskelig med høytlesning i timene.

Det kan også tolkes, ut ifra mine funn, som at de fleste av barna kunne hatt utbytte av tospråklig undervisning selv om de uttrykker at de ønsker norsk som undervisningsspråk. Dette kommer frem under ulike kategorier i intervjuene hvor barna uttrykker at det ville lette opplæringen om de også fikk benytte morsmålet. Det er sannsynlig å tro at barna ikke ønsker å skille seg ut i mengden og at de ikke er klar over at mange har de samme behov som dem selv for tospråklig undervisning. Det barna uttrykker direkte omkring valg av språk i undervisningen samsvarer ikke med det som kommer frem omkring morsmålets betydning som hjelpemiddel i læringsprosessen.

Barna uttrykker stor trivselsfaktor, høy motivasjon og trygghet i skolesituasjonen. Kanskje dette kommer av at de er opplært til å uttrykke seg positivt om skolen og majoritetssamfunnet, men det kan også være reelt at de opplever trivsel, motivasjon og trygghet. Stor grad av tilhørighet og trygghet blant norske skolebarn var faktorer som kom frem av Pisa undersøkelsen (Pisa, 2003), som omtalt tidligere i oppgaven.

### **5.1.2 Mestring av andrespråket**

Gjennom barnas utsagn kommer det frem at de opplever å mestre andrespråket i ulik grad, men at det er dette språket de fleste benytter til indre monolog i skolesammenheng. Barna uttrykker at det viktige med et språk er å forstå og gjøre seg forstått og alle opplever for det meste å forstå og bli forstått. Det som oppleves som vanskelig handler i stor grad om forståelse av enkeltord og begreper. Terskelen for å stille spørsmål i klasserommet oppfattes som lav noe som gjør at oppklaringsspørsmål blir en naturlig del av undervisningen.

Morsmålet er lite benyttet i skolesammenheng til tross for at noen av barna kunne dra fordel av å benytte dette språket både i andrespråklæringen og i fagopplæringen

forøvrig. Språklæring foregår også i friminuttet, men bare noen av barna har bevissthet omkring dette. Noe som også kommer frem, i en helhetsvurdering, er at barna har vanskelig for å snakke om språket som fenomen.

### **5.1.3 Holdninger til andrespråkets betydning**

Barna uttrykker at det er viktig å bli god i norsk språk både muntlig og skriftlig. Noen sier at de kan mer norsk enn morsmål, mens de som også later til å ha et bra morsmål uttrykker at norsk er det viktigste språket i opplæringen. Mange av barna uttrykker seg slik at man kan tolke at de ikke vil være aktive brukere av sitt morsmål i voksenalder. De uttrykker blant annet at de ikke ønsker å snakke morsmålet sitt i offentlige sammenhenger. Denne holdningen sier noe om barnas selvbylde når det gjelder sitt språklige opphav. Denne holdningen kan være en konsekvens av at morsmålet ikke har fått en verdig plass i norsk grunnskole. Morsmålet tillegges så liten betydning at dette språket blir usynliggjort, noe som kan være med på å styre barnas valg mot enspråklighet i norsk.

## **5.2 Avslutning**

Barna i denne undersøkelsen uttrykker at de ikke opplever å ha en norsk som andrespråksundervisning. Undervisningen i norsk er integrert i temaarbeid og fagopplæringen. Med henblikk til hva forskning viser på området og hva de tospråklige barna selv sier om tospråklig fagopplæring, kan man stille et spørsmålstegn til måten Osloskolen velger å organisere opplæringen i norsk for minoritetsspråklige elever. En tospråklig fagopplæring som gir barna mulighet til å utvikle seg aldersadekvat faglig og benytte det språket de behersker best blir trukket fram som vesentlig i tospråklighetsforskningen (Hauge, 2004). I denne undersøkelsen kommer det fram at mange av de tospråklige barna ville dra nytte av en tospråklig undervisning. Det faktum at de uttrykker at de ønsker opplæringen i norsk siden de

går på norsk skole, kan i stor grad handle om ønsket om å ikke skille seg ut men å være som alle andre.

Morsmålet har fått en usynlig rolle i Osloskolen både som virkemiddel for å styrke det enkelte barns identitet og som redskap i språk- og fagopplæringen. Funnene i denne undersøkelsen tilsier at det å benytte morsmålet til barna vil kunne styrke den språklige og faglige opplæringen samt barnets selvbilde og identitet.

Morsmålsopplæring og norsk som andrespråk bør ikke gå på bekostning av hverandre, men utfylle og berike hverandre.

Dette prosjektet har vært meningsfylt og interessant på mange måter. Jeg har fått innblikk i tospråklige barns skolehverdag i Osloskolen og fått del i mange av deres opplevelser og tanker om den opplæringen de får i grunnskolen. I tillegg har jeg fått muligheten til å gå grundigere inn i tospråklighetsforskningen, noe som har gitt utbytte både faglig og personlig. I ettertid ser jeg at jeg kunne konsentrert meg om færre spørsmål i intervjuene og gått mer i dybden på disse. Svarene jeg får av barna viser at de oppfatter spørsmålene som overlappende i henhold til ulike kategorier. Dette kan muligens styrke validiteten i funnene men samtidig være et hinder for å komme dypere ned i materialet.

### 5.3 Veien videre

Denne undersøkelsen har fått frem data omkring minoritetsspråklige barns opplevelse av sin skolehverdag og opplæringen de får. Slik disse data kan tolkes har skolen mange utfordringer i forhold til å kvalitetssikre minoritetsspråklige barns norskutvikling. Det er umulig å drøfte de utfordringer skolen står overfor fullt ut innenfor rammen av en masteroppgave. Tre funn fremstår likevel som mest tydelige. Disse funnene reiser noen spørsmål omkring skolens organisering og muligheter til å ivareta de minoritetsspråklige barnas opplæring.

Det første er barnas opplevelse av å ikke egentlig lære norsk. Kanskje ville det hjelpe med en mer eksplisitt norskopplæring der man fokuserer mer på de språklige faktorene? Det er vel og bra med norskopplæring integrert i fagopplæringen, men er dette nok?

Det andre viktige funnet i denne undersøkelsen er at barna ikke opplever morsmålet sitt som viktig. Hvorfor har ikke morsmålet status? Ved å håndtere morsmålet som ”ikke eksisterende” i skolesammenheng gir dette en skjult læring for elevene om at morsmålet er uvesentlig og verdiløst. Både i henhold til identitetsutviklingen, for å få utviklet et godt selvbilde og for å få et bedre utbytte av fagopplæringen og norsklæringen skulle morsmålet hatt en viktigere og tydeligere posisjon i opplæringen. Mine funn tilsier at skolen burde hjelpe fram at barna får styrket sitt forhold til morsmålet og sin lyst til å lære dette språket og bevare det. Mer fokus på morsmålet ville også trolig ha effekt på selvbildet og styrket identiteten til det enkelte barn. Spørsmålet er om skolen har mulighet til å ivareta de tospråklige barnas behov innenfor de rammebetingelser som foreligger i dag?

Det tredje området som fremstår som utfordrende for skolen er hvordan de skal ivareta de minoritetsspråklige elevenes leseopplæring. Mye tyder på at denne delen av undervisningen, og særlig hvor høytlesing inngår, er emosjonelt belastende for mange av barna. Dette er også et fenomen man kjenner igjen fra undersøkelser gjort omkring etnisk norske barn med lese- og skrivevansker (Lyster, 1998). Kan skolen finne andre måter å gjennomføre denne delen av opplæringen på, som ikke gir negative følelsesmessige assosiasjoner for barna? I min undersøkelse antyder ett av barna en måte å ivareta høytlesningen på som også ville være mindre belastende for det enkelte barn. Å lytte til barnas erfaringer og opplevelser i opplæringen i norsk som andrespråk fremstår som et viktig aspekt for å utvikle gode læresituasjoner i skolen.

Det vil være med stor interesse jeg følger med når Oslo skolens felles læreplan i norsk skal evalueres.

---

## Kildeliste

- Allard, Birgita, Rudqvist Margret og Bo Sundblad (2006): *Den nye LUS boken. En bok om leseutvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bae, Berit (1988): *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift 1988/4.
- Baker, Colin (2001): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3<sup>rd</sup> Edition. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bandura, Albert (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjerke, Tore (2000): Viktige temaer i barne- og ungdomsperioden. I: Richard Haugen (red.): *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Blomberg, Wenche (2007): *Litteraturlisteguiden. Vade mecum*. Oslo: Transit
- Bloom, Lois og Margaret Lahey (1978): *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fay, Brian (1996): *Contemporary philosophy of social science*. Oxford: Blackwell.
- Grønmo, Sigmund (1996): "Forholdet mellom kvantitative og kvalitative tilnæringer i samfunnsforskningen". I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulløv, Eva og Susanne Højlund (2003): *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gunnestad, Arve (1993): *Didaktikk for førskolelærere. En innføring*. Otta: Tano.

- Haug, Peder (2004): "65 år med tilpassa opplæring." I: Pål Hamre, Ove Langlo, Odd Monsson, Hilde Osdal (red): *Fag og fagnad: festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-års dagen*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Hauge, An-Magritt (2004): *Den felleskulturelle skolen*. Otta: Universitetsforlaget.
- Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1991): *Metode valg og metode bruk*. Otta: Tano.
- Howe, Alec, Kari Høium, Gerd Kvernmo og Ingrid Ruud Knutsen (red.)(2005): *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Hyltenstam, Kenneth og Christopher Stroud (1991): *Språkbyte och språkbevarande. Om samiskan och andra minoritetsspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Høigård, Anne (1999): *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høium, Kari (2005): Relasjonen mellom forsker – utforsket. I: Howe, Alec, Kari Høium, Gerd Kvernmo og Ingrid Ruud Knutsen (red.)(2005): *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Janitz, Eva og Randi Ballari (2007): *Språk i vuggegave- og veien til tospråklighet*. I: Logopeden 1/07.
- Jerlang, Espen m.fl (1993): *Utviklingspsykologiske teorier*. Oslo: Gyldendal. 2.utgave, 8.opplag.
- Jerpseth, Rolf (1992): Noen migrasjonspedagogiske temaer, tiltak og spørsmål. I: Therese Sand og Wenche Walle-Hanssen (Red.): *Sosialisering i dag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold og Liv Vedeler (2001): *Rådgivning*. Gyldendal. 2.utgave, 3.opplag 2004.
- Karlsen, Else Jorun (2007): *Tidlig språktrening gir bedre skolestart*. [www.statped.no](http://www.statped.no), (Lesedato: 28.02.2007).
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig opplæring i praksis!* [www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering2\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf). (Lesedato: 15.05.2007).
- Kulbrandstad, Lars Anders (1997): *Språkportretter. Studier av tolv minoritetslevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larsen, Ann Kristin (2000): Sentrale faktorer i sosialiseringprosessen. I: Richard Haugen (red.): *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.



- 
- Lincoln, Yvonna S. og Egon G. Guba (1985): *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications, Inc.
- Loona, Sunil (1996): *Tilpasset opplæring – tilpasset for hvem? I: Bjørg-Karin Ringen (red.): Barn uten rettigheter – Manglende minoritetspolitikk*. Oslo: Bedre skole as/Norsk Lærerlag.
- Lyster, Solveig-Alma Halaas (1998): *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, Gunvor og Frode Sjøbstad (2006): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, Kirsti (2002): Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift Norsk Lægeforening* 2002; 122: 2468-72 u. Internett: [http://www.tidsskriftet.no/pls/lts/pa\\_lt.visSeksjon?vp\\_SEKS\\_ID=618649](http://www.tidsskriftet.no/pls/lts/pa_lt.visSeksjon?vp_SEKS_ID=618649). (Lesedato: 16.03.2007).
- Martinsen, Vegard og Ole Martin Moen (2000): *Filosofi: en innføring*. Internett: [www.filosofi.no/](http://www.filosofi.no/)
- Mordal, Tove (1989): *Som man spør, får man svar*. Spydeberg: Tano.
- ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Det kongelige kunnskapsdepartement. St.meld.nr.16 (2006-2007).
- Pisa – programme for international student assessment* (2003). [www.pisa.no/P06.html](http://www.pisa.no/P06.html). (Lesedato: 24.05 2007).
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. 2.utg. Oxford: Blackwell.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1986): *Minoritet, språk och rasism*. Malmø: Liber.
- Statistisk sentralbyrå (2007a): *Innvandring og innvandrere*. [www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/](http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/). (Lesedato: 31.01.2007).
- Statistisk sentralbyrå (2007b): *Framskrivning av innvandrerbefolkningen, 2205-2060*. [www.ssb.no/emner/02/03/innvfram/](http://www.ssb.no/emner/02/03/innvfram/). (Lesedato: 22.03.2007).
- Sveen, Andreas (Red.), Rolf Theil Endresen og Hanne Gram Simonsen (2000): *Innføring i lingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Tetzchner, Stephen von (1993): *Barns språk*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Norskfaget i det flerkulturelle samfunnet – delrapport*. [www.uddanningsdirektoratet.no](http://www.uddanningsdirektoratet.no). (Lesedato:24.10.2006).
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Udir.no/L97. (Lesedato: 23.03.2007).
- Utdanningsetaten, Oslo kommune (2006): *Forsterket tilpasset norskopplæring på tvers av fag – forventninger og sentral oppfølging*. Saksnr:200603167-1. (Lesedato: 23.08.2006).
- Utdanningsetaten, Oslo kommune (2007): *Felles læreplan i norsk*. [www.uddanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/tilpasset\\_opplaring/felles\\_lareplan\\_i\\_norsk](http://www.uddanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/tilpasset_opplaring/felles_lareplan_i_norsk). (Lesedato: 16.10.2006).
- Utdannings-og forskningsdepartementet (2004-2009): *Strategiplan. Likeverdig utdanning i praksis!* [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategiplan\\_Likeverdig\\_uttanning.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategiplan_Likeverdig_uttanning.pdf) (Lesedato: 08.11.2006).
- Wagner, Åse Kari H (2006): *Det fins ikke lenger gode unnskyldninger for dårlige leseferdigheter blant minoritetslever I: NLL Tidsskriftet – 2/06*. [www.norsk-logopedlag.no/tidsskrift0606/minoritet.htm](http://www.norsk-logopedlag.no/tidsskrift0606/minoritet.htm). (Lesedato: 27.02.2007).
- Øzerk, Kamil Z. (1996a): Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I: Ivar Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag.
- Øzerk, Kamil Z. (1996b): Språklige minoriteter i ordinære sammenholdte klasser. I: Bjørg-Karin Ringen(red.): *Barn uten rettigheter – Manglende minoritetspolitikk*. Oslo: Bedre skole Norsk Lærerlag.
- Øzerk, Kamil Z. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, Kamil Z. (2000a): Tospråklighet i barndommen. I: Richard Haugen (red.): *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Øzerk, Kamil Z. (2000b): Et tospråklighetspedagogisk perspektiv. I: Richard Haugen (red.): *Barn og unges læringsmiljø*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

## Vedlegg 1

### Informasjonsbrev til foreldre.

Oslo 15. desember 2006.

*”En undersøkelse av barns opplevelse av å lære norsk som andrespråk”.*

Jeg er student ved Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk – og skal skrive en avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er barn og opplæring i norsk som andrespråk i grunnskolen. Målet med oppgaven er å finne ut hvordan det oppleves for barn med et annet morsmål enn norsk, å lære norsk samtidig som de skal lære skolefag på norsk. Jeg ønsker å intervju 8-10 barn i 4.klasse for å få kunnskap om barnas opplevelser og hvilke tanker de har om betydningen av andrespråket.

Spørsmålene jeg stiller barna vil handle om å lære norsk i skolen, erfaringer barna har med opplæringen i norsk som andrespråk og tanker de har om hva de kan bruke andrespråket til. Jeg vil benytte båndopptaker under intervjuene. Alt barnet sier vil anonymiseres ved utskrift av intervjuet. Opptaket vil så bli slettet. Intervjuet vil vare fra 30-45 minutt og det vil foregå på skolen i slutten av januar 2007. Ingen vil få vite hva akkurat ditt barn har sagt under intervjuet. Dette er konfidensiell informasjon som bare benyttes anonymisert i min oppgave.

Jeg har fått tillatelse av assisterende rektor og klasseforstander til å være i klassen noen dager og observere som forberedelse til å intervju noen av barna. Dette er viktig for meg for å få vite hvordan undervisningen er i 4.klasse og hva barna skal lære. I denne forbindelse er barna anonyme for meg og jeg har ingen personlig informasjon om dem.

Jeg ønsker å lære mer om hvordan barn med norsk som andrespråk opplever undervisningen. For å få kunnskap om dette må jeg snakke med barna. Derfor vil jeg intervju ditt barn. **Jeg vil med dette brevet be om tillatelse (samtykke) til å intervju deres barn.** Jeg vil også spørre barna om de har lyst å bli intervjuet, etter å ha fått en

samtykkeerklæring fra dere. Det er frivillig å delta og barna kan når som helst trekke seg, uten at det vil få noen konsekvenser. Intervjuet vil da bli slettet og informasjonen blir ikke benyttet i min oppgave.

Jeg håper du vil gi ditt samtykke til intervju av ditt barn.

Er det noe du vil spørre om kan du ringe meg på telefon 93 62 08 91 eller sende en e-post til: [grethenyland@yahoo.no](mailto:grethenyland@yahoo.no). Du kan også kontakte min veileder Sol Lyster ved institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo på telefon 22 85 80 49.

Studien er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Grethe Nyland, Etterstadsletta 49, 0660 Oslo.

## Vedlegg 2

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



Herald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Solveig-Alma Halaas Lyster  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1072 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 22.01.2007

Vår ref:15940/E

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

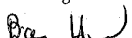
15940	<i>Minoritetspråklige barn og opplæring på norsk</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Solveig-Alma Halaas Lyster</i>
Student	<i>Grethe Nyland</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektet endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Grethe Nyland, Etterstadsletta 49, 0660 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@sv.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@sv.uil.no

## Vedlegg 3

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen av barns opplevelse av å lære norsk som andrespråk. Jeg tillater at mitt barn kan intervjues hvis han/hun vil.

Oslo \_\_\_\_\_

Foresattes underskrift:

\_\_\_\_\_

Tusen takk for hjelpen!

---

## Vedlegg 4

### Intervjuguide

#### *Innledning*

- Presentasjon. Småprat. Kontaktetablering.
- Forklare formål med intervjuet og at det ikke finnes noen gale svar. Ønsker å vite akkurat hva du mener.
- Informere om anonymitet og at ingen andre får høre lydbåndopptaket. Dette skal slettes når jeg har skrevet ned det barna sier.

#### *Innledende spørsmål*

- Trives du på skolen?
- Hva liker du aller best ved å gå på skolen?
- Er det noe du ikke liker når du er på skolen? Hva?
- Hvordan var det å begynne på skolen?
- Hva husker du fra første klasse?
- Hvorfor tror du at du husker dette spesielt godt?

#### *Språklig bakgrunn og holdninger til eget morsmål*

- Hvilke språk snakker du hjemme?
- Kan du lese og skrive på .....(morsmålet)?
- Hva snakker du mest?
- Hva snakket du da du begynte på skolen?
- Snakker du noen ganger .....( morsmålet) på skolen?
- Når snakker du .....(morsmålet)?
- Når du snakker .....(morsmålet) hvordan oppfører folk seg da?
- Hvilket språk bruker du mest nå?
- Er det mange som snakker med hverandre på et annet språk enn norsk på skolen din? Hva synes du om det?
- Ville det være lettere for deg å lære nye ting hvis du fikk det forklart på .....(morsmålet) først og så på norsk etterpå? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Tror du de som har norsk mor og far lærer lettere enn de som har mor og far fra andre steder? Hvorfor tror du det/hvorfor tror du ikke det?
- Kan det være fint for deg at du snakker et annet språk enn norsk? Hvordan?

### *Om opplæringen/undervisningen*

- Fortell hvordan du lærer norsk på skolen?
- Hva gjør du hvis læreren eller noen i klassen sier noe du ikke forstår?
- Lærer du norsk i alle timene på skolen eller er det spesielle timer hvor dere lærer norsk? Hva synes du om det?
- Når du leser noe helt nytt, forstår du hva det handler om med det samme eller må du lese det flere ganger? Hva tenker du om det?
- Når noen forteller en helt ny historie for deg, forstår du den med en gang da eller må du høre den flere ganger? Hva tenker du om det?
- Hva liker du best – å lese selv eller å bli lest for? Hvorfor liker du dette best?
- Når du for eksempel skal lære om tema søppel og gjenvinning (tema i høst for denne klassen) og du leser om dette, hva er vanskelig da? Hva er lett?
- Hvis du kunne lese det på.....(morsmålet) først og så på norsk etterpå – ville det ha noe å si for deg? Hvordan?
- Synes du det er okey at undervisningen er på norsk eller skulle du ønske den var på.....(morsmålet)?
- Hvis du fikk bestemme – hvilket språk ville du hatt i klasserommet da? Hvorfor det?

På skolen leser dere små bøker med tall på – og dere tar spørsmålskort fra en eske.

- Hvorfor gjør dere dette?
- Hva synes du om disse bøkene?
- Hvem bestemmer hvilket nummer du skal ha på den boken du skal lese?
- Hvorfor er det nummer på bøkene og spørsmålskortene?

Dere leser høyt i timene fra lesestykker dere jobber med.

- Når det er din tur til å lese- hva tenker du da?
- Hvis læreren spør om du kan fortelle hva du leste om etterpå – kan du det? Hvordan synes du dette er?
- Tror du alle liker å lese høyt og fortelle hva de leste om etterpå?



- 
- Hvorfor tror du noen ikke liker dette?

### *Tanker om ord og språk*

- Er det viktig å bli flink i norsk? Hvorfor?
- Hva vil det si å være flink i norsk?
- Fortell hva et ”ord” er?
- Hva betyr det å *kunne* et ord?
- Hvis man kan mange ord på norsk – betyr det at man er flink i norsk?
- Må man kunne noe mer enn selve ordene for å være flink i norsk?
- Hvis du hører et nytt ord som du ikke forstår, hva gjør du da?
- Er det andre måter å finne ut hva et ord betyr?
- Hva gjør dere i skoletimene for å lære nye ord?
- Hvis du spør læreren hva et ord betyr – forstår du det hun forklarer da?
- Hvis du ikke forstår – hva skjer da?
- Hva synes du er viktigst når man skal lære norsk?

### *Språket som redskap for tanken*

- Når du er på skolen og skal løse en oppgave, hvilket språk tenker du med?
- Hvorfor blir det sånn tror du?
- Vet læreren at du kan tenke med begge språk?
- Når du lærer engelsk – hvilket språk tenker du med da?
- Fortell hvordan du lærer engelsk?
- Er det noen likheter ved å lære norsk og engelsk? Hva?
- Er det noen forskjeller ved å lære norsk o engelsk? Hva?

### *Opplevelser i opplæringen*

- Kan det være gøy å lære norsk? Hvordan?
- Gjør dere dette på skolen?
- Er det av og til kjedelig å lære norsk?
- Hva er det som gjør at noe blir kjedelig å lære?
- Hva er det som gjør at noe blir spennende å lære?

- Hva gjør du hvis noe er vanskelig å lære?
- Hva synes du er viktig for at det skal være okey å gå på skolen?
- Er det viktig at det er gøy på skolen for at man skal like å være her? Hva er viktig for at man skal like seg på skolen?

#### *Friminutt*

- Hva liker du å gjøre i friminuttet?
- Hvem er du sammen med?
- Hvilke språk snakker du i friminuttet?
- Lærer du noe norsk i friminuttet? Hvordan?
- Er det viktig å ha friminutt når man går på skolen? Hvorfor?

#### *Mestring av andrespråket*

- Hva synes du om at det er mange andre i klassen din som også skal lære norsk?
- Kan alle i klassen din like mye norsk?
- Kan du like mye norsk som de andre i klassen din?
- Hva med de barna som har norsk mor og far. Kan du like mye norsk som dem? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan vet du om du er flink i norsk?
- Hva gjør læreren for å hjelpe deg å bli god i norsk?
- Hender det noen ganger at du har lyst å si noe i klassen, men så lar du være? Kan du gi et eksempel?
- Hvorfor lar du være å si noe? Hvordan føles det?
- Tror du andre i klassen din har det på samme måte som deg?

#### *Fremtiden*

- Hva har du lyst å bli når du blir voksen?
- Må man være god i norsk da (for å bli dette)?
- Har du noen gode råd til andre som skal lære seg norsk?
- Er det noe mer du har lyst å fortelle meg, om å lære norsk, som jeg ikke har spurt om?

Tusen takk for hjelpen!