

Språklige minoriteters skolegang i en liten kommune

*En kasusstudie av en grunnskoles undervisning for
asylsøkere og flyktninger*

Anders Einseth



Hovedoppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

28.01.2005

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

TITTEL:

SPRÅKLIGE MINORITETERS SKOLEGANG I EN LITEN KOMMUNE

- en kasusstudie av en grunnskoles undervisning for asylsøkere og flyktninger

AV:

EINSETH, Anders

EKSAMEN:

Pedagogikk hovedfag

Cand. polit.

SEMESTER:

Vår 2005

STIKKORD:

Flerkulturell pedagogikk

Tospråklig undervisning

Tilpasset undervisning for språklige minoriteter

Problemstilling og problemområde

Oppgaven skal gi svar på følgende problemstilling:

Hvordan ivaretar studieskolen de nyankomne minoritetsspråklige elevenes særskilte språklige behov i språkfagene og i innholds-fagene, sett i lys av relevant språklæringsteori?

Med innholds-fag mener jeg teoretiske fag med høy grad av abstrakt begrepsinnhold og med språkfag mener jeg fag som inngår i en tospråklig undervisningsmodell. De nyankomne minoritetsspråklige elevene består av asylsøkere og flyktninger i grunnskolealder. Dette er elever som er helt uten eller har svært mangelfulle norskspråklige ferdigheter ved skolestart i Norge og studiekommunen.

For å gi bakgrunnskunnskap om studieområdet beskriver jeg først noen demografiske og kontekstuelle forhold, som befolkningsutvikling i studiekommunen og hvilke nasjonaliteter og språk som er representert ved studieskolen. Dette er også nødvendig for at studieskolen som kasus kan være teoretisk overførbart til andre situasjoner, jamfør ytre validitet. Deretter belyser jeg teoretiske aspekter i forhold til ord- og begrepslæring/forståelse som har relevans for den språklig-kognitive situasjonen nyankomne minoritetsspråklige elever mest sannsynlig befinner seg i. Jeg tar videre for meg andrespråklæringsteorier og pedagogiske prinsipper som er aktuelle for elevgruppen og deres andrespråklæringssituasjon.

I de to kapitlene som leder frem til hver sin drøftingsdel; henholdsvis innholds-fagene og språkfagene, ønsker jeg å vise hvilken betydning grundig begrepslæring og begrepsforståelse i språkfag har for nyankomne minoritetsspråklige elevers fagforståelse og faglige utbytte i innholds-fag. Tospråklig undervisning og utnyttelse av elevenes totale språklige repertoar spiller i den sammenheng viktige roller. Videre kommer jeg i drøftingsdelene inn på hva studieskolen gjør for å sikre denne elevgruppens begrepsforståelse og fagforståelse, og hvordan undervisningen i språkfagene er organisert.

Metode

Hovedoppgaven er en kasusstudie av en grunnskole. Metoden brukt i oppgaven er kvalitativ, med semistrukturerte intervjuer. Jeg baserer mitt empiriske materiale på intervjuer med seks informanter og to uformelle samtaler. I tillegg kommer tre uformelle telefonsamtaler knyttet til informasjon om studieområdet. Utvalget av informanter er basert på strategiske vurderinger og tilgjengelighetsvurderinger. Nært knyttet til mitt empiriske materiale er også dokumentanalyse, med tanke på offentlig statistikk i tilknytning til studieområdet.

Kilder

I tillegg til litteraturstudier har jeg som nevnt benyttet informanter og dokumenter som kilder. Litteraturen består i stor grad av teori om andrespråklæring og faglig utvikling, samt emner med tilknytning til dette. Informantene, som er rektor og lærere ved studieskolen, er alle tilknyttet undervisning av asylsøker- og flyktningelever. Dokumentene består blant annet av offentlig statistikk, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen og rundskriv fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Mine kilder er av meddelende art; de er blitt til bevisst for å meddele noe. Disse kildene kan videre være normative eller faktiske. Læreplanen er eksempel på en normativ kilde, mens forskningslitteratur og offentlig statistikk er eksempler på faktiske kilder.

Resultater

Jeg peker i teorien på at forutsetningen for at elever skal forstå og nyttiggjøre seg den undervisningen de blir gitt er at de forstår undervisningsspråket. Ved studieskolen gis all undervisning på norsk, noe som innebærer både språklige og faglige utfordringer for nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er derfor grunn til å tro at de vil oppleve undervisningen som lite meningsfull og at læringseffekten dermed blir begrenset. Studieskolen kan i liten grad tilby tospråklig undervisning. Det gis undervisning i morsmål i to av ni minoritetsspråk, særskilt norskopplæring i form av undervisning i norsk som andrespråk gis i noe større omfang, mens undervisning på morsmålet ikke gis. Asylsøker- og flyktningelevenes muligheter til å kommunisere på

og å tilegne seg fagstoff på morsmålet er med andre ord begrensede. Dette er uheldig, tatt i betraktning at de ennå ikke behersker norsk som undervisningsspråk. På bakgrunn av dette er det sannsynlig at det input som forsøkes gitt i innholdsfagene ikke er forståelig for dem, og at deres fagforståelse og faglige utbytte blir redusert. I neste omgang kan dette føre til et kunnskapsskille mellom minoritetsspråklige og norskspråklige elever ved studieskolen, ettersom den ene elevgruppen opplever bedre forutsetninger for å nyttiggjøre seg undervisningen enn den andre elevgruppen.

Det er også positive aspekter for asylsøker- og flyktningelevene ved studieskolen. I forkant av matematikkundervisningen forberedes i noen grad de nyankomne minoritetsspråklige elevene på nye og vanskelige begreper. I naturfagsundervisningen på barnetrinnet benyttes naturen og nærmiljøet rundt studieskolen til hyppige ekskursjoner og turer, noe som i følge informantene har vært til de minoritetsspråklige elevenes fordel. Til deres fordel har også innføringen av tema- og prosjektarbeid vært. Her kan emner i større grad enn ellers tilrettelegges den enkelte elevs evner og interesser, samt at muligheten for fokus på det flerkulturelle ved studieskolen styrkes. Det bør også pekes på at studieskolen har begrensede muligheter til å skaffe kvalifiserte lærere til undervisning i og på morsmål.

FORORD

Interessen og bakgrunnen for valg av tema til denne hovedfagsoppgaven er en naturlig videreføring av tidligere studier og arbeidserfaringer. Interessen ble for alvor vekket da jeg i forbindelse med studier ved Høgskolen i Bergen hadde praksis og senere var vikarlærer ved Nygård skole – Innføringscenter for minoritetsspråklige. Mitt møte med engasjerte lærere og elever ved Nygård skole har mye av æren for at temaet i denne hovedfagsoppgaven ble som det ble. De fortjener derfor alle sammen en takk. Stor takk også til informantene ved studieskolen og til min veileder Kamil. Z. Özerk.

Andre som fortjener takk for å ha vært med på veien mot det ferdige produktet er: Skrivegruppen, bestående av Anne-Mette, Britt og Inga – min samboer Cato, som med bakgrunn i egen fortid som hovedfagsstudent har vært til både praktisk og mental støtte i tider hvor det røynt på – mamma og pappa, som gjennom mine mange studieår har bidratt med økonomiske subsidier og stor tro på poden – og Cathrine, som har lest korrektur.

Oslo, 24. januar 2005

INNHold

1	INNLEDNING	9
1.1	PRESENTASJON AV TEMA OG GANGEN I OPPGAVEN	10
1.2	PRESENTASJON OG PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGEN	12
2	PRESENTASJON AV STUDIEOMRÅDET.....	13
2.1	STUDIEKOMMUNEN.....	13
2.2	STUDIESKOLEN	14
3	METODE.....	17
3.1	KASUSSTUDIET OG DET KVALITATIVE INTERVJUET	17
3.2	KVALITATIVE DATA	19
3.3	HERMENEUTIKK OG FORFORSTÅELSE.....	21
3.4	INNSAMLING AV DATA	22
3.5	KILDEREFLEKSJONER.....	25
3.6	RELIABILITET OG VALIDITET.....	27
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER.....	28
4	SPRÅK- OG BEGREPSLÆRING.....	30
4.1	HVA ER SPRÅK?	30
4.2	BEGREPSLÆRING OG BEGREPSFORSTÅELSE.....	32
4.3	BASE OG UTBYGNING.....	34
4.4	OPPSUMMERING.....	36
5	ANDRESPRÅKSLÆRING – TEORIER OG PRINSIPPER	37
5.1	ELEVENS NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE	37
5.2	BETYDNINGEN AV FORSTÅELIG INPUT	38
5.3	SIRKULÆR PEDAGOGISK TENKNING	41
5.4	OPPSUMMERING.....	43
6	SPRÅKFAGENE – TEORI OG DRØFTING.....	44
6.1	MORSMÅL.....	45
6.1.1	<i>Undervisning i morsmål.....</i>	<i>46</i>
6.1.2	<i>Undervisning på morsmål.....</i>	<i>48</i>
6.2	NORSK SOM ANDRESPRÅK	49
6.3	RETNINGSLINJER.....	50

6.4	FUNN OG DRØFTING KNYTTET TIL SPRÅKFAGENE	52
6.4.1	<i>Undervisningen i og på morsmål</i>	53
6.4.2	<i>Undervisningen i norsk som andrespråk.....</i>	58
6.4.3	<i>Begrepsgjennomgang i språkfagene.....</i>	63
6.4.4	<i>Samarbeid og organisering</i>	65
6.4.5	<i>Samsvar mellom retningslinjer og praksis</i>	68
6.4.6	<i>Oppsummering</i>	71
7	INNHOLDSFAGENE – TEORI OG DRØFTING	72
7.1	MATEMATIKK	73
7.1.1	<i>Språk og begreper i matematikk.....</i>	73
7.1.2	<i>Matematikdidaktikk</i>	76
7.2	NATURFAG OG SAMFUNNSFAG.....	77
7.2.1	<i>Språk og begreper i naturfag og samfunnsfag</i>	78
7.2.2	<i>Naturfags- og samfunnsfagsdidaktikk</i>	79
7.3	FUNN OG DRØFTING KNYTTET TIL INNHOLDSFAGENE	80
7.3.1	<i>Vansker knyttet til matematikk.....</i>	81
7.3.2	<i>Vansker knyttet til naturfag og samfunnsfag</i>	84
7.3.3	<i>Begrepsgjennomgang i innholdsfagene.....</i>	89
7.3.4	<i>Plassering i tilhørighetsklasse.....</i>	92
7.3.5	<i>Oppsummering</i>	95
8	AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	96
9	LITTERATUR.....	100
10	VEDLEGG	105

1 INNLEDNING

Grad av språkbeherskelse vil ha betydelig innvirkning på en persons muligheter til samfunnsdeltakelse, og langt på vei avgjøre ens sjanser i konkurransesamfunnet (Brox, 1995; NOU 1995:12). På den måten blir minoritetsspråklige barns språkutvikling avgjørende for hva slags muligheter de senere vil få i samfunnet. På grunn av at minoritetsspråklige barn i varierende grad går i norsk barnehage eller deltar i norskspråklige aktiviteter utenfor skoletiden, blir det viktig at skolen fungerer som en hovedarena for andrespråklæring (Brox, 1995). Skolens overordnede mål er at alle elever skal nå et så godt kunnskapsnivå som mulig (Hvenekilde, Hyltenstam og Loona, 1996). Dette gjelder også for minoritetsspråklige elever som i ulik grad behersker undervisningsspråket. Undervisningsspråket vil for disse være sammenfallende med majoritetsspråket; norsk. Å oppnå et så godt faglig kunnskapsnivå som mulig forutsetter ferdigheter i norsk. I følge Stortingsmelding 25 (1998-99) skal opplæringen av minoritetsspråklige elever legges til rette slik at de får en skolegang som gir dem mulighet til videre utdanning og arbeid på lik linje med andre elever. Dette stiller spesielle krav til de virkemidler som tas i bruk i undervisningen av elever fra språklige minoriteter. Dersom en imidlertid ikke mestrer undervisningsspråket, kan man spørre seg om alle elever *har* like muligheter til å tilegne seg det faglige innholdet som formidles og videre om man da har de samme mulighetene som elever med norsk som morsmål til deltakelse i utdanningssystemet og arbeidslivet. Samtidig utgjør de språklige minoritetene i Norge ingen homogen gruppe. Mange av dem er født og oppvokst i Norge og en del har gode ferdigheter i norsk. Andre har svake norskferdigheter fordi de nettopp har kommet til Norge og det er denne elevgruppen oppgaven omhandler.

1.1 Presentasjon av tema og gangen i oppgaven

Jeg bruker en grunnskole som kasus, i oppgaven kalt studieskolen, og retter fokus mot forhold ved undervisningen som er av betydning for asylsøker- og flyktningelever som ankommer landet og studieskolen helt uten eller med svært mangelfulle norskerferdigheter. Disse elevene har av den grunn andre språklige behov enn elever med norsk som morsmål og minoritetsspråklige elever som har bodd i Norge over en lengre tidsperiode. Jeg forholder meg derfor ikke til de minoritetsspråklige elevene som er født og/eller oppvokst i Norge. Jeg går heller ikke inn på metodiske forhold ved undervisningen, med mindre slike brukes som eksempler. Elevene som mitt empiriske materiale gir informasjon om er asylsøkere og flyktninger i grunnskolealder. De bor enten på asylmottaket eller er bosatte flyktninger i studiekommunen. På tross av at flere av informantene har tilknytning til én klasse på småtrinnet og én på mellomtrinnet, mener jeg at datamaterialet gir et godt bilde av studieskolen som helhet. Dette er særlig på grunn av intervjuer med rektor og sosiallærer, samt to lærere som underviser i norsk som andrespråk, uavhengig av alder og klassetrinn.

Mitt teoretiske utgangspunkt er at undervisning i og på morsmål og i norsk som andrespråk er viktige komponenter i undervisningen av nyankomne minoritetsspråklige elever. Jeg har valgt å kalle disse fagene for *språkfag*. En tospråklig undervisningsmodell basert på disse fagene vil være viktig for elevenes begrepsutvikling, begrepsforståelse og dermed andrespråksutvikling og faglige utbytte (Øzerk, 1997). Videre viser Øzerk (1992b) i sin forskning til minoritetsspråklige elevers vansker i fagene matematikk, naturfag og samfunnsfag. Jeg har valgt å kalle disse fagene for *innholdsfag*, som sammen med språkfagene utgjør fokus for og avgrensning av oppgaven. Innholdsfag er teoretiske fag som inneholder et bredt spekter av abstrakte begreper, noe som kan medføre betydelige problemer for de elevene som ikke har tilfredsstillende begrepsforståelse på sitt andrespråk, da begrepsforståelse er grunnleggende for tilegnelse av teoretisk kunnskap. Betegnelsen innholdsfag innebærer med andre ord ikke en vurdering av at andre fag mangler innhold og dermed er underlegne. Jeg argumenterer for hvorfor det i innholdsfagene er viktig å ta hensyn til asylsøker- og flyktningelevers språklige behov for å sikre deres fagforståelse og faglige utbytte, samt at det er i språkfagene grunnlaget må legges for at de skal forstå og få utbytte av undervisningen i innholdsfagene ved å sikre

grunnleggende begrepslæring og begrepsforståelse. Det er grunn til å tro at de minoritetsspråklige elevene ved studieskolen, enten de er nyankomne eller har vært bosatt i studiekommunen i forholdsvis kort tid, vil ha manglende begrepsforståelse på andrespråket. Oppgavens empiriske materiale omhandler studieskolens organisering og gjennomføring av undervisning av nyankomne minoritetsspråklige elever. Jeg har imidlertid ingen forutsetning for å uttale meg om hvorvidt studieskolens undervisningsmodell fører til gode resultater, da jeg ikke har hatt tilgang på elevenes karakterer. Oppgaven er heller ikke å oppfatte som en evaluering av studieskolen. Min interesse ligger i å, ut fra det teoretiske rammeverket som oppgaven er basert på, si noe om hvorvidt undervisningsmodellen er i tråd med teorier om andrespråklæring og hvorvidt den har forutsetninger for å sikre fagforståelse og faglig utbytte for asylsøker- og flyktningelevene.

I det første kapittelet skisserer jeg bakgrunnen for temaet og presenterer problemstillingen for hovedfagsoppgaven. Ettersom de minoritetsspråklige elevene er asylsøkere og flyktninger bosatt i studiekommunen, redegjør jeg i kapittel 2 for noen demografiske og kontekstuelle forhold i kommunen. Etter i kapittel 3 å ha presentert metodevalget for hovedfagsoppgaven og hvordan jeg har belyst problemstillingen empirisk, redegjør jeg i kapitlene 4 og 5 for en rekke teoretiske aspekter ved problemstillingen. Sentralt i den sammenheng er redegjørelse for hva begreper, ord og språk er, noe som har relevans for det jeg mener er asylsøker- og flyktningelevers særskilte språklige behov. Videre tar jeg for meg teorier og pedagogiske prinsipper som er aktuelle for asylsøker- og flyktningelevers fagforståelse og faglige utbytte. Dette er teorier og prinsipper jeg hevder er viktige at er til stede i undervisningssituasjoner for disse elevene, med tanke på deres språklige behov. Det empiriske materialet presenteres og drøftes i to separate deler, i etterkant av den teoretiske fremstillingen av henholdsvis språkfagene og innholds-fagene i kapitlene 6 og 7. Årsaken til oppdelingen er at jeg finner det hensiktsmessig i forhold til å gjøre teori og empiri oversiktlig og systematisk.

1.2 Presentasjon og presisering av problemstillingen

I denne hovedoppgaven tar jeg for meg følgende problemstilling:

Hvordan ivaretar studieskolen de nyankomne minoritetsspråklige elevenes særskilte språklige behov i språkfagene og i innholds-fagene, sett i lys av relevant språklæringsteori?

Med *nyankomne minoritetsspråklige elever* mener jeg elevene bosatt ved asylmottaket og elevene som har fått innvilget opphold og dermed er bosatte flyktninger i studiekommunen utenfor asylmottaket. Sistnevnte gruppe kan være flyktninger som har blitt bosatt i studiekommunen etter å ha bodd på asylmottak i andre kommuner. Det de likevel har til felles er at de har lite utviklede ferdigheter i andrespråket norsk. Som elev fra en språklig minoritet generelt, regnes imidlertid en elev som har et annet morsmål enn norsk og samisk (Kulbrandstad, 2003). Jeg veksler mellom å omtale elevgruppen som nyankomne minoritetsspråklige og asylsøker- og flyktningelever.

Min bruk av termen *særskilte språklige behov* har bakgrunn i at elevene er nyankomne i Norge og dermed mangler ferdigheter i norsk. De språklige behovene er imidlertid ikke like for alle minoritetsspråklige elever, da de i like liten grad som etnisk norske elever er en homogen gruppe. Noen kan ha hatt skolegang i velfungerende skolesystemer i hjemlandet mens andre ikke har hatt skolegang i det hele tatt. Likevel mener jeg at asylsøkerelvers og flyktningelevers språklige behov *som gruppe* i stor grad er sammenfallende. Dette fordi de alle på ett eller annet tidspunkt har vært nyankomne i Norge og vært elever ved studieskolen og fått undervisning der under stort sett de samme betingelser og forhold. Med deres manglende norskferdigheter tatt i betraktning, samt med tanke på å sikre deres fagforståelse og faglige utbytte, har de behov for en undervisningsmodell der begreps- og ordlæring er i fokus.

2 PRESENTASJON AV STUDIEOMRÅDET

Studieområdet og kasuset for datainnsamlingen min er en barne- og ungdomsskole i en kommune i distrikts-Norge. Med tanke på å gi leseren bakgrunnsforståelse, samt med tanke på ytre validitet og generaliseringsformål, beskriver jeg i dette kapittelet noen demografiske og kontekstuelle forhold ved studiekommunen og studieskolen. Informasjonen er fremkommet gjennom telefonsamtaler med ordfører i studiekommunen, nåværende og tidligere daglig leder ved asylmottaket, Statistisk sentralbyrås websider, Grunnskolens Informasjonssystemer (GSI) og studieskolens egne oversikter. Tabeller fra GSI og studieskolens oversikter er kopier fra rektor og er således ikke personlig fremskaffet.

2.1 Studiekommunen

Studiekommunen er innbyggermessig en liten kommune med ca. 3000 innbyggere. På grunn av asylmottaket har kommunen en noe større innvandrerbefolkning enn fylket for øvrig. Av det totale innbyggertall utgjør personer med innvandrerbakgrunn følgende prosentantall:

Tabell 2.1: Innvandrerbefolkning pr. 01.01.04

	<i>Kommunen</i>	<i>Fylket</i>	<i>Landet</i>
<i>Andel personer med vestlig innvandrerbakgrunn, i prosent av folketall</i>	1,8 %	1,1 %	2,2 %
<i>Andel personer med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn, i prosent av folketall</i>	3,2 %	2,3 %	5,1 %

(Kilder: Kommunen¹, Fylket², Landet³)

¹ <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2004-05-26-11.html> (sist åpnet 10.01.05)

² <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2004-05-26-12.html> (sist åpnet 10.01.05)

³ <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/> (sist åpnet 10.01.05)

Asylmottaket i studiekommunen har 160 plasser og drives med statlige midler. Med avbrudd fra 1995 til 1997 har det vært i drift siden 1987. Avbruddet skyldtes sterk reduksjon i tallet på asylsøkere til Norge i 1994. Da tallet økte i 1997 vedtok kommunestyret å starte opp driften igjen. Tabellen under gir et inntrykk av befolkningsutviklingen i studiekommunen:

Tabell 2.2: Befolkningsutvikling i studiekommunen 1993-2003

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
<i>Nettoflytting inkl. inn- og utvandring</i>	47	-138	-57	-21	-21	-8	57	-9	28	9	-25
<i>Folketilvekst</i>	11	-138	-75	-40	-48	2	50	-19	16	0	-26

(Kilde:⁴)

I årene frem til 1994 ble asylsøkere statistisk registrert som innbyggere. Dette er hovedårsaken til at folketallet gikk ned i 1994 og 1995, i samsvar med nedleggelsen av asylmottaket. Da mottaket startet opp igjen i 1997 var denne registreringsordningen endret, og asylsøkere ble ikke lenger regnet med i innbyggertallet. Derimot bosatte studiekommunen flyktninger fra 1998 og frem til 2002, noe som førte til folkevekst. Den markante folkeveksten i 1999 skyldtes i stor grad bosetting av flyktninger fra Kosovo. Antall bosatte flyktninger ble imidlertid sterkt redusert fra 2002, noe som førte til negativ folkevekst i 2003.

2.2 Studieskolen

Per mars 2004, da jeg foretok datainnnsamling ved studieskolen, hadde den et elevtall på totalt 210. Av disse var 28 (ca. 13 %) minoritetsspråklige. Tallet inkluderer både bosatte flyktninger, asylsøkere og andre minoritetsspråklige innflyttere. Den sistnevnte gruppen består av to elever med vestlig innvandrerbakgrunn. Ut over dette har alle de

⁴ Studiekommunens websider. Oppgivelse av webadresse vil kompromittere krav til anonymitet.

minoritetsspråklige elevene ikke-vestlig innvandrerbakgrunn. Ingen av dem er født eller oppvokst i Norge. Informasjon fra GSI viser at skoleåret 2003/2004 fikk følgende antall elever morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring:

Tabell 2.3: Elever med morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring ved studieskolen

<i>Morsmål</i>	<i>Elever med morsmål og tospråklig fagopplæring</i>	<i>Elever med bare morsmålsopplæring</i>	<i>Elever med bare tospråklig fagopplæring</i>	<i>Sum elever med morsmål og/eller tospråklig fagopplæring</i>
<i>Albansk</i>	0	3	0	3
<i>Dari</i>	0	8	0	8
<i>Sum</i>	0	11	0	11

(Kilde:⁵)

Som tabellen viser er tilbudet om undervisning på morsmål/tospråklig fagopplæring i realiteten ikke-eksisterende. 11 av studieskolens totalt 28 minoritetsspråklige elever får morsmålsundervisning. Med morsmålsundervisning menes undervisning i morsmål. Undervisning i norsk som andrespråk faller inn under betegnelsen *særskilt norskopplæring*. Informasjon fra GSI viser at det ved studieskolen skoleåret 2003/2004 gis særskilt norskopplæring i følgende utstrekning:

Tabell 2.4: Elever med særskilt norskopplæring, etter årstrinn

<i>1. kl.</i>	<i>2. kl.</i>	<i>3. kl.</i>	<i>4. kl.</i>	<i>5. kl.</i>	<i>6. kl.</i>	<i>7. kl.</i>	<i>8. kl.</i>	<i>9. kl.</i>	<i>10. kl</i>	<i>I alt</i>
1	0	5	2	2	3	0	3	1	2	19

(Kilde:⁶)

Det gis altså særskilt norskopplæring til 19 av 28 minoritetsspråklige elever. Dette er noe flere enn de som får undervisning i morsmål. Både når det gjelder tabell 2.3 og

⁵ GSI/Studieskolens egen oversikt. Kildeoppgivelse vil kompromittere krav til anonymitet.

⁶ GSI/Studieskolens egen oversikt. Kildeoppgivelse vil kompromittere krav til anonymitet .

tabell 2.4 vil imidlertid antallet elever som får de ulike tilbud variere, avhengig av ny ankomst og utsending/flytting av asylsøkere/flyktninger.

Tabellen under (tabell 2.5) viser minoritetsspråklige elever ved studieskolen fordelt på klassetrinn. Tall i parentes angir antatt morsmål for to elever som i følge studieskolen ikke har fått endelig fastslått morsmål. Tabellen skiller ikke mellom bosatte flyktninger og asylsøkere:

Tabell 2.5: Minoritetsspråklige elever ved studieskolen pr. 04.02.04

Klassetrinn (til høyre):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Språk (under):										
<i>Albansk</i>	1	1	2		1			1		
<i>Arabisk</i>		1	1		(1)					
<i>Bulgarsk</i>					1				1	
<i>Dari</i>	1		2	2		1		1		1
<i>Engelsk</i>			1			1				
<i>Serbokroatisk</i>						1				
<i>Somali</i>								1		1
<i>Swahili</i>				1						
<i>Tigrinji</i>		(1)		1	1					

(Kilde:⁷)

De minoritetsspråklige elevene ved studieskolen består per 04.02.04. av elever fra det tidligere Jugoslavia, Makedonia, Bosnia, Romania, Bulgaria, Afghanistan, England, Burundi, Somalia og Eritrea. Til sammen ni språk er representert. Som det fremgår av tabellen er disse albansk, arabisk, bulgarsk, dari, engelsk, serbokroatisk, somali, swahili og tigrinji. På grunn av at mange elever er asylsøkere er dette ingen permanent situasjon. Elevmassen ved skolestart høsten 2004 ser sannsynligvis annerledes ut.

⁷ Studieskolens egen oversikt. Kildeoppgivelse vil kompromittere krav til personvern.

3 METODE

Valg av teori og metode kan ses som ulike måter å nærme seg et tema og en problemstilling på, i forbindelse med hva slags type informasjon eller data en trenger for å svare på problemstillingen og hvordan en skal gå frem i innsamlingen av dette. Etter hvert som en arbeider med den informasjon og de data en har vil en kunne oppdage at de teoretiske vurderingene og antagelsene en hadde før arbeidet tok til ikke er tilstrekkelige, men må fornyes og revurderes i forhold til den empirien en møter. Derfor vil også empirien virke bestemmende på de teorivalg en gjør. På den måten kan arbeidet med en slik oppgave ses som et samspill mellom de valg en gjør på forhånd og de en møter i det innsamlede materialet. En må også være forberedt på å endre problemstillingen underveis. I lys av dette fant jeg kasusstudiet som en egnet metode for å belyse problemstillingen jeg ville ha svar på. Mitt formål med datainnsamlingen var å rette søkelyset mot én skole, og ved hjelp av en intervjuundersøkelse finne ut hvordan denne skolen organiserer og gjennomfører sin undervisning for asylsøker- og flyktningelever samt hvilket innhold undervisningen har.

3.1 Kasusstudiet og det kvalitative intervjuet

Betegnelsen "casus" (lat.) viser til "betydningen av det enkelte tilfelle" (Andersen, 1997:8). Det dreier seg altså om ett eller noen få tilfeller som studeres på en grundig måte. En ønsker å gå i dybden på et kasus og presentere en helhetlig og uavhengig analyse. Det er hensiktsmessig å velge kasusstudiet som metode når spørsmålene en stiller i forbindelse med et fenomen i hovedsak er *hvordan* og *hvorfor*, når en ikke har behov for å manipulere og kontrollere atferd, som for eksempel i eksperimenter, og når fokus for undersøkelsen er hendelser/fenomener i samtiden (Yin, 1994). Videre definerer Yin kasusstudiet som en empirisk undersøkelse som tar for seg et samtidsfenomen innenfor dets sanne kontekst, det vil si at fenomenet ikke er iscenesatt som et eksperiment, og særlig når grensene mellom fenomen og kontekst er flytende. Kasusstudiet egner seg dermed for å undersøke kontekstuelle forhold som forskeren anser som relevante for fenomenet. Det handler altså ikke om et fenomens utspreidning

eller forekomst, hvilket ville vært relevant i en kvantitativ undersøkelse, men derimot om forståelsen av fenomenet.

Hva kasusstudier er eller bør være innen samfunnsvitenskapene er et omdiskutert tema, og diskusjonen preges av en oppfatning om at kasusstudier har begrenset verdi når hensikten er å generalisere (Andersen, 1997). Generaliseringsproblematikken omtales i kapittelet om reliabilitet og validitet. Andre tradisjonelle ankepunkter imot kasusstudiet har vært dets mangel på presisjon. Forskere som har utført kasusstudier har for ofte vært unøyaktige og latt tvetydige funn og partiske synspunkter gi retning til konklusjonene. Dette er imidlertid problemer som er aktuelle også i forhold til andre forskningsmetoder (Yin, 1994). En annen innvending har vært at kasusstudier tar for lang tid å gjennomføre, samt at de ender i uoverkommelige mengder dokumenter og informasjon. I følge Yin kan dette være rettmessig kritikk i forhold til hvordan kasusstudier tradisjonelt er blitt gjort, men det sier imidlertid ikke nødvendigvis noe om hvordan de vil bli gjort i fremtiden.

Det kvalitative intervjuet er bare en av flere varianter av intervjuet. Intervjuet har et spekter av strukturingsgrader, hvor den klassiske spørreundersøkelsen kjennetegnes av fast struktur mens det terapeutiske intervjuet har en lav strukturingsgrad (Ryen, 2002). Kvale (1997:17) påpeker at et intervju nettopp er et *inter view*; ”en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge.” Deltakerne i samtalen er imidlertid ikke likeverdige, i og med at det er forskeren (jeg) som definerer og kontrollerer situasjonen. Det er forskeren som setter tonen og styrer samtalen ved å følge opp informantens svar på spørsmålene. Det kvalitative intervju preges av en samtaleform med lav struktur. I de tilfeller intervjueren tar utgangspunkt i temaer i form av stikkord som han/hun ønsker dekket, utgjør intervjuet en mellomvariant hva gjelder strukturingsgrad (Ryen, 2002). Det var denne typen intervju jeg brukte i min datainnsamling. Det vil også si at jeg tok utgangspunkt i semi-strukturerte intervjuguider. Slik kan svar følges opp og informantene oppmuntres til å både utdype og å begrunne svarene de gir. En intervjuguide må altså være fleksibel og bør kunne justeres i forhold til hvem man snakker med. Jeg hadde intervjuguider (vedlegg nr. 1) beregnet på hver enkelt informant. Dermed var mine intervjuguider allerede godt tilpasset, men likevel fleksible og fungerte mer som en huskeliste enn et stramt skjema.

Intervjuene fant sted på studieskolen hvor lærerne har sitt arbeidssted. Dette hadde praktiske årsaker, men jeg vurderte det også til å være heldig på andre måter. For å skape den ønskede nærhet og legge til rette for at lærerne skulle føle seg mest mulig komfortable, var det hensiktsmessig å gjøre intervjuene i de respektive lærernes klasserom. Rektor ble intervjuet på sitt kontor og sosiallæreren i en skjernet del av lærerrommet. Dernest var det praktisk for meg å tilbringe dagen på studieskolen, der jeg fikk tilgang til et kontor jeg kunne bruke fritt hele uken jeg var der. På den måten kunne jeg ta intervjuene når det passet for den enkelte lærer og arbeide på kontoret mens jeg ventet på at neste lærer skulle få en time til min disposisjon. Slik var det også greit for lærerne å få det ”overstått” i en undervisningsfri time. Siden jeg oppholdt meg på studieskolen store deler av dagen, lå forholdene også til rette for tilfeldige samtaler. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon, etter muntlig samtykke fra informantene. Gjennomsnittlig varighet på intervjuene var én skoletime.

3.2 Kvalitative data

Mitt datamateriale er av kvalitativ art. Slike data har noen sentrale kjennetegn (Grønmo, 1996). For det første egner kvalitative tilnærminger seg best i forbindelse med *analytiske beskrivelser*. At beskrivelsene er analytiske innebærer at de blir systematisert i forhold til definerte begreper, kategorier eller teorier. Formålet er å gi en helhetlig beskrivelse av den totale situasjonen. Designmessig er et kvalitativt undersøkelsesopplegg basert på fleksibilitet. Dette betyr at en må være forberedt på at opplegget kan bli endret i løpet av datainnsamlingen for å tilpasses nye erfaringer etter hvert som undersøkelsen pågår. Det vil også si at en etter behov kan bruke opplegget på forskjellig måte ovenfor ulike informanter. Wadel (1991) betegner denne vekslingen mellom teori, metode og data som en runddans.

Videre er et kjennetegn ved kvalitative undersøkelser at forskerens forhold til datakilden er preget av *nærhet og sensitivitet*. Dette viser seg ved at forskeren selv vanligvis arbeider direkte med kilden. I kvalitative undersøkelser er det forskeren selv som er det viktigste leddet i datainnsamlingen, og det er viktig å bygge opp et nært forhold mellom partene fordi målet med intervjuet er å forstå (Ryen, 2002). Selv om det å bygge opp et tillitsforhold er viktig, kan det også være tidkrevende. Forskeren må

være i stand til å sette seg inn i informantens rolle og forsøke å forstå situasjonen ut fra dennes perspektiv. Jeg tror min bakgrunn som allmennlærer kan ha bidratt til å skape tillit mellom meg og informantene, som alle har tilsvarende utdanning. Nærhet til aktører betyr imidlertid ikke uten videre at man aksepterer deres perspektiv eller ståsted (Andersen, 1997). Videre opplevde jeg at den fysiske nærheten i intervju-situasjonen kan gi seg utslag i ulik grad av *personlig* nærhet. Dette var aktuelt da jeg gjorde intervjuer på lærerværelset og rektors kontor, hvor det ble fysisk avstand mellom oss fordi rommene var store. Stemmestyrken ble instinktivt høyere, og jeg opplevde det som en mindre personlig og nær situasjon enn der intervjuet ble gjort i små klasserom og på kontorer. En annen måte jeg søkte å skape nærhet på var å forholde meg bevisst til informantenes begrepsbruk. Etter å hovedsakelig ha møtt begrepet ”minoritetsspråklig” i all faglitteratur og blitt vant til å bruke det, reagerte jeg da informantene med ett unntak brukte begrepet ”fremmedspråklig.” Jeg følte meg da ubekvem med å bruke ”mitt” begrep, fordi jeg var redd for å skape begrepsmessig og faglig avstand til informanten. Denne opplevelsen kan imidlertid ha vært subjektiv.

Tolkningen av de innsamlede dataene utgjør et annet kjennetegn ved kvalitative data. Som nevnt er kvalitative tilnærminger basert på fleksible design og et nært forhold til kilden. Dette skulle gi gode muligheter til relevante tolkninger, i den forstand at datainnsamlingen kan styres slik at den resulterer i informasjon som er mest mulig dekkende både i forhold til undersøkelsens problemstillinger og kildens egenart. En fare er at de innsamlede dataene kan bli lite enhetlige, ved at samtalen kan ta nye og overraskende vendinger i det kvalitative, semistrukturerte intervjuet. Samtidig er dette styrken ved denne formen for intervju, og forskeren kan redusere faren for å ende opp med fragmentert informasjon ved å være påpasselig med å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjutolkninger er blitt kritisert for ikke å være en vitenskapelig metode fordi ulike tolkere kan finne ulike meninger i det samme intervjuet (Kvale, 1997). I det ligger implisitt at en uttalelse bare har én riktig mening og at tolkerens oppgave er å finne frem til denne ene sanne meningen. Dette står i kontrast til den hermeneutiske tradisjon, som står for et tolkningsmangfold.

3.3 Hermeneutikk og forforståelse

I forbindelse med wadelsk runddans og kvalitativ tolkning er det naturlig å komme inn på begrepet *hermeneutikk*. Hermeneutikk er gresk for tolkning/fortolkning, og den moderne hermeneutikken viser til den generelle forstående metoden i forskning (Kjeldstadli, 1999). Den fortolkende prosess i kvalitativ metode blir omtalt som *den hermeneutiske sirkel*. Vi har en *forforståelse* av et fenomen som vi ønsker å studere nærmere. Her er det viktig å være oppmerksom på at man begynner med en egen forutsetning, farget av egne standpunkt. Under arbeidet vil man gradvis oppdage nye antagelser og fenomener, noe som gir ny innsikt. Dermed må problemstillinger og begreper tilpasses denne nye innsikten. Slik fortsetter man i en *erkjennelsesspiral* (Kjeldstadli, 1999).

Forforståelsen kan bygge på egne erfaringer i forbindelse med forskningstemaet, teoretiske tankeganger, kvantitative data eller andre undersøkelser (Holter, 1996). Som min forforståelse regner jeg utdanning og arbeidserfaring, kjennskap til skolesystemet gjennom lærerutdanningen, samt til dels egen grunnskolegang. Det er i beste fall vanskelig å unngå å ta med seg sin forforståelse i en undersøkelse, men det er viktig å være seg den bevisst. Samtidig kan flere forhold være lettere å forstå nettopp på grunn av forforståelsen. I mitt tilfelle ser jeg det som positivt å ha teoretisk kunnskap og praktisk erfaring fra undervisningsarbeid. Det gjør det blant annet lettere å se at det er flere mulige måter å organisere undervisning på, og at ressurser eller praktiske årsaker kan representere utfordringer. Dette betyr imidlertid ikke at jeg nødvendigvis er enig i studieskolens opplegg. Uansett er debatten om hvordan forskerens egne forutsetninger påvirker det materialet han eller hun får, både viktig og nødvendig (Paulgaard, 1997). Den wadelske runddans kan ses som en utdyping av den hermeneutiske erkjennelsesspiralen. Noen årsaker til at runddans finner sted kan være at man har valgt feil metode og derfor endrer den, at man må endre teorien på grunn av uforutsette data eller at en endrer fokus for hele studien (Wadel, 1991). Denne runddans ble aktuell for meg da jeg fant ut at min opprinnelige problemstilling for det første ikke lot seg besvare ved hjelp av den informasjonen jeg hadde fått, og for det andre ved at jeg følte at den ikke greide å fange essensen i det jeg *egentlig* ønsket å finne ut. Årsaken kan være kontrasten mellom min teoretiske universitetstilværelse og den daglige undervisningspraksis i skolen. Jeg måtte følgelig endre problemstillingen.

3.4 Innsamling av data

En problemstilling kan aldri bli for avgrenset, og den bør ha som mål å si mye om lite, ikke omvendt. Den må også være forskbar. Derfor er det nødvendig å skille mellom generelle problemer og problemstillinger. Ofte er problemstillingene for omfattende, for upresise og kanskje også ufaglige (Ryen, 2002). Slik var også tilfellet med mitt førstevalg av problemstilling. Vanligvis velger man først problemstilling og deretter finner man frem til et miljø som egner seg til problemstillingen. I følge Hammersley og Atkinson (1998 sitert i Ryen, 2002) kan gjerne også pragmatiske hensyn spille inn når man skal velge miljø for datainnsamlingen. Dermed kan forhold som mulighet til å få tilgang til miljøet og tilgang til bosted ved langvarig opphold være betydningsfulle. Dette er forhold som til dels spilte en rolle i mitt eget valg av sted for datainnsamling. Videre er det viktig å få forskningstillatelse fra sentrale personer i det systemet man skal undersøke. Slike personer kan kalles portvakter (Hammersley og Atkinson, 1998 sitert i Ryen, 2002), fordi de har en stilling som gir dem autoritet og mulighet til å tillate eller nekte adgang til informasjon. For mitt prosjekt var rektor ved studieskolen portvakt. Å ha en slik kontakt er imidlertid ikke nødvendigvis uproblematisk. I mitt tilfelle var det et problem at rektor forsøkte å påvirke mitt valg av informanter. Rektor stilte seg tvilende til hvorvidt jeg ville få noe ut av å intervjuere lærere i naturfag og samfunnsfag. Det ble begrunnet med at det i disse fagene i stor grad avhenger av elevenes norskkferdigheter hvorvidt de mestrer det faglige. Tatt i betraktning at dette var et forhold av interesse for mitt prosjekt, ble jeg nødt til å se bort fra rektors vurdering.

Med utgangspunkt i foreløpig problemstilling utarbeidet jeg en intervjuguide. Graden av struktur på denne avhenger av fokus, forskningsspørsmål og utvalgsriterier. Min intervjuguide ble i første omgang for omfattende, da listen over temaer jeg ønsket å få dekket ble alt for lang. Jeg hadde problemer med å holde fokus i tråd med problemstillingen og ønsket å finne ut mest mulig om de minoritetsspråklige elevenes skolesituasjon. Etter hvert som jeg ble bedre teoretisk orientert tegnet det seg et klarere bilde av hva formålet med datainnsamlingen skulle være, og intervjuguiden ble snevret inn. Fra tidlig i intervjuprosessen viste det seg at et tema jeg hadde viet mindre oppmerksomhet i intervjuguiden; de nyankomne minoritetsspråklige elevenes matematikkvansker, stadig ble fremholdt av informantene som en hovedutfordring. Da

jeg ble oppmerksom på dette stilte jeg en rekke oppfølgingsspørsmål som nettopp omhandlet informantenes opplevelse av matematikkfaget som en utfordring for både lærere og elever, da dette forholdet kunne bli ett av oppgavens bærende elementer. Som Kvale (1997) peker på er det en styrke ved det kvalitative intervjuet å kunne styre samtalen over på nye temaer som informanten tar opp.

Kvalitative studier kan basere seg på *strategiske utvalg*, som består av informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som nettopp er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2002). I min oppgave er det lærere som underviser eller på annen måte har nær kontakt med asylsøker- og flyktningelever som har slike egenskaper eller kvalifikasjoner. Hovedintensjonen med kvalitative intervju er verken å gi statistisk generaliserbar kunnskap eller å sammenligne, men å få tilgang til handlinger og hendelser som anses relevante for problemstillingen. En ønsker å nå dypt i det enkelte intervju. Dermed vil et stort utvalg ikke nødvendigvis gi mer eller bedre data enn små utvalg (Ryen, 2002). Siden jeg på strategisk grunnlag hadde valgt en skole jeg ønsket å samle inn datamaterialet på, var det viktig å få et tilstrekkelig antall informanter ved akkurat denne skolen til å stille opp. I slike tilfeller må en benytte seg av en seleksjonsmåte som sikrer en et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Dette kalles et tilgjengelighetsutvalg, der informanter velges ut på bakgrunn av den tilgjengelighet de har for forskeren (Thagaard, 2002). En svakhet ved tilgjengelighetsutvalg er tendensen til at slike utvalg representerer personer som er fortrolig med forskning og det å selv bli gjenstand for forskning. Det har for eksempel vist seg at personer med høyere utdanning stort sett er mer villige til å stille opp enn personer med lite utdanning (Thagaard, 2002). Fortrolighet med forskning kan ha sammenheng med at personer med høyere utdanning kan være mer vant til å reflektere over egen livssituasjon. Det er vanskelig å si hvorvidt dette representerer en reell trussel mot validitet i min undersøkelse. Jeg fikk inntrykk av at mine informanter verken var spesielt ivrige eller spesielt tilbakeholdne med å stille opp til intervju. Jeg oppfattet også populasjonen jeg trakk utvalget fra som en forholdsvis homogen gruppe, selv om de naturligvis kan oppleve ulik grad av mestringsfølelse. Jeg anser det samlede antall lærere som jobbet ved studieskolen som den totale populasjonen. Disse har forholdsvis lik eller sammenlignbar utdanning, og jeg mener dette reduserer svakheten ved å foreta et tilgjengelighetsutvalg.

Miles og Huberman (1984 sitert i Ryen, 2002) anbefaler at man sporer opp de informantene som man antar sitter inne med mest informasjon. Samtidig anbefaler Patton (1990 sitert i Ryen, 2002) at man eliminerer bort hvem og hva man ikke vil undersøke, for å redusere antall kilder. Jeg valgte derfor å plukke ut informantene mine i samarbeid med rektor, og jeg hadde en telefonsamtale med henne hvor jeg gjorde rede for utvalgskriteriene mine. Jeg ønsket å intervjuere klasseforstandere, lærere i matematikk, naturfag og samfunnsfag, lærere i norsk som andrespråk samt sosiallærer og rektor. For å få struktur på hvem dette konkret skulle være ville jeg fokusere på lærerne i den klassen som på hvert trinn hadde flest minoritetsspråklige elever. For å finne ut dette gikk vi gjennom klasselistene. På denne måten ville dataene mine sentrere seg rundt undervisningsopplegget i tre klasser og dermed ha et avgrenset fokus. At jeg bevisst valgte bort alle former for kontakt med elevene kan representere en svakhet ved datainnsamlingen. Min vurdering var imidlertid at disse ikke kunne gi meg den informasjonen jeg trengte. I følge Kvale (1997) avhenger antall intervjupersoner av prosjektets formål, og vil være forskjellig i henholdsvis kvantitativ og kvalitativ metode. Man bør intervjuere så mange personer som man anser for å være nødvendig for å finne ut det man trenger. En kan nå et metningspunkt, der flere intervjuer ikke gir ny kunnskap (Holter, 1996; Kvale, 1997). Jeg fikk i stor grad samsvarende informasjon i alle mine intervjuer. Dette kan skyldes både at jeg som nevnt anser informantene for å være en forholdsvis homogen gruppe med noenlunde like erfaringer og at flere av dem har tilknytning til de samme asylsøker- og flyktningelevne.

Ettersom jeg kun hadde én uke til rådighet for å gjennomføre datainnsamlingen, var det viktig at de utvalgte klassene var klasser hvor lærerne kom til å være til stede de dagene jeg var ved studieskolen. Det bekreftet rektor at de ville være. Dette viste seg dessverre ikke å stemme, da de fleste lærerne i tilknytning til den utvalgte klassen på ungdomstrinnet var bortreist på kurs den uken jeg gjorde intervjuene. Det ble kun en uformell samtale med matematikklærer i den aktuelle klassen. Dermed er det forhold i tilknytning til små- og mellomtrinnet som belyses grundigst. Til sammen ble det seks intervjuer og to uformelle samtaler. Ut over dette hadde jeg uformelle telefonsamtaler med ordfører i studiekommunen samt nåværende og tidligere daglig leder ved asylmottaket. Dette var imidlertid kun korte samtaler, knyttet til kapittelet om studieområdet.

Analyse av kvalitative data innebærer å redusere datamengden, og det blir derfor en utfordring å lage en systematisk analyse av det samlede datamaterialet (Ryen, 2002). Jeg startet arbeidet med det transkriberte materialet med å dele det inn i noen få hovedkategorier, for på den måten redusere datamengden. Jeg endte imidlertid med betraktelig flere kategorier enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt, men lyktes med å kutte ned antallet på disse ved å gå over materialet på nytt og se hvorvidt noe kunne flyttes og irrelevant informasjon slettes. Denne fremgangsmåten finner jeg støtte for i Ryen (2002), som skriver at kategorier kan endres, elimineres eller gå inn under andre kategorier. Dette viste seg å bli en kontinuerlig prosess. På grunn av arbeidet lagt ned i kategorisering av informantenes utsagn, opplevde jeg tolkningsarbeidet som en oversiktlig prosess. Som Ryen også påpeker, er det lettere å se sammenhenger når dataene er gruppert begrepsmessig. Kategorisering og tolkning er for øvrig prosesser som går over i hverandre.

3.5 Kilderefleksjoner

Det kan skilles mellom tre hovedtyper av datakilder; *aktører*, *respondenter* og *dokumenter* (Grønmo, 1996). Forskjellen på disse kan sies å være deres avstand i tid og rom til de fenomener som studeres. Den første hovedtypen av datakilder er aktører. Aktører iakttas og observeres mens de utfører handlinger eller samhandling. I startfasen vurderte jeg klasseromsobservasjon å være formålstjenlig for mitt prosjekt, særlig fordi det vil være en styrke for kasusets validitet og reliabilitet å kombinere flere datakilder (Yin, 1994). Etersom observasjon forteller hva noen gjør, mens man i intervjuet kan få svar på hva noen hevder eller mener at man gjør, kan det være avklarende å snakke med folk om *hvorfor* de gjør som de gjør. På grunn av den begrensede tidsrammen jeg hadde til rådighet for datainnsamlingen besluttet jeg imidlertid å gå vekk fra det, da observasjon må pågå over et visst tidsrom før det avtegner seg et mønster som egner seg for tolkning (Dalland, 2000).

Den andre hovedtypen av datakilder er respondenter. Utrykkene *respondent* og *informant* brukes mye om hverandre, og grensen er flytende. Forskjellen kan likevel sies å være at respondenter gir informasjon om seg selv, mens informanter gir informasjon om andre (Grønmo, 1996). I mitt tilfelle gir intervjuobjektene informasjon

både om seg selv og om andre, og jeg har valgt å konsekvent kalle dem informanter. Den siste hovedtypen av datakilder er dokumenter (Grønmo, 1996). Disse kan innholdsanalyseres med sikte på å skaffe relevant kunnskap om de forhold vi er interesserte i. For meg var det aktuelt å se på blant annet Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Stortingsmelding nr. 25 (1998-99).

Det er viktig å være kritisk til kildene en bruker, for å få så mye pålitelig informasjon ut av dem som mulig. Det dreier seg om å finne frem til kilder som er troverdige; indre kildekritikk, og om refleksjoner rundt forhold som ikke direkte sier noe om innholdet i kilden, men for eksempel om hvorvidt informantene er til å stole på; ytre kildekritikk (Tveit, 2002). I denne prosessen kan en dele inn kilder i ulike kategorier. Blant annet skiller det mellom *meddelende* og *ikke-meddelende* kilder. Mine kilder er meddelende; de er blitt til for bevisst å meddele noe og for å representere forhold ut over seg selv (Kjeldstadli, 1999). Kjeldstadli eksemplifiserer dette ved å vise til språket, som er en meddelende kilde, og som viser til en virkelighet utenfor språket selv. Meddelende kilder kan igjen deles inn i *normative* og *faktiske* kilder. Eksempler på normative kilder er lover og forskrifter, som er vurderende og angir hva som bør være tilfellet (Kjeldstadli, 1999). Stortingsmelding og læreplan er eksempler på slike kilder. De faktiske kildene sier noe om de faktiske forhold, og kan etterprøves. Dette kan være forskningslitteratur, som for eksempel beskriver hvordan læreplanen faktisk håndheves. En læreplan betraktes ikke som en faktisk kilde, da det ikke er gitt at den alltid følges til punkt og prikke (Tveit, 2002). En skiller også mellom *første-* og *annenhandskilder*. En førstehåndskilde er en øyevitneskildring. Det er sannsynlig at førstehåndskilden er en primærkilde, det vil si at den er det nærmeste vi kan komme en sak ved hjelp av tilgjengelig kildemateriale. Dersom primærkilden ikke lenger finnes, blir sekundærkilden primær (Kjeldstadli, 1999). Informantene mine representerer førstehåndskilder. En annenhandskilde bygger på ett eller flere mellomledd (Tveit, 2002). Den gir gjerne en forenklet versjon av førstehåndskilden, hvor det er mulighet for støy ved at informasjonen går gjennom flere ledd. En bør derfor om mulig oppspore førstehåndskilden.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse handler om hvorvidt resultatene er pålitelige, og kan også beskrives som etterprøvbare. En undersøkelse kan sies å være reliabel dersom en annen forsker senere kan følge nøyaktig de samme prosedyrene og på grunnlag av dette komme fram til de samme funn og konklusjoner (Yin, 1994). Av den grunn har jeg vært nøye med å beskrive mine metodiske fremgangsmåter, som for eksempel bakgrunn for valg av informanter og gjennomføring av analysen. Redegjørelse for egen forforståelse vil også være sentralt. Ledende spørsmål har ofte blitt sett på som en trussel for et intervjuers reliabilitet. De kan imidlertid være en nødvendig del av mange spørreundersøkelser, herunder det kvalitative forskningsintervjuet. Dette kan være en egnet framgangsmåte for å sjekke intervjuvarenes reliabilitet samt verifisere intervjuerens tolkninger. Dermed kan en si at ledende spørsmål snarere styrker enn reduserer intervjuenes reliabilitet (Kvale, 1997). Mitt utgangspunkt var å ikke bruke ledende spørsmål, hvilket bunnet i en antagelse om at spørsmålene mine var tydelige og klart forståelige for informantene. Dette viste seg å ikke alltid stemme. Jeg anså det imidlertid som betydningsfullt *på hvilket tidspunkt* jeg stilte spørsmål som kunne oppfattes som ledende. Dersom disse stilles på et tidlig tidspunkt i intervjuet kan det ligge en feilkilde i at informanten styres i en bestemt retning, mens når det stilles i etterkant av en informants svar er det lettere å få bekreftet svarets gyldighet uten å påvirke dets retning.

Med *validitet* menes hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke – med andre ord om den er gyldig. Validitet i en kvalitativ undersøkelse handler om *begrepsvaliditet*, *indre validitet* og *ytre validitet*. Begrepsvaliditet vil si om man faktisk får svar på de problemstillinger man opererer med, samt om jeg som forsker og mine informanter oppfatter begreper på samme måte. Jeg tilstrebet kontinuerlig å komme frem til en felles begrepsforståelse i intervjusituasjonen. Videre omhandler indre validitet sammenhengen mellom resultater og kausale slutninger – om det er sannsynlig at konklusjonene er sanne (Kvale, 1997; Ryen, 2002). For å kunne trekke konklusjoner om årsaksforhold, og dermed indre validitet i et design som min undersøkelse er basert på, bør forskeren vurdere alternative tolkninger av resultatet. Noen av tolkningene vil da kunne fremstå som lite sannsynlige, og man vil stå igjen med den eller de mest sannsynlige konklusjonene (Kleven, 2002).

Ytre validitet innebærer hvorvidt resultater kan generaliseres (Kvale, 1997; Ryen, 2002). Kasusstudier har fra noen hold blitt avvist som vitenskapelig metode og kritisert for å ha problemer med denne type validitet. Begrunnelsen har vært manglende muligheter for generalisering og at ett kasus ikke tilfredsstillende krav til statistisk generalisering og representativitet. Andre fremhever imidlertid nettopp dette aspektet og hevder at kasusstudiet er den virkelige vitenskapelige metoden, fordi ambisjoner om generalisering og hypoteseprøving avvises. Kasusets styrke er derimot muligheten for *teoretisk representativitet* (Andersen, 1997) og *analytisk generalisering* (Yin, 1994). Allerede utviklede og formulerte teorier brukes da som en mal å sammenligne funn fra egen empirisk undersøkelse med. Slik kan et kasus brukes til å illustrere og underbygge en teori. Bakgrunnen for å generalisere fra kasus til teori ligger i det teoretiske rammeverket. Rammeverket må klargjøre under hvilke forhold det kan forventes at et spesielt fenomen kan oppstå eller bli funnet, samt under hvilke forhold det *ikke* kan forventes (Andersen, 1997; Yin, 1994). For at mitt kasus lettere kan brukes til analytiske generaliseringsformål og være teoretisk overførbart til andre og lignende situasjoner, har jeg i tillegg til mitt teoretiske rammeverk redegjort for demografiske og kontekstuelle forhold i studiekommunen.

3.7 Etiske betraktninger

Det finnes standardsjekklistene for etikk og forskning. Disse berører blant annet spørsmål knyttet til respekt for menneskeverdet og informantenes rett til selvbestemmelse, krav om samtykke og anonymitet (NESH, 1999; Ryen, 2002). Med dette som utgangspunkt sendte jeg forespørsel til studieskolen om å få tillatelse til å gjøre datainnsamlingen der (vedlegg nr. 2). Som følge av personopplysningsloven ble prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg nr. 3). Prosjektet ble senere noe endret, men dette innebar ingen konsekvenser i forhold til personopplysningsloven. I forkant av hvert intervju spurte jeg om informanten hadde motforestillinger mot at intervjuet ble tatt opp på diktafon. Jeg understreket at opptakene ville bli slettet straks oppgaven var ferdig. Dette bød ikke på problemer for informantene. Jeg opplyste også om at de til enhver tid hadde rett og mulighet til å trekke seg fra prosjektet.

Det kan være vanskelig å oppfylle krav til anonymitet/konfidensialitet på en tilstrekkelig måte. Særlig gjelder dette i forhold til små lokalsamfunn samt i forhold til informasjon som kan fremkomme i litteraturlisten (Ryen, 2002). Av den grunn har jeg ikke kunnet oppgi eksakt kilde for flere tabeller i kapittel 2. Eksakt kildeoppgivelse i disse tilfellene ville avslørt navn på studiekommunen samt kompromittert krav til anonymitet og personvern jamfør personopplysningsloven når det gjelder språkgrupper og enkeltelever. Videre er det vanskelig å anonymisere informantenes yrkesbetegnelse fullstendig, da det er av interesse for oppgaven og drøftingen at dette kommer frem i forbindelse med sitater. Jeg er imidlertid av den oppfatning at ingen opplysninger som kommer frem i oppgaven er av konfidensiell art, i den forstand at ingen tillitsforhold eller krav til anonymitet og personvern er brutt. I den sammenheng er det imidlertid også et dilemma i forhold til hva som skal tas med og ikke tas med i oppgaven. Det har ikke vært min intensjon å stille studieskolen i et dårlig lys gjennom det empiriske materialet og gjengivelse av sitater, men det er ingen garanti for at ikke leseren likevel kan oppfatte det slik. I den grad dette skjer mener jeg å kunne forsvare det ved at informasjonen som fremkommer i så stor grad er viktig for å belyse de nyankomne minoritetspråklige elevenes situasjon ved studieskolen, at å utelate slik informasjon ville representert *andre* forskningsetiske dilemmaer (NESH, 1999; Ryen, 2002).

Etiske betraktninger er også aktuelle når det gjelder respekt for andres arbeid, ved at forskere må være nøyaktige i forhold til å oppgi sine kilder (NESH, 1999). Det er plagiat å fremstille andres arbeid som sitt eget. Jeg er av den oppfatning at mitt forhold til kildene har vært bevisst og etisk forsvarlig.

4 SPRÅK- OG BEGREPSLÆRING

Undervisning er en språklig virksomhet. Elevens faglige utbytte av innholdet i undervisningen er avhengig av blant annet *forståelsen* av ord og begreper i den språklige interaksjonen mellom lærer – elev og elev – lærestoff (Øzerk, 1992b). Dette innebærer at elevens faglige utbytte reduseres dersom han/hun ikke har forutsetninger for en slik forståelse. Det vil være naturlig å tro at minoritetsspråklige elever som nettopp har kommet til Norge og startet på norsk skole hører til i denne gruppen. Som en følge av at Bruner (1990) anser kommunikasjon for å være språkets viktigste funksjon, legger han stor vekt på konstruksjon av *mening* i språket. Menning og forståelse er begreper som må ses i sammenheng. Det er vanskelig å tenke seg at språk skal gi mening dersom språket ikke forstås. Videre hevder Bruner at språkmestring kun kan springe ut av deltakelse i språklige aktiviteter og bruk av språket som et kommunikasjonsverktøy. Samtidig vil språkets fullstendige utvikling være avhengig av at språket øves og formes gjennom aktiv bruk. Nøkkelbegreper i dette kapittelet blir dermed etablering av meningsfulle begrepsinnhold og utvikling av ordforråd.

4.1 Hva er språk?

Språket er spesifikt for mennesket; det forener oss og det skiller oss. Bloom og Lahey (1978 sitert i Lyster, 1994) ser språk som sammensatt av hovedkomponentene innhold, form og bruk. De utdyper dette med at språkmestring er evne til å forstå det enkelte ords mening, og det er evne til å finne korrekt ord- og setningsform for et gitt meningsinnhold. Videre omfatter språkmestring evnen til å oppfatte og tolke sammenhengen eller konteksten som språket inngår i, samt være i stand til å se sin egen språkbruk i lys av en slik sammenheng eller kontekst. I en forståelse av hva språk er inngår også begrepene lingvistikk, semantikk, fonologi, morfologi, syntaks og pragmatikk. Språk er et system av symboler, og lingvistikk beskriver hvordan dette systemet er bygd opp. Semantikk beskriver meningsinnholdet i språket, mens fonologiske, morfologiske og syntaktiske regler beskriver språkets form. Fonologi beskriver språkets lydsystem, morfologien ords oppbygning og bøyning, og syntaks

beskriver regler om setningsbygning og setningskomposisjon. Til sist er pragmatikk vitenskapen om hvordan språket brukes (Lyster, 1994).

Bruner (1966) legger vekt på språkets representasjonsfunksjon i sin oppfatning av hva språk er. Han opererer med tre representasjonsformer; *enaktiv*, *ikonisk* og *symbolsk*. Enaktiv representasjon er representasjon ved hjelp av handlinger. Det er mange ting vi verken har klare forestillinger om eller ord for. For eksempel er det mange aktiviteter som det vil være vanskelig å gi en tydelig forklaring på ved hjelp av ord og begreper – som for eksempel det å gå på ski. I pedagogisk sammenheng vil her erfaringsbasert læring og læring gjennom konkrete være sentralt (Øzerk, 1996a). Den ikoniske representasjonen innebærer representasjon ved hjelp av både mentale forestillinger og konkrete bilder. Ved ikonisk representasjon organiserer barnet sine mentale forestillinger og sanseoppfatninger i systemer og skjemaer, og læringseffekten oppstår når barnet gjenkjenner forestillinger og sanseoppfatninger som samsvarer med sine etablerte systemer og skjemaer (Bruner, 1966). Dette vil i pedagogisk sammenheng også kunne omfatte bruk av film og bilder (Øzerk, 1996a). Den siste representasjonsformen Bruner (1966) opererer med er symbolsk representasjon. Dette er representasjon ved hjelp av språket; muntlig, skriftlig eller begge deler. Barnet koder opplevelser, ideer eller forestillinger til en språklig uttrykksform, og på den måten kan han/hun bruke språket til å formidle inntrykk til omverdenen. I pedagogisk sammenheng kan dette være samtale og diskusjon, lesing og skriving (Øzerk, 1996a).

Disse tre representasjonsformene er aktuelle i forhold til en rekke fag, blant annet når det gjelder en fullstendig forståelse av vansker knyttet til matematikkfaget. Dickson, Brown og Gibson (1984) hevder at det tradisjonelt har vært en tendens i matematikkundervisningen til å legge for liten vekt på de to første representasjonsnivåene – enaktiv og ikonisk, til fordel for det siste – symbolske/språklige. Det vil være fordelaktig at den symbolske representasjonen, som i matematikk vil omfatte abstrakte begreper og symboler, kommer i etterkant av at elevene har fått eksperimentere for eksempel med kalkulatorens ulike symboler og ulike regneoperasjoner. Det er viktig for elevenes helhetlige forståelse å knytte mening til symbolene. På den måten vil elevene kunne få en dypere forståelse av selve regneoperasjonene – *hvorfor* de gjøres og *hvordan* de gjøres (Dickson et. al., 1984).

4.2 Begrepslæring og begrepsforståelse

Ord er meningsbærende enheter og refererer til begreper (Lyster, 1994). En kan si at ordet står for noe annet enn seg selv og har en symbolfunksjon (Wold, 2004). Dette ser vi ved at ord er navnelapper blant annet på gjenstander, personer og hendelser. Slik definerer ord og begreper hverandre i et gjensidig forhold. Begreper omfatter imidlertid mer enn ordets referansefunksjon (Lyster, 1994; Wold, 2004). Begreper representerer det underliggende prinsippet for og den underliggende teorien om hvordan tingene omkring oss er gruppert, hvordan de henger sammen, hvilke forhold de har til hverandre og hva slags karakteristikk de har felles. Det å lære et begrep innebærer en forståelse av dette. Begrepslæring muliggjør videre læring og begreper knytter sammen ulike erfaringer. På denne måten er begrepene en hjelp for oss i å systematisere persepsjon og i å utvikle langtidsmenningen (Øzerk, 1996a). En kan også si at ord hører til vårt språkssystem mens begreper hører til vårt tankesystem (Engen og Kulbrandstad, 1998).

Forestillinger kan sies å være begrepenes utgangspunkt. Ut fra begynnende forestillinger skapes etter hvert tankemessige strukturer. Før forestillingene er ferdig utviklet og ennå ikke blitt det vi kan kalle begreper, vil de kunne fungere som mulige feiloppfatninger. Det er gjennom dannelsen av slike strukturer at læring skjer (Lunde, 2003). For at læring *skal* skje og feiloppfatninger unngås, bør undervisningen legge et godt grunnlag for begrepsutviklingen. Dette grunnlaget kan legges ved at undervisningen er tilgjengelig; at den gis på et språk som elevene forstår. For asylsøker- og flyktningelever vil dette i begynnelsen og kanskje i lang tid framover være morsmålet. For å hjelpe elevene med å lage velfungerende, tankemessige strukturer som med tiden kan utvikle seg til begreper, kan elevene i undervisningen hjelpes til å trekke linjer mellom ulike erfaringer de har gjort. Ved at elevene reflekterer over egne erfaringer vil de lettere kunne danne seg et begrepsinnhold. Elevene har behov for et grunnlag å danne sitt begrepsinnhold på. Et slikt grunnlag kan blant annet være undervisningen i matematikk, naturfag og samfunnsfag. Studier har vist at den mest effektive metoden for begrepsdannelse er konfliktdiskusjoner (Brekke, 2001). Dette er begrepsdiskusjoner hvor fokus rettes mot de misforståelser eleven måtte ha knyttet til et begrep, hvorpå eleven i neste omgang utfordres til å granske sin egen tenkning nærmere. Å *forklare* begrepene blir dermed ikke tilstrekkelig.

Vygotsky ser begrepsutviklingen som avgjørende for barnets språklige utvikling, og dette henger sammen med at han anser språk og tenkning som uatskillelige (Øzerk, 1996a). Utvikling av begreper er en aktiv del av de intellektuelle prosessene som finner sted gjennom kommunikasjon, forståelse og problemløsning. Dermed er begrepsutviklingen en aktiv prosess, fordi begreper utvikler seg når barna aktivt jobber med å finne løsninger på problemer. Videre betrakter Vygotsky språket som tenkningens sosiale middel, og dette middelet tilegnes og utvikles i sosial interaksjon, samarbeid, samhandling og samtale med andre (Øzerk, 2003). Som en følge av slike prosesser tilegner barn seg det Vygotsky kaller *spontane* begreper. Dette er begreper som oppstår som resultat av handlinger og erfaringer i forbindelse med daglige, uformelle kontakter, som for eksempel i lek og sosiale aktiviteter. Et tilsvarende begrep vil være *samtalspråk*, som betegner den type språk som brukes i uformelle samtaler (Øzerk, 1996a). Mer avansert, og en nødvendig og naturlig videreføring av spontane begreper er *akademiske* begreper. Dette er skolefaglige, vitenskapelige begreper som tilegnes gjennom pedagogisk organiserte undervisningssituasjoner og de fungerer som et kognitivt og akademisk tankeverktøy. Dette danner grunnlag for bevisst og reflektert handling (Øzerk, 2003). Et tilsvarende begrep vil være *akademisk språk*, som betegner den type språk som brukes i lærebøker, faglige diskusjoner og akademisk orienterte skriftlige fremstillinger (Øzerk, 1996a).

Å lære et nytt språk innebærer både å lære reglene i det nye språkssystemet og å lære reglene for hvordan språket brukes i forskjellige situasjoner. Grammatiske strukturer har imidlertid ingen mening uten at de knyttes til ord. Wold (2004) peker på at et ord har både en form- og en innholdsside. Golden (2003) omtaler begge disse aspektene når hun beskriver hva et ord er. Ordet kan sies å formidle våre tanker, og kan oppfattes som et symbol på den gjenstanden det refererer til. Dette utgjør ordets formside. Andre forhold knytter seg til innholdsaspektet. Det dreier seg om å kjenne til det innholdet som er knyttet til ordet, ved at ordet gir mening sammen med andre ord. Ordet gir mening i det man danner seg nettverk av assosiasjoner til andre ord (Wold, 2004). Når ordet på denne måten får mening, kan det brukes i kommunikasjon med andre mennesker (Golden, 2003). På den måten blir semantikk essensielt i forståelsen av ord og språk. Semantikk beskriver som nevnt språkets meningsinnhold, og for at kommunikasjon skal være meningsfull er det en forutsetning at ordenes betydning er

klare for de involverte parter i en kommunikasjonsprosess. Det er nødvendig at kommunikasjonspartnerne har ord- og begrepsforståelse.

Ordforråd og begrepsforståelse kan dermed sies å danne selve fundamentet for læring, på et bredt grunnlag. Ikke bare er ord og begreper nødvendig kunnskap for å lære å lese, samt utvikle leseferdigheten utover den rent tekniske lesingen, men det danner også grunnlaget for utvikling av matematisk forståelse og for at elevene skal tilegne seg faglig stoff (Lyster, 1994). Selv om det i følge Wold (2004) ikke finnes noen omfattende studier av minoritetsspråklige elevers ordforråd på andrespråket, foreligger det undersøkelser som tyder på at denne elevgruppen mangler grunnleggende begreps- og ordforståelse på norsk: Kulbrandstad (1994 sitert i Wold, 2004) har undersøkt minoritetsspråklige elever ved skolestart i 1. klasse mens Sand og Skoug (2002 sitert i Wold, 2004) har tatt for seg minoritetsspråklige elever med norsk barnehagebakgrunn. En kan imidlertid anta at disse elevene har bodd i Norge en stund før undersøkelsen. Jeg har ikke kjennskap til undersøkelser som har fokusert på nyankomne asylsøker- og flyktningelever.

4.3 Base og utbygning

Viberg (1993) har utviklet en modell som kan bidra til en bedre forståelse av hvilke særskilte vansker minoritetsspråklige elever møter i andrespråklæringsprosessen. Modellen fremstiller ulike former for språkbeherskelse og skiller mellom språklige kunnskaper, ferdigheter og kontroll av kunnskapene. Blant annet skiller Viberg mellom *base* og *utbygning* når det gjelder språklige kunnskaper. Dette skillet er ment som en illustrasjon av det som alle morsmålstalere behersker (basedelen) og det som skiller individuelle talere fra hverandre (utbygningsdelen). Basen anses som grunnstrukturen i språket og læres før skolealderen. På den måten har elever med norsk som morsmål stort sett de samme basekunnskaper ved skolestart. Disse kunnskapene er hovedsakelig knyttet til det fonologiske, det morfologiske og det syntaktiske systemet. Videre består basekunnskaper av et baseordforråd samt grunnleggende diskursregler for allment beherskede sjangrer som for eksempel enkle fortellinger (Viberg, 1993). Utbygningen eller videreutviklingen av språket innebærer en utvikling av basen, noe som gjør basen til et nødvendig grunnlag for den videre

språkutviklingen. Utbygningen foregår i skolen og gjennom resten av livet, og består av de kontekstbundne aspektene ved språkbeherskelsen. De kan dermed variere fra person til person, også mellom personer med samme morsmål. Hovedsakelig vil utbygningskunnskaper omfatte diskursstruktur og ordforråd, men er også delvis koblet til lese- og skriveferdigheter og utviklingen av fagkunnskaper av ulike slag. Det er vanligvis først i skolealderen at barn for alvor møter skriftspråket, der de lærer alfabetet og sammenhengen mellom uttale og staving. Videre er skolen hovedarena for elevenes utvidelse av stilregister. Det vil si at de lærer å tilpasse språket etter ulike situasjoner eller etter hvilken relasjon de har til ulike samtalepartnere (Viberg, 1993).

Utvikling av ordforrådet ut over baseordforrådet er som nevnt knyttet til utbygningskunnskapene. Elevene tilegner seg et bredt spesialordforråd knyttet til de forskjellige fagområder de møter i skolen. Dette inkluderer også variasjon i ordvalget, i forbindelse med synonymer (Viberg, 1993). En elev som har sitt førstespråk som undervisningsspråk lærer flere tusen nye ord hvert år. For asylsøker- og flyktningelever som ankommer i løpet av grunnskoletiden kan det være vanskelig å holde følge med de majoritetsspråklige elevenes aldersadekvate språkutvikling. De må først fylle de hullene i baseordforrådet som de majoritetsspråklige elevene allerede behersker ved skolestart, i tillegg til at de må lære noen tusen ord i tilknytning til den utbygde leksikalske kunnskapen som barn med norsk som morsmål normalt tilegner seg på skolen. Asylsøker- og flyktningelever kan ofte ha fått avbrutt den grunnleggende lese- og skriveopplæringen på morsmålet i sitt hjemland, i den grad de der har hatt skolegang. Som en konsekvens av dette har de i stor grad behov for særskilt tilrettelagt opplæring i andrespråket, med tanke på begrepslæring. For elever med norsk som morsmål består språkutviklingen i all hovedsak av å tilegne seg utbygningsdelen av språkbeherskelsen. Fordi de behersker basedelen allerede ved skolestart kan undervisningen bygge på disse ferdighetene. Når en planlegger undervisningen for asylsøker- og flyktningelever må en derimot regne med at det vil finnes betydelig hull i basen. Dette fordrer særskilte hensyn i undervisningen, særlig i forhold til styrking av baseferdighetene (Viberg, 1993).

4.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet pekt på viktigheten av at asylsøker- og flyktningelever etablerer solide begrepsinnhold og ordforråd med tanke på deres faglige forståelse og faglige utbytte. På bakgrunn av at elevers faglige utbytte blant annet avhenger av i hvilken grad de forstår språket undervisningen gis på, er en grundig utvikling av begrepsapparat og ordforråd på andrespråket viktig for at nyankomne minoritetsspråklige elever skal kunne nyttiggjøre seg undervisningen på norsk. En variert metodikk som blant annet tar i utgangspunkt i elevenes erfaringer (enaktiv representasjon) og bilder (ikonisk representasjon) er viktig for nyankomne minoritetsspråklige elever som ennå ikke behersker andrespråket som undervisningsspråk. Dette er i følge Dickson et. al. (1984) også sentralt for forståelse i matematikkfaget. Konfliktdiskusjoner er i følge Brekke (2001) en måte å tilstrebe begrepsdannelse på. Gjennom diskusjoner av et begreps mening danner elevene seg et begrepsinnhold. Begrepsutvikling blir dermed i følge Vygotsky en følge av kommunikasjon og problemløsning (Øzerk, 1996a). De grunnleggende språkferdighetene som elever oftest har lært før skolestart kalles baseferdigheter. Dette er ferdigheter som utvikling av begreper, ordforråd og videre læring; utbygningsferdighetene, bygger på (Viberg, 1993). Nyankomne minoritetsspråklige elever vil kunne ha hull i sine baseferdigheter. Det er viktig at det i undervisningen av denne elevgruppen tas hensyn til slike huller for å sikre deres begrepsutvikling, fagforståelse og faglige utbytte.

5 ANDRESPRÅKSLÆRING – TEORIER OG PRINSIPPER

Teoriene og prinsippene jeg trekker frem i dette kapittelet er etter min mening av særskilt betydning for andrespråklæringsprosessen nyankomne minoritetsspråklige elever uten kjennskap til norsk står ovenfor. De kan derfor også betraktes som en rekke betingelser jeg mener bør være til stede i undervisningen av denne elevgruppen, for å sikre deres fagforståelse og faglige utbytte. Teoriene og prinsippene vil i mange tilfeller være gjensidig utfyllende og må derfor ses i sammenheng. De vil på mange måter være naturlige videreføringer av hverandre. Nøkkelbegreper for kapittelet er nivåtilpasset, forståelig og meningsfull undervisning, gitt på et språk eleven behersker.

5.1 *Elevens nærmeste utviklingszone*

The zone of proximal development – eller den nærmeste utviklingssonen, er et begrep og fenomen beskrevet av Vygotsky (1978). Vygotsky (1978:86) definerer det på følgende måte: “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” Slik blir den nærmeste utviklingssonen uttrykk for et positivt syn på barnets utviklingspotensial, hvor tilrettelegging i samsvar med barnets evner og forutsetninger spiller en fremtredende rolle. For å få utnyttet sin nærmeste utviklingszone må barnet ha tilgang på hjelp fra en *mer kompetent* person som er i stand til å gi den nødvendige assistanse. For den nyankomne minoritetsspråklige elevens vedkommende vil det kunne være en lærer som eleven har minst ett felles kommunikasjonsspråk med. Videre er et aspekt ved den nærmeste utviklingssonen at undervisningen gjøres meningsfull ved å ta utgangspunkt i elevens erfaringsverden og ved å være overførbar til nye situasjoner (Lindberg og Selj, 2004; Øzerk, 1992b). En forutsetning for dette er at undervisningen opererer innenfor avstanden mellom elevens eksisterende kognitive strukturer og den nye kunnskapen/situasjonen. Dette forholdet omtaler Brown (1975 sitert i Øzerk, 1992b) som *headfitting*. Prinsippet om *headfitting* kan ses som en utdyping av den nærmeste utviklingssonen, ved at det er en passende stor avstand mellom det eleven kan og det han/hun får presentert i

undervisningssituasjonen. Dersom undervisningsnivået ligger under eller for høyt i forhold til elevens kunnskapsnivå vil det ikke skje læring. Den nærmeste utviklingssonen kan også ses i sammenheng med Bruners teori om *scaffolding* (Øzerk, 1992b). Scaffolding, eller stillasbygging, illustrerer støtten læreren bygger opp i undervisningssituasjonen rundt eleven og elevens kunnskapstilegnelse.

5.2 Betydningen av forståelig input

En rekke teorier fokuserer på den betydningen *input* har for andrespråkstilegnelse. Det de har felles er at inputmodeller legger hovedvekten på språket som elevene utsettes for, både når det gjelder muntlig og skriftlig språk (Haastrup og Pedersen, 1998). Krashens (1985) *inputhypotese* er en av fem prinsipper han fremhever som essensielle i andrespråkstilegnelsesprosessen, hvorav inputhypotesen er den mest sentrale. I følge denne tilegner vi oss et språk kun når vi forstår budskapet som gis på det aktuelle språket; når vi mottar forståelig input. Dette kan også kalles *prinsippet om forståeliggjøring* (Øzerk, 1992b). Krashen (1985) fremholder videre at input må være av en vanskelighetsgrad som ligger ett hakk over vårt nåværende kompetansenivå. Dette illustreres som $i + 1$, hvor "i" symboliserer det kompetansenivået man til enhver tid befinner seg på og "1" symboliserer det neste kompetansenivået. For å forstå et budskap som ligger over vårt nåværende nivå støttes vi av konteksten, som gir ekstralingvistisk informasjon, samt av kunnskap vi allerede besitter. For elever vil ekstralingvistisk informasjon kunne bestå av at lærere støtter det språklige budskapet ved hjelp av visuelle hjelpemidler og av at samtalen/diskusjonen tar utgangspunkt i kjente emner. Den ekstralingvistiske informasjonen er et viktig element i inputhypotesen. Slik input eller tale er på mange måter forenklet, med den hensikt at budskapet skal være forståelig for eleven, og er derfor snarere rettet mot kommunikasjon enn mot bevisst språklæring. Det vil i denne sammenhengen være naturlig å trekke linjer til prinsippet om elevens nærmeste utviklingszone.

Output har også en rolle i andrespråklæringen. Outputteorier tar utgangspunkt i viktigheten av at elevene selv aktivt produserer språk fordi elevens eget output har en vesentlig funksjon i språkstilegnelsen (Haastrup og Pedersen, 1998). Øzerk (1992b) hevder output har en indirekte funksjon i språkstilegnelsen ved at output leder til input.

Ved å ta initiativ til samtale; å produsere output, er sannsynligheten stor for å få input tilbake. I en undervisningssituasjon hvor input og output utveksles vil det oppstå *interaksjon* og elevene kan komme med tilbakemeldinger på hvorvidt input er forståelig eller ei. Interaksjonsteorier understreker nettopp betydningen av at elevene forhandler om betydning og på den måten skaper forståelig input. Det er den enkelte elevs aktive utprøving og bruk som får ens språk til å utvikle seg (Haastrup og Pedersen, 1998).

Inputhypotesen, outputteorier og interaksjonsteorien kan sies å være prinsipper for å tilpasse undervisningssituasjonen til elevenes behov, forutsetninger og situasjon. De kan også sies å være elementer ved undervisningen som til sammen åpner for et *kommunikativt læringsrom*. I et kommunikativt læringsrom legges det til rette for at de nyankomne minoritetsspråklige elevene får være aktive språkbrukere. De opplever seg selv som brukere av sitt nye språk til ekte kommunikasjon og de får uttrykke seg på og gjøre erfaringer med det (Lund og Pedersen, 2001). En slik tilnærming til språklæring tar utgangspunkt i et syn på språket som et funksjonelt kommunikasjonsmiddel og et syn på læring som en kognitiv og sosial prosess hvor språkinnlærerens behov for formidling, interaksjon og forståelse anerkjennes som drivkrefter. Lund og Pedersen (2001) peker på dette som et kjennetegn på god språkundervisning. Et annet kjennetegn på god språkundervisning er at arbeidsoppgavene krever toveis kommunikasjon, som når en gruppe sammen bidrar til å nå et felles mål. En slik samhandlingsform fordrer interaksjon; elevene gir feedback på input og får feedback på output. Dette kan også kalles *kommunikativ undervisning* (Davies, 1996). Kommunikativ språkundervisning kjennetegner dermed språkundervisning som trekker elevene aktivt med i undervisningen og som har kommunikasjon og meningsfull bruk av andrespråket som mål.

Med begrunnelse i inputhypotesen anser Krashen (1985) undervisning *på* et språk som den naturlige måten å tilegne seg et andrespråk på. Årsaken til dette er at språklæring finner sted når innlæreren møter språket i et meningsfullt og forståelig innhold. Ut fra denne argumentasjonen kan det forsvares at nyankomne minoritetsspråklige elever plasseres direkte i norskspråklige klasser. I den sammenheng vil jeg nevne *språkbadsmodeller*, hvor undervisning i og på andrespråket står sentralt. Disse kan gjennomføres på ulike måter i forhold til utstrekning i tid og omfang av språk. Intensjonen er i all hovedsak å støtte og å utvikle tospråklighet. Det er særlig skoler i

Canada som har tradisjoner for slike modeller (Øzerk, 2003). Problemet er imidlertid at for nyankomne minoritetsspråklige elever er undervisning på andrespråket i beste fall bare *delvis* meningsfull og forståelig. Det er i utgangspunktet majoritetsspråklige elevers forforståelse og språklige nivå som styrer opplegget, innholdet og takten i undervisningen (Tingbjörn, 1994). Andre forskere refererer også til den positive virkningen språkbadsmodellene har hatt for utvikling av tospråklighet i Canada (Engen og Kulbrandstad, 1998; Haastrup og Pedersen, 1998). På grunn av all positiv omtale kan en si at slike programmer dermed lanseres som et alternativ i undervisningen av språklige minoriteter også utenfor Canada.

Det er imidlertid problemer forbundet med å sammenligne språkbadsmodellene i Canada, i den form de der praktiseres, med forholdene som nyankomne minoritetsspråklige elever i Norge kan risikere å få sin undervisning under. Språkbadsmodeller er i hovedsak iverksatt for at *majoritetsspråklige* elever, ofte tilhørende middelklassen, skal få muligheten til å utvikle funksjonell kompetanse i andrespråket. Videre er de fleste språkbadspråkene høystatusspråk. Et annet viktig element ved språkbadsmodeller er at lærerne som underviser i dem er tospråklige (Øzerk, 2003). Elever i språkbadsklasser har derfor minst ett språk felles med læreren/lærerne. Kort oppsummert innebærer dette at en majoritetsspråklig gruppe vil oppleve flere støttende faktorer i sin andrespråklæringsituasjon enn en minoritetsspråklig gruppe (Tingbjörn, 1994). Under norske forhold vil det være snakk om en språklig *minoritet*. De vil ikke på samme måte som den engelskspråklige majoriteten i Canada oppleve anerkjennelse av og muligheter for kommunikasjon på sitt morsmål, utenfor gruppen av minoritetsspråklige. En sentral forskjell er også at i klasser med tospråklige lærere vil andrespråksinnlæreren ha mulighet til å kommunisere på sitt førstespråk. På grunn av disse forskjellene vil undervisningen av asylsøker- og flyktningelever i en ordinær norskspråklig klasse falle inn under betegnelsen *språkdrukning*. Språkdrukning ses i motsetning til språkbad og vil i all hovedsak innebære at nyankomne minoritetsspråklige elever plasseres i ordinære klasser med undervisning i og på andrespråket, hvor de ikke er i stand til å forstå eller gjøre seg forstått på norsk. Konsekvensen blir at elevenes fagforståelse og faglige utbytte reduseres eller i verste fall er fraværende, i forhold til deres norskspråklige jevnaldrende. Det input elevene presenteres for i undervisningen er verken forståelig eller meningsfullt og elevene ”drukner” i språket (Øzerk, 2003).

5.3 Sirkulær pedagogisk tenkning

I språkpedagogisk sammenheng står den *lineære tenkningen* for synet at minoritetsspråklige først må lære seg norsk og deretter fag. *Sirkulær tenkning* står i kontrast til lineær tenkning, og tar for seg betingelser for tospråklig oppvekst og faglig utvikling med to språk. Sirkulær tenkning omfatter to forhold: Det første er forholdet mellom norskspråklig utvikling og deltakelse i norskspråklige miljøer, belyst ved hjelp av *delaktighetshypotesen*. Det andre er forholdet mellom norskspråklig utvikling og skolefaglig/kunnskapsmessig/ begrepsmessig utvikling, belyst ved hjelp av *den substansielle hypotesen* (Øzerk, 1992b). Den substansielle hypotesen er den mest hensiktsmessige for mitt formål med denne oppgaven; nemlig å rette fokus mot *skolens* håndtering av de språklige minoritetenes særskilte behov. Dette betyr imidlertid ikke at jeg undervurderer betydningen av delaktighetshypotesen, da den uansett er del av den sirkulære pedagogiske tenkningen.

Med den substansielle hypotesen hevder Øzerk (1992b) at elevenes fagforståelse og faglige utbytte, og dermed faglige utvikling i teoretiske fag, bidrar til deres norskspråklige utvikling. I et gjensidig påvirkningsforhold vil videre elevenes norskspråklige utvikling bidra til deres fagforståelse og faglige utbytte av den teoretiske fagundervisningen på skolen. Det kan i denne sammenheng være oppklarende å vende tilbake til Bruners tredje representasjonsform; symbolsk representasjon. Symbolsk representasjon innebærer at språket er kode for noe. Språket *refererer* med andre ord til noe. Språk kan ses som en kode som representerer ”mennesker, objekter, handlinger, hendelser, meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom disse” (Øzerk, 1996a:98). Når kunnskap, erfaringer og opplevelser knyttes til disse elementene, oppstår i følge Øzerk dette *noe* som språket refererer til; nemlig språkets innhold eller *substans*. Denne substansen legger grunnlaget for språklig kommunikasjon, fordi den utgjør de kunnskapene vi trenger for å kunne delta i en meningsfull kommunikasjonsprosess og for å kunne formidle et språklig budskap til et annet menneske. Dette innebærer at utvikling av kunnskaper og begreper henger sammen med språklig utvikling i et gjensidig forhold (Øzerk, 1996a). Den sirkulære tenkningen, og spesielt den substansielle hypotesen, forutsetter i praksis at undervisningen gjør bruk av elevens ferdigheter i både førstespråket og andrespråket. Denne samlede språklige kompetansen omtaler Øzerk (1992b) som elevens *totale*

språklige repertoar. For en minoritetsspråklig elev som har gått en tid på norsk skole eller oppholdt seg i Norge i en periode, vil det være naturlig å anta at dennes totale språklige repertoar vil bestå av elementer av både førstespråket og andrespråket. For den som nettopp har kommet til Norge og foreløpig bor i asylmottak, vil det derimot være grunn til å tro at det språklige repertoaret vil være begrenset til kompetanse i førstespråket. Det kan derfor regnes som sannsynlig at eleven ikke kan tilstrekkelig norsk til å nyttiggjøre seg den teoretiske undervisningen på norsk. Dersom elevens totale språklige repertoar – med andre ord førstespråket, likevel ikke benyttes for å sikre hans/hennes fagforståelse og faglige utbytte, vil elevens kunnskapstilegnelse kunne bli mangelfull.

Når undervisningen har meningsfull kommunikasjon som mål, må andrespråket brukes på en meningsfull måte. Som en konsekvens av dette må en *gjøre noe* med andrespråket som bruksspråk (Davies, 1996). Med dette som bakgrunn argumenterer Davies for at det er viktig at andrespråket så snart som mulig blir brukt som undervisningsspråk. Det er viktig at det blir opprettholdt en ”atmosfære” på andrespråket. Dette gjøres ved at alt som skjer av aktiviteter og kommunikasjon i klassen skjer på andrespråket. På den måten øker tidsmengden der eleven utsettes for språket. Dette er imidlertid et noe problematisk argument, da det ikke ser ut til at Davies legger særlig vekt på prinsippet om forståeliggjøring. Undervisningen i minoritetsspråket kymrisk i Wales, som Davies omtaler og bruker som eksempel, kan ikke uten videre sammenlignes med undervisning av nyankomne minoritetsspråklige og deres situasjon i Norge. I Wales er engelsk majoritetsspråket og om lag 500 000 walisere snakker det gamle keltiske språket kymrisk. Kymrisk har de siste årene opplevd en statushøyning og er blitt obligatorisk for walisiske skoleelever fram til 14års-alderen. Det er vekst i både kymriskspråklige barnehager og kymriskspråklige skoler (Davies, 1996). Dette er forhold som vil opptre som språklig støttende i en andrespråklæringssituasjon, på samme måte som for den engelskspråklige majoriteten i de canadiske språkbadsmodellene. Språklige minoriteter i Norge opplever som nevnt ikke de samme, språklig støttende forhold. Jeg ser det derfor som viktig å benytte elevenes totale språklige repertoar, da det må være et poeng å gjøre undervisningen språklig tilgjengelig for alle elever. Økt språklig og skolefaglig læring er en funksjon av undervisning som blir forstått, og elevens totale språklige repertoar bør utnyttes

med tanke på å fremme teoretisk fagforståelse og faglig utbytte av undervisningen. Dette vil som konsekvens føre til norskspråklig utvikling (Øzerk, 1992b).

5.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet skissert noen andrespråklæringsteorier og -prinsipper som jeg har hevdet er aktuelle for asylsøker- og flyktningelever. Jeg mener videre at disse teoriene og prinsippene kan betraktes som betingelser som bør være til stede i undervisningen av denne elevgruppen med tanke på å sikre deres fagforståelse og faglige utbytte. For at læring skal finne sted er det viktig at undervisningen oppfattes som forståelig og meningsfull for eleven. For å tilstrebe dette bør undervisningen ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer (Lindberg og Selj, 2004; Øzerk, 1992b). Det er videre viktig at nivået på undervisningen står i forhold til elevens nåværende kunnskapsnivå ved å ligge ett hakk over. Dette er blant annet jamfør prinsippet om elevens nærmeste utviklingszone. Vygotsky (1978) betegner den personen som legger til rette for dette som den kompetente andre. Prinsippet om forståeliggjøring (Øzerk, 1992b) og inpuhypotesen (Krashen, 1985) er også sentrale i undervisningen av nyankomne minoritetsspråklige elever. I følge inpuhypotesen tilegner vi oss et språk kun når vi forstår budskapet som gis på det aktuelle språket. Å forstå undervisningsspråket er avgjørende for fagforståelsen og det faglige utbyttet. I den sammenheng er språklig interaksjon et sentralt forhold (Haastrup og Pedersen, 1998). Dette er en situasjon hvor input og output utveksles og sammen bidrar til å gjøre input forståelig. For at input skal være forståelig må man også forstå språket det gis på. Øzerk (1992b) argumenterer derfor for at undervisningen må ta i bruk elevens totale språklige repertoar. For nyankomne minoritetsspråklige elever vil morsmålet oftest være det eneste språklige repertoar, og en konsekvens av at undervisningen for disse gis på norsk vil bli at elevene ikke kan nyttiggjøre seg undervisningen. De vil med andre ord ikke oppnå den samme fagforståelse og det samme faglige utbytte som norskspråklige elever, som *får* bruke sitt totale språklige repertoar i fagtilegnelsen.

6 SPRÅKFAGENE – TEORI OG DRØFTING

Tospråklig undervisning er et alternativ til enspråklig undervisning. Hovedskillet mellom disse to undervisningsformene er at i modeller for tospråklig undervisning bruker både elever og lærere to språk (Hauge, 2004). Det ene av de to undervisningsspråkene er dermed elevens morsmål. En og samme lærer trenger imidlertid ikke å beherske begge språk, da dette kan løses ved hjelp av et tolærersystem som omfatter en enspråklig og en tospråklig lærer. I følge Øzerk (1992b) inneholder en tospråklig undervisningsmodell de fire følgende komponenter: Undervisning *i* morsmålet, undervisning *i* andrespråket, undervisning *på* morsmålet og undervisning *på* andrespråket. Tospråklig undervisning innebærer altså en planlagt og aktiv bruk av to språk i opplæringen av elevene (Loona, 2001). Thomas og Collier (1997 og 2002 sitert i Hauge, 2004) viser i sine undersøkelser til positive resultater av tospråklige undervisningsmodeller. De fant at de mest vellykkede tospråklige undervisningsmodellene var klasser som besto av to grupper med ulikt morsmål, der læreren behersket begge språkene og vekslet mellom disse som undervisningsspråk. Videre fant de at de mest vellykkede modellene var der elevene hadde fått tospråklig undervisning gjennom hele grunnskolen. Hauge (2004) konkluderer på bakgrunn av dette med at tospråklig undervisning bør gis så lenge som mulig og at undervisningen bør henge sammen tematisk i forhold til resten av skoledagen.

Undervisningen for minoritetsspråklige elever kan organiseres forskjellig fra kommune til kommune. Elever og lærerkompetanse kan blant annet sentraliseres til mottaksskoler eller mottaksklasser. Dette gjelder særlig for nyankomne minoritetsspråklige som asylsøker- og flyktningelever. En slik ordning baseres på en forventning om at de nyankomne minoritetsspråklige elevene over en kort og intensiv periode vil klare å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å mestre tilværelsen i en norskspråklig klasse (Hauge, 2004). Fordeler ved en sentraliseringsordning kan være at sentralisering av lærerkompetanse muliggjør bedre ressursutnyttelse og at sentralisering av elevene gir større muligheter til å gjennomføre tospråklig undervisning. Særlig vil det at elevene møter andre jevnaldrende tilhørende samme språkgruppe være positivt, da dette gir dem muligheten til å kommunisere med andre på sitt eget språk og på sine egne premisser. Samtidig kan det sistnevnte punkt representere en ulempe, ved at de nyankomne minoritetsspråklige kan få færre

muligheter til interaksjon med jevnaldrende på andrespråket. En annen organiseringsmåte er direkte plassering av nyankomne minoritetsspråklige elever i ordinære, enspråklige norske klasser ved nærmiljøskolen. I følge Hauge (2004) baseres denne ordningen på intensjoner om positive effekter av språkbad, og dermed en forventning om at elevene raskt lærer norsk fordi de *må*. Det er denne ordningen som praktiseres ved studieskolen, i tillegg til et innføringskurs av individuell varighet. De får dermed store muligheter til å kommunisere på andrespråket, samtidig som mulighetene til å kommunisere på morsmålet reduseres betraktelig. Dette er i all hovedsak tilfellet for asylsøker- og flyktningelevene ved studieskolen, da det ofte bare er en eller to elever med samme språk i samme klasse. I slike tilfeller kan resultatet for denne elevgruppen bli språkdrukning (Hauge, 2004). Hauge peker på at dersom man velger en slik ordning er det viktig å ha et inkluderende miljø og at man greier å inkludere et flerkulturelt perspektiv i undervisningen.

I det følgende tar jeg for meg komponentene jeg mener bør være del av en faglig forsvarlig tospråklig undervisningsmodell for asylsøker- og flyktningelever, med tanke på å utvikle ferdigheter i norsk. Dette er i neste omgang forutsetningen for å oppnå fagforståelse og faglig utbytte i innholds-fagene. Jeg vil legge vekt på undervisning i norsk som andrespråk og undervisning i morsmål, fordi det er disse det gis undervisning i ved studieskolen. Selv om det ikke gis undervisning på morsmålet eller tospråklig fagundervisning vil dette likevel bli omtalt. Dette fordi det er av teoretisk interesse for oppgaven og illustrerer viktigheten av en bred, tospråklig undervisningsmodell. Dernest drøfter jeg den delen av mitt empiriske materiale som er relevant i forhold til språkfagene.

6.1 Morsmål

Hva som er en persons morsmål kan defineres ut fra ulike faglige ståsteder. Mens lingvister bruker begrepet i forhold til det språket man behersker best, og en sosialpsykologisk tilnærming oppfatter det som det språket man blir identifisert med av andre, vil en sosiologisk tilnærming anse morsmålet som et individs først lærte språk eller primærsosialiseringens språk. Den pedagogiske definisjonen av morsmål innehar flere elementer. Der vektlegges både at det er primærsosialiseringens språk,

det først lærte språket, samt at det er det språket som barnet har lært av dem som har stått det fysisk og følelsesmessig nær fra fødselen av (Øzerk, 1997). Jeg velger imidlertid å definere morsmål som et språk som snakkes i den minoritetsspråklige elevens hjem i kommunikasjon med barnet, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene (NOU 1995:12). Dette vil blant annet innebære at selv om eleven ikke i alle tilfeller kan lese og skrive morsmålet, har han/hun brukt det i interaksjon og i en rekke ulike kommunikasjonssituasjoner i hjemmemiljøet.

Siden de aller fleste av studieskolens minoritetsspråklige elever er asylsøkere eller bosatte flyktninger med forholdsvis kort oppholdstid i Norge, og dermed har begrensede eller ingen ferdigheter i norsk, finner jeg det rimelig å legge stor vekt på viktigheten av opplæring i og på morsmål. Dette ser jeg på bakgrunn av at begrepslæring og begrepsforståelse er grunnleggende ferdigheter både i lese- og skriveopplæring, for matematikkforståelse og for øvrig fagforståelse (Lindberg og Selj, 2004; Lyster, 1994). I den sammenheng vil godt utviklede basekunnskaper i morsmålet være sentralt. Det er en naturlig forutsetning at elevene har tilfredsstillende tale- og lytteferdigheter på det språket de skal bruke som redskap for å knekke lesekoden og videre bruke som redskap for å tilegne seg fagkunnskaper.

6.1.1 Undervisning i morsmål

For mange asylsøkere og flyktninger kan oppholdet i Norge vare på ubestemt tid. Flere av familiene bosatt på asylmottaket i studiekommunen har bodd der i opptil fire år, og i mellomtiden er barna elever ved studieskolen. Det er også viktig for de barna som opplever å få avslag på asylsøknaden og bli sendt ut av Norge å få utvikle morsmålet, slik at de lettere kan fortsette skolegangen i hjemlandet. I motsatt fall kan det være problematisk å gå inn i en klasse på det nivå som de aldersmessig tilhører. I følge Tingbjørn (1994) viser noen studier at det er vanskelig å opprettholde god morsmålskompetanse utenfor hjemlandet, siden det språklige input minoritetsspråklige der får er mindre variert og mindre omfattende enn i hjemlandet. På grunn av spredning i bosetting av asylsøkere og flyktninger er det også begrenset i hvilken grad miljøet er en kilde til språklig input på morsmålet. En språklig minoritetsgruppe på et sted er ofte ikke stor nok til å gi tilstrekkelig språklig stimulans. Da kan skolen ha en

kompenserende funksjon, ved å bidra til å opprettholde og utvikle morsmålskompetansen. En utvikling i morsmålet som stopper opp vil innebære et brudd i begrepsutviklingen (Engen og Kulbrandstad, 1998; Hvenekilde et. al., 1996). Derfor er det viktig å ikke utsette asylsøker- og flyktningelever for et språkbytte i skolestarten og under den grunnleggende lese-, skrive- og regneinnlæringen. Det er i de første skoleårene at elever erverver de grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som senere innlæring bygger på (Tingbjörn, 1994).

Det kan ta lang tid for asylsøker- og flyktningelever uten norskferdigheter å nå et akademiskspråklig ferdighetsnivå tilsvarende norskspråklige jevnaldrende (Viberg, 1993; Øzerk, 1992b). Et akademiskspråklig ferdighetsnivå er nødvendig for å nyttiggjøre seg innholdet i undervisningen uten språklige hindringer. Det tar imidlertid kortere tid å tilegne seg en kommunikativ beherskelse av basen enn av utbygningen. Viberg refererer til en studie av Cummins (1981 sitert i Viberg, 1993) som hevder at det tar minst to år for elever i denne situasjonen å nå det ferdighetsnivå på andrespråket som kreves for å mestre en hverdagslig samtale. Dette ferdighetsnivået tilsvarer i følge Viberg basen. Cummins hevder videre at det tar 5-8 år å nå det ferdighetsnivået som kreves for å kunne følge skolens teoretiske undervisning, hvilket tilsvarer utbygningsdelen av språkbeherskelsen. Dersom asylsøker- og flyktningelever ikke behersker andrespråket ved skolestart, risikerer de å bli forsinket i sin kunnskapsutvikling. I neste omgang kan dette føre til at de får huller i kunnskapen på grunn av begrenset ord- og begrepsforståelse og ordforråd og at de mangler det kunnskapsfundamentet som undervisningen på høyere klassetrinn bygger på. På denne måten fungerer morsmålsundervisning som en støtte for kunnskapstilegnelse (Engen og Kulbrandstad, 1998; Hvenekilde et. al., 1996). I den sammenheng er det viktig å ikke betrakte undervisning i og på morsmål som uavhengige fag. Undervisning *i* morsmål er viktig for at morsmålet skal utvikles til et godt redskap for fortsatt kunnskapstilegnelse. Samtidig blir det meningsløst å gi undervisning *på* morsmålet dersom eleven ikke har utviklet dette til et nivå der både syntaks og ordforråd gjør det mulig for eleven å forstå morsmålet som undervisningsspråk (Hvenekilde et. al., 1996).

6.1.2 Undervisning på morsmål

Undervisning på morsmål eller tospråklig fagundervisning innebærer at elevenes morsmål blir brukt som undervisningsspråk i tilegnelsen av fagkunnskap. Dette kan organiseres på ulike måter. Skolen kan gi all fagundervisning på begge språk eller benytte de to språkene etter hverandre i undervisningen av forskjellige fag, ved hjelp av et tolærersystem. På den måten kan for eksempel naturfag undervises på morsmålet mens matematikk undervises på norsk (Loona, 2001). I de tilfeller hvor eleven ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter til å nyttiggjøre seg undervisning på andrespråket, vil undervisning på morsmålet føre til at eleven kan konsentrere seg om å fordype seg i fagstoffet fremfor å bruke mye energi på å forstå, eventuelt *ikke* forstå, språket. Det viktigste med tospråklig undervisning bør være å sikre at minoritetsspråklige elever får fagforståelse og faglig utbytte av undervisningens innhold på lik linje med jevnaldrende, norskspråklige elever (Øzerk, 1992b).

Argumentet for at minoritetsspråklige elever bør få undervisning på morsmålet bunner i antagelsen at man lærer best på et språk som man forstår (Lindberg og Selj, 2004; Viberg, 1993). I tilfeller hvor nyankomne minoritetsspråklige elever ikke behersker norsk som undervisningsspråk vil de naturlig nok ha dårligere forutsetninger for å ha utbytte av undervisningen enn det elever som undervises på sitt morsmål har. Dersom formidlingen av skolens faglige innhold bare skjer på norsk vil de elevene som ikke forstår norsk godt nok kunne få huller i sin faglige kunnskap. For å hindre slike huller i å oppstå er det viktig at alle elever får undervisning på et språk de behersker. For nyankomne asylsøker- og flyktningelever vil det være morsmålet. Undervisning på morsmålet bør gis inntil elevene behersker norsk så godt at de kan følge med på og nyttiggjøre seg undervisning på andrespråket (Brox, 1995; Øzerk, 2003). Det er skolens ansvar at undervisningen blir gitt på et språk og i en form som er forståelig for elevene. Ettersom faget skal være både språk- og kunnskapsutviklende for andrespråksinnlærere vil det være fordelaktig at undervisningen gis på elevenes førstespråk. Særlig gjelder dette i begynnelsen og når nye emner skal introduseres (Tingbjörn, 1994).

I praksis er det ofte ikke noe skille mellom undervisning i morsmål og undervisning på morsmål. Ofte er morsmålstimene blitt brukt til begge deler (Øzerk, 1992a). Det betyr blant annet at det kan være vanskelig å vurdere effekten av morsmålsundervisningen,

siden en stor del av tiden kan være brukt til fagundervisning. Det er foretatt undersøkelser i Norge når det gjelder bruk av morsmålet i fagundervisning. Øzerk (1992b) konkluderte i en slik undersøkelse med at hans tyrkisktalende informanter som hadde fått undervisning i matematikk og o-fag på tyrkisk var blitt dyktigere i fagene enn elever som hadde fått undervisning bare på norsk. Morsmålet er imidlertid ikke den eneste variabelen som er avgjørende for andrespråkets utvikling. Morsmålsspråklige ferdigheter kan spille en viktig rolle eller en mindre viktig rolle, avhengig av hvorvidt andre årsaksfaktorer er medvirkende. Slike andre faktorer vil ofte være samfunnsmessige forhold der minoriteters morsmål ikke verdsettes og skolesituasjoner hvor morsmålet forbyes eller stigmatiseres (Øzerk, 1992b). Det som imidlertid skiller de minoritetsspråklige elevene denne oppgaven omhandler fra andre minoritetsspråklige elever er at de er asylsøker- og flyktningelever, samt at de etter ankomst til Norge blir plassert direkte i enspråklige, norske klasser uten å ha ferdigheter i det norske språket. Dette setter dem i en situasjon hvor de mangler enhver forutsetning til å delta i meningsfull interaksjon og/eller nyttiggjøre seg undervisning på det som etter hvert blir deres andrespråk. I disse tilfellene vil kommunikasjon på elevenes morsmål være et viktig redskap. Morsmålet vil her fungere som en støtte i andrespråklæringen, ved at når eleven har utviklet sitt begrepsforråd på morsmålet innebærer andrespråksinnlæringen i stor utstrekning å sette nye språklige etiketter på kjente begreper (Engen og Kulbrandstad, 1998; Hvenekilde et. al., 1996). I tillegg kan det diskuteres hvorvidt en skolehverdag hvor undervisning i morsmål gis i kun to av ni språk, og undervisning på morsmålet ikke forekommer, kan sies å være en skolesituasjon hvor minoriteters morsmål uttalt verdsettes.

6.2 Norsk som andrespråk

Jamfør Davies (1996) og som omtalt i punkt 5.3, bør andrespråket brukes på en meningsfull måte og i meningsfull kommunikasjon for å oppnå læringseffekt. Også Tingbjørn (1994) peker på viktigheten av at minoritetsspråklige elever må få sjansen til å benytte norsk i reelle kommunikasjonssituasjoner for å tilegne seg sitt andrespråk. Denne type metodikk kan sies å være i tråd med læreplanen for norsk som andrespråk, der det legges vekt på systematisk utvikling av elevenes språklige repertoar samt på

arbeid med det ordforråd de vil møte i andre fag (L97 – Norsk som andrespråk for språklige minoriteter). Dette innebærer etter min tolkning at timene i norsk som andrespråk kan brukes til å forberede begreper man vet elevene vil møte senere, for eksempel i innholds-fag.

Tingbjörn (1994) peker på noen faktorer som skiller førstespråksinnlærere; elever med norsk som morsmål, fra andrespråksinnlærere; asylsøker- og flyktningelever. Blant annet vil det være forskjeller knyttet til kvantitet, kvalitet og variasjon når det gjelder den språklige stimulans de respektive gruppene mottar på norsk. De to gruppene vil også være forskjellige når det gjelder deres muligheter til å bruke det norske språket. Dette skyldes deres forutsetninger til å forstå og å gjøre seg forstått på norsk, ettersom norsk for den ene gruppen vil være førstespråket og for den andre gruppen andrespråket. Videre er det forskjeller knyttet til trygghet i språklærings-situasjonen. Det er vanskelig å argumentere for at det vil medføre en trygg lærings-situasjon for nyankomne asylsøker- og flyktningelever at de gis samme norskundervisning som elever med norsk som morsmål. I en slik blandet elevgruppe vil ikke de innbyrdes forutsetningene for å forstå og å gjøre seg forstått på norsk være likeverdige. Videre fremheves betydningen av ordinnlæring og utvidelse av ordforrådet som avgjørende for en vellykket andrespråklæring (Tingbjörn, 1994). Asylsøker- og flyktningelever har ikke uten videre gode forutsetninger for å delta i ordlæringsfremmende aktiviteter, som for eksempel lesing på norsk. Avhengig av hvor lenge de har oppholdt seg i Norge vil de i varierende grad mestre sitt andrespråk. For minoritetsspråklige elever som ikke ennå mestrer norsk, er det grunn til å tro at det vil være mindre lystbetont å lese norskspråklige bøker enn det samme vil være for elever med norsk som morsmål. Det er derfor nødvendig at lærerne som underviser i norsk som andrespråk er faglig kompetente og faglig oppdaterte (Hauge, 2004; Tingbjörn, 1994).

6.3 Retningslinjer

Minoritetsspråklige elevers rett til særskilt språkopplæring er hjemlet i opplæringsloven § 2-8, jamfør rundskriv F-008-04 fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) om endringer i opplæringsloven og friskoleloven. Tilskudd til opplæring for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen gis i skoleåret

for datainnsamlingen etter rundskriv F-008-03 fra UFD. Etter endringene i opplæringsloven jamfør rundskriv F-008-04 blir særskilt opplæring i norsk det fremste virkemiddelet for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Det heter i opplæringsloven § 2-8: "Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen." Videre fremgår det av rundskriv F-008-04 punkt 2 at: "Elever som kommer til landet og ikke kan norsk, og andre elever som har så dårlige norskferdigheter at de ikke kan følge undervisningen når denne blir gitt på norsk, vil i tillegg ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler i en overgangsperiode." Hvis skoler ikke har egnet undervisningspersonale til disse formålene, gir § 2-8 kommunene plikt til å så langt som mulig legge til rette for annen opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger. En kan dermed si at kommunene og skolene gis relativt stor frihet i organiseringen, også ettersom morsmålsopplæringen i følge § 2-8 kan legges til en annen skole enn den eleven går på. Likevel fremgår det av rundskriv F-008-04 punkt 2 som sitert ovenfor, at asylsøker- og flyktningelevene ved studieskolen, som altså faller inn under gruppen elever som kommer til landet og ikke kan norsk, har *rett* til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring.

I følge rundskriv F-008-04 skal skolene kartlegge hver enkelt minoritetsspråklige elevs undervisningsbehov. Selv om Kulbrandstad (2002) hevder at mange skoler mangler utdannet personale på dette området, og det heller ikke finnes kvalitetssikrede kartleggingsverktøy til dette formålet, kan vurderingen baseres på pedagogisk skjønn så vel som på standardisert kartleggingsmateriale (Hauge, 2004). I følge Ot.prp. nr. 55 (2003-2004) punkt 3.9, henvist til i rundskriv F-008-04, har imidlertid Læringscenteret fått i oppdrag av UFD å utarbeide kartleggingsmateriell. Når det gjelder tilskudd til opplæring for språklige minoriteter forutsetter rundskriv F-008-03 kommunal medfinansiering. For flyktningelevene gis det tilskudd på grunnlag av antall språk og elever som skolene rapporterer i GSI. For elever i grunnskolealder bosatt i statlige asylmottak kan det søkes fylket om å få tilskudd. Dette tilskuddet skal i følge rundskriv F-008-03 punkt 4.1 bidra til å dekke kommunens utgifter til særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, samt ordinær grunnskoleundervisning for denne elevgruppen. Dette tilskuddet er *i stedet for* tilskudd etter rundskriv F-008-03 punkt 1.3, og beregnes etter en fast sats per måned per asylsøkerelev.

I følge læreplanen i morsmål for språklige minoriteter skal opplæringen i morsmålet gi grunnlag for tilegnelse av norsk, og på den måten kvalifisere eleven for aktiv deltakelse både i skolen og i lokalsamfunnet. Det heter videre i læreplanen: ”Et godt begrepsapparat i morsmålet bidrar til å fremme språkforståelsen i norsk. Opplæringen i morsmålet vil på denne måten fremme tilegnelsen av norsk og dermed lette læring i andre fag” (L97 – Morsmål for språklige minoriteter:6). Videre: ”Elevene skal arbeide mer systematisk med tilegnelse av begreper i morsmålet og norsk gjennom ulike typer arbeidsmåter og læremidler” (L97 – Morsmål for språklige minoriteter:7). Læreplanen i norsk som andrespråk legger vekt på at opplæringen for minoritetsspråklige elever skal bidra til en ”systematisk utvidelse av elevenes begreps- og ordforråd ved hjelp av varierte arbeidsmåter og organiseringsformer” og anbefaler at ”skolebegynnere med begrensede norskerferdigheter bør få den første lese- og skriveopplæringen på morsmål” (L97 – Norsk som andrespråk for språklige minoriteter:9). Som vi ser, fremhever læreplanene både i morsmål og i norsk som andrespråk betydningen av henholdsvis et godt begrepsapparat i morsmålet og utvikling av elevenes språklige repertoar. Det skal også arbeides med ordforråd i *andre* fag. Dette er elementer som jeg tidligere i oppgaven har pekt på som viktige i undervisningen av minoritetsspråklige elever, og i særdeleshet flyktning- og asylsøkererelever som ankommer landet og sine respektive skoler uten kunnskaper i norsk. Med læreplanenes formuleringer gis dermed min teoretiske argumentasjon støtte i lovverk og forskrifter.

6.4 Funn og drøfting knyttet til språkfagene

I det følgende tar jeg for meg den delen av mitt empiriske materiale som er relevant for språkfagene. Noe av det jeg tar for meg er hvilken undervisning som gis, hvilket innhold denne undervisningen har og hvilken vekt som legges på begrepsgjennomgang i forkant av innholds-fagene.

For enkelhets skyld er yrkesbetegnelse til noen av informantene forkortet: K1 og K2 er klassestyrere i hver sin klasse og N1 og N2 er lærere i norsk som andrespråk.

6.4.1 Undervisningen i og på morsmål

På grunn av at særlig asylsøkerelver, men også i stor grad flyktningelever mangler tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å nyttiggjøre seg den teoretiske undervisningen i innholds-fagene, har jeg argumentert for at undervisning i og på morsmål er viktige komponenter i undervisningen for denne elevgruppen. Dette kommer av sannsynligheten for at de har hatt et brudd i sin begrepsutvikling, og derfor vil ha stor nytte av å få bruke sitt morsmålsspråklige repertoar for å videreutvikle og etablere solide begrepsinnhold. Av de ni ulike språk som er representert ved studieskolen, gis det morsmålsundervisning i to; albansk og dari. Fordelingen av elever på hvert språk er henholdsvis tre og åtte. Ved skolestart høsten 2003 ble det vurdert om det skulle startes undervisning i serbisk som morsmål, men det ble i følge rektor funnet at behovet ikke var til stede. I tillegg har studieskolen to minoritetsspråklige elever som har sagt fra seg retten til undervisning i morsmål. I samtale med matematikklæreren til den ene av de to elevene, ga han uttrykk for sin mening om dette:

Det er vel bare positivt at han har valgt bort morsmålsundervisninga, så kan han konsentrere seg om andre fag. Selv har jeg han i matte (...). Han sliter veldig der. Ikke med det rent tekniske, som brøk som vi har nå. Der er han faktisk veldig god, men han faller gjennom på de abstrakte begrepene i mange tekstoppgaver. Han kom jo hit som såkalt analfabet. Han har nok ikke gått noe på skole tidligere. (...). Så han har jo ingen referanser til det som står i boka, vet du. Han leser det jo, men han har jo ingen forutsetning til det, vet du. Han aner jo ikke hva vi snakker om. Så han faller gjennom i hver eneste time, han.

Flere informanter har pekt på at disse to elevene har sagt fra seg retten til morsmålsundervisning, men bortsett fra matematikklæreren fremholder de alle dette som negativt. Matematikklærerens argument for at dette er positivt, er at eleven på denne måten kan konsentrere seg om andre fag. Matematikklæreren sier videre at eleven sliter veldig med tekstoppgavene i matematikk og ikke har noen referanser til det som står i boka. Informanten ser ikke ut til å sette disse to forholdene i sammenheng. Jeg mener det er grunn til å hevde at dette *har* en sammenheng, og at eleven ikke har god nok begrepsforståelse til å forstå det språklige innholdet i matematikkundervisningen. Dette hevder jeg på bakgrunn av informasjon fra matematikklæreren om at eleven er kommet til Norge uten skolegang i hjemlandet; eleven har ikke hatt morsmålsundervisning i løpet av sin skolegang i Norge; han ble satt direkte inn i en norskspråklig klasse og det ble der forventet at han skulle følge med på norskspråklig undervisning. Det viser seg altså at dette har medført

vanskeligheter for eleven, ved at han i følge matematikklæreren opplever nederlag i hver eneste time. Elevens bakgrunn gir grunn til å tro at ikke bare utbygningsdelen av hans morsmålspråklige kunnskaper er mangelfull, men også i særdeleshet basedelen. Det er sannsynlig at han mangler noe begrepsinnhold på morsmålet, og særlig på andrespråket norsk. Likevel mener altså matematikklæreren at det er positivt at eleven har valgt vekk undervisningen i morsmål. Som både rektor og andre sier, kan imidlertid ikke elevene tvinges til å ha morsmålsundervisning. Som sosiallærer sier:

Dette har de bestemt selv. Jeg rådet dem til å fortsette med morsmål, og kommer til å råde dem til å gå tilbake til det, men det er de som har det siste ordet.

Kanskje kunne det ha vært satt inn ekstra ressurser når det gjelder undervisningen i norsk som andrespråk for denne eleven – å gi dette i noe større omfang enn for andre minoritetsspråklige, samt når det gjelder leksehjelptilbudet på studieskolen. Det fremgår imidlertid ikke av mitt datamateriale at dette er blitt gjort for noen av de to.

Flere informanter, blant annet rektor, påpeker at det er vanskelig å få tak i egnede morsmålslærere ved studieskolen:

Nei, det har vi rett og slett ikke lærere til. Det samme gjelder jo selvfølgelig å lære dem faga på morsmålet. Nei, det går ikke her.

Studieskolen har kun to morsmålslærere. Personen som underviser i dari har ingen utdanning eller erfaring som lærer fra tidligere, mens læreren i albansk er utdannet lærer og har jobbet som lærer i Albania. Den begrensede tilgangen på morsmålslærere brukes blant andre av rektor som argument for at studieskolen ikke kan tilby morsmålsundervisning i større omfang. Studieskolen har ikke noe tilbud om undervisning på morsmål. N2 mener at ingen av de bosatte flyktingene eller beboerne ved asylmottaket har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne fungere som lærere i disse fagene:

Jeg tror at der er det absolutt en begrensning i forhold til hvor mye en morsmålslærer kan av norsk. For det har [en morsmålslærer] brukt som argument når vi har prøvd å oppfordre ham til oppfølging av barna i lekser. At han ikke forstår nok norsk. Så da vil jo sikkert det være et problem både i forhold til undervisning på morsmål og tospråklig fagopplæring. Det er klart, det er ikke lett å finne morsmålslærere som kan godt norsk på en liten plass som dette.

Med andre ord er det også i dette tilfellet tilgangen på lærere som legger begrensninger for studieskolens tilbud. N2 synes det er beklagelig at studieskolen ikke kan tilby undervisning på morsmål:

Det er absolutt en mangel at vi ikke får jobbet mer med morsmålet enn det vi gjør. For vi har jo ikke undervisning på morsmålet. (...). Og det vises jo det, at når du kan morsmålet ditt så gjør du det bra i andre fag også.

Hun setter slik undervisning i sammenheng med større sannsynlighet for at minoritetsspråklige elever vil gjøre det bra i andre fag og begrunner dette med forskningsresultater. Rektor peker også på at forskning viser positive resultater av morsmålsundervisning:

Det er klart, språkvitenskapelig har en vel funnet ut at det er bra å være god i morsmålet, men det er jo en grense for hvor langt... Og det der ideelle med å samarbeide med nabokommuner om morsmålsundervisning, og kjøre timevis for å få det til... Det er jo helt vilt.

Samtidig som rektor henviser til forskning, gir hun uttrykk for at de praktiske konsekvensene av å skulle gjennomføre morsmålsundervisning blir for omfattende til å være forenlig med det skolen har av tid og ressurser. Dette inntrykket får jeg ved rektors omtale av de mulighetene studieskolen har etter opplæringsloven § 2-8 for samarbeid om morsmålsundervisning mellom skoler. For studieskolens vedkommende vil dette bety bussing til nærmeste by, en tur som tar i overkant av én time hver vei. I følge rektor har dette vært forsøkt men måtte gis opp av praktiske årsaker. Dermed falt det meste av tilbudet om morsmålsundervisning bort. Jeg fikk inntrykk av at dette er den eneste ordningen som har vært vurdert og forsøkt. At bussing har vært forsøkt må bety at morsmålslærere finnes på den aktuelle skolen de tidligere har fraktet elevene til. En mulig ordning kunne i så fall vært at morsmålslæreren kom til *studieskolen* og ikke omvendt. Det fremgår imidlertid ikke i intervjuet at dette alternativet er blitt vurdert.

Flere av informantene peker på at det gjentatte ganger har vært *forsøkt* å sette i gang morsmålsundervisning for minoritetsspråklige elever, hvorpå det har vist seg at foreldrene har oppgitt galt morsmål. Det er flere årsaker til dette. N2 forteller blant annet om et tilfelle hvor mor oppgav sitt eget morsmål som elevens morsmål, men senere viste det seg at dette var et språk mor og barn sjelden brukte seg imellom. De brukte i all hovedsak et annet språk som kommunikasjonsspråk i familien. I følge sosiallærer førte dette til at de ikke fant ut hva som var elevens morsmål. I den sammenheng vil jeg vise til NOU 1995:12, der morsmål som nevnt defineres som et

språk som snakkes i det minoritetsspråklige barnets hjem. Ettersom studieskolen i følge sosiallærer hadde fått oppgitt hvilket språk familien brukte hjemme, mener jeg at definisjonen av elevens morsmål er klar. Konsekvensen var uansett at eleven ikke fikk tilbud om morsmålsundervisning.

Det er grunn til å tro at hvis undervisningen skjer på et språk eleven ikke kan, vil læringsmiljøet og skolegangen kunne oppleves som frustrerende. Dette påpekes av flere av informantene. Frustrasjonen oppleves, i følge sosiallærer, særlig det første halvåret. Hun mener årsaken er at de ikke kan uttrykke seg så godt verbalt og at de i stedet tar frustrasjonen ut gjennom utagerende atferd:

En fellesnevner kan vel være den frustrasjonen de opplever det første halvåret. De kan jo ikke uttrykke seg så godt verbalt, og da tar de det ut med utagerende atferd og havner ofte i slåsskamper. Du kan kalle det "jente- og gutteatferd".

Jeg fikk inntrykk av at flere informanter ser dette som en uunngåelig og naturlig fase, og man konstaterer at språkbarrierer vil skape slik frustrasjon og utagerende atferd. I den grad man gjør noe med det, slår man ned på *produktet*; den utagerende atferden, og ikke *årsaken*; frustrasjonen. Jeg mener dette kan ses fra en annen vinkel. En kan tenke seg at frustrasjonen de minoritetsspråklige elevene opplever kunne vært redusert dersom også *språkbarrierene* hadde blitt redusert. At språkbarrierer er årsaken til frustrasjon innebærer mer konkret at de minoritetsspråklige elevenes evne både til å uttrykke seg på og til å forstå norsk ikke ennå er tilstrekkelig utviklet. Det siste kan illustreres ved N1s utsagn om at det ofte kommer til sammenstøt i friminuttene på grunn av at minoritetsspråklige tror de andre snakker nedsettende om dem:

Det er jo det at de ikke forstår, de tror kanskje det blir snakka om dem ute i friminutta, og så blir det knuffing.

Alt som skjer på skolen, skjer på et språk som de ikke forstår. Dersom de hadde fått muligheten til å uttrykke seg og tilegne seg kunnskap gjennom å bruke sin morsmålskompetanse, og dermed sitt totale språklige repertoar, mener jeg det er grunn til å anta at forekomsten av frustrasjoner og utagerende atferd ville blitt redusert. Selv om dette ikke ville hatt direkte innvirkning på muligheten til kommunikasjon på andrespråket i *friminuttene*, ville det kanskje forenklet deres *helhetlige* situasjon, og gitt dem et "pusterom" i alle fall i deler av skoledagen. Det er derfor uheldig at de minoritetsspråklige elevene ikke har disse mulighetene ved studieskolen. Dersom det ikke gjøres noe med årsaken til problemet er det grunn til å tro at man vil måtte

fortsette å slå ned på den utagerende atferden. En kan si at det legges mer vekt på å reparere enn på å forebygge.

Blant lærerne som underviser i norsk som andrespråk er holdningen generelt at morsmålsundervisning er svært viktig for asylsøker- og flyktningelevene. N2 påpeker at det er synd at så mange av elevene ikke får det:

Det er klart at morsmålsundervisninga er kjempeviktig. Det er så synd at det er så mange her som ikke får det. Det er alfa og omega både i matematikk og norsk. Da de kom hit var de så store at de egentlig skulle ha vært gjennom den første morsmålsopplæringa i sitt eget land, men det hadde de ikke. Og det var litt synd. Og det ser jeg på utviklinga også, at de har ikke like lett for å få den samme framgangen, fordi de mangler grunnleggende forståelse av begrepa.

Hun sier videre at hun merker det tydelig på utviklingen hos elevene som ikke får/har fått morsmålsundervisning at de har vanskeligere for å henge med. Dette mener hun er fordi at de i motsetning til elever som *har* eller *har fått* morsmålsundervisning mangler grunnleggende begrepsforståelse. Morsmålsundervisning fremholdes imidlertid ikke som den eneste variabelen som avgjør henholdsvis suksess eller nederlag. Sosiallærer mener blant annet at det er individuelt hvor bra de minoritetsspråklige elevene gjør det, og at det også kan være personlige ressurser som spiller inn:

Men hvor bra de gjør det, det tror jeg er veldig individuelt. Noen lærere vil nok skjære alle over én kam, og si at det er morsmålet som er rota til alt ondt. Men selv om jeg har gått mange kurs og vet at morsmålet er viktig, så er det ikke alltid det som er årsaken. (...). Det kan være personlige ressurser.

Hun påpeker altså at hun *vet* at morsmålsundervisning er viktig, men at mangel på dette ikke nødvendigvis er årsaken til nederlag. Hun kan imidlertid ikke utdype videre hva hun konkret legger i begrepet "personlige ressurser." I stedet viser hun til en elev som hun mener *mangler* disse ressursene, og at det i slike tilfeller er viktig å gi morsmålsundervisning:

Så har vi en elev i (...) som sliter veldig, og han burde fått morsmålsundervisning fra første stund altså. Det var dumt det der. For sliter de på morsmålet så sliter de jo også på norsk, og omvendt. Det vet jeg.

Jeg tolker sosiallærer dit hen at hun mener elevens vansker kunne blitt redusert dersom han hadde fått morsmålsundervisning. Videre sier informanten som kun har klassestyreransvar, K1, at hun ikke vet nok om hva som foregår i morsmålstimene til å kunne uttale seg om hvorvidt det er positivt eller negativt. Dette kan være tegn på manglende samarbeid og informasjonsutveksling..

6.4.2 Undervisningen i norsk som andrespråk

Norsk som andrespråk kvalifiserer for betegnelsen særskilt norskopplæring og faget har egen læreplan. Som nevnt i punkt 6.3 legger denne vekt på utvikling av elevenes begreps- og ordforråd, og det anbefales bruk av varierte arbeidsmåter og organiseringsformer. Studieskolen har til sammen fire lærere som underviser i norsk som andrespråk. To av disse; N1 og N2, har kun undervisning i norsk som andrespråk. I tillegg har K2 en gruppe i norsk som andrespråk som hovedsakelig består av elever fra den klassen hun er klassestyrer for. Den fjerde læreren i norsk som andrespråk er sosiallærer og har hovedsakelig sosiallæreropp-gaver. Som hun imidlertid selv sier, så er det vanskelig å skille mellom hva som er sosiallæreropp-gaver og hva som er fagundervisning eller undervisning i norsk som andrespråk. Hun virker svært engasjert i de minoritetsspråklige elevene og hennes rolle som sosiallærer er primært knyttet til forhold som gjelder disse. Studieskolen har hatt sosiallærer de tre siste årene og flere av informantene peker på at dette er en svært viktig ressurs å ha tilknyttet de minoritetsspråklige elevene.

Det er ingen tvil om at særskilt norskopplæring gjennom norsk som andrespråk er svært viktig. Som rektor sier:

Det sier seg selv at de som kommer hit ikke mestrer norsk som morsmål, så de får norsk som andrespråk. Det fortsetter de med gjennom hele skoleløpet.

Det åpenbare behovet for norsk som andrespråk har sammenheng med at de minoritetsspråklige elevene er nyankomne asylsøkere og flyktninger. Nettopp på grunn av dette vil det ikke for disse, i like stor grad som for minoritetsspråklige elever som har bodd i Norge over lengre tid, være aktuelt å etter hvert gå over til faget norsk som morsmål.

Flere informanter gir uttrykk for at måten norsk som andrespråk er lagt opp på fungerer bra. Særlig pekes det på at ordningen med at den ene norsk som andrespråklæreren (K2) også har klassestyreransvar for en av de klassene som har flest minoritetsspråklige elever, er oversiktlig og god. Hovedårsaken til dette er, som K2 selv sier, at hun har klassen i de fleste fag og på den måten lettere enn norsk som andrespråklærere uten klassestyreransvar kan oppdage problemområder:

Og det fine med den organiseringa vår er at de ikke går glipp av så mye inne i klassen, når de er ute og får norsk som andrespråk. Det er verre for dem som ikke er klassestyrere, men det er lettere for meg å se hva de går glipp av, og så tar jeg det om igjen.

Når det er emner som de minoritetsspråklige elevene sliter med tar K2 dette grundigere opp i norsk som andrespråkgruppen hun senere har utenfor klassen. På tross av at flere informanter peker på dette som en særlig god ordning er det kun K2 og denne ene klassen som har den ordningen. Ettersom den fremheves som så positiv ville det vært hensiktsmessig å tilstrebe den samme ordningen i flere klasser og for flere norsk som andrespråklærere. K2 sier imidlertid at årsaken til at de har fått dette til er at hun selv har kjempet for det. Jeg fikk inntrykk av at hun nærmest har stilt et ultimatum; dersom ikke hun får klassestyreransvar for den gruppen hun også har i norsk som andrespråk, vil hun ikke ha klassestyreransvaret:

Jeg har stått på hvert år, og sagt at hvis jeg skal ha denne klassen så vil jeg ha den ressursen på tre timer der jeg kan følge dem opp.

Det kan også være praktiske hensyn som vanskeliggjør å utvide denne ordningen. For eksempel kan det hende at andre lærere i norsk som andrespråk ikke ønsker klassestyreransvar. Det kan også være at et klassestyreransvar i tillegg til undervisning i norsk som andrespråk vil gi for høy stillingsprosent, eller at andre lærere uten kompetanse i norsk som andrespråk allerede er godt etablerte som klassestyrere i disse klassene.

Lærerne ved studieskolen har stor innflytelse på legging av timeplanen. Dette fremhever K1 som positivt. På denne måten kan det tilpasses slik at de minoritetsspråklige elevene ikke går glipp av undervisning de selv har ønske om å delta i, eller undervisning som er svært viktig for dem å få med seg, ved å bli tatt ut av klassen til fordel for undervisning i norsk som andrespråk. Jeg fikk inntrykk av at det er det førstnevnte elementet som vektlegges sterkest. Blant annet legges det i følge K1 ingen annen undervisning til svømmetimen, fordi dette er populære timer å være med på. Om dette sier rektor:

Det er jo umulig å få til at de ikke går glipp av annen undervisning! Men vi prøver å få til at de ikke går glipp av fag som de har sterke ønsker om å være med i.

Sosialt sett er dette positivt. Imidlertid fremgår det av intervjuene at fagene de nyankomne minoritetsspråklige elevene helst ønsker å være med i er praktiske fag.

Dersom dette får som konsekvens at lærerne generelt prioriterer deltakelse i praktiske fag høyere enn deltakelse i teoretiske fag, kan det være grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt dette er en hensiktsmessig løsning. Kanskje er det like lite ønskelig at minoritetsspråklige går glipp av fag som kan fremme begrepslæring og faglig utvikling som at de går glipp av praktiske fag? Dette er naturligvis en vurdering den enkelte skole må gjøre. I tillegg kan det være grunn å stille spørsmål ved årsakene til at de minoritetsspråklige elevene heller ønsker å være med i praktiske fag enn i teoretiske fag, ut over antagelsen at praktiske fag generelt kanskje oppleves som mer attraktive. Ettersom mange av asylsøkerenelevne i en lang periode har vanskeligheter med å forstå og gjøre seg forstått på undervisningsspråket, og med den allerede nevnte frustrasjonen ved dette tatt i betraktning, er det grunn til å tro at valget er enkelt. Det er naturlig å anta at det er mer lystbetont å delta i fag man mestrer enn i fag hvor man stadig opplever nederlag.

N1 har undervisning i matematikk og norsk med en norsk som andrespråkgruppe og driver på tidspunktet for intervjuet med et intensivt lesekurs. Hun forteller at lesekurset hovedsakelig består av diktat og lekselesing:

Da er det norsk og matematikk vi har. Akkurat nå har jeg drevet med et intensivt lesekurs i norsk, vi prøver å ha det en time hver dag. (...) I lesekurset har de blant annet diktater, og vi gjør akkurat det samme hver time. Jeg hører dem i leseleksa de har hatt, og går gjennom en ny leseleksa. Da snakker vi om vanskelige ord de ikke forstår. Hvis vi har tid skal de også gjenfortelle innholdet i leseleksa, så jeg vet om de har forstått det. (...) Det er veldig viktig at vi forklarer ordene. Jeg skjønner jo ofte på måten de leser om de har forstått ordet eller ikke. Så jeg må ta stikkprøver, for de forstår ofte mindre enn man tror.

Ut fra den informasjon N1 gir er det diskutabelt hvorvidt diktat av forholdsvis selvstendige setninger utgjør meningsfull input. Derfor, jamfør prinsippet om forståeliggjøring, er også læringseffekten diskutabel. Det positive er imidlertid at det virker som begrepsforståelse er sentralt i disse timene. Det kan også sies å være et element av konfliktdiskusjon til stede, ved at de snakker om vanskelige ord de ikke forstår. N1 tar ”stikkprøver” der elevene må forklare utvalgte ord, og på den måten vil en konfliktdiskusjon; diskusjoner rundt begrepene, kunne oppstå. N1 har mange års erfaring og tar slike stikkprøver når hun hører på uttalen at elevene ikke forstår et ord. At elevene gjenforteller leseleksen er også positivt i forhold til å avdekke manglende forståelse eller misforståelser. I den grad output har en rolle i denne sammenhengen vil

det måtte avhenge av hvorvidt læreren i norsk som andrespråk greier å skape situasjoner med reell interaksjon; meningsutveksling i leksehøring og konfliktdiskusjoner.

N1 hevder at hun er fornøyd med tilgangen på materielle ressurser. Hun trekker særlig frem en bok som inneholder oppgaver hvor elevene skal sette navn på enkeltdeler som til sammen utgjør en person eller en gjenstand. Hun eksemplifiserer dette ved å vise meg tegninger av en skiløper og en sykkel, der delene skal navngis i detalj:

Det er mange fine oppgaver i de bøkene vi har, der de skal skrive navn på alt, på alle begrepa. Tegning av en sykkel, eller en skiløper, for eksempel "Ski", "trinser", "tupp" og slikt. Det synes de er artig.

Dette mener hun er oppgaver som er konkretisert i den grad at behovet for å legge undervisningen til nærmiljøet/andre arenaer utenfor skolebygget reduseres vesentlig:

Så vi har ikke gått så mye ut, for vi trenger ikke konkretisere det så voldsomt. Vi kan snakke om det, og de forstår det.

Jeg vil igjen vise til teorien om viktigheten av forståelig og meningsfull input. Jeg vil hevde at meningsaspektet ved å navngi delene "trinser" og "tupp" på en tegning av en skiløper er forholdsvis begrenset. I tillegg kan dette opplegget synes å være en litt for enkel løsning, tatt i betraktning at studieskolen har investert i et stort antall ski, skisko og skøyter, nettopp med tanke på uteskole for minoritetsspråklige elever, samt med tanke på at dette er utstyr som det ikke er naturlig at de allerede eier eller kommer til å gå til privat anskaffelse av. Uteskolen er fast én dag i uken for småtrinnet (1. til 3. klasse) og kan være alt fra tur i skogen til besøk ved et økologisk drevet gårdsbruk som ligger like ved studieskolen.

N2 har blant annet tre elever som nettopp har kommet til Norge som asylsøkere. I følge henne kunne ingen av de tre alfabetet:

Det vi starta med var rett og slett alfabetisering. De kunne ikke alfabetet, og det måtte de jo lære. Pluss begrepslæring, da. Så det var veldig nybegynnernorsk. De hadde vel litt skolegang fra før, men vi holder fortsatt på med alfabetet.

Med en slik situasjon som utgangspunkt skisserer hun to alternative undervisningsstrategier: Enten å jobbe med alfabetisering eller å jobbe med begrepsinnlæring og muntlig norsk:

Jeg har hatt et dilemma i forhold til om jeg skulle satse mye på begrepsinnlæring og muntlig norsk. Det hadde kanskje vært naturlig. Men siden de er i en klasse, og har timer utenfor sammen med meg, så er jeg ganske opptatt av at de skal klare å fungere i den klassen.(...) Jeg bruker en alfabetiseringsperm der man tar for seg bokstav etter bokstav, så er det en del tekster og begrep og innholdsforståelse som kommer underveis, etter hvert som progresjonen går sin gang. Jeg har også brukt skriftformingsbøker, der du lærer for eksempel /m/, og da er det ord som "mat", "melk" og slike helt sentrale ord, samtidig som de lærer bokstaven.

Alfabetisering ble her valgt som hovedprioritet. Det begrunner hun med at siden de har tilhørighet i en norskspråklig klasse, ønsker hun å gjøre dem funksjonsdyktige der. De tar i dette arbeidet for seg en og en bokstav, og elevene lærer samsvaret mellom grafem og fonem samt at de lærer ord som begynner på den aktuelle bokstaven. Etter hvert som progresjonen tiltar, bruker de tekster hvor begreper og innholdsforståelse står sentralt. Jeg mener dette alfabetiseringsopplegget har et godt utgangspunkt for å ivareta en rekke pedagogiske prinsipper. Særlig vil dette være aktuelt ved arbeid med begreper og innholdsforståelse i tekster. Arbeid med begreper vil i tillegg være hensiktsmessig i forhold til andre fag som elevene møter, og i arbeid med innholdsforståelse kan det skapes rom for konfliktdiskusjoner rundt begreper samt fraser og utsagn hvis innhold og bruk kan være kulturavhengige. I arbeid med tekster generelt vil det være naturlig å arbeide ut fra den substansielle hypotesen; samtidig som elevene involveres i diskusjoner rundt begreper og innhold, utfordres de i forhold til *teoretisk innhold* av ulik vanskegrad. Det teoretiske innholdet vil i neste omgang være et naturlig utgangspunkt for videre arbeid og diskusjoner. Elevens vokabular ekspanderer i takt med og i forhold til det teoretiske *nivået* på tekstene. For at eleven skal *forstå* innholdet når vanskegraden og abstraksjonsnivået øker, er det viktig at læreren tilrettelegger lærestoffet ut fra det han/hun regner som den minoritetsspråklige elevens nærmeste utviklingszone.

Det er imidlertid fare for at et for stort fokus på å lære samsvaret mellom grafem og fonem vil representere forholdsvis *meningsløst input* for minoritetsspråklige, i alle fall i den tidlige fasen. I følge N2 kommer dette arbeidet i *forkant* av arbeid med forståelse av begreper og innhold. Det kan være grunn til å tro at en slik undervisning i beste fall vil være lite læringsfremmende og i verste fall meningsløs. Det vil også snarere være uttrykk for en lineær tenkning fremfor en sirkulær. Jeg mener at den skisserte fremgangsmåten baseres på en antagelse om at arbeid med lyder og arbeid med innhold kan ses som separate elementer og bør komme i forkant av egentlig forståelse

og deltakelse i "ekte" kommunikasjon. Jeg mener imidlertid at disse elementene bør ses i sammenheng, ved at de kan dra veksler på hverandre, i samsvar med sirkulær pedagogisk tenkning og den substansielle hypotesen.

6.4.3 Begrepsgjennomgang i språkfagene

Jeg har gjentatte ganger i teorien pekt på og argumentert for viktigheten av at nyankomne minoritetsspråklige elever får grundig undervisning i forhold til begrepsforståelse og i neste rekke utvikling av ordforråd. Jeg har også argumentert for at en slik begrepsundervisning kan være del av blant annet undervisningen i norsk som andrespråk, ved at det der kan gjennomgås begreper man vet elevene vil møte senere i innholdsforfag. Begrepsgjennomgang i språkfagene vil på den måten kunne fungere som en basis og et godt utgangspunkt for den teoretiskfaglige undervisningen. Jeg mener at læreplanene i både morsmål for språklige minoriteter og i norsk som andrespråk åpner for at en slik metodikk kan være en naturlig del av disse fagene. Når det gjelder begrepsgjennomgang i morsmålsundervisningen er dette til dels vanskelig å si noe om, ut over det som er omtalt i punkt 6.4.1. Som nevnt der så gir studieskolen undervisning i morsmål i svært begrenset omfang. I tillegg fremgår det av drøftingen at det ikke er klart hva som konkret er innholdet i den morsmålsundervisningen som faktisk gis. Det varierer også i hvilken grad gjennomgang av begreper i forkant av undervisning i innholdsforfag er et fast innslag i norsk som andrespråktimene ved studieskolen. Som K1 sier:

Vi har ikke noe fast på det, nei. Men jeg hjelper dem jo etter hvert, der som det er behov. De er flinke til å spørre, og de vil jo gjerne klare det.

I følge K2 er det imidlertid et visst innslag av begrepsgjennomgang i forkant av matematikktimene:

Vi samarbeider litt oss imellom, så hun som har dem i norsk som andrespråk går for eksempel gjennom noen av de vanskelige begrepa i matte, i forkant av mine timer.

N2, som er den norsk som andrespråklæreren K2 refererer til ovenfor, viser til det samme:

I matte har vi fått det til, så der jobber vi i forkant, med det klassen holder på med.

Det kan altså se ut til at de nyankomne minoritetsspråklige elevene i noe omfang gjøres kjent med begrepene i matematikk, i forkant av matematikkundervisningen. Dette er positivt. På tross av det, mener jeg det er ting som tyder på studieskolens undervisning i norsk som andrespråk prioriterer å reparere fremfor å forebygge. Dette mener jeg å kunne finne dekning for hos flere informanter. Jeg vil særlig trekke frem N2s utsagn, om at de minoritetsspråklige elevene *vil måtte ha* en del kunnskapshull:

Du kan jo egentlig aldri tette hull som en fremmedspråklig har, i alle fall ikke hos de som er ganske store når de kommer hit. Så de vil måtte ha en del hull, og på grunn av den måten vi gjør det på, at vi kjører dem inn i en norsk klasse med én gang, så må du på en måte prioritere å gjøre dem funksjonsdyktige i klassen, og heller reparere underveis. Prøve å fylle ut de største hulla underveis.

Dette begrunnes med at siden minoritetsspråklige ved studieskolen blir plassert direkte i norskspråklige klasser, må skolen prioritere å gjøre dem funksjonsdyktige i klassen og heller reparere og fylle ut de største hullene *underveis*. Det er selvfølgelig et dilemma hva som skal prioriteres når man har å gjøre med forholdsvis gamle elever som kommer som asylsøkere og som kanskje er analfabeter. K2s utsagn om at man egentlig aldri kan tette alle hull som denne gruppen elever har kan kanskje medføre riktighet. Det er imidlertid når en slik konstatering ses i sammenheng med de fakta at studieskolen stort sett kun tilbyr undervisning i norsk som andrespråk; at det fokuseres forholdsvis lite på begrepsgjennomgang i norsk som andrespråkundervisningen; at undervisning i morsmål gis i begrenset omfang og at undervisning på morsmål og tospråklig fagopplæring ikke finnes, at jeg mener det kan bli problematisk. I det videre resonnementet vil jeg trekke frem rektors utsagn. Hun tviler på om begrepsgjennomgang i forkant av undervisningen i innholdsfag blir gjort, men vet forøvrig lite om det:

Det vet jeg lite om, men det tviler jeg på. Det vil jo bli en storjobb. Hvis du ser på en side i ei naturfagbok så er de jo fulle av begreper. Så jeg tror nok de vil få huller.

Dette kan indikere manglende kommunikasjon og samarbeid mellom ledelse og lærere, når det gjelder planlegging av undervisning for de minoritetsspråklige elevene. Det er også grunn til å merke seg rektors utsagn om at en slik begrepsforberedelse ville blitt en "storjobb," på grunn av at bøkene, særlig i naturfag, er så

fulle av begreper. Hun regner det derfor som sannsynlig at minoritetsspråklige vil få huller i kunnskapen. Rektor dveler ikke videre ved dette, og det kan tolkes som at dette er en situasjon man har innfunnet seg med ved skolen og som er vanskelig å endre. En slik innrømmelse og aksept av at skolens undervisning ikke tilfredsstillende de minoritetsspråklige elevenes språklige behov er ikke uten videre uproblematisk. Det kunne vært mer hensiktsmessig å forholde seg til den store begrepsforekomsten i naturfagbøkene ved å forsøke å demme opp for vansker det er grunn til å tro vil oppstå.

6.4.4 Samarbeid og organisering

Det kan være en fordel for asylsøker- og flyktningelever som ikke behersker undervisningsspråket at man sørger for et visst tematisk samsvar i undervisningen i de ulike fag. Ved at klassestyrere, lærere i norsk som andrespråk og eventuelle morsmållærere samarbeider om et noenlunde samsvar og å unngå store tematiske brudd, vil elevene kunne nyttiggjøre seg den kontekstuelle sammenhengen i forhold til å enklere forstå innholdet i undervisningen. Dette kan tilstrebes blant annet ved det jeg har argumentert for i teorien og i punkt 6.4.3, at språkfagene brukes til å forberede de minoritetsspråklige elevene på det de etterpå vil møte i innholdsfasene. N1 viser i den forbindelse til at samarbeidet mellom henne som norsk som andrespråklærer og lærere i andre fag har vært dårlig. Hun sier at de i hennes timer kjører sitt eget løp, selv om hun i utgangspunktet har gode muligheter til å forholde seg til ukeplanene i de forskjellige fagene:

Nei, der har vi hatt veldig dårlig samarbeid. For vi kjører vårt eget løp. (...) Men vi må passe på å snakke sammen.(...) Jeg får jo arbeidsplanen for uka, så av og til lukter vi jo litt på det. Så jeg kan se hva jeg kan bruke der. Så jeg har muligheten.

Jeg forstår det slik at i den grad hun opplever samarbeid, baseres det på tilfeldige samtaler i pauser på lærerværelset og arbeidsrommet. Det er likevel etablert et godt samarbeid mellom N1 og K2. Dette er fordi de begge har grupper i norsk som andrespråk, fra klassen hvor K2 er klassestyrer, og på den måten har de gode forutsetninger for samarbeid. Det uheldige er imidlertid at mens K2 kun har elever fra *denne* klassen ute til undervisning i norsk som andrespråk, er N1s norsk som

andrespråkgrupper aldersblandede. Det følger dermed av resonnementet at det vil være manglende samarbeid i forhold til de *andre* elevenes klassestyrere.

I forhold til morsmålsundervisningen sier N2 at den ene morsmålslæreren tidligere brukte klassens ukeplan som utgangspunkt, men hun tror at det ikke lenger er noe samarbeid mellom klassestyrer og morsmålslærer. Dette påpeker hun er synd, fordi det på denne måten blir vanskeligere å kontrollere hva slags opplegg det er i morsmålstimene:

Jeg vet at tidligere brukte den ene morsmålslæreren ukeplana som utgangspunkt. Men nå tror jeg ikke det er noe samarbeid mellom klassestyrer og morsmålslærer. Jeg tror de kjører sitt eget løp. Dessverre. Det hadde vært bedre hvis de hadde samarbeidet. Det blir jo vanskelig å kontrollere hva som skjer der inne på den måten.

Dette er et problem som også rektor viser til. Hun sier at selv om hun er fornøyd med de lærerne hun har og ikke har noe annet valg enn å stole på dem, har hun ikke noen mulighet til å kontrollere hva som skjer i morsmålstimene:

Vi har jo ingen mulighet til å kontrollere hva som skjer i timene, så vi er jo prisgitt lærerne der. (...) Jeg er fornøyd med de folka vi har der. Jeg må jo bare stole på dem.

Det er vanskelig å få dette utsagnet til å stemme med det faktum at det foreligger en læreplan i faget morsmål for språklige minoriteter. Denne går inn på temaer og arbeidsmåter i faget, og det er å forvente at lærere i faget setter seg inn i det. I og for seg er det riktig at så lenge ikke noen andre lærere enn morsmålslærer snakker det aktuelle språket, vil det være så godt som umulig å kontrollere at læreplanen følges. Nettopp av den grunn vil møter på tvers av klasser og fag, hvor mål og innhold i timene avklares og hvor man forsøker å tilstrebe en viss kontinuitet mellom de ulike timene, være hensiktsmessige.

Studieskolen har lagt ned noe arbeid i å samorganisere materiell og lærerkompetanse til ett avgrenset sted. Dette er et klasserom informantene omtaler som *basen*, og som i følge K1 ble startet høsten 2002. Tanken var at basen skulle være et tilholdssted for de minoritetsspråklige elevene, hvor de kunne finne lærebøker og annet undervisningsmateriell tilpasset deres behov. Det var også tanken at sosiallærer til avtalte tider skulle være tilgjengelig på basen. I tillegg skulle undervisningen i norsk som andrespråk og morsmål være lokalisert dit. I følge rektor var samtaletrening også

en del av tilbudet, og jeg fikk inntrykk av at dette kom i tillegg til annen undervisning. Basen fungerer imidlertid ikke lenger etter intensjonen. K1 mener at den kanskje ikke har fungert så godt dette skoleåret, og sier at en årsak til det kan være at studieskolen ikke har så mange minoritetsspråklige elever i år som i fjor. I følge N1 ble det et problem for basen at skolen har så få grupperom. Som en konsekvens av dette ble basen omgjort til et flerbruksrom, som blant annet 10. klasse skulle bruke til pc-rom:

Vi hadde jo en base, som vi prøvde å bygge opp i fjor. Men så har vi litt for få grupperom her på skolen så det falt i fisk, for det var satt så mange datamaskiner inn der, og 10.klassingene stima ut og inn, og da fikk ikke vi til å jobbe.

Uro førte altså til at det ble vanskelig å beholde basen i den form den var tiltenkt. I følge N2 eksisterer derfor ikke basen lenger. I intervju med rektor får jeg imidlertid inntrykk av at basen fortsatt er en velfungerende arena for studieskolens minoritetsspråklige elever og at dens funksjon ikke har endret seg. Til dels varierende uttalelser om basens faktiske eksistens kan tyde på at studieskolens ledelse burde sett nærmere på hvordan basen har vært/er organisert. Dersom det er slik at basen per i dag ikke eksisterer burde informasjon om dette vært gitt kollektivt, slik at lærerne ikke går ut fra at basen fremdeles er en arena som de kan henvise sine minoritetsspråklige elever til. Hvem som i så fall skulle hatt ansvaret for dette er usikkert. Jeg fikk inntrykk av at basen er et fellesprosjekt for de som er involvert i undervisningen av nyankomne minoritetsspråklige ved studieskolen. Det er imidlertid naturlig at rektor vil måtte ha et hovedansvar for at basen fungerer etter intensjonen og for å informere om dens tilstand til enhver tid.

Et annet tiltak for asylsøkerellevne ved studieskolen er en mottaksordning informantene omtaler som et *innføringskurs*. Dette ble iverksatt for å gjøre skolestarten så lett som mulig for denne elevgruppen. Første ledd i innføringskurset er selve mottaket av den nye eleven. Sosiallærer oppsøker eleven og familien på asylmottaket i løpet av den første uken etter deres ankomst. Hun har en samtale med dem, gir eleven timeplanen og annen praktisk informasjon. De avtaler så at eleven skal komme til skolen innen noen få dager for å få omvisning og å møte klassen han/hun skal ha tilhørighet i. Sosiallærer har nær kontakt med eleven i et par uker. Den første perioden er de på skolen bare for å bli kjent og har litt kortere dager enn de andre elevene. I følge K1 lærer de også en del grunnleggende begreper. Hvor lang tid denne perioden faktisk varer, er uklart. I følge sosiallærer er varigheten individuell; mens én elev har

hatt det i to-tre måneder, kan en annen klare seg med to uker. I følge rektor varer innføringskurset gjennomsnittlig én måned. N2 er derimot i tvil om hvorvidt dette opplegget i det hele tatt kvalifiserer til betegnelsen innføringskurs. Hun skisserer imidlertid heller ikke noen kriterier for hva et innføringskurs bør bestå av, og således hva studieskolens innføringskurs kan eller bør sammenlignes med. I følge N2 varer studieskolens innføringskurs i ganske kort tid og innebærer egentlig bare at de nyankomne minoritetsspråklige har kortere timeplan enn de norskspråklige elevene:

Det innføringskurset er egentlig ganske kort, det. Og i alle fall for de tre her... Det var ikke innføringskurs, men de hadde kortere timeplan, så de fulgte ikke klassen i alle timer, men i de praktiske faga som musikk og kunst & håndverk og så hadde de norsk ved siden av. Og det var faktisk bare en to – tre uker, det.

N2 har altså tre nyankomne minoritetsspråklige elever som i realiteten ikke har hatt noe innføringskurs i det hele tatt. Det gis med andre ord til dels sprikende informasjon av innføringskursets varighet. Dette kan tyde på at tiden fra den minoritetsspråklige eleven har ankommet asylmottaket til han/hun får sitt daglige tilholdssted i en enspråklig, norsk klasse og følger ordinær timeplan, kan være så kort som to uker. Dette betrakter jeg som uheldig og ser det som naturlig å vise til uttalelsene om begynnerfrustrasjon og utagerende atferd hos de minoritetsspråklige elevene. Det er nærliggende å tro at en så brå overgang til et miljø som er enspråklig på et språk de ikke behersker, vil være en medvirkende årsak til utrygghet og frustrasjon.

6.4.5 Samsvar mellom retningslinjer og praksis

I punkt 6.3 har jeg skissert hvilke lover og regler som studieskolen må forholde seg til når det gjelder undervisningen av sine minoritetsspråklige elever generelt og for nyankomne minoritetsspråklige uten norskkunnskaper spesielt. Det fremgår av det kapittelet at asylsøker- og flyktingelever har visse rettigheter blant annet på grunn av at de ikke behersker norsk som undervisningsspråk. N2 peker i så måte på et essensielt moment ved morsmålsundervisningen. Hun viser til tre elever som nettopp har kommet og at disse ennå ikke har fått noe morsmålsundervisning. Men dette er, som N2 sier, noe de har *rett* til å få:

Det er jo noe de har rett til å få, de har jo krav på morsmålsopplæring, så det regner jeg med at de får. Men per i dag så har vi ikke helt avklart hva som er morsmålet heller. Mens for han tredje har vi en som kunne vært morsmålslærer, så det vil vel bli igangsatt.

Denne retten er som nevnt hjemlet i opplæringsloven § 2-8 jamfør endringer etter rundskriv F-008-04. Jeg gjentar for ordens skyld: ”Elever som kommer til landet og ikke kan norsk, og andre elever som har så dårlige norskferdigheter at de ikke kan følge undervisningen når denne blir gitt på norsk, vil i tillegg [til særskilt opplæring i norsk] ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler i en overgangsperiode” (F-008-04, punkt 2). Alternativt, dersom det ikke kan skaffes undervisningspersonale til disse fagene, sier det samme rundskriv at kommunen så langt som mulig skal legge til rette for annen opplæring. Opplæringen skal være tilpasset elevenes forutsetninger.

Asylsøker- og flyktningelevene ved studieskolen faller inn under denne bestemmelsen, da de er elever som er kommet til landet og ikke kan norsk. Det er derfor klart at de har så dårlige norskferdigheter at de ikke kan følge undervisning på norsk, og at § 2-8 har klare konsekvenser. For denne elevgruppen må det igangsettes undervisning i og på morsmål for å sikre deres fagforståelse og faglige utbytte. Dette finner jeg støtte for blant annet i teorien om elevens totale språklige repertoar. For asylsøker- og flyktningelevene vil morsmålet i begynnelsen og en stund framover være det *eneste* språklige repertoar. Det er imidlertid noe uklart hvorvidt en kan si at § 2-8 følges juridisk sett ved studieskolen. Undervisning på morsmål/tospråklig fagopplæring gis ikke ved studieskolen, og undervisning i morsmål gis i to av ni språk. Tilbudet til asylsøker- og flyktningelever når det gjelder språkfag består dermed i hovedsak av særskilt norskopplæring i betydningen undervisning i norsk som andrespråk. Til tross for at jeg har pekt på at innholdet i faget ikke nødvendigvis tilfredsstillende de behov for særskilt norskopplæring som jeg mener asylsøker- og flyktningelever kan ha, gis det utvilsomt særskilt norskopplæring i noe omfang. Dersom det *skulle* reises tvil om hvorvidt undervisningen for denne elevgruppen gis i henhold til opplæringsloven, kan det tenkes at det heller er formuleringen i § 2-8 og selve opplæringsloven som er problematisk. At kommunen og skolen *så langt som mulig* skal legge til rette for opplæring tilpasset elevenes forutsetninger, åpner for tolkning. Så lenge *noe* tilbud gis, som for eksempel undervisning i norsk som andrespråk, kan en si at det juridiske forholdet er ivaretatt. Det er videre problematisk at særskilt norskopplæring kun skal

gis inntil de minoritetsspråklige elevene har *tilstrekkelige ferdigheter* i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen, ettersom det ved studieskolen er snakk om nyankomne asylsøker- og flyktningelever. Disse elevene har ingen forutsetninger for å ha tilstrekkelige kunnskaper i norsk og det kan heller ikke forventes at de vil få det i løpet av kort tid. Det er derfor viktig for deres fagforståelse og faglige utbytte at undervisningen ikke begrenser seg til undervisning i norsk som andrespråk, men omfatter en bredere tospråklig undervisningsmodell.

Å avgjøre hvorvidt og eventuelt på hvilket tidspunkt asylsøker- og flyktningelevers norskkunnskaper er tilstrekkelige for å følge undervisningen på norsk, kan være vanskelig. Jeg mener det er lite sannsynlig at kunnskapene er tilstrekkelige på tidspunktet for elevenes ankomst, og at det derfor er klart at denne elevgruppen etter § 2-8 har rett på både morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Som pekt på i punkt 6.3 skal imidlertid skolens pedagogiske personale gjøre en vurdering av de minoritetsspråklige elevens språkferdigheter, og denne vurderingen kan i mangel på standardisert kartleggingsmateriale baseres på pedagogisk skjønn. I følge N2 gjøres dette ved studieskolen:

Per i dag blir det tatt på skjønn. Det er vedtatt at vi skal ha mappevurdering, så vi må utarbeide det, men som vi gjør det i dag så er det skjønnsmessig. Den enkelte lærer vurderer sine elever og ser spriket mellom klassen og fremmedspråklige, og ut fra det gjør vi tildeling og bruker ressursene våre.

Inspektøren peker likevel på at det kan være positivt for de minoritetsspråklige elevene at en vurdering også gjøres på bakgrunn av standardisert kartleggingsmaterieell. Hun mener at dette til en viss grad er en mangel ved studieskolen:

Vi kan absolutt bli bedre på vurdering og kartlegging, både først og underveis. Når de kommer er det ofte man ikke vet morsmålet. Siden asylsøkerbarn etter hvert oftest vil bytte skole, og vi også vil få bosatte flyktninger fra andre kommuner, hadde det vært veldig greit å ha en vurdering å få tilsendt, og å sende med videre, så en ikke begynner fra begynnelsen igjen. Per i dag er det ikke noe sånt, dessverre.

Nettopp på grunn det karakteristiske ved den minoritetsspråklige elevgruppen ved studieskolen; mange av dem er asylsøkerelever som vil flytte til en annen skole og mange er flyktningelever som har kommet fra andre kommuner, mener jeg det er viktig å ha en form for kartleggingsmateriale. Det kan spare både skole og elever for tid og frustrasjoner, blant annet som inspektøren nevner i forbindelse med å fastslå hva som er elevens morsmål.

6.4.6 Oppsummering

Jeg har i det foregående argumentert for at en bred tospråklig undervisningsmodell der også nyankomne minoritetsspråklige elever kan nyttiggjøre seg undervisningsspråket, er en forutsetning for denne elevgruppens fagforståelse og faglige utbytte. En slik undervisningsmodell er også hensiktsmessig i forhold til at asylsøker- og flyktningelever kan etablere eventuelt manglende baseferdigheter samt utvikle utbygningsferdigheter på noenlunde lik linje som norskspråklige elever. Studieskolens nyankomne minoritetsspråklige elever får i lite omfang brukes sitt totale språklige repertoar, da undervisning på noe morsmål ikke forekommer og undervisning i morsmål gis i to av de til sammen ni minoritetsspråk som er representert ved studieskolen. Det gis imidlertid særskilt norskopplæring i form av norsk som andrespråk.

I tilfeller hvor nyankomne minoritetsspråklige som ikke behersker undervisningsspråket likevel blir nødt til å nyttiggjøre seg undervisningen på det språket, kan man si at det forekommer språkdrukning. Jeg har både i teori og drøfting argumentert for at verken asylsøkerelvenes eller flyktningeelvenes norskkunnskaper er tilstrekkelige til å kunne følge og nyttiggjøre seg undervisning på norsk i en lengre periode. Jeg har også vist i drøftingen at flere informanter peker på denne elevgruppens manglende assosiasjoner til begreper på andrespråket. Manglende begrepsforståelse vil kunne bidra til å øke de kunnskapshuller som eventuelt allerede måtte være tilstede. Studieskolen har i noen grad brukt timer i norsk som andrespråk som forebyggende i forhold til manglende begrepsforståelse i innholds-fag, særlig i forkant av matematikk.

Som også en av mine informanter peker på, sikrer opplæringslovens § 2-8 rettighetene for asylsøker- og flyktningelevne ved studieskolen. Disse er del av gruppen elever som kommer til landet og ikke kan norsk, og som dermed har så dårlige norskerferdigheter at de ikke kan følge med på og nyttiggjøre seg norsk som undervisningsspråk. Med bakgrunn i dette gis de rett til undervisning i og/eller på morsmål i en overgangsperiode. Jeg har i drøftingen pekt forhold ved opplæringsloven som ikke nødvendigvis etterkommes ved studieskolen, noe som kan sies å være problematisk.

7 INNHOLDSFAGENE – TEORI OG DRØFTING

Jeg har innledningsvis forklart at jeg med betegnelsen innholds-fag mener matematikk, naturfag og samfunnsfag, og at betegnelsen refererer til fagenes store innhold av teoretisk fagkunnskap og abstrakte begreper. Dette er fag som er krevende for nyankomne minoritetsspråklige elever uten solide utbygningskunnskaper i forhold til språkferdighet (Øzerk, 1992b). Undervisning i innholds-fag er undervisning *på* norsk, i motsetning til undervisning *i* norsk. Undervisning på norsk omfatter all undervisning som bedrives med norsk som undervisningsspråk men som ikke har som primærhensikt å gi ferdigheter i og kunnskaper om det norske språket. På den måten skiller innholds-fagene seg fra språkfagene. Når det gjelder forholdet mellom språkinnlæring og faglæring og dermed språklig og faglig utvikling, har den dominerende tankegangen ansett språkundervisningen som det primære i språklige minoriteters skolegang. Fagundervisning er ikke blitt gitt like mye faglig oppmerksomhet som elevenes språkundervisning (Øzerk, 1992a). Et slikt pedagogisk syn kan sies å være bakgrunnen for at man på den ene siden gir undervisning i norsk som andrespråk, fordi minoritetsspråklige elever ikke behersker norsk godt nok til å følge undervisningen i norsk som morsmål, mens på den andre siden gis den teoretiske fagundervisningen på norsk, det vil si det språket de ikke behersker i tilstrekkelig grad (Øzerk, 1992b).

Eksemplifiseringer, definisjoner av begreper, ord og fenomener og bruk av konkreter i innholds-fagene innebærer en variert språkbruk, som igjen omfatter abstrakte begreper og ord. For at det ukjente skal kunne læres, må ordene og begrepene forstås. Videre, for at eleven skal ha mulighet til å stille spørsmål, forstå lærerens svar på spørsmålene og kunne delta i den øvrige klasseromsinteraksjonen, er det en forutsetning å beherske undervisningsspråket. Dersom eleven *ikke* behersker undervisningsspråket er det sannsynlig at konsekvensen blir redusert fagforståelse og faglig utbytte og dermed redusert mulighet til å utvikle ordforrådet. Et langvarig undervisningsforhold under slike omstendigheter kan få kumulativ effekt. På den måten vil forminsket fagforståelse og faglig utbytte av undervisningen skyldes at det samme har vært tilfelle i tidligere undervisningssituasjoner og aldersadekvat progresjon vanskeliggjøres (Øzerk, 1992b). Dette er en relevant problemstilling for alle innholds-fagene. Viberg (1993) refererer til en undersøkelse gjort av Saville og Troike (1984) som tar for seg

hvilke språklige behov minoritetsspråklige elever har på andrespråket for å få utbytte av skolens teoretiske fagundervisning. Testene ble gjort i forbindelse med fagene samfunnsfag og naturfag. Det var i all hovedsak ord- og begrepskunnskap som viste seg viktige for å henge med i disse fagene. I dette kapitlet vil jeg derfor gi teoretiske begrunnelser for hvorfor begrepslæring bør være en viktig del av undervisningen i innholdsforfag for nyankomne minoritetsspråklige elever. Jeg vil vise at begrepsforståelse som forutsetning for fagforståelse og faglig utbytte er vesentlig i matematikk, naturfag og samfunnsfag. I etterkant av den teoretiske fremstillingen drøfter jeg det empiriske materialet som er relevant i forhold til innholdsforfagene.

7.1 Matematikk

Matematikkfaget nevnes sjelden i forbindelse med undervisningstilbudet for minoritetsspråklige elever. Dette kan skyldes at de språklige problemene elevene har i andre fag overskygger de problemene de har i matematikk. Matematikk synes å være ett av de fagene der enkelte elever raskest kan nyttiggjøre seg undervisningen i Norge, fordi arbeid med matematikk på norsk ikke krever så stort ordforråd som en del av de andre skolefagene (Hvenekilde, 1988). Wold (2004) hevder imidlertid at viktigheten av å ha et godt utviklet ordforråd er betydelig også i matematikk. Det er likevel en del lærere og skoleledere som tror at matematikk er mindre språk- og kulturavhengig enn det faktisk er. Samtidig er det også knyttet prestisje til matematikkfaget i skolen. Dette gjør det ekstra viktig at minoritetsspråklige elever gis muligheten til å lykkes med det og oppleve mestring (Hvenekilde, 1988; Lunde, 2001).

7.1.1 Språk og begreper i matematikk

All ny læring bygger på tidligere erfaringer og det er ved bruk av begreper og språk at tenkning skjer og kan formidles. Språkferdigheten hos eleven er derfor trolig den viktigste forutsetningen for å lære matematikk (Dickson et. al., 1984). Det vil også være et gjensidig påvirkningsforhold mellom morsmålets matematiske språk, norsk matematisk språk, morsmålets dagligspråk og norsk dagligspråk. Betydningen av et ord på det ene området kan overføres til det andre, og dette kan skape vansker fordi

samme ord kan ha ulik mening i ulike kontekster. Ord som ”mengde”, ”tangent” og ”normal” vil i følge Lunde (2001) gi andre assosiasjoner i dagliglivet enn i matematikken. Samtidig gir konteksten færre holdepunkter for meningsinnholdet i matematikk enn i norsk. Matematikk blir dermed et kulturelt betinget fag og forstås avhengig av den kulturelle bakgrunnen hos eleven og den kulturelle situasjonen hvor det skal brukes. En god del av ordforrådet i matematikk, spesielt på de laveste klassetrinnene, er imidlertid av en slik art at det kan være naturlig å arbeide med det også i andre sammenhenger enn i matematikkundervisningen. Matematikklærere, norsklærere og morsmåslærere bør derfor samarbeide om begreps- og ordforrådstreningen i faget (Hvenekilde, 1988). Et slikt samarbeid kan legge grunnlag for å jobbe med ord og begreper i ulike kontekster og skape forutsetninger for at elevene blir oppmerksomme på betydningsforskjeller. For undervisningen av minoritetsspråklige elever som kommer til Norge i løpet av skoletiden kan det være spesielt nyttig med en oversikt over utviklingen av begreps- og ordforrådet innenfor de enkelte emneområdene. På den måten kan de få hjelp til å bygge opp det nødvendige ordforrådet på en systematisk måte (Hvenekilde, 1988). Da det kan by på vansker for minoritetsspråklige elever at matematiske ord og uttrykk ofte defineres kun én gang, er det viktig at slike ord og uttrykk diskuteres og repeteres (Dickson et. al., 1984).

Kommunikasjon i matematikktimene, og særlig i forbindelse med tekstoppgaver, består i liten grad av matematiske uttrykk. Oppgaver og problemer presenteres i første rekke ved hjelp av ordinært språk. Før de kan omsettes til matematiske uttrykk og bli løst, må de forstås (Øzerk, 1992b). Av den grunn blir begrepsforståelsen et viktig grunnlag for utviklingen av matematikkferdigheter (Lyster, 1994). Matematiske begreper er presise, og det er dette presise innholdet en ønsker å sikte mot i undervisningen. Dette vil samsvare med akademiske begreper (Brekke, 2001). Et karakteristisk trekk ved matematiske begreper er at de ikke er isolerte, men del av et nettverk av forskjellige ideer. På denne måten danner de begrepsstrukturer, og begrepsstrukturene gjør matematikken meningsfull og fungerer som støtte for ferdighetene. Dette understreker viktigheten av at undervisningen for nyankomne minoritetsspråklige elever legger vekt på en grundig begrepslæring også i sammenheng med matematikkfaget, både når det gjelder spontane og akademiske begreper. Det blir viktig å legge til rette for utstrakt bruk av konfliktdiskusjoner. Denne metoden, som legger vekt på diskusjon og refleksjon, stiller imidlertid krav til en viss kompetanse på

andrespråket. En slik kompetanse er det ikke selvsagt at nyankomne minoritetsspråklige elever har. Brekke (2001) peker samtidig på at det har vært en tradisjon at matematikkundervisningen har lagt mer opp til å utstyre elevene med fakta og ferdigheter enn til å hjelpe dem med å bygge begrepsstrukturer. Undervisningen har for det meste gått ut på å trene elevene i å utføre rekker av rutineoppgaver. Det blir da sjelden verken mulighet eller tid til den type diskusjon og refleksjon som begrepsdanning gjennom konfliktdiskusjon innebærer.

Minoritetsspråklige elever som har gått i norsk skole en tid vil være ulike i forhold til hvor mye norsk de kan. Likevel er det mye som tyder på at de ofte ikke har norskspråklige ferdigheter på det akademiske nivået som er nødvendig ved skolestart (Lunde, 2001). Selv om barn ofte har med seg en god del matematisk forståelse når de begynner på skolen i 1. klasse er mye av denne kunnskapen taus, ved at den ikke er gitt et språklig uttrykk. Barna synes å forstå intuitivt (Dickson et. al. 1984; Lunde, 2003). I tilfeller hvor eleven har ingen eller begrensede norskkunnskaper, som hos asylsøker- og flyktningelever, vil mye av tenkningen derfor skje på morsmålet. Den tause matematiske forståelsen som eleven har med seg ved skolestart er da knyttet til morsmålet og ikke til det norske språket. Det vil derfor være naturlig at morsmållærer og/eller tospråklig lærer har en sentral rolle i undervisningen. I tillegg må læreren ha en forståelse av elevens situasjon og bakgrunn samt ha kunnskap om matematisk tenkning (Lunde, 2001). På denne måten vil lærer og elev sammen kunne komme frem til et felles perspektiv på matematikkundervisningen og skape forutsetninger for en velfungerende og forståelig kommunikasjon. Å komme fram til et felles perspektiv vil også innebære at lærer og elev diskuterer forskjellige meninger og tolkninger av ord og uttrykk, for å avklare hva den andre mener med det bestemte ordet eller uttrykket (Dickson et. al., 1984). Dette kan bidra til å unngå situasjoner hvor kommunikasjonen feiler og læreren konkluderer med manglende forståelse hos eleven (Dickson et. al., 1984; Lunde, 2003). En slik praksis vil samsvare med konfliktdiskusjoner.

Taus matematisk kunnskap, som nevnt ovenfor, kan også kalles *uformell* matematisk kunnskap. Dette er kunnskap som barnet tilegner seg gjennom uformell sosial kontakt med voksne og jevnaldrende, utenfor undervisningssituasjonen, i barndom og tidlige skoleår (Øzerk, 1996b). Arenaer for tilegnelse av uformell matematisk kunnskap kan i tidlige skoleår også være tv og bøker, og på det viset kan denne typen kunnskap sies å være kulturelt betinget. Forskjeller i kunnskapsnivå elevene imellom på dette stadiet

kan blant annet tilskrives familiens bakgrunn og sosioøkonomiske status, samt familiens og barnets grad av tilgang på et støttende sosialt miljø. Den *formelle* matematiske kunnskapen læres gjennom formell undervisning, med lærer og lærebok som hovedkilder til kunnskap. I skillet mellom uformell og formell matematisk kunnskap kan en også dra paralleller til spontane og akademiske begreper, hvor den formelle matematiske undervisningen vil samsvare med akademiske begreper. Mens forutsetningene for tilegnelse av uformell matematisk kunnskap kan sies å være biologiske og sosiokulturelle, vil den formelle matematiske kunnskapen i større grad være kognitivt krevende. Denne typen kunnskap læres via formelle prosedyrer i klasseromssammenheng. Den vil imidlertid også til en viss grad være kulturelt betinget, ved at den overføres i interaksjon mellom lærer og elev (Øzerk, 1996b). Av den grunn vil *måten* undervisningen foregår på spille en viktig rolle.

7.1.2 Matematikdidaktikk

Ved valg av metodikk i matematikundervisning for asylsøker- og flyktningelever vil prinsippet om forståeliggjøring, jmf. punkt 5.2, være aktuelt. Det må skapes forutsetninger for at akademiskspråklig matematisk fagstoff læres og *forstås*. Slike forutsetninger skapes først og fremst ved at undervisningen foregår på et språk eleven forstår, i tillegg til at pedagogiske prinsipper om stillasbygging og den nærmeste utviklingssonen ivaretas. Disse pedagogiske prinsippene vil sammen bidra til å legge et grunnlag for at *input* transformeres til *inntak* og dermed for at forståelse finner sted. Input omfatter alt fagstoff som eleven konfronteres med i løpet av undervisningen, mens inntak betegner den delen av fagstoffet som eleven forstår og lærer. Øzerk (1996b) refererer til forskningsresultater som viser at minoritetsspråklige elever i en tospråklig undervisningssituasjon presterer like godt som enspråklige norske elever, forutsatt at begge elevgruppene gis like muligheter for tilgang til det matematiske lærestoffet. Det er vanskelig å se at en undervisningssituasjon hvor nyankomne minoritetsspråklige elever uten kunnskaper i norsk utelukkende blir konfrontert med input på majoritetsspråket skal kunne føre til inntak og læring.

Lunde (2001) refererer til en undersøkelse av Høgmo (1997) som fant store forskjeller i ferdigheter mellom norskspråklige elever og minoritetsspråklige elever når det gjaldt

problemløsning i tekstoppgaver. Lunde viser imidlertid til erfaringer fra Norge og Sverige som ikke finner lignende forskjeller. Tvert om mener Lunde at tekstoppgaver kan gi en intuitiv forståelse av hva det spørres etter, slik at tospråklige foretrekker slike oppgaver fremfor mekanisk regning (Lunde, 2001). Da elever som ennå ikke har tilegnet seg tilstrekkelige norskerferdigheter til å kunne nyttiggjøre seg undervisning på norsk ikke kan sies å være tospråklige, vil ikke disse forskningsresultatene være direkte overførbare til denne elevgruppen. Disse elevene vil foreløpig kun ha tilgang til sitt morsmålspråklige repertoar og i svært begrenset grad kunne nyttiggjøre seg undervisning som tar utgangspunkt i det andrespråksrepertoaret som de ennå mangler. Dersom tospråklig undervisning i matematikk likevel ikke er mulig, er det viktig at nytt vokabular introduseres med forsiktighet. Det er imidlertid farer knyttet til det å forenkle språket i tekstoppgavene i den hensikt at minoritetsspråklige lettere skal forstå det. Et forenklet og begrenset vokabular kan skape hindringer for både språk- og begrepsutvikling. I stedet for å forenkle vokabularet er det bedre for elevene å lese og diskutere oppgavene (Austin og Howson, 1979 sitert i Dickson et. al., 1984). Siden elevene vil ha begrenset andrespråkskompetanse må imidlertid læreren, som en mer kompetent person, like fullt sørge for nødvendig hjelp og støtte i form av stillasbygging.

7.2 Naturfag og samfunnsfag

Naturfag og samfunnsfag er etter innføringen av L97 blant de fagene som tidligere gikk inn under betegnelsen orienteringsfag (o-fag). Emner i naturfag og samfunnsfag inneholder et stort omfang av fagspesifikke og abstrakte begreper – særlig naturfaglig lærestoff preges av avansert akademiskspråklig innhold, mens den samfunnsfaglige delen er noe mer språk- og sosiokulturelt bestemt (Øzerk, 1992b). Noen naturfaglige og samfunnsfaglige emner er abstrakte og ukonkretiserbare, andre er mer teoretiske. Naturfag og samfunnsfag representerer i stor grad kognitivt utfordrende lærestoff og oppgaver, for både norskspråklige og minoritetsspråklige.

7.2.1 Språk og begreper i naturfag og samfunnsfag

Minoritetsspråklige elever som går i norske klasser har ofte store problemer med naturfag og samfunnsfag. De har gjerne for liten bredde i ordforrådet til å forstå tekstene i lærebøkene og har derfor behov for å få styrket det fagspesifikke ordforrådet (Golden, 1984). I prosjektet "Lærebokspråk" startet av Anne Hvenekilde og Anne Golden i 1981, tar forfatterne utgangspunkt i at det er to typer av ordforråd som kan skape spesielle problemer for minoritetsspråklige elever. Disse er de *egentlige fagordene*, som omfatter de begrepene som tilhører faget og som vi ikke bruker i dagligtalen unntatt når vi diskuterer faglige emner. Dette er ord som ofte er nye også for norskspråklige elever, som for eksempel "molekyl", "svovel" og "friksjon" (Golden, 1984). Den andre typen ordforråd er ord og uttrykk som *tilhører det allmenne ordforrådet*, men som har *høyere frekvens i spesielle typer fagtekster* enn i generelle språkfag. Dette er ord som norskspråklige elever vil være kjent med. Eksempler er blant annet "overflate", "ru" og "motstand" (Golden, 1984). På grunn av at disse som nevnt inngår i det allmenne ordforrådet, vil ikke denne type ord og begreper bli behandlet i undervisningen. Dermed vil de kunne bidra til å skape vansker for nyankomne minoritetsspråklige elever.

Som del av prosjektet kartla Hvenekilde og Golden hvilke ord lærere oftest ville forklare for elever i en vanlig norsk klasse, ved å sende ut lister til faglærere som krysset av for de aktuelle ordene. Disse var ord som ble regnet som fagord. Undersøkelsen viste at det var stor enighet blant lærerne om hvilke ord de ville forklare (Golden, 1984). Når det gjelder ord og uttrykk som tilhører det generelle ordforrådet, eller ikke-fagord, regner lærerne disse som kjente og dermed unødvendige å forklare. For norske elever som har tilegnet seg disse ordene gjennom en naturlig morsmålsutvikling er de nok også kjente. For minoritetsspråklige elever er situasjonen derimot ofte en annen. De har lest, lært og snakket om langt færre av de ordene som, på tross av å ikke være fagord, viser seg være fagspesifikke i mange sammenhenger (Golden, 1984). Særlig gjelder det for nyankomne minoritetsspråklige elever. Vansker som er referert til ovenfor vil antakeligvis avta proporsjonalt med tiden eleven tilbringer i Norge. Når en likevel har i minnet tiden det anslagsvis tar for en minoritetsspråklig å tilegne seg et akademisk/skolefaglig fagspråk på andrespråket, er det ikke et problem som bør undervurderes. En annen faktor som kan vanskeliggjøre

fagforståelsen for minoritetsspråklige elever er at mange av de ordene de kjenner igjen og tror de kan, plutselig kan ha en annen betydning enn den som læreren har regnet som grunnbetydningen og som forekom i begynnerbøkene i norsk. Slike ord har forskjellig betydning alt etter hvilken kontekst de står i. Eksempler er blant annet ”bord”, som både kan betegne et møbel og bety ”planke” eller ”en kant”, samt ”dra” som kan bety både ”å reise” og ”å trekke” (Golden, 1984).

7.2.2 Naturfags- og samfunnsfagsdidaktikk

I sin undersøkelse har Hvenekilde og Golden regnet på frekvenser for kjente ord, fagord og ikke-fagord i fagene fysikk, geografi og historie. Det fremgår av undersøkelsen at gjennomsnittsfrekvensen for fagord er mye høyere for fysikk enn for de andre fagene (Golden, 1984). De peker på dette som en mulig årsak til at fysikk blir regnet som et vanskelig fag for elever med norsk som morsmål. Geografi er det faget med høyest frekvens av kjente ord. Dette kan ha sammenheng med at tekstmengden i geografi er større enn i fysikk. Cazden (1979 sitert i Øzerk, 1992b) hevder at naturfaglige emner som fysikk egner seg spesielt for arbeidsmåter som involverer arbeid med konkrete objekter og materialer, samt demonstrering og eksperimentering. Slike arbeidsmåter gjør begrepsundervisningen lettere for lærerne. Som en konsekvens bør naturfagundervisningen gis på minoritetsspråklige elevers andrespråk, uavhengig av i hvilken grad de mestrer andrespråket, fordi arbeidsmåtene vil hjelpe dem til å utvikle sitt andrespråk. Imidlertid vil det for asylsøker- og flyktningelever med begrensede ferdigheter i andrespråket norsk likevel være nødvendig å få undervisning på et språk de behersker. Dette på grunn av at det primære ved undervisning er å sikre undervisningsforhold der fagforståelse og faglig utbytte er oppnåelig for *samtlig*e elever i en klasse. Mangelen på et slik egnet naturfaglig undervisningsforhold med fagforståelse og faglig utbytte kjennetegnes av at det eksisterer et kommunikasjons- og formidlingsproblem i lærer – elevforholdet (Øzerk, 1992b). Naturfagundervisning på et språk eleven ikke behersker kan vanskelig sies å være undervisning som opererer innenfor elevens utviklingssone eller å være et egnet undervisningsforhold.

En annen side ved naturfag og samfunnsfag er at meningsbærende ord ofte defineres ved hjelp av *andre* meningsbærende ord. Hvenekilde og Golden (1983 sitert i Øzerk,

1992b) peker også i prosjektet ”Lærebokspråk” på at det ikke er uvanlig at et nytt abstrakt begrep i lærebøker blir definert ved hjelp av ord som er ukjente for elevene. Meningsbærende og fagspesifikke begreper i teksten står i en sammenheng hvor de er ment å formidle bestemt emnerelatert informasjon (Øzerk, 1992b). Det vil da være fare for at nyankomne minoritetsspråklige elever som ikke behersker undervisningsspråket godt nok, mister vesentlige deler av innholdet. De får med andre ord ikke et tilstrekkelig faglig utbytte. For å motvirke en slik uheldig effekt bør det for det første sørges for at læreboktekstens kunnskapsmessige og språklige nivå ligger på omtrent det tilsvarende kunnskapsmessige og språklige nivå som de minoritetsspråklige elevene ligger på. Dernest må elevene ha mulighet til å spørre om det de lurer på, gi uttrykk for det de tenker og vil, og undervisningssituasjonen må gi elevene muligheter til å delta aktivt i læreprosessen. Disse to nevnte faktorene må begge tidlig være til stede for å bidra til at eleven får en aldersadekvat faglig og språklig bakgrunn som ligger til grunn for videre faglig og språklig utvikling (Øzerk, 1992b). Dette er et resonnement i tråd med den substansielle hypotesen. En følge av disse faktorene er at undervisningen må være tospråklig. I motsatt fall vil ikke eleven ha mulighet til å spørre om det han/hun lurer på og få et påfølgende forståelig svar, dersom eleven ikke kan norsk godt nok til å stille spørsmålet eller til å forstå forklaringen på norsk. I slike tilfeller vil elevens fagforståelse og faglige utbytte kunne hemmes.

7.3 Funn og drøfting knyttet til innholdsfagene

I det følgende tar jeg for meg den delen av mitt empiriske materiale som er relevant for innholdsfagene. Som samtlige av mine informanter pekte på er det tydelig at matematikk, naturfag og samfunnsfag er vanskelige for asylsøker- og flyktningelevene ved studieskolen.

Jeg gjentar at for enkelhets skyld er yrkesbetegnelsene til noen av informantene forkortet: K1 og K2 er klassestyrere i hver sin klasse og N1 og N2 er lærere i norsk som andrespråk.

7.3.1 Vansker knyttet til matematikk

Som nevnt i punktene 4.1, 7.1.1 og 7.1.2 er matematikkfaget en utfordring for nyankomne minoritetsspråklige elever. Faget er i stor grad språkavhengig, og for asylsøker- og flyktningelever som ennå ikke har godt etablerte begrepsinnhold på andrespråket kan matematikkfaget medføre vansker. Flere informanter, blant andre K1, fremhever at det ikke er selve det tekniske/matematiske i matematikkfaget som byr på problemer for de minoritetsspråklige elevene. Tvert om hevder hun at på det området er mange av de minoritetsspråklige vel så gode som de norsksspråklige. Det er imidlertid den høye forekomsten av abstrakte begreper som medfører tilkortkomning, og dette mener hun er et problem som særlig karakteriserer matematikkfaget:

Matematikk er et fag de generelt sliter med. Der ser vi helt tydelig at de kommer til kort på grunn av språket. De kommer veldig fort til kort i tekstoppgavene. Det er veldig mange abstrakte begreper der. (...) De forstår og regner like godt som de andre. Med det tar lenger tid enn for de andre på grunn av de abstrakte begrepene.

De nyankomne minoritetsspråklige elevenes møte med abstrakte begreper i tekstoppgavene fører i følge K2 at de "kobler ut" når de ser en tekstoppgave:

Det er klart det er frustrerende for dem! Med én gang de ser ei tekstoppgave så kobler de litt ut forsøket på å få det med seg, fordi de vet at de her kommer til å møte ett eller flere ord som de ikke forstår.

Det er grunn til å tro at basert på den erfaringen de har med matematikkfaget og matematikkundervisning på norsk, har de en forventning om at de ikke kommer til å mestre oppgaven. De vet at tekstoppgaven kommer til å inneholde begreper som de ikke forstår. Dette tolker jeg som et tegn på at matematikkbøkene og matematikdidaktikken som brukes i den klassen og på studieskolen for øvrig ikke er hensiktsmessig. At elevene reagerer med unngåelsesstrategier og sannsynligvis angst i forbindelse med å måtte forholde seg til tekstoppgaver på et språk de ikke forstår kan tyde på at undervisningssituasjonen ikke er egnet for læring. Dette bør få konsekvenser for hvordan undervisningen tilrettelegges. K2 forteller videre at dette krever tilrettelegging. Blant annet har de gjort det slik at de minoritetsspråklige elevene får færre tekstoppgaver. Tanken bak en slik ordning er sannsynligvis at de minoritetsspråklige elevene heller skal få jobbe med oppgaver læreren vet at de kan, så elevene kan være sikre på å oppleve å mestre matematikken. Kan hende er imidlertid ikke dette nødvendigvis den beste løsningen, da flere pedagogiske prinsipper

tilsidesettes ved å gjøre det på denne måten. At elevene får oppgaver som det er stor grunn til å tro at de vil mestre er ikke i henhold til teorien om elevens nærmeste utviklingszone og tilfredsstillende ikke kravet til at oppgavene skal ligge ett hakk over elevens kunnskapsnivå, jamfør prinsippet om $i + 1$ og headfitting. Det ligger ingen utfordring eller læringseffekt i å løse oppgaver som helt klart ligger innenfor ens mestringsområde. På den annen side er det grunn til å tro at tekstoppavene de opprinnelig jobbet med uansett ikke inneholder $i + 1$, men kanskje heller $i + 4$, altså et mye høyere kunnskapsnivå enn det de befinner seg på. Disse oppgavene inneholder begreper på et slikt språknivå at de fordrer en eller annen modifisering/tilrettelegging. Å legge nivået for lavt er imidlertid ingen god løsning.

I følge K2 har ikke de nyankomne minoritetsspråklige elevene den samme basisen som norskspråklige elever har. Det er sannsynlig at hun her refererer til grunnleggende begrepsforståelse og basekunnskaper. På grunn av dette blir det vanskelig å avgjøre i hvilken grad hun skal gå tilbake og repetere det matematiske lærestoffet/pensumet:

Det er klart at de ikke har den samme basisen som norske elever har fra starten av, så det er en avveining vi har gjort hele tida – hvor mye vi skal gå tilbake for å prøve å få dem med. Og det har vi måttet gjort en hel del. Men altså, du får ikke tatt nok av det. For så mye ekstra med matte kan vi ikke ta, i forhold til det resten av klassen har.

Noe av årsaken til at dette er et så stort problem, er i følge K2 at etter L97 er automatisering av kunnskap blitt mindre vektlagt:

Etter L97, så er det blitt mye mindre repetisjon av oppgaver, for å få automatisere. Det er blitt mindre vektlagt i forhold til mer praktisk tenkning. Og det er klart at det er noe som de fremmedspråklige ikke tjener på, i alle fall.

Derimot er praktisk tenkning blitt *mer* vektlagt, og hun er helt klar på at dette forholdet slår negativt ut for de minoritetsspråklige elevene. Hun *har* likevel repetert en del, men ikke så mye som det egentlig er behov for. Dette sier hun er på grunn av og av hensyn til resten av klassen. Så det blir en stadig vurdering av hvor mye vekt man skal legge på å ”få dem med.” Som nevnt er repetisjon viktig for nyankomne minoritetsspråklige elever, og at denne elevgruppen synes å mangle tilstrekkelige matematiske baseferdigheter, som K2 peker på, gjør ikke repetisjon mindre viktig. Dersom baseferdighetene er mangelfulle vil disse elevene sannsynligvis ha enda dårligere forutsetninger enn norskspråklige elever til å bygge *videre* på baseferdighetene; til å

etablere og utvikle utbygningsferdigheter. Derfor mener jeg det er uheldig at det ikke legges mer vekt på å sikre nyankomne minoritetsspråklige elevers fagforståelse og faglige utbytte i matematikk. Som vist i punkt 4.1 er etablering av solide begreper også i matematikk viktig for den videre forståelsen og fagtilegnelsen.

En annen grunn til at det er viktig å legge til rette for minoritetsspråklige elevers faglige utbytte i matematikk er at det, som omtalt i punkt 7.1, er et prestisjefyllt fag. Dette viser seg i følge sosiallærer også ved studieskolen:

Nå etterpå skal jeg ha matte med en [viser til nasjonalitet] gutt fordi i den klassen er det så viktig å være god i matte. Så siden han ikke er så god der, så er det jo dobbel effekt, for han får også høyna statusen sin i klassen ved å være god i matte.

Som sosiallæreren sier gir dette en dobbel effekt; samtidig som eleven blir sterkere i matematikk bygges også statusen hans i klassen opp. Dermed får han hevde seg i alle fall på ett område. Eleven hadde selv gitt uttrykk for ønsket om ekstraundervisningen. Samtidig er matematikk et fag minoritetsspråklige elever har *mulighet* til å gjøre det bra i. Dette har jeg grunn til å tro på bakgrunn av K1s uttalelse om at når det gjelder mer tekniske regneoperasjoner så viser det seg at minoritetsspråklige er vel så gode som de norskspråklige. Etersom flere informanter fremhever minoritetsspråklige elevers vansker med *tekstoppgaver*, velger jeg å ta disse utsagnene med til inntekt for antagelsen om at i andre matematiske emner vil de ha gode muligheter til å hevde seg. Av den grunn kan man tenke seg en generell fremgang for de nyankomne minoritetsspråklige elevene i matematikk, dersom elementene repetisjon og begrepslæring hadde fått et større omfang.

Etter det flere av informantene sier har endringer i forhold som har å gjøre med lærebøkene og mengden av tekstlig lærestoff de siste årene, slått negativt ut for nyankomne minoritetsspråklige elever. I følge K2 er det blitt mer tekst og mer stoff, noe hun fremholder som negativt for disse elevene. K1 peker på at innholdet i hvert fag er blitt så omfattende at det er umulig å gå gjennom alt som man skal etter læreplanen. Hun sier videre at for asylsøkerelver som starter på norsk skole på ungdomstrinnet vil det være vanskelig å lære norsk godt nok til å ha mulighet til å få med seg det krevende fagstoffet. Når det gjelder barnetrinnet viser K1 til matteboken de bruker i den klassen. I følge henne vanskeliggjør denne boken matematikken for de nyankomne minoritetsspråklige elevene, fordi den inneholder så mange tekstoppgaver:

Men matteboka er ikke god for dem, for det er ganske mange tekstoppgaver. Den boka forenkler slett ikke matten for dem.

Det var i følge K1 etter innføringen av L97 at tekstoppgavene økte i omfang:

I forhold til L97 så er det først og fremst læreverka jeg ser det på. Det ser vi vel i alle fag, at det er blitt veldig mye mer tekst og mer stoff.

7.3.2 Vansker knyttet til naturfag og samfunnsfag

Naturfag og samfunnsfag er også fag som representerer utfordringer for nyankomne minoritetsspråklige elever, ettersom det i disse fagene er en høy forekomst av abstrakte begreper. Det er et fremtredende trekk ved naturfag og samfunnsfag at dette medfører vansker for asylsøker- og flyktningelevene ved studieskolen. For eksempel sier N1 at hun tror samfunnsfagene geografi og historie er de vanskeligste for de nyankomne minoritetsspråklige elevene nettopp fordi det i disse fagene er mange begreper de ennå ikke forstår:

Jeg tror nok at det er vanskeligst for dem å følge med i orienteringsfaga. Samfunnsfag, geografi, historie. I alle fall når de kommer opp i klassetrinnene. Det er veldig mange ord, ikke sant. Veldig mange begreper, i de faga, som de ikke forstår ennå.

Det er grunn til å tro at de grunnleggende begrepene som elevene lærer på de laveste klassetrinnene – begreper som jeg mener vil falle inn under betegnelsen baseferdigheter, vil ha stor betydning for hvorvidt de blir i stand til å tilegne seg mer avanserte begreper på høyere klassetrinn. Slike tanker gjør også N1 seg når hun regner med at det vil bli stadig vanskeligere for dem jo lenger opp i klassetrinnene de kommer. Senere i intervjuet hevder hun imidlertid at hun ikke synes det er så sterkt behov for å konkretisere lærestoffet, fordi de greier seg godt ved å bruke kroppsspråk og billedmateriale. Punktet er også nevnt i drøftingen av språkfagene. Hun synes derfor ikke at mangel på uteskole for minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet er særlig negativt:

Det er dårlig med kommunikasjon i begynnelsen. Men unger lærer utrolig fort... Men har du masse bilder, og kroppsspråket, så synes jeg det går fryktelig greit. (...) Så vi har ikke gått så mye ut, for de er med på mye og har god erfaring, så vi trenger ikke oppsøke så mye for vi kan snakke om det, og de forstår det. Så vi trenger ikke konkretisere det så voldsomt.

Dersom kroppsspråk og bilder er tilstrekkelig til at de minoritetsspråklige elevene skal greie å tilegne seg begreper med et solid innhold, er det naturligvis positivt. N1 er også en lærer med lang erfaring, noe både hun selv og rektor peker på. Jeg ønsker likevel å se det faktum at det er lite kommunikasjon i begynnelsen, som N1 sier, i sammenheng med at de nyankomne minoritetsspråklige elevene ved studieskolen gis all undervisning i innholds-fagene kun på norsk. Det er lite sannsynlig at det i alle innholds-fagene blir tid til utstrakt bruk av bilder og kroppsspråk for å hjelpe de minoritetsspråklige elevene til å forstå fagstoffet. Særlig ikke ettersom det i følge K2, som omtalt tidligere, heller ikke blir tid til å repetere så mye i matematikkfaget som hun ideelt sett hadde ønsket. I denne sammenheng mener jeg det kan være fare for at de nyankomne minoritetsspråklige elevene ikke gis forutsetninger til å bygge opp et solid begrepsapparat, da kommunikasjonen i begynnelsen og kanskje en god stund vil være liten. Dersom bruk av bilde og kroppsspråk *ikke* er tilstrekkelig, er det også fare for at den kommunikasjonen som faktisk er, blir lite meningsfull. Jeg anser derfor konkretisering og bruk av lokalmiljøet i undervisningen som hensiktsmessig metodikk i forhold til å støtte de minoritetsspråklige elevenes utvikling av begrepsinnhold og begrepsapparat.

En annen informant, K1, peker på at uteskole *gir* gode muligheter til å konkretisere fagstoffet i naturfaglige emner:

De skiller seg ikke særlig ut i naturfag. Vi har mye naturfag ute, for vi har uteskole på hele barnetrinnet. Da er vi ute på tur, en dag i uka. Da legger jeg opp naturfagundervisninga etter opplevelser og det vi møter på ute i naturen. Det er jo lærerikt for alle, for det blir lettere å koble til begreper. (...) Vi har ikke så sterke fagskiller på barnetrinnet, det blir mye fletta i hverandre.

Argumentasjonen i punkt 7.2.2 støtter utsagnet ovenfor. Denne metodiske muligheten gjør i følge K1 at de minoritetsspråklige elevene ikke i særlig grad skiller seg ut i naturfag. Årsaken til det minimale skillet begrunnes også med at det ikke er så sterke fagskiller på barnetrinnet, noe som gjør at et tema kan behandles i flere forskjellige fag. På den måten kan temaer både repeteres og ses fra ulike synsvinkler, alt avhengig av faget man til enhver tid har. I følge N2 utgjør samfunnsfagene større utfordringer enn naturfaglige emner for de nyankomne minoritetsspråklige elevene ved studieskolen. Hun viser særlig til en elev på ungdomstrinnet som har vansker på grunn av det omfattende lærestoffet. N2 forteller videre at de omfattende lærebøkene gjør at både naturfag og samfunnsfag blir veldig språkavhengige fag, og når man ikke kan

språket så fører det ofte til misforståelser. K2 fremhever på sin side at de i hennes klasse har en lærebok i samfunnsfag som er spesielt tilrettelagt for minoritetsspråklige elever. Den tar for seg de samme temaer som de norskspråklige elevenes lærebok og til samme tid, men er mer kortfattet i forhold til omfanget av lærestoff:

Det er ei alternativ bok som følger den de andre har. Den begrenser veldig, for hvis du har sett hovedboka så er den tettpakka med tekst. Så denne er lettere. Så når jeg har timer med dem ute så bruker jeg denne, og den greier de å forholde seg til. Så når vi har leselekse så leser de den kortfatta varianten.

Jeg forstår det slik at boken ikke er *begrensende*, i betydning av at den tar lettere på stoffet. Det er positivt at den tilrettelagte boken ikke overser kunnskap som er omtalt i den ordinære læreboken, da det ikke er å anbefale at de minoritetsspråklige elevene tilbys annenrangs lærebøker. I følge K2 både mestrer og liker de minoritetsspråklige elevene denne boken. N2 kjenner ikke til det tilrettelagte læreverket når jeg forteller om det i intervjuet, noe som tyder på at læreverket ikke har vært et tema på møter angående de minoritetsspråklige elevene eller i andre fora for informasjonsutveksling. Det kunne vært hensiktsmessig dersom man i slike fora på studieskolen ble gjort oppmerksomme på hvilke muligheter og hvilket materiell som faktisk finnes når det gjelder å tilrettelegge undervisningen for denne elevgruppen.

I følge N2 er det de senere årene i langt større grad enn tidligere rettet fokus mot selvstendig arbeid og ansvar for egen læring, både for norskspråklige og minoritetsspråklige elever. Etter beskrivelsen N2 gir, innebærer "selvstendig arbeid" mer konkret at elevene må lære seg selv og sin arbeidskapasitet så godt å kjenne at de selv finner ut når oppgavene de jobber med er for vanskelige. N2 viser til en elev på mellomtrinnet som har sin egen tidsskriftsamler med oppgaver for slike tilfeller:

Det jeg har instruert dem i, og det jeg prøver å øve ham i, er at når han ikke forstår og ikke er med i en time, så må han jobbe med sitt eget. At han må på en måte lære seg å jobbe selvstendig. Det er jo en del av opplegget i skolen i dag óg, ikke sant, at du har arbeidsplan, du skal på en måte styre din egen studiehverdag. Og han er ikke spesielt flink til det foreløpig, men da har han en tidsskriftsamler med opplegg og ting han kan holde på med. Så da må han finne ut at dette forstår jeg ikke, her må jeg koble ut, og så tar han sitt eget. Men ideelt sett burde han jo hatt mye mer tilpasset opplegg i de faga, óg.

Eleven må med andre ord avgjøre at det input som gis i undervisningen ikke er forståelig. Dernest må han selv finne oppgaver han *vet* han kan mestre. Det er tvilsomt hvorvidt oppgavene eleven selv "velger" i tidsskriftsamleren er oppgaver som

utfordrer hans nærmeste utviklingszone og hvorvidt de står for input av en slik art at det ligger ett hakk over hans nåværende kunnskapsnivå. En kan anta at årsaken til at eleven tyr til tidsskriftsamleren er at han har en negativ mestringsopplevelse i forhold til det arbeidet klassen for øvrig holder på med. Dersom eleven derimot hadde opplevd mestring ville han ha *fortsatt* med det arbeidet. Det er derfor grunn til å tro at når oppgavevalget er i elevens egne hender, er det stor sannsynlighet for at eleven velger oppgaver han har visshet om å mestre. Dermed ender han med oppgaver som ikke medfører læring, men en opprettholdelse av det samme kunnskapsnivået, i beste fall. I følge N2 burde denne eleven ideelt sett hatt et mye mer tilpasset opplegg. Hun går ikke inn på hva opplegget i så fall burde innebære, eller hvorvidt dette er en erkjennelse fra hennes side som med tiden vil medføre et faktisk tilpasset opplegg. Det kan være grunn til å tro at dersom så ikke skjer, vil disse omstendighetene føre til en spiral av kunnskapsoppretholdelse på bekostning av kunnskapsutvikling. Tilfellene hvor eleven finner ut at mestringsopplevelser er knyttet til oppgaver i tidsskriftsamleren vil kunne øke i frekvens, og eleven vil kunne bli stadig mindre kompetent til å hankses med aldersadekvate oppgaver som klassen for øvrig jobber med. Konsekvensen vil ikke nødvendigvis bli at eleven utvikler evne til selvstendig arbeid, men derimot ha læringshemmende effekt.

I de tilfeller hvor minoritetsspråklige jobber med andre og eventuelt enklere oppgaver enn norskspråklige, kan det lett oppstå en avstand mellom de to elevgruppene. Denne avstanden kan være både i forhold til hvilket nivå de befinner seg på faglig og hvor i pensum de befinner seg innenfor ett og samme fag. Jeg ser det som viktig å unngå at en slik avstand oppstår, for å sikre et visst samsvar mellom den undervisningen minoritetsspråklige elever får og det som klassen for øvrig får. Som en konsekvens av de nyankomne minoritetsspråklige elevenes korte oppholdstid i Norge og følgelig begrensede ferdigheter i norsk, ser jeg det som en nødvendighet at undervisningen for de to gruppene legges opp noe forskjellig. Men likevel, som en følge av at de går i samme klasse og får undervisning i samme fag, bør de arbeide innenfor omtrent det samme tema. Etter det to av informantene forteller, og som diskutert ovenfor, er det ikke alltid at asylsøker- og flyktingelevene følger det som resten av klassen holder på med i innholdsfagene selv om de er inne i klassen. I tillegg forteller N1 at hun har kopiert opp ekstramateriale/oppgaveark som ligger i kateterskuffen, slik at den læreren

som til enhver tid har undervisning i klasserommet kan gi slike til de minoritetsspråklige elevene som ikke mester fagstoffet:

Blir det for vanskelig så gjør vi noe annet. Og jeg har ofte kopiert ekstra ark som de andre lærerne har liggende i kateterskuffa, så når det kommer oppgaver som blir for vanskelige så får de av de arka.

De får disse arkene når det er språklige og kunnskapsmessige barrierer som fører til manglende mestring. Jeg oppfattet det slik at oppgavearkene ikke nødvendigvis er relevante i forhold til det resten av klassen holder på med, da kriteriet synes å være at det er oppgaver læreren vet elevene mestrer. I likhet med i tilfellet ovenfor er det på bakgrunn av dette vanskelig å se at pedagogiske prinsipper om blant annet i + 1 og headfitting ivaretas. Det synes også å være forholdsvis vilkårlig i stedet for individuelt tilrettelagt arbeid, med manglende begrunnelse og plan fra lærerens side. I tillegg kan det være fare for at de minoritetsspråklige elevene oppfatter et alternativt og forholdsvis løsrevet opplegg som lite meningsfull input.

Mer bruk av tema- og prosjektarbeid er i følge flere informanter en endring av *positiv* art og fremheves som en god mulighet til å legge undervisningen til rette for studieskolens minoritetsspråklige elever. Som K2 sier:

Jeg synes det er mange ting i L97 som kommer dem til gode. Prosjekt relatert til dem, det mer individuelle, å legge prosjektet til deres nivå. Det er lettere det enn klasseromsundervisning – de faller lettere ut da. (...) Å få løst opp litt den der tradisjonelle undervisninga, det kan de tjene på, de fremmedspråklige. At de får jobbe med egne oppgaver etter sine egne evner og ståsted. Vi har hatt en del prosjekt som kan knyttes opp mot deres land og det flerkulturelle.

I følge K2 har altså innføringen av tema- og prosjektarbeid bidratt til å få løst opp den tradisjonelle undervisningen, noe hun mener at spesielt de minoritetsspråklige elevene har tjent på. De får jobbe med oppgaver etter egne evner og det åpner i større grad enn tidligere for å gå løs på prosjekter som har en eller annen form for flerkulturell tilknytning – gjerne i forhold til elevenes opprinnelsesland. K2 mener det er lettere at minoritetsspråklige elever faller utenfor i tradisjonell klasseromsundervisning enn i prosjektarbeid. En kan si at tema- og prosjektarbeid gjør det enklere å drive tilpasset og individuell undervisning for denne elevgruppen. For som N2 i tillegg påpeker:

(...) det er klart, lærebøkene har blitt tjuvete og tjuvete år for år, og det er jo en brems for de som ikke kan språket så godt.

Det er overveiende sannsynlig at *alle* de minoritetsspråklige elevene ved studieskolen på ett eller annet tidspunkt har vært blant de elevene som "ikke kan språket så godt," nettopp fordi de er asylsøker- og flyktningelever. Det er derfor positivt dersom lærerne ved studieskolen har inntrykk av at tema- og prosjektarbeid er en arbeidsform som passer de nyankomne minoritetsspråklige elevenes forutsetninger.

7.3.3 Begrepsgjennomgang i innholdsfagene

Som vist i analysen av språkfagene, i særdeleshet i punkt 6.4.3, anser jeg begrepsgjennomgang i forkant av den teoretiske undervisningen i innholdsfagene som viktig for nyankomne minoritetsspråklige elevers fagforståelse og faglige utbytte. Jeg har hevdet at slik begrepsgjennomgang kan være en del av språkfagene. Det kan imidlertid like naturlig være del av innholdsfagene. Som jeg allerede har omtalt under analysen av språkfagene, hevder rektor at en systematisk gjennomgang av begreper i forkant av undervisning i innholdsfag vil være et alt for omfattende prosjekt. Jeg har vært inne på at dette utsagnet kan tyde på en aksept av at studieskolens undervisning ikke ivaretar de nyankomne minoritetsspråklige elevenes språklige behov. Videre mener jeg det kan innebære en aksept av at denne elevgruppen vil måtte ha et dårligere utgangspunkt for kunnskapstilegnelse enn deres jevnaldrende norskspråklige klassekamerater har. I så fall vil det være naturlig å anta at studieskolen, på grunn av sin manglende mulighet til å organisere ekstra begrepsundervisning for de minoritetsspråklige elevene, på *andre* måter tilstreber å tilrettelegge for deres særskilte språklige behov på. I den sammenheng vil jeg vise til rektor, som har leseundervisning i en klasse med to minoritetsspråklige elever. Hun sier at det er klart at disse er språklig hemmet. Måten hun går frem på for at også disse skal få noen grad av faglig utbytte av undervisningen i innholdsfagene, er å bruke lengre tid på bildene. Blant annet peker hun mer på de forskjellige bestanddelene i bildet enn det hun vanligvis ville ha gjort:

Jeg bruker jo kanskje lenger tid på et bilde, peker litt ekstra, så det blir vel mer en opplevelse av språklig fellesskap enn reell forståelse. Men jeg har det jo i bakhodet.

Rektor sier videre:

Vi har ei bok som er god, for det går på lyder og stavelser. Men problemet blir jo når de ikke greier å få assosiasjoner til de ordene vi trener lyder med. Begrepene.

Det kan se ut til at rektor ikke reflekterer over en mulig sammenheng i dette utsagnet. Hun peker selv på at de minoritetsspråklige elevene ikke har *assosiasjoner* til ordene de jobber med – de har med andre ord ikke *begrepsforståelse*. De trener altså på lyder i ord som de ikke forstår betydningen av. Det er dermed stor sannsynlighet for at denne undervisningen gir liten eller ingen *mening* for de nyankomne minoritetsspråklige elevene. Undervisningen har ingen læringseffekt fordi den ikke er *forståelig*. På tross av dette, ser ikke rektor ut til å vektlegge betydningen av begrepsundervisning i særlig grad. At slik undervisning kunne gitt de minoritetsspråklige elevene forutsetninger for å *få* assosiasjoner til ordene de trener lyder og stavelser med, er ikke refleksjoner som rektor kommer inn på. Det er likevel positivt at informanten bruker god tid på bildebruk i undervisningen. Dette er en metodikk som finner støtte i Bruners (1966) representasjonsteori. Bruk av bilder i undervisningen vil falle inn under kategorien ikonisk representasjon, der læringseffekten som nevnt oppstår når barnet gjenkjenner forestillinger og sanseoppfatninger som stemmer overens med sine etablerte systemer og skjemaer. I den grad den minoritetsspråklige eleven har dannet seg forestillinger og sanseoppfatninger som kan fungere som et grunnlag for gjenkjenning, vil bildebruk ha en positiv læringseffekt. Sannsynligvis vil slik metodikk ha en viss læringseffekt også dersom vedkommende elev ikke har et særlig utviklet forestillingssystem. Dette er fordi bilder utfordrer sansene i større grad enn språket og på den måten vil bildebruk i stor grad kunne overstige språkbarrierer.

K1 sier at det er blitt tatt opp på foreldremøter at elevene bør prioritere matematikkleksene hjemme, for å få forklaring på begrepene i matematikkoppgavene på morsmålet:

Dette er noe vi har snakka om på foreldresamtaler det siste året, at når det gjelder hjemmelekser bør de prioritere matteoppgaver for å få forklaring på sitt eget språk. Vi har lært mange nye ting nå, blant annet med tieroverganger, ganske viktige terskler som de må over, og da ser vi at det blir problemer.

På den ene siden kan det sies at det er positivt at studieskolen innser sin begrensning når det gjelder å *selv* sørge for at elevene forstår stoffet, grunnet manglende tilgang på tospråklige lærere. På den andre siden kan det ses som en ansvarsfraskrivning, der

foreldrene oppfordres til å kompensere for studieskolens manglende evne til tilrettelegging/tilpasset undervisning. Foreldrene gis her en oppgave som de på mange måter ikke har forutsetninger for å kunne gjennomføre. For dette er ikke nødvendigvis en ordning som vil fungere godt. Forutsatt at eleven har tilstrekkelig matematikkforståelse til faktisk å forstå hva han/hun *ikke* forstår, kreves det at eleven kan formidle tekstoppavene på norsk via morsmålet, til foreldrene. Det kan i seg selv by på problemer, årsaken til at eleven ikke forstår de norske, abstrakte begrepene sannsynligvis er at han/hun ikke kjenner tilsvarende begreper på morsmålet. Det blir da vanskelig å forklare begrepet på en forståelig måte til foreldrene, så de igjen kan forklare det på morsmålet. Samtidig er det lite sannsynlig av foreldrene mestrer norsk bedre enn sitt barn, og de kan på den måten ikke selv oversette fra det ene språket til det andre. Som en informant hevder, forstår oftest barna mer norsk enn foreldrene. Dette er for øvrig naturlig og i samsvar med delaktighetshypotesen, da barnet sannsynligvis oppholder seg i norskspråklige miljøer i langt større grad enn foreldrene. Foreldrene vil i hovedsak ha sitt tilholdssted ved asylmottaket, der de har utstrakte muligheter til å kommunisere på sitt eget morsmål, men færre muligheter til å kommunisere på norsk. Videre krever leksehjelp i matematikk kunnskap hos foreldrene som det ikke er selvsagt at de har. Mange av foreldrene har selv ikke skolegang og kan på den måten mangle basiskunnskaper i matematikk. I tillegg er, som en informant peker på, lekser og skolegang et fremmedelement for mange av foreldrene. Å få foreldrene til å rette oppmerksomheten mot og engasjere seg i hjemmeleksene vil derfor kunne være vanskelig for eleven.

K2 forteller at hun også er leksehjelp for de nyankomne minoritetsspråklige elevene og at hun da har med seg en albansk tolk. Gruppen som K2 er leksehjelp for, består imidlertid av flere enn kun albansktalende. Jeg ser det som udelt positivt at de albanske elevene her får bruke sitt totale språklige repertoar. Imidlertid tegner det seg et bilde av at det er to språkgrupper som har bedre forutsetninger for å lykkes enn de andre; nemlig albansktalende og daritalende. K2 hevder at de afghanske elevene ofte er mer ressurssterke enn andre elever og peker samtidig på at det er de afghanske og de albanske elevene som har fått lese- og skriveopplæring på morsmålet. Særlig daritalende elever har i følge K2 fått et godt tilbud når det gjelder morsmålsundervisning. Det er uten tvil positivt at disse språkgruppene får tilrettelagt undervisning etter det de har krav på og behov for. At en del elever i mindre grad får

undervisning etter sine behov skal selvfølgelig ikke være til hinder for at andre elever faktisk får det. Det kan imidlertid tenkes at et slikt misforhold vil kunne skape større forskjeller mellom minoritetsspråklige elever fra ulike språkgrupper, både med tanke på norskerferdigheter og fagkunnskap.

7.3.4 Plassering i tilhørighetsklasse

Når asylsøkere i grunnskolealder begynner på norsk skole er det naturlig at deres norskspråklige kompetanse er på et minimum, ettersom de forholdsvis raskt etter ankomst til Norge kommer inn i skolesystemet. Det er også grunn til å tro at flyktningelevers norskspråklige kompetanse vil være svært begrenset, blant annet fordi de etter all sannsynlighet blir bosatt i studiekommunen direkte fra asylmottak – enten fra samme eller en annen kommune og det dermed er uvisst i hvilket omfang de har fått tospråklig undervisning på den skolen de der har tilhørt. Kan hende har de heller ikke bodd særlig lenge i asylmottaket. Studieskolen har bevisst valgt en ordning der de nyankomne minoritetsspråklige elevene plasseres i en enspråklig, norsk klasse. Dette skjer mer eller mindre umiddelbart, avhengig av lengden på det eventuelle innføringskurset (se omtale av innføringskurset i punkt 6.4.4). Informantene har ulike meninger om ordningen. For eksempel sier K2:

Det er jo til en viss grad positivt at de blir kasta på dypt vann, og må følge med på undervisninga på norsk. Men ikke hvis de blir for mye inne i klassen og føler frustrasjon ved å være der. Det er en balansegang vi hele tida må vurdere. Hvis du ser de blir frustrerte så har det gått for langt. De bør jo være en del inne også, for den sosiale biten.

Selv om K2 peker på at frustrasjon kan bli et resultat, er dette, som hun sier, et forhold de stadig må vurdere. Ut fra det K2 sier er det å forvente at dersom hun vurderer det slik at det *har* gått for langt, gjør de endringer i undervisningsopplegget. Frustrasjonsmomentet er for øvrig noe jeg har drøftet tidligere i oppgaven. Når det gjelder det sosiale aspektet kan det sies å være positivt at de minoritetsspråklige får et holdepunkt; en tilhørighetsklasse, og på den måten også i stor grad får et geografisk avgrenset område å forholde seg til – et fast klasserom. Også N2 mener det er positive elementer forbundet med tidlig plassering i tilhørighetsklasse:

For det er drahjelp i det å være i en norsk klasse! De lærer norsk i lek.

Ut fra sirkulær pedagogisk tenkning vil dette være positivt. I delaktighetshypotesen fremheves nettopp læringseffekten av norsklæring gjennom deltakelse i norskspråklige miljøer. Lek og det sosiale aspektet ved klassetilhørighet representerer et uformelt samværmiljø hvor språklæring blir en ubevisst men like fullt ønskelig bieffekt. Videre peker sosiallærer på at ordningen er positiv på grunn av elevenes egne forventninger til skolestarten:

Ungene har også forventninger om å treffe andre unger, så jeg synes det er bare bra at de blir kasta ut i det. Praktiske fag som heimkunnskap og kunst & håndverk og gym er jo fag som alle kan være med på, uansett språknivå.

Utsagnet kan sies å være betegnende for den positive læringseffekten ved deltakelse i norskspråklige miljøer. Når det gjelder elevenes egne forventninger ville det på mange måter vært kunstig å hindre kontakt mellom minoritetsspråklige og norskspråklige elever. Jeg mener imidlertid likevel at det er grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt denne ordningen i særlig grad fremmer *språklæring* og *språkforståelse*. Selv om det kan tenkes at norskspråklige jevnaldrende gjennom sosialt samvær er i stand til å sørge for en type input som svarer til $i + 1$, er jeg usikker på i hvilket omfang slik samvær faktisk forekommer. Jeg stiller dette spørsmålet på bakgrunn av det rektor sier om slitasje på klassene, ved at de stadig opplever å få nye klassekamerater og at disse klassekameratene plutselig drar igjen:

I og med at de er vant til at elever kommer og så plutselig reiser igjen... Det er asylmottak, vet du. Du får ingen store avskjedsscener. De kan jo bli henta av politiet (...). Så det er klart at i enkelte klasser så kan det jo være at de norske elevene ikke helt bryr seg med å ta den nye kontakten, for kanskje det ikke blir noe varig. Og jeg har lyst til å beskrive det som en slitasjefaktor.

Dette er et forhold av stor betydning. Som pekt på innledningsvis i kapittel 6 er det viktig å ha et inkluderende miljø i de tilfeller skoler plasserer minoritetsspråklige elever direkte i enspråklige, norske klasser. Jeg fikk imidlertid inntrykk av at det ved studieskolen jobbes bevisst med klassemiljøet for å motvirke en eventuell slitasjefaktor. Som rektor sier:

Men det at de elevene får klassetilhørighet, altså... (...) Det blir jo en viss slitasje over tid på det her, så det er jo klart at der må en jobbe opp mot klassemiljø.

Jeg har i punkt 5.2 pekt på faren for at ordningen med tidlig plassering i norskspråklige klasser kan føre til språkdrukning. De minoritetsspråklige elevene gis på den måten ingen muligheter til å få brukt sitt morsmålsspråklige repertoar. Som N1 sier:

Det er jo mange som verken kan lese eller skrive på morsmålet. Så det er dårlig med kommunikasjon i begynnelsen.

Dette er ikke overraskende, ettersom det vil ta en tid før de minoritetsspråklige elevene vil være i stand til å kommunisere på norsk. Hun sier imidlertid også at det vanligvis går greit dersom de tar i bruk bilder og kommunikasjon ved hjelp av kroppsspråk. Men selv om dette vil fremme en viss grad av kommunikasjon representerer det i svært liten grad *meningsfull* kommunikasjon og ivaretar i like liten grad prinsipper om elevens nærmeste utviklingssone eller i + 1. Det er derimot grunn til å tro at de minoritetsspråklige elevene opplever mangelen på kommunikasjonsmuligheter som påkjennende. For som rektor sier:

(...) det viser seg jo at det er veldig slitsomt for unger å være i et fremmed språkmiljø en hel dag, og da er det mest naturlige at vi gir dem en klassetilhørighet.

Det virker som rektor mener at å gi de minoritetsspråklige elevene klassetilhørighet i en enspråklig norsk klasse, på en eller annen måte vil demme opp for vanskelighetene de opplever ved å være i et fremmed språkmiljø. Jeg finner det vanskelig å følge dette resonnementet. Klassene denne elevgruppen får tilhørighet i representerer jo nettopp et fremmed språkmiljø. For som rektor også sier:

Når de kommer rett inn i en norsk klasse så er det jo norsk det går på. Og de har jo ofte ikke noe hjelpespråk heller, hvis de ikke kan engelsk. Det er for eksempel en [viser til nasjonalitet] gutt, som går i [viser til klasse] nå – det tok lang tid før han fikk tak i begrepene. Han har begynt å bygge opp et språk nå, men han har jo ikke hatt morsmålsundervisning heller.

Jeg mener utsagnet er betegnende for konsekvensen av ordningen med tidlig plassering i tilhørighetsklasse, kombinert med det begrensede tilbudet når det gjelder språkfagene. Det tar naturligvis tid å bygge opp språk og begrepsforståelse når det språklige input man utsettes for i all hovedsak foregår på et språk man ikke behersker og heller ikke har forutsetninger for å beherske. Ettersom de aller fleste av disse elevene er helt nye i Norge har de ingen tidligere erfaringer med det som etter hvert vil bli deres andrespråk. Derfor vil det språklige input i tilhørighetsklassen i begynnelsen og i en periode fremover representere uforståelig og meningsløst input. På den måten fremmes heller ikke output eller interaksjon.

7.3.5 Oppsummering

Jeg har som forklart tidligere plassert fagene matematikk, naturfag og samfunnsfag under betegnelsen innholds-fag. Årsaken til dette er disse fagenes høye forekomst av abstrakte begreper, noe som medfører utfordringer for nyankomne minoritetsspråklige elever uten tilstrekkelig begrepsforståelse på andrespråket. Dette har mine informanter pekt på. Å forstå undervisningsspråket er en forutsetning for fagforståelse og faglig utbytte. Jeg setter dette i sammenheng med en bred tospråklig undervisningsmodell og språkfagene, som jeg tidligere har argumentert for bør legge et grunnlag for begrepsforståelse og fagforståelse i innholds-fagene.

Språkferdigheter og begrepsforståelse på undervisningsspråket er også viktig for fagforståelse i matematikk. Tekstoppgaver i matematikk viser seg i følge mine informanter å være særlig vanskelige. Slike oppgaver inneholder begreper som, i like stor grad som i andre fag, må defineres og forstås. Jeg har derfor i teorien vist til viktigheten av å jobbe med begrepsforståelse, blant annet ved hjelp av konfliktdiskusjoner, både i matematikk, naturfag og samfunnsfag. Fagord i naturfag og samfunnsfag forklares ofte ved hjelp av andre fagord og kombinert med omfattende og kompliserte lærebøker i disse fagene utgjør dette utfordringer for nyankomne minoritetsspråklige elever. Konkretisering som hjelpemiddel kan i større grad enn i samfunnsfag benyttes i naturfag, noe som informantene bekrefter. Av den grunn er ikke det faglige skillet mellom minoritetsspråklige og norskspråklige elever ved studieskolen like stort i naturfag som i andre fag.

8 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I denne hovedoppgaven har jeg tatt for meg følgende problemstilling:

Hvordan ivaretar studieskolen de nyankomne minoritetsspråklige elevenes særskilte språklige behov i språkfagene og i innholdsfasene, sett i lys av relevant språklæringsteori?

Med nyankomne minoritetsspråklige elever menes asylsøker- og flyktningelever. Jeg har hevdet at ettersom disse elevene ankommer Norge og studieskolen uten norskspråklige ferdigheter og med varierende grad av etablerte base- og utbygningsferdigheter, har de språklige behov som skiller dem fra andre minoritetsspråklige elever. Med tanke på å ivareta deres særskilte språklige behov og dermed også med tanke på å sikre deres fagforståelse og faglige utbytte, hevdet jeg innledningsvis at asylsøker- og flyktningelever har behov for en tospråklig undervisningsmodell der begreps- og ordlæring er i fokus. For å kunne besvare problemstillingen har jeg redegjort for teorier og prinsipper vedrørende andrespråklæring og slik skissert noen betingelser jeg mener bør være tilstede i en undervisningsmodell for å sikre nyankomne minoritetsspråklige elevers fagforståelse og faglige utbytte. Jeg har videre argumentert for at det i språkfagene må legges et grunnlag for at denne elevgruppen skal kunne delta i og nyttiggjøre seg undervisningen i innholdsfasene. Jeg mener at en undervisningsmodell basert på punktene skissert ovenfor har forutsetninger for å ivareta nyankomne minoritetsspråklige elevers særskilte språklige behov.

Er så noen av de punktene jeg har skissert, til stede i studieskolens undervisningsmodell ovenfor asylsøker- og flyktningelever? På bakgrunn av det teoretiske rammeverket jeg har basert denne hovedfagsoppgaven på, samt på bakgrunn av analyse og drøfting av mitt empiriske materiale, foretar jeg i det følgende en oppsummering av sentrale forhold ved teori og empiri for å besvare problemstillingen.

Det er en naturlig forutsetning for fagforståelse og faglig utbytte at elevene forstår undervisningsspråket. Ved studieskolen blir nyankomne minoritetsspråklige elever forholdsvis omgående plassert i enspråklige, norske klasser. Undervisningen gis på norsk og tar i så måte ikke i bruk de nyankomne elevenes totale språklige repertoar.

Disse elevenes *eneste* språklige repertoar vil for en kortere eller lengre periode bestå av deres morsmålspråklige repertoar, i og med at de nettopp har kommet til Norge. Det er derfor grunn til å anta at de vil oppleve undervisning gitt på norsk som meningsløs input og en kan dermed stille spørsmål ved læringseffekten. En informant fremholder at det på grunn av språkbarrierer blir lite kommunikasjon med disse elevene de første månedene. Det er vanskelig å se at mangel på kommunikasjon er i tråd med sirkulær pedagogisk tenkning og den substansielle hypotesen, som står for et syn der kommunikasjon fremmer språktilegnelse. En kan også tenke seg at denne undervisningen vil fremstå som språkdrukning for asylsøker- og flyktningelevene. Følgelig er det tegn som tyder på at de nyankomne minoritetsspråklige elevenes særskilte språklige behov ikke ivaretas i språkfagene.

På grunn av at asylsøker- og flyktningelevene er eller har vært nyankomne i Norge og på grunn av deres varierende grad av etablerte base- og utbygningsferdigheter, har jeg argumentert for en undervisningsmodell som benytter elevenes totale språklige repertoar. Dette vil si en undervisningsmodell bestående av undervisning i og på andrespråket samt undervisning i og på morsmålet. Med en slik bred tospråklig undervisningsmodell vil språkfagene kunne ivareta de nyankomne minoritetsspråklige elevenes særskilte språklige behov, bidra til deres begrepslæring og begrepsforståelse og som resultat bidra til deres fagforståelse og faglige utbytte. Å benytte en tospråklig undervisningsmodell ovenfor elever som ikke behersker norsk som undervisningsspråk er hensiktsmessig blant annet i forhold til å gi elevene forståelig input og å oppnå meningsfull kommunikasjon. Samtidig kan fagundervisning på et språk elevene behersker reparere kunnskapshuller samt hindre nye i å oppstå. Slik undervisning kan åpne for interaksjon med utveksling av output og input og videre en kommunikativ undervisningssituasjon. Jeg argumenterer med andre ord for at asylsøker- og flyktningelevenes totale språklige repertoar tas i bruk, noe som blant annet vil ha som konsekvens at undervisningen i innholds-fag gis på et språk som hver og en av elevene forstår og kan nyttiggjøre seg. Dette er for de aller fleste nyankomne minoritetsspråklige *ikke* norsk. Det må altså gis fagundervisning *på* morsmålet. Dette gjøres ikke ved studieskolen. Studieskolens tilbud til denne elevgruppen består av undervisning i morsmål i to av til sammen ni minoritetsspråk samt særskilt norskopplæring i form av undervisning i norsk som andrespråk i større omfang. Forklaringen på det begrensede tilbudet om tospråklig undervisning ligger i følge

rektor i mangel på kvalifiserte lærere. Det er ingen grunn til å tvile på at dette er et reelt problem. En kan dermed si at det juridiske aspektet jamfør opplæringslovens § 2-8 er ivaretatt ved at undervisningen så langt som mulig er tilrettelagt de nyankomne minoritetsspråklige elevenes behov. I forhold til *min* problemstilling kan jeg imidlertid ikke se at denne elevgruppens særskilte språklige behov i språkfagene er ivaretatt.

Grunnlaget for fagforståelse og faglig utbytte i innholds-fagene er, i tillegg til å beherske undervisningsspråket, begrepsforståelse. I følge flere informanter mangler de nyankomne minoritetsspråklige elevene tilstrekkelige basekunnskaper til å danne seg assosiasjoner til begreper. Dette viser seg særlig i tilfeller hvor undervisningen baserer seg på trening med lyder og stavelser. Likevel benyttes denne metodikken. Jeg har hevdet at dette er undervisning som gir meningsløs input for de nyankomne minoritetsspråklige elevene, ettersom fokus er ren uttaletrening som går på bekostning av reell forståelse og dannelse av begrepsinnhold. På grunn av den varierende graden av begrepsgjennomgang er det også grunn til å tro at asylsøker- og flyktningelevene ikke gis muligheten til å videreutvikle sine utbygningskunnskaper i like stor grad som elever med norsk som morsmål. Ettersom utbygningskunnskaper er en videreføring av basekunnskaper og er en type kunnskap som utvikles individuelt, kan begrensede eller manglende utbygningsferdigheter hos nyankomne minoritetsspråklige elever på sikt bidra til å skape et kunnskapsskille mellom dem og norskspråklige elever. På grunnlag av dette er det så langt grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt de nyankomne minoritetsspråklige elevenes særskilte behov ivaretas i innholds-fagene.

Flere informanter viser til den høye begrepsforekomsten i innholds-fag. Særlig kommer asylsøker- og flyktningelevene til kort i matematikk. Her ser det imidlertid ut til at studieskolen har en ordning med å bruke timer i norsk som andrespråk til å gå gjennom begreper i forkant av matematikkundervisningen. I tillegg er det positivt at sosiallærer driver ekstraundervisning i matematikk, noe som får en dobbel effekt ved både styrking av matematikkferdigheter og styrking av elevens sosiale posisjon i klassen. I naturfag er studieskolen svært bevisste i forhold til å benytte de muligheter for konkretisering og erfaringslæring som ligger i å være lokalisert i umiddelbart nærhet av natur- og friluftsområder. En informant fremhever da også at i naturfag er skillet mellom minoritetsspråklige og norskspråklige lite. Dette er positivt, men uteskole er kun aktuelt for barnetrinnet. I samfunnsfag har en klasse ved studieskolen lærebøker som er spesielt tilrettelagt elever med begrensede norskspråklige ferdigheter. Boken er

kortfattet, men ikke begrensende i forhold til at den ikke utelater viktig stoff. Det er altså positive forhold ved innholdsfagene som taler for at studieskolen på noen måter har vært bevisst på å ivareta de nyankomne minoritetsspråklige elevenes særskilte språklige behov. Flere informanter fremholder imidlertid at den nevnte høye begrepsforekomsten skaper vansker. I følge rektor er det likevel ikke aktuelt å legge mer vekt på begrepsgjennomgang i forkant av innholdsfagene enn det de allerede gjør i matematikk, og det fremgår av intervjuet at det må aksepteres og ikke er til å unngå at de nyankomne elevene får kunnskapshull. Jeg har i drøftingen pekt på at en slik aksept er problematisk. Det ovennevnte kan heller ikke sies å være ivaretagelse av studieskolens minoritetsspråklige elevers særskilte språklige behov i innholdsfagene. Et positivt aspekt ved innholdsfagene er likevel at innføringen av tema- og prosjektarbeid har kommet asylsøker- og flyktningelevne til gode. Denne arbeidsformen har i følge en informant gjort at elevene i større grad enn tidligere kan jobbe med oppgaver etter egne evner. På den måten ivaretas nyankomne minoritetsspråklige elevers særskilte språklige behov i innholdsfagene.

De foregående punktene utgjør mitt svar på problemstillingen. De er imidlertid ikke å oppfatte som en evaluering av eller en anklage rettet mot studieskolen. Derimot er det en faglig uttalelse om studieskolens undervisningsmodell. Problemstillingen er besvart på bakgrunn av oppgavens teoretiske rammeverk og drøfting av mitt empiriske materiale. Fokus har vært hvordan studieskolen ivaretar sine asylsøker- og flyktningelevs særskilte språklige behov i språkfagene og i innholdsfagene. Mitt håp er at oppgaven kan være et bidrag i å rette søkelys mot opplæringen av denne elevgruppen og nødvendigheten av å sikre deres fagforståelse og faglige utbytte gjennom en hensiktsmessig undervisningsmodell, slik at de, jamfør Stortingsmelding 25 (1998-99) som nevnt innledningsvis, får en skolegang som gir dem mulighet til videre utdanning og arbeid på lik linje med andre elever.

9 LITTERATUR

Andersen, S. (1997): *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design.* Bergen: Fagbokforlaget

Brekke, G. (2001): Omgrepsdanning i matematikk. I: *Spesialpedagogikk*, 03/2001, side 47 - 53

Brox, O. (1995): Veier til norsk. I: O. Brox (red.): *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?* Oslo: Tano

Bruner, J. S. (1966): *Toward a theory of instruction.* Cambridge, Massachusetts – London, England: The Belknap Press of Harvard University Press

Bruner, J. S. (1990): *Acts of meaning.* Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press

Dalland, O. (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter.* 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Davies, E. (1996): Noen sider ved språkundervisning, sett fra et walisisk perspektiv I: J. Todal og M. Pope (red.): *Våg å snakke. Kommunikativ metode i samiskopplæringen.* Kautokeino: Samisk utdanningsråd

Dickson, L., M. Brown and O. Gibson (1984): *Children learning mathematics. A teacher's guide to recent research.* London: Cassell Educational

Engen, T. O. og L. A. Kulbrandstad (1998): *Tospråklighet og minoritetsundervisning.* Gjøvik: Ad Notam Gyldendal

Golden, A. (1984): Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I: A. Hvenekilde og E. Ryen (red.): *"Kan jeg få ordene dine, lærer?"* Oslo: Landslaget for Norskundervisning og J. W. Cappelens Forlag

Golden, A. (2003): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråkperspektiv.* 2. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk

Grønmo, S. (1996): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I: H. Holter og R. Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Hauge, A-M. (2004): Organisering av tospråklig opplæring. I: E. Selj, E. Ryen og I. Lindberg (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Holter, H. (1996): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: H. Holter og R. Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Hvenekilde, A. (1988): Innledning. I: A. Hvenekilde (red.): *"Matte på et språk vi forstår!" Elevene fra språklige minoriteter og matematikken*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag

Hvenekilde, A., K. Hyltenstam og S. Loona (1996): Språktilegnelse og tospråklighet. I: T. O. Engen (red.): *Minoritetselever og språkopplæring*. Oslo: Oplandske Bokforlag

Haastrup, K. og M. S. Pedersen (1998): Input – output – interaksjon. I: *Sprogforum*, Nr. 10, Vol. 4, side 7 – 13

Kjeldstadli, K. (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, T. A. (2002): Ikke-eksperimentelle design. I: T. Lund (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman

Kulbrandstad, L. I. (2002): Norsk som andrespråk og norsk – grunnskoleopplæring i et flerkulturelt samfunn. I: O. Retvedt og K. J. Tollan (red.): *Kollokvium. Artikler om utdanning*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning

Kulbrandstad, L. I. (2003): Leseopplæring for elever fra språklige minoriteter. I: I. Austad (red.): *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

L97 - *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

L97 – *Morsmål for språklige minoriteter. Tilvalg morsmål fordypning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

L97 – *Norsk som andrespråk for språklige minoriteter*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Lindberg, I. og E. Selj (2004): *Minoritetselvene, språket og skolen*. I: E. Selj, E. Ryen og I. Lindberg (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Loona, S. (2001): *Tospråklighet*. I: T. H. Eriksen (red.): *Flerkulturell forståelse*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Lund, K. og M. S. Pedersen (2001): *Hva er god sprogundervisning?* I: *Sprogforum*, Nr. 19, Vol. 7, side 62 – 65

Lunde, O. (2001): *Lære matte på to språk*. I: *Spesialpedagogikk*, 03/2001, side 69 - 75

Lunde, O. (2003): *Språket som fundament for matematikkmestring*. I: *Spesialpedagogikk*, 01/2003, side 38 - 44

Lyster, S-A. H. (1994) *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget

NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Falch Fargetrykk

NOU 1995:12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet/Statens forvaltningstjeneste

Opplæringsloven – *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, med endring i 2003*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Paulgaard, G. (1997): Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I: E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad og T. H. Aase (red.): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget

Rundskriv F-008-03: *Tilskudd til opplæring for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Rundskriv F-008-04: *Endringer i opplæringsloven og friskoleloven*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Stortingsmelding nr. 25 (1998-99) *Morsmålsopplæring i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget

Tingbjörn, G. (1994): *Svenska som andraspråk. En introduktion. Lärarbok 1*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur/Utbildningsradion

Tveit, K. (2002): Historisk forskningsmetode. I: T. A. Kleven (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag

Viberg, Å. (1993): Andraspråksinlärning i olika åldrar. I: E. Cerú (red.): *Svenska som andraspråk. Mera om språket og inlärningen. Lärarbok 2*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur/Utbildningsradion

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner and E. Souberman. Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek

Wold, A. H. (2004): Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: E. Selj, E. Ryen og I. Lindberg (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråkslæring og andrespråksundervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Yin, R. K. (1994): *Case Study Research*. 2.ed. Thousand Oaks – London – New Dehli: Sage Publications

Øzerk, K. Z. (1992a): *Om tospråklig utvikling. En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Haslum: Oris forlag

Øzerk, K. Z. (1992b): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris forlag

Øzerk, K. Z. (1996a): Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisnings-teoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag

Øzerk, K. Z. (1996b): Linguistic-minority students and bilingual mathematics teaching. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 40, No. 4, side 333 - 348

Øzerk, K. Z. (1997): Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I: T. Sand (red.): *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag

10 VEDLEGG

1. Intervjuguider

Rektor

I hvilket omfang gis det tospråklig undervisning ved studieskolen?

Hvordan er tilgangen på morsmåslærere og tospråklige lærere, og hva slags utdanning har i så fall disse?

I hvilken grad har de andre lærerne utdanning i flerkulturell pedagogikk?

Hvordan/på hvilken måte tas nye elever imot? Hvor raskt kommer opplæringen i gang?

Hvordan evalueres det språklige og faglige behovet ved oppstart?

På hvilket/hvilke språk gis minoritetselever lese- og skriveopplæring?

Hvordan forklarer du at minoritetsspråklige elever klarer seg godt/ikke godt faglig?

Din mening om hvordan elevene fra språklige minoriteter best lærer norsk?

Hvordan synes du opplegget dere har harmonerer med ditt forrige svar?

Hva mener du er det primære å ta hensyn til i forhold til undervisningen for den gruppen minoritetsspråklige dere har her på skolen?

Faglærere, klasseforstandere og sosiallærer, med tilpasning til fag og klassetrinn

Hva mener du er det primære i minoritetsspråklige elevers skolegang?

Tar dere hensyn til noe spesielt i forhold til de minoritetsspråklige elevene ved planlegging av timeplanen?

Si noe om hvordan det går med dine minoritetsspråklige elever i:

- 1) naturfag
- 2) samfunnsfag
- 3) evt. andre fag
- 4) generelt
- 5) evt. andre områder som oppleves av dem som vanskelige
- 6) områder hvor de opplever mestring

Hva tror du kan være årsaker til at det går bra og/eller ikke bra med eleven, jamfør svar på spørsmålene ovenfor?

Hvordan sikrer dere at den nye eleven skjønner undervisningen på norsk?

Hvilke utfordringer som lærer for minoritetsspråklige elever opplever du?

Hvilken vekt legges på begrepsforståelse/begrepslæring i undervisningen? På hvilket/hvilke språk skjer dette?

Hvordan presenteres nye begreper og temaer?

Samarbeid med andre lærere?

Hvordan evalueres det språklige og faglige behovet ift å gi tilpasset undervisning?

Gjør dere kartlegging i forhold til lærevansker?

Dine tanker om hvordan minoritetsspråklige elever best lærer norsk?

Lærere i norsk som andrespråk

Kan du fortelle hva en typisk time i norsk som andrespråk inneholder?

Hva opplever du at de minoritetsspråklige elevene har behov for, med tanke på undervisningen i ditt fag?

Hva opplever du som den største utfordringen?

Hvilke fag virker det som de sliter mest med, og hvordan vil du forklare det?

Bruker dere noen kartleggings- og/eller evalueringsverktøy?

Arbeider dere noe med begrepsforståelse forut for nye temaer i klassen?

Skjer lese- og skriveopplæringen på norsk eller også på elevens morsmål?

Hvordan synes du elevene generelt sett klarer seg? Din forklaring?

Samarbeid med andre lærere og med morsmålslærere?

Dine tanker om tilbudet som gis ved skolen?

2. Forespørsel om å få gjøre datainnsamling ved studieskolen

[avsender]

[mottaker]

[sted og dato]

Forespørsel om å gjøre datainnsamling ved [studieskolen]

Viser til telefonsamtale [dato].

Jeg er hovedfagsstudent i pedagogikk ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO, og holder på med hovedfagsoppgaven. Tema er organisering og gjennomføring av undervisning for minoritetsspråklige elever i en kommune. Min veileder er professor Kamil Z. Øzerk.

Metoden er kvalitativ og jeg ønsker å bruke [studieskolen] som case i oppgaven. Dette innebærer at jeg ønsker å gjøre intervjuer med rektor samt andre ved skolen som har med dette temaet og denne elevgruppen å gjøre. Jeg er i den sammenheng takknemlig for å få rektors hjelp til å finne ut hvem som er aktuelle. Alle informanter er sikret anonymitet, og datamaterialet vil bli makulert ved prosjektslutt. Spørsmålene vil bl.a. dreie seg om [studieskolens] omfang av tospråklig undervisning, utfordringer lærerne opplever og hva som synes å være de minoritetsspråklige elevenes største faglige vansker.

For å gjennomføre prosjektet er jeg avhengig av å få tillatelse fra rektor ved [studieskolen] og av at så mange som mulig av potensielle intervjuobjekter sier seg villige til å delta. Dersom alt går i orden er planen å gjøre datainnsamlingen i januar/februar. Jeg vil da komme til skolen og gjøre intervjuene.

På forhånd takk for hjelpen! Ta gjerne kontakt på telefon [tlf.nr.] dersom det skulle være noen spørsmål.

Med vennlig hilsen

[min underskrift]

3. Kvittering fra personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anders Einseth
Treschows gate 17 B
0470 OSLO

Vår dato: 13.01.2004

Vår ref: 200300766 GHA /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.08.2003. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.01.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

10260 *En studie av minoritetspråklige elevers egendeltakelse i norsklæringsprosessen*

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysningene er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 og at behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget. vurdering.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Ny melding

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

Offentlig register

Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

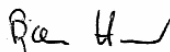
200300766 GHA /RH

2

Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2004, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen



Bjørn Henrichsen



Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55583542

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Kopi: Behandlingsansvarlig Kamil Øzerk

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anders Einseth
Treschows gate 17 b
0470 Oslo

Dato: 11.01.2005

Vår ref: 200300766 PB/RH

Deres dato: 11.01.2005

Deres ref:

ENDRING AV FORSKNINGSPROSJEKT

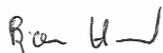
Vi viser til statusrapport, datert 29.12.2004 og til dagens telefonsamtale, angående prosjektet


10260 *En studie av minoritetspråklige elevers egendeltakelse i norsk læringsprosessen*

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud for forskning av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

I statusrapport opplyses det om at prosjektet er noe forsinket og at ny prosjektslutt dato/dato for anonymisering av data vil være 28.02.2005. Endringen av prosjektslutt dato er registrert av personvernombudet.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman 55 58 33 48/ 55 58 21 17

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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