



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2013

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Hildegunn H. Hausken

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Anne Nevøy

Tittel på masteroppgaven: "ER DETTE DINE ORD?" *En analyse av "Ordbanken og trekantsamarbeidet"*

Engelsk tittel: "IS THIS YOUR WORDS?" An analyzes of the multilingual method "The Wordbank and triangular cooperation"?

Emneord:  
flerspråklige elever,  
inkludering,  
læring og deltakelse

Sidetall:77  
+ vedlegg/annet:18

Stavanger, 15.05.2013

## Forord

På en skole eller et kontor,  
rundt et kjøkkenbord.

I senga hos hu mor,  
og i sofaen der svigermor bor.

I vårt nye hjem  
etter en god klem.

Ord for ord i denne tekst,  
er skrevet ned rundt omkring.

Nå er oppgaven komplett,  
det var ikke bare lett.

Takk for all hjelp med lille baby ”Kny”:

mann,

mamma,

svigermor,

pappa.

For ikke å glemme Anne Nevøy,  
samarbeidet vårt har vært gøy.

Også stor takk til «utvalget»

Og til deg..

Vær så god.

Her er:

”ER DETTE DINE ORD?”

## **Innholdsfortegnelse:**

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Flerspråklige elever i den norske skolen.....	7
1.2 Tematikk og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Beskrivelse av ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”.....	8
1.3.1 «Ordbanken» i den tospråklige opplæringen.....	10
1.3.2 «Ordbanken» i særskilt norsk opplæringen.....	10
1.3.3 «Ordbanken» i klassen.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	11
<b>2.0 Oppgavens teoretisk innramming .....</b>	<b>12</b>
2.1 Læring, deltakelse og inkludering.....	12
2.2 Flerspråklige elevers læring .....	15
2.2.1 Modeller for læring på flere språk.....	15
2.2.2 Ord og begrepslæring.....	19
2.3 Produktiv pedagogikk.....	20
2.4 Betydningen av foreldreengasjement.....	21
<b>3.0 Forskningsprosessen.....</b>	<b>23</b>
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	23
3.2 Den kvalitative forskningsprosessen.....	24
3.2.1 Tematisering og valg av forskerspørsmål.....	24
3.2.2 Utvalg.....	25
3.2.3 Datainnsamling.....	25
3.2.3.1 Observasjon.....	27
a. Pilotobservasjon.....	27
b. Gjennomføring av observasjon.....	29
3.2.3.2 Det kvalitative forskerintervjuet.....	29

a. Gjennomføring av intervjuene.....	30
3.2.3.3 Fokusgruppeintervju.....	31
a. Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet.....	32
3.2.4 Tolkning av data sett i lys av teori.....	32
3.2.5 Konklusjon/avrunding.....	33
3.3 Troverdighet.....	33
3.3.1 Forskningsetiske refleksjon.....	35
<b>4.0 Presentasjon av funn og analyse.....</b>	<b>36</b>
4.1 Hvorfor og hvordan bruker skolen ”Ordbanken og trekantsamarbeidet..	37
4.1.1 Hvorfor ”Ordbank og trekantsamarbeid”?.....	37
4.1.2 Hvordan? – Metoden som system.....	38
4.1.2.1 ”Ordbanken” i den tospråklige opplæring.....	41
4.1.2.2 ”Ordbanken” i den særskilte norskopplæring.....	45
4.1.2.3 ”Ordbanken” i klassen.....	47
4.2 Hvilke tanker og erfaringer har de ulike aktørene med ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?.....	49
4.2.1 Hva tenker ledelsen og lærerne om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?.....	49
4.2.2 Hva tenker foreldrene om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?.....	52
4.3 Mulighetsbetingelser for deltakelse.....	57
4.3.1 Deltakelse med ”Ordbanken”.....	57
4.3.2 Deltakelse uten ”Ordbanken”.....	62
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>65</b>
5.1 ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” – et eksempel på ”produktiv pedagogikk” for flerspråklige elever?.....	66
5.2 Fordeler og utfordringer i bruken av ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”.	68
5.3 Hvilke mulighetsbetingelser for deltakelse i klasserommet gir ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?.....	73

<b>6.0 Avrunding.....</b>	<b>75</b>
<b>7.0 Litteraturliste.....</b>	<b>76</b>

### **Vedlegg**

Vedlegg 1: Svar fra NSD

Vedlegg 2: "Ordbanken"

Vedlegg 3: Informasjon - og samtykkeskjema til lærerne og ledelsen

Vedlegg 4: Informasjon - og samtykkeskjema til foresatte

Vedlegg 5: Informasjon på engelsk til foresatte og forespørsel om deltakelse i intervju

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring til foresatte av flerspråklige barn

Vedlegg 7: Observasjonsskjema, særskilt norskopplæring og klasserom

Vedlegg 8: Observasjonsskjema, tospråklig opplæring

Vedlegg 9: Pilotobservasjon

Vedlegg 10: Intervjuguide til intervju med ledelsen

Vedlegg 11: Intervjuguide til intervju med foresatte

Vedlegg 12: Intervjuguide til intervju med lærerne

Vedlegg 13: Meningsfortetting av intervju med ledelsen

## 1.0 INNLEDNING

I dette diktet illustrerer Hauge hvor viktige ord er for å få frem det man ønsker å formidle. Ord satt sammen til setninger skaper et språk. Vi trenger språket for å kommunisere med hverandre som mennesker. Denne oppgaven handler om en metode som har til hensikt å utvide ord og begrepsforrådet til elever i en flerspråklig situasjon. Et språklig mangfold er ikke lenger et unntak, men heller en normalttilstand i mange klasserom og i samfunnet for øvrig (Cummins (1996) i Postholm, et.al., 2011). Det vil si at det er like vanlig som uvanlig å snakke flere språk til daglig. Ved inngangen av 1992 er det 183 000 personer i Norge som er innvandrere eller norskfødt med innvandrerbakgrunn, det vil si med foreldre og besteforeldre født i utlandet. De siste 20 årene har dette tallet steget til 655 000 personer (Statistisk sentralbyrå (SSB), 2013)<sup>1</sup>. Videre spår SSB (ibid) at dette tallet vil øke i årene som kommer. I tillegg til at innvandrerne og norskfødte med innvandrerbakgrunn utgjør 13,1 % av Norges befolkning ved inngangen av 2012, er de bosatt i alle kommunene i landet (SSB, ibid). En del av disse er i skolealder og har rett til grunnskoleopplæring i den norske skolen. I opplæringsloven § 2-1 andre ledd heter det:

### Eit ord.

Eit ord.

Ein stein i ei kald elv.

Ein stein til.

Eg lyt ha fleire steinar skal eg koma yver.

(Olav H. Hauge)

*”Retten til grunnskoleopplæring gjelder når det er sannsynleg at barnet skal vera i Noreg i meir enn tre månader. Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader”* (Lovdata, 2013)<sup>2</sup>.

Det vil si at de fleste flerspråklige barna skal inn i den norske skolen, enten de kommer til å bo her i fremtiden eller ikke. Med tanke på dette trenger skolen kunnskap om hva elevene har behov for. ”Forskning viser at morsmålet og tospråklig opplæring fremmer læring, uten at alle minoritetsspråklige elever dermed nyter godt av slike tilbud” (Postholm et. al.2011:107). Alle elever har rett til tilpasset opplæring. For de flerspråklige elevene vil det si språklig tilpassende opplæringsopplegg (Hauge, 2007). I NOU, 2010: 7 (2013: 144-145)<sup>3</sup> står det:

<sup>1</sup> <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2012-04-26> (18.04.13)

<sup>2</sup> <http://www.lovdato.no/all/tl-19980717-061-002.html> (07.05.13)

<sup>3</sup> <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf> (04.05.13)

*”Det følger av opplæringsloven § 2-8 første ledd at elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den ordinære opplæringen i skole. På samme måte som spesialundervisningen er særskilt språkopplæring en rett men ikke en plikt for den enkelte eleven. Bestemmelsen krever en individuell vurdering av den enkelte elevs behov. Opplæringen skal tilbys ved den skolen eleven går på(..)Om nødvendig har elever med annet morsmål enn norsk og samisk også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler.”*

Det er flere måter å legge til rette for den opplæringen. ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” er en arbeidsmetode som er utviklet for å imøtekomme og organisere retten til tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring. Kort fortalt innlemmes den tospråklige opplæring og den særskilte norskopplæring i et trekantsamarbeid med et fag i klasseromsundervisningen. I denne masteroppgaven vil jeg si hvorfor og hvordan ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” blir brukt som metode i den tospråklige opplæring og særskilt norskopplæring. Kan metoden gjøre mulighetsbetingelsene bedre for de flerspråklige elevers læring og deltakelse i skolen? Målet er ikke å komme med noe svar på om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” er den beste metoden å bruke i forhold til flerspråklig elever læring. Målet er heller å gi et ”bilde” av hvordan undervisningsmetoden brukes ved en bestemt skole og hvilke erfaringer de har gjort seg i bruken av metoden. Er elevene mer aktivt deltagende i faget som metode er brukes, enn i fag der metoden ikke brukes?

## **1.1 Flerspråklige elever i den norske skolen.**

De flerspråklige elevene utgjør en heterogen og sammensatt gruppe i den norske skolen. De kommer fra forskjellige land, som har ulike kulturer, religioner, språk, samt ulike sosiale bakgrunner (Wagner, Strömquist og Uppstad, 2008). Felles for elevene er at de skal gå i den norske skolen og lære på et annet språk enn morsmålet, nemlig norsk. Ifølge NOU, 2010:7 (2013)<sup>4</sup> er definisjonen på å være en flerspråklig elev det å ha et annet morsmål enn norsk og samisk. Når Hauge (2007) snakker om morsmålet og andrespråket, er morsmålet det språket eleven mestrer best og andrespråket norsk lært i Norge. Cummins (1984) sier at begge språk må brukes jevnlig for at å være flerspråklig. Ifølge Wagner et.al.(2008) er ikke flerspråklighet noe man har eller ikke. De mener at det heller skal snakkes om elevers kompetanse som mer eller mindre flerspråklig. For mange av disse elevene er uansett det faglige norske ordforrådet som brukes i undervisningen vanskelig (Hauge, 2007).

---

<sup>4</sup> <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf> (04.05.13)

## 1.2 Tematikk og forskningsspørsmål

Jeg har i årenes løp som lærer undret meg over om jeg har latt meg "lure" av at "Ali, Sabrina, Zelma og Muri" snakker godt norsk. Har de dagligdagse, muntlige norskferdighetene til elevene gjort at jeg har tatt det for gitt at de forstår hva jeg sier når jeg underviser? Har elevene hatt nok kunnskaper om norskspråket til å ha utbytte av og kunne delta i den undervisningen som har blitt gitt? Siden opplæringen i den norske skolen både er en rett og plikt er det nødvendig at den legges til rette slik at alle har mulighet til å tilegne seg kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2009). Haug (2004) peker på at enkelte grupper kommer systematisk dårligere ut i skolen enn andre. Dette gjelder blant annet flerspråklige elever. I søken etter å bli en inkluderende skole for alle, hvor alle skal ha mulighet til å delta, er det nødvendig å se på hva som tilbys flerspråklige elever for å få en skole som *er* til for alle. I så måte er det spennende å forske på en metode som søker å øke flerspråklige elevers deltakelse i og utbytte av undervisningen. Forskerspørsmålene ble derfor som følgende:

- 1) *Hvorfor og hvordan bruker skolen "Ordbanken og trekantsamarbeidet"?*
- 2) *Hvilke erfaringer har de ulike aktørene med metoden?*
- 3) *Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse i klassen kan metoden gi flerspråklige elever?*

## 1.3 En beskrivelse av "Ordbanken og trekantsamarbeidet".

"Ordbanken og trekantsamarbeidet" som arbeidsmåte er utviklet ved en "fokusskole" etter forespørsel fra NAFO (nasjonalt senter for flerkulturell opplæring). I utviklingsprosessen bidrar NAFO med kompetanse i forhold til flerspråklige elevers læring, mens lærerne ved skolen har ansvar for å utvikle metoden. I utviklingen av "Ordbanken og trekantsamarbeidet" settes det fokus på kartlegging av elevenes språkferdigheter, organisering av tospråklig opplæring og språkutvikling (muntlig og skriftlig) (Grøntvedt, 2012)<sup>5</sup>.

"Ordbanken" og "trekantsamarbeidet" er to deler som har ulik teoretisk forankring i bunn.

"Ordbanken" har til hensikt å utvide elevenes ordforråd. For at et ord skal kunne kalles et ord må det ha en form og et innhold (Golden, 2003). "Ordbanken" bygger på Anne Goldens (2003) definisjon av hva det vil si å kunne et ord. En elev kan et ord når han/hun kan uttale det, vite hvordan det høres ut og kan skrive det. Eleven må også kunne bruke ordet i en samtale, samt skrive det riktig i en diktat og i en setning. I tillegg skal han/hun "kjenne til de

---

<sup>5</sup> [http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/\(ntr\)/NT00004C66/\\$File/Tospr.prosjektorientering.pdf](http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/(ntr)/NT00004C66/$File/Tospr.prosjektorientering.pdf) (22.11.12)



ulike bøyings- og avledningsmulighetene ordet har” (Golden, 2003:57). Kjennskapen til avledningsmuligheter vil blant annet si ”å vite om det finnes avledningssuffiks som gjør at ordet kan endres slik at det skifter ordklasse eller avledningsprefiks som kan gi ordet en annen syntaks”(Golden, 2003:58). Eksempel: å arbeide – en arbeider. Eleven skal videre kjenne til ordklassen ordet hører til og kunne bøye det riktig. I tillegg skal han/hun vite ”hvilken syntaktisk funksjon ordet har i setningen” (Golden, 2003:58). Ordet skal kunne forklares og beskrives med synonymer og antonymer. Kunnskapen om ordets betydning i alle kontekster må også være til stede, samt kjennskap til det” nettverket av assosiasjoner som er knyttet mellom ordet og andre ord i språket” (Golden 2003:58). Til slutt må man ha kunnskap om den pragmatiske siden av ordet. I hvilke settinger brukes det, er det et fagord eller generelt ord (Golden, 2003).

Modellen, ”trekantsamarbeidet”, ble til etter at forskning gjort av Tefre og Hauge (1998) viste at de flerspråklige elevene lærer bedre dersom de får en førforståelse av nye temaer hos morsmåls lærer og læreren i særskilt norsk (Hauge 2007). Modell er utviklet for å ivareta det flerspråklige temaarbeidet mellom klasselærer, morsmåls lærer og lærer i særskilt norsk. Alle partene i samarbeidet har en likeverdig rolle. Det dreier seg om å systematisere lærersamarbeidet, slik at elevene kan få ”en tematisk sammenheng i skolehverdagen” (Hauge, 2007:150). Modellen er avhengig av at skolen organiserer skoleåret etter temaer. Dersom det ønskes å utvide ”trekanten” kan temaet for perioden sendes til skolefritidsordningen (SFO). Brukes ord fra tema der også, kan det bistå til ennå bedre læring for eleven (Hauge 2007).

Lærerne i ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” skal hver sjette uke i forkant av nytt tema, samarbeide om hvordan arbeidet med ordene skal gjøres og samtale om hvordan arbeidet går. Før det nye temaet begynner skal faglærer og lærer i SNO velge ut ord fra fagstoffet og gi disse videre til morsmåls lærer (vedlegg 2). Morsmåls lærer oversetter ordene til morsmålet (NAFO, 2013)<sup>6</sup>. Organiseringen er ulik på 1.-4. trinn og 5.-7. trinn (Grøntvedt, 2012)<sup>7</sup>. Siden studien gjøres på 1.-4. trinn vil beskrivelsen av ”Ordbanken” dreie seg om organiseringen her. De skal jobbe med fem nye *sentrale fagord* hver uke, i en seksukers periode. Ordene som velges skal helst være innholdsord, det vil si verb, substantiv og adjektiv. De skal helst ha høy spredningsgrad, altså forekomme i flere tekster med ulike temaer. På slutten av perioden skal

---

<sup>6</sup> [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net) (04.04.13)

<sup>7</sup> [http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/\(ntr\)/NT00004C66/\\$File/Tospr.prosjektorientering.pdf](http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/(ntr)/NT00004C66/$File/Tospr.prosjektorientering.pdf) (22.11.12)

elevene ha diktat (NAFO, 2013)<sup>8</sup>. Videre beskrives hvordan metoden skal brukes i den tospråklige opplæringen, særskilt norskopplæringen og i klassen.

### **1.3.1 ”Ordbanken” i den tospråklige opplæringen**

Morsmållæreren har ansvar for den tospråklige opplæringen, samt morsmålsundervisningen som foregår etter skoletid. I den tospråklige opplæringen skal morsmållæreren bruke ”Ordbanken”. Morsmållæreren sin oppgave er å gi eleven opplæring i ordene på morsmålet og norsk i forkant av klasseromsundervisningen. Dette for å sikre den faglige forståelsen av temaet og begrepslæringen. Morsmållærer skal undersøke om eleven kjenner til temaet fra før og hva eleven i tilfellet kan om det. I tillegg skal de fem nye ordene skrives på ukeplanen på norsk og morsmålet av morsmållærer. Dette for å muliggjøre for deltakelse fra foreldrene (NAFO, 2013)<sup>9</sup>.

### **1.3.2 ”Ordbanken” i særskilt norsk opplæringen**

Også læreren i særskilt norsk skal gjennomgå ordene i forkant av klasseromsundervisningen, forskjellen, i forhold til den tospråklige undervisningen, er at dette gjøres på norsk. Hensikten er å sikre elevenes forståelse enda bedre og at elevene skal få øve seg på å bruke ordene på norsk. Med utgangspunkt i bilder skal de samtale om ordene. De kan også lage tankekart til noen av ordene. Dette kan være med på å aktivere elevens bakgrunnskunnskap. Elevene kan tegne og lage tester til ordene. De kan også plassere ordet i rett ordklasse og gjennomgår grammatiske regler i forhold til bøyning av det. For å variere arbeide kan elevene jobbe i mindre grupper på ulike stasjoner. Stasjonsarbeid legger til rette for at de flerspråklige elevene skal bruke språket aktivt i samhandling med andre elever. På stasjonene kan det være snuboks, gulvspill, samtalekort, bøyning av ordene, assosiasjoner til ordene, rollespill eller bruk av ordbøker/ internett for å finne synonymer og antonymer til ordene (NAFO, 2013)<sup>10</sup>.

### **1.3.3 ”Ordbanken” i klassen**

Kontaktlæreren bruker ordene til å strukturere innholdet i fagopplæringen i klasserommet. Nå skal de flerspråklige elevene ha et grunnlag for å forstå hva undervisningen handler om og delta i den (Hauge, 2007).

---

<sup>8</sup> [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net) (04.04.13)

<sup>9</sup> [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net) (04.04.13)

<sup>10</sup> [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net) (04.04.13)

## **1.4 Oppgavens struktur**

Kapittel 1 inneholder en introduksjon til oppgavens tematikk og aktualitet. Samt en beskrivelse av ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”. Videre blir studiens teoretiske innramming presentert i kapittel 2. Denne delen inneholder teori om hva man legger i begrepene læring, deltakelse og inkludering. I tillegg gjennomgås teori om flerspråklig læring, ”produktiv pedagogikk” og foreldreengasjement. I kapittel 3 blir forskerprosessen gjort rede for. Her forklares og begrunnes det hvordan studien er utført. I tillegg blir studien troverdighet og forskningsetiske spørsmål diskutert. I det neste kapittelet, 4, blir analysen og funnene fra feltarbeidet presentert. Dette kapittelet er tredelt, og følger strukturen i forskerspørsmålet forskerspørsmålene. I kapittel 5 drøftes og oppsummeres funnene gjort i studien. Dette kapittelet er delt i tre. I kapittel 6 blir det en kort avrunding av diskusjonen og forslag til videre forskning.

## 2.0 Oppgavens teoretiske innramming

I dette kapittelet presenteres teori og forskning som kan bidra til å støtte opp om oppgavens forskerspørsmål og ramme inn analysen. Forskerspørsmålene er som nevnt tidligere:

1) *Hvorfor og hvordan bruker skolen "Ordbanken og trekantsamarbeidet"?* 2) *Hvilke erfaringer har de ulike aktørene med metoden?* 3) *Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse gir metoden de flerspråklige elevene?* For å plassere studien inn i en teoretisk sammenheng beskrives begrepene deltakelse og læring i et sosiokulturelt perspektiv. I tillegg beskrives det hva den inkluderende skolen jobber med. Siden det er de flerspråklige elevenes læring som står i sentrum, er det nødvendig å gjøre rede for Cummins modeller for å forstå særtrekk ved denne læringen. I tillegg rammes studien inn i hva den "produktive pedagogikken" sier om det intellektuelt utfordrende klasserommet. En viktig del av det å lære, er å forstå språket og kunne delta i kommunikative prosesser. Derfor blir det et avsnitt om ord og begrepsforståelsen. En annen del av elevenes læring er foreldrenes støtte. Hvilken betydning foreldreengasjement har å si for elevene, blir presentert i et eget underkapittel.

### 2.1 Læring, deltagelse og inkludering.

Læring skjer i mange sammenhenger. I denne studien er det tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på hva det vil si å lære. Alle elever går på skolen for å lære. Hva menes så med "å lære"? I et sosiokulturelt perspektiv er læring noe som skjer i interaksjon med andre mennesker og de tilgjengelige kulturelle verktøyene de har. Det læres av andre i sosiale og kulturelle praksiser enten igjennom talespråket, skriftspråket eller egne erfaringer. Elevene lærer altså gjennom å *delta* i praktiske og kommunikative samspill med andre (Säljö, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv går altså læring og deltagelse hånd i hånd. Man kan ikke lære uten å delta. Man kan heller ikke delta uten å lære! Lave (1993) sier at læring i seg selv ikke er et problem. Spørsmålet er om man lærer det som var intendert i den gitte situasjonen (Säljö, 2001). En av de største, om ikke *den* største betingelsen for å lære, er å forstå tale og skriftspråket i situasjonen, som her er norsk. Dette er interessant for denne studien, fordi den handler om elever med et annet morsmål enn norsk. Hauge (2007) viser til at den flerspråklige eleven må ha et ordforråd utover det dagligdagse norske ordforrådet, for å kunne lære i den norske skolen. Hvilket ikke alle av dem har (Hauge, 2007). Hvordan kan så "Ordbanken og trekantsamarbeidet" utvide det faglige ordforrådet til de flerspråklige elevene? Og kan metoden gi elevene bedre betingelser for deltagelse og læring i fag hvor den enn fag den ikke brukes?

Hvorfor er det viktig at elevene blir gode i norsk? En grunn er at dersom de forstår språket det undervises på, er faren for å bli ekskludert mindre. Ainscow (2005) sier at for de gruppene som står i fare for å bli ekskludert i skolen, er inkludering ekstra viktig. Inkludering og ekskludering er to begreper som henger sammen som motsetninger. Ifølge Sebba og Ainscow (1996) må inkludering være det overordnede målet i skolen for å redusere alle former for ekskludering (Vislie, 2003). Inkludering i skolen er en prosess som aldri tar slutt. Når det jobbes inkluderende, jobbes det med å lære å leve *med* forskjeller, samt å lære *av* forskjellene. Elevene er til stede i ett utdanningsløp, deltar og har utbytte av det. På en inkluderende skole jobbes det altså med å skape et miljø der alle kan delta, uavhengig av språk og kultur, evner og forutsetninger og kjønn (Ainscow, 2005). Det aktuelle spørsmålet i denne studien er om "Ordbanken og trekantsamarbeidet" kan være en måte å skape et miljø der språket ikke er til hindring. Videre sier Strømstad (2004, i Werner, 2008) at inkludering i skolen dreier seg om endring av skolen – i praksis handler det om hvordan fellesskapet kan settes i stand til å ha rom for alle. Altså er det skolen sitt ansvar å jobbe mot en inkluderende skole. Håstein og Werner (2008) sier at inkludering handler om å finne fram til en type pedagogikk som bidrar til utvikling av et fellesskap hvor alle elever kan delta på en måte som gir dem et allsidig læringsutbytte (Werner, 2008). I et flerkulturelt perspektiv vil dette være å bruke ordinære tiltak spesielt utviklet for flerspråklige elever slik at de har mulighet for å mestre skolens krav (Hauge, 2007). Dersom ikke skolen tilpasser seg elevene, men det er den flerspråklige eleven som må tilpasse seg skolen, kan dette få svært uheldige konsekvenser for eleven. Eleven kan få "skoleskapte" spesialpedagogiske behov, og i verste fall utvikle problematferd, språkvansker og lese og skrivevansker (Hauge, 2007). Har skolen som studien er utført ved, tatt i bruk "Ordbanken og trekantsamarbeidet" som et ordinært tiltak utviklet for flerspråklige elever?

Også Haug (2003) påpeker dette. Han utdyper idealet om den inkluderende skole til økt *deltakelse, samvær, samarbeid og utbytte*. Disse fire begrepene henger tett sammen. Skolen jobber ikke med inkludering dersom den ikke jobber med alle dimensjonene kontinuerlig, år etter år hevder Haug (2003). Dette perspektivet er interessant for denne studien av "Ordbanken og trekantsamarbeidet" som inkluderende arbeidsmåte i klasseromsundervisningen. Læringen skjer, som sagt, gjennom deltakelse. Dessuten er deltakelse en viktig del av det demokratiserende aspektet ved den inkluderende skolen (Ainscow & Miles, 2008). Det å *delta* i skolesammenheng er ikke bare å være fysisk til stedet sammen med andre. Eleven må også delta psykisk (Haug, 2003). Videre sier Haug (2003) at

alle elever skal både kunne yte og nyte sammen med de andre, ut fra egne forutsetninger. På den ene siden må den enkelte bidra til fellesskapet, og på den andre siden skal fellesskapet bistå den enkelt ved behov. Dersom eleven ikke deltar i fellesskapet blir man bare en tilskuer. Det er læreren som skal legge til rette for at alle elever skal kunne delta i den inkluderende skolen (Haug, 2003). Ifølge Ainscow & Miles, (2008) er læreren nøkkelen i utviklingen av en mer inkluderende utdanning. Haug (2003) sier også at i den inkluderende skolen skal alle elever ha *samvær* med hverandre. Elevene skal være medlem i en vanlig klasse, samt være en del av det sosiale livet på skolen. Personlige egenskaper som for eksempel bakgrunn, evner og kjønn skal ikke føre til at noen skilles ut og stigmatiseres. I fellesskapet skal alle sine stemmer bli hørt. Det skal *samarbeides* om å komme frem til løsninger som ligger innenfor rammer som alle kan akseptere. I tillegg skal alle elever ha *utbytte* av å være der. Dette gjelder både sosialt og faglig. Elevene skal få en opplæring som er tilpasset dem. Tilpasningen skal allikevel ikke gå utover deres muligheter til å samarbeide, ha samvær med andre og delta i undervisningen (Haug, 2003). Gir så "Ordbanken og trekantsamarbeidet" elevene muligheter til å ha samvær, samarbeid, utbytte og deltakelse i klassen?

Haug (2003) sin beskrivelse av deltagelse gir i denne sammenheng ikke et dekkende "bilde" av begrepet. Almquist, Eriksson og Granlund (2004) sier at deltagelse består av: *Følelsen/opplevelsen av engasjement og motivasjon, å handle, situasjon og miljøets forutsetninger til å tilby arenaer* (nisjer). Disse fire dimensjonene mener de utgjør de mest sentrale aspektene ved deltagelse i skolen. De er relevante for denne studien for å si noe om "Ordbanken og trekantsamarbeidet" kan legge til rette for deltagelse fra flerspråklige elever. *Følelsen/opplevelsen* av å være en deltaker er subjektiv. Det kan kun eleven selv svare på og blir ikke besvart i denne oppgaven ettersom elevene ikke intervjues. Den neste dimensjonen er *å handle*. Er man handlende, er man med i fellesskapet både fysisk og psykisk. Videre er det ulike *situasjoner* å delta i. For å kunne delta i "situasjonen" må muligheten til å ha et samspill med andre være til stede (Almquist et.al., 2004). Dette påpeker også Haug (2003). Han sier at elevene må være i situasjoner der de har forutsetninger for å delta, for *faktisk* å delta. Hvordan oppstår disse situasjonene? Det pedagogiske personalet kan legge til rette for at alle har en mulighet til å delta, ikke bare faglig, men også sosialt. Den siste dimensjonen er *miljøets forutsetninger til å tilby arenaer*. Elevene kan ikke samhandle med alle aspektene av nærmiljøet samtidig. I klasserommet vil eleven ha et samspill med andre elever og lærere. Den relativt regelbundne kontakten mellom omgivelsene og elevens fysisk og psykisk samhandling med det, kan beskrives som en nisje. Graden av elevens deltagelse i nisjen, beror

på hvor godt miljøet i den er tilrettelagt for eleven (Almquist et.al, 2004). Er så ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” et bra tiltak for å øke deltakelsen fra elevene i tråd med disse dimensjonene?

## **2.2 Flerspråklige elevers læring**

Kunnskapen om hvordan flerspråklige elevers morsmålskunnskaper påvirker læring av andrespråket er av stor relevans for denne studien. Flerspråklige elever har like store skolefaglige variasjoner seg i mellom som de resterende elevene ved en skole. Forskere hevder allikevel at noen kriterier er spesielt kritiske, for at elevene skal gjøre en god skolekarriere. Den beste formen for tilpasning av opplæringen er å gi elevene tospråklig opplæring, altså opplæring på morsmålet og på norsk. I denne sammenheng er morsmål det språket eleven kan best og andrespråket er norsk lært i Norge (Hauge 2007). En studie i USA av Thomas og Collier (2001) viser at elever som har fått tospråklig opplæring gjennom hele skoleløpet klarte seg bedre enn elever som ikke hadde fått en slik opplæring (Hauge 2007). Videre sier Hauge (2007) at det er ikke ønskelig at den flerspråklige opplæringen erstattes med et eventuelt spesialpedagogisk opplegg da dette kan skade eleven mer enn det hjelper. Elevene skal heller ikke ha tilpasning i form av saktere progresjon og forenklinger. De skal heller få lære nytt fagstoff på det språket de mestrer best, for så å lære fagordene og -begrepene på norsk (Hauge 2007). I tillegg til å lære via morsmålet sier Hauge (2007) at elevene lærer best når de bruker det norske språket selv i en læringsprosess sammen med andre, ikke bare hører på læreren. Denne studien vil svare på om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” gir muligheter for elevene å bruke språket selv. Og om elevene faktisk bruker språket i lærings situasjoner?

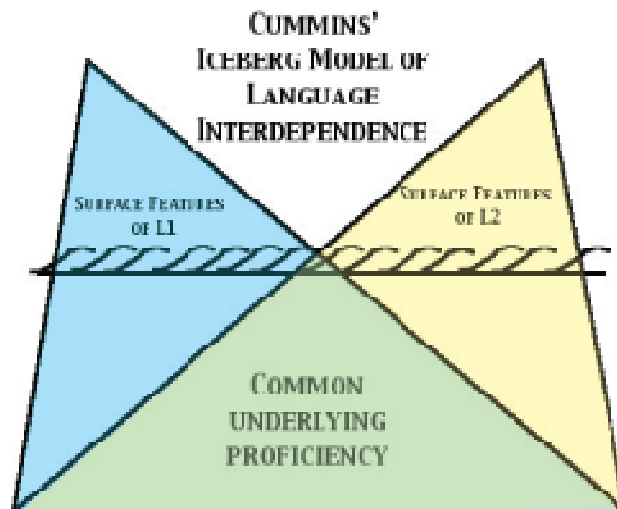
### **2.2.1 Modeller for læring på flere språk.**

Jim Cummins, en canadisk psykolog, lanserte i 1984 en modell om flerspråklighet som kalles “Common Underlying Proficiency Model” (CUP-modell) (Cummins, 1984:143 ). Denne modellen brukes for å vise at faglig læring skjer både på første og andrespråket, fordi språkene ”tenkes” ut fra den samme tankekilden (Cummins, 1984).

CUP- modellen kan illustreres som et isfjell der to topper stikker opp over vannflaten, mens under vannflaten har de en felles språkferdighetsbase. Den ene toppen illustrerer overflatetrekk ved førstespråket (L1), mens den andre toppen illustrerer overflatetrekk ved

andre språket (L2). Hypotesen bygger på at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom første – og andrespråkutviklingen. Det vil si at hvert av språkene kan i seg selv bidra til å utvikle hjernens prosessor (tankekilde) så sant eleven blir utsatt for begge språkene jevnlig (Cummins, 1984).

Figur 1



(Improving Second Language Education, 2012)<sup>11</sup>

Ut fra isfjellmodellen kan de sies at tankene til den flerspråklige vil komme fra den samme bakenforliggende kognitive mekanismen. Siden det er den ene og samme prosessoren som brukes i tankevirksomheten vil kunnskapsutviklingen skje på ett eller flere språk samtidig. Lesing, skriving, tale og lytting på første – eller andrespråket kan bidra til å utvikle hele tanke-systemet (Cummins, 1984). I skolesammenheng vil det si at elever med flere velutviklede språk kan nyte godt av sin flerspråklighet. I motsetning til elever med dårlige språkkunnskaper som kan oppleve flerspråkligheten som negativt både kognitivt og skoleprestationsmessig (Baker, 2001:165-66, i Engen og Kulbrandstad, 2004). Med kunnskap om elevenes språkkunnskaper er det lettere å avgjøre hvilke tilpasninger som må gjøre for at deres deltagelse ivaretas. Har eleven kognitive - eller språklige utfordringer? Dette er avgjørende for hvilken tilpasning eleven trenger. Får å finne ut av dette trengs kartlegging.

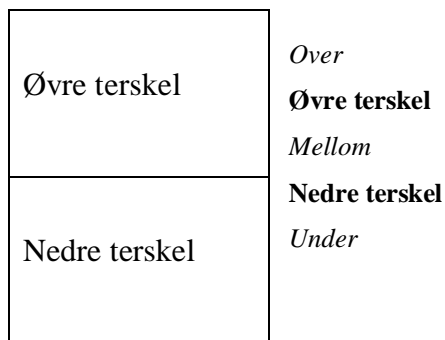
<sup>11</sup> <http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html>

(27.11.12)



Elevene trenger å få tester presentert på førstespråket, muntlig eller skriftlig, for å sikre at det ikke er andrespråklige vansker som er problemet (Hauge, 2007). I tillegg til denne modellen utviklet Cummins *toterskelteorien* for å forklare kompleksiteten av ”å operere” på flere språk (Cummins, 2000).

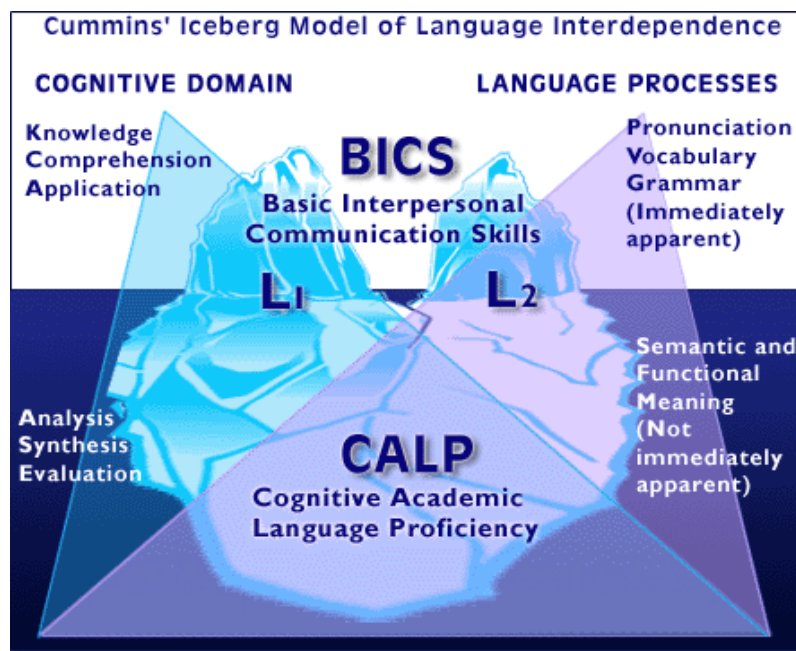
Figur 2 Toterskelteorien



Den nedre terskelen representerer et nivå eleven må nå for å unngå negative konsekvenser av sin flerspråklighet. Den øverste terskelen representerer det nivået eleven må nå for å høste fordeler av sin flerspråklighet. *Under* den nederste terskelen har eleven ikke god nok kompetanse i noen av språkene sine, sammenlignet med jevnaldrende enspråklige elever. *Mellom* tersklene har eleven aldersadekvat kompetanse i bare et av språkene. *Over* den øverste terskelen har eleven så å si balansert flerspråklighet (Cummins, 2000). Disse to modellene er relevante for studien for å forklare at testing av elevene er nødvendig for å sikre at det gis den rette tilpasningen til eleven. Er ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” et opplegg som møter elevens behov eller trenger eleven andre tiltak i tillegg til, eller i stedet for ”Ordbanken”?

Modellene som er gjort rede for, er ufullstendige i forhold til å forklare hele kompleksiteten av å kunne bruke flere språk samtidig. Med utgangspunkt i modellene lagde Cummins (1978) en videreutviklet utgave av isfjellmodellen, om flerspråklighet og tenking (Engen og Kulbrandstad, 2004).

Figur 3



(ELL Assessment for Linguistic Differences vs Learning Disabilities, 2013)<sup>12</sup>

Denne hypotesen sier at "barns andrespråk er delvis avhengig av den kompetansen som allerede er utviklet i førstespråket" (Engen og Kulbrandstad, 2004:170). Cummins (2000) skiller mellom grunnleggende kommunikative ferdigheter (BICS) og kognitive språklige ferdigheter (CALP). Dette skillet vises på figur 3 som den mørke blå vannflaten på isfjellet. De grunnleggende kommunikative ferdigheter (BICS) handler om kognitive overflateprosesser som kunnskap, forståelse og anvendelse. Språklig vil det si uttaleferdigheter, ordforråd og grammatikkferdigheter. De kognitive språklige ferdigheter (CALP) dreier seg om analyser og vurderinger. Språklig vil det si dypere, nyanserte ferdigheter knyttet til mening og kreativ komposisjon. Her ligger de logiske operasjonene, evnene til problemløsning, til å knekke lesekoden. Den skolefaglige læringen lagres også her (Cummins, 2000). Denne modellen forklarer hvorfor flerspråklige elever som kan snakke norsk med medelever (BISC), faller igjennom i klasserom samtalen. Samtalen der krever kognitive språklige ferdigheter på andrespråket, hvilket eleven ikke har utviklet i det dagligdagse språket (Engen og Kulbrandstad, 2004). Elevers gode hverdagspråk kan "lure" lærere til å tro at de er flinkere i andrespråket enn de faktisk er når det kommer til skolefaglige begreper. På den andre siden kan lærere også undervurdere elevens kognitive evner, fordi deres kommunikative ferdigheter på andrespråket ikke er gode. Det at en elev ikke kan

<sup>12</sup> <http://www.ldldproject.net/languages/index.html> (05.02.13).

uttrykke seg på et språk, betyr ikke at han/hun ikke forstå hva som blir sagt, eller ikke kan uttrykke kompliserte tanker på førstespråket. Det å trekke konklusjoner om elevens kognitive evner ut fra hvor godt eleven behersker språket i kommunikative situasjoner må man altså være varsom med (Engen og Kulbrandstad, 2004). Sentralt i denne studien er om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” tar hensyn til hvordan flerspråklig læring lar seg gjøre? Bruker elevene begge språkene i bruk av metoden, når de skal lære nytt fagstoff?

### 2.2.2 Ord og begrepslæring.

For å kunne nyttiggjøre seg begynneropplæringen i skolen trenger en elev mellom 6000 og 10000 ord i ordforrådet sitt. Dette ordforrådet skal fungere som byggesteiner i byggverket *utdanning*. Ordene og begrepene eleven har i ordforrådet sitt er essensielle for videre kunnskapsutvikling innenfor ulike fagområder. Er eleven sitt ordforråd lite, er det lite å bygge videre på. Ifølge Stahl og Nagy (2006) er det i læring av vokabular bra å møte på ordet mange ganger i meningsfulle kontekster. I hverdagssamtalen bruker elevene det *dagligdagse ordforrådet*, mens i en undervisningssituasjon brukes det *faglige ordforråd*. Utfordringene kan for flerspråklige elever komme til syne når de skal ta i bruk det faglige ordforrådet. Dette ordforrådet ligger gjerne passivt hos norsktalende elever, men er ikke eksisterende for den flerspråklige eleven på norsk. Eleven kan allikevel gjerne ordet på morsmålet, bare ikke på norsk (Hauge, 2007).

Både det dagligdagse - og faglige ordforrådet er i stadig utvikling hos alle mennesker. Nye ord og begreper læres hele tiden. Flerspråklige elever, sammenlignet med ”ensspråklige” norsktalende elever, har gjerne et ulikt utgangspunkt når det kommer til innholdet i de to ordforrådene på norsk. For de flerspråklige elevene er det av stor betydning at ny kunnskap læres på lik linje med andre, for å få den samme faglige utviklingen som norsktalende elever. Dette gjør den flerspråklige opplæring ekstra nødvendig. Målet med norskopplæringen er at flerspråklige elever skal lære seg norsk. For så å bruke norskspråket til å lære seg faglige kunnskaper. Morsmålets rolle i denne læringen er å støtte kunnskapstilegnelsen.

Tilegnelsesprosessen av fagstoff går forttere når språkene bygger på hverandre gjensidig, altså at språkene støtter hverandre (Hauge, 2007). Videre sier Hauge (2007) at dersom flerspråklige elever skal bli gode i norsk og utvikle seg bra i forhold til lesing og skriving på norsk, er en av de aller viktigste faktorene et stort ordforråd. Hvordan bruker ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” språkene gjensidig til å videreutvikle det faglige ordforrådet til flerspråklige elever?

## 2.3 Produktiv pedagogikk

Hayes, Mills, Christie og Lingard (2006) beskriver et teoretisk perspektiv på undervisning som de kaller ”produktiv pedagogikk”. Rammeverket for ”produktiv pedagogikk” er et intellektuelt utfordrende klasserom. Hvor det er *faglige utfordringer, arbeides med å se sammenhenger, sosial støtte* og *det jobbes med og verdsettes forskjeller* (Hayes et.al, 2006). Disse fire aspektene sees i en sammenheng og er, ifølge Hayes et.al (2006), spesielt avgjørende for elever med marginaliserte bakgrunner, flerspråklige elever for eksempel.

I arbeid med *faglige utfordringer* skal alle elevene i klassen ha faglig arbeid å bryne seg på. Læreren sin jobb er å finne ut hva eleven kan, for så å utfordre denne kunnskapen med å utvide den. Det vil si at eleven jobber med oppgaver som ikke er for lette, men utfordrer dem faglig. Læreren skal ha tro på at elevene kan mestre oppgaver uavhengig av sosial bakgrunn. Flerspråklige elever skal ikke ha lettere oppgaver, fordi de ikke forstår språket. Det skal heller prøves andre inngangporter til å lære det samme som andre, ut fra at det ikke er ”de kognitive ferdighetene”, men språket som er en utfordring. I arbeid med faglige utfordringer skal elevene lære å tenke selv. Elevene skal manipulere informasjon og ideer for å løse problemer og oppdage nye meninger og forståelser. I prosess skal de bruke fakta og ideer til å generalisere, forklare og komme til en konklusjon. For å hjelpe elevene til å bli produsenter i konstruksjonen av kunnskap, anbefales det at læreren bruker aktiviteter som krever at elevene tenker selv (Hayes et. al. 2006). For å bedømme om det er faglige utfordringer i klasserommet sees det på hvordan kommunikasjonsmønstrene er der. Hjelper elever hverandre til å bygge opp en forståelse om et emne? Hjelper læreren elevene med å komme frem til en ny forståelse gjennom samtaler? Videre skal de faglige utfordringene legges opp til fordypning i kunnskap og få en dypere forståelse den. I tillegg skal det gjøres kritiske vurderinger av det som jobbes med. Man skal også ha et fokus på språkets tekniske sider som grammatikk og ordforråd (Hayes et. al. 2006).

*Å arbeide med å se sammenhenger* handler om at det som læres i en fagtime har en sammenheng med andre fag og verdenen ”der ute”. I arbeid med å se sammenhenger jobbes det med å hekte elevenes nye kunnskap på den kunnskap de har fra før. Dette arbeidet skal ta utgangspunkt i elevenes kulturelle og hverdagslige erfaringer, samt kompetanse og evner. Da skal det bli lettere for dem å se sammenhengen med det nye fagstoffet. Undervisningen skal

også spenne over flere felt, samt at pensum har fokus på å identifisere og løse ”ekte” problemer (Hayes et. al. 2006).

I den *sosial støtten* er det avgjørende at elev og lærer har et godt forhold seg imellom. Læreren som jobber med sosial støtte forsøker å skape et støttende intellektuelt miljø, hvor det er rom for å feile (Hayes et. al. 2006). For å identifisere sosial støtte i den produktive pedagogikken ses det etter om elevene er faglig engasjert. Jobber elevene med oppgavene de skal? Er de engasjert i klasseromsundervisningen? Videre kan elevens selvregulering observeres. I et klasserom hvor elevene har god selvregulering slipper læreren til stadighet å korrigere oppførselen deres. I arbeid med den sosiale støtten skal eleven ha muligheter til å påvirke undervisningens innhold. De skal kunne velge hvilke oppgaver som skal gjøres og hvordan disse skal løses. Det siste kjennetegnet på sosial støtte er om elevens resultater vurderes eksplisitt. I det ligger det at elevarbeid skal vurderes ofte og detaljert (Hayes et. al. 2006).

Det siste punktet i den produktive pedagogikken, *å jobbe med og verdsette forskjeller*, er spesielt betydningsfullt for elever som kommer fra en annen kultur. Når læreren jobber med dette punktet fokuseres det på å kjenne til kulturelle forskjeller. De kulturelle forskjellene identifiseres og brukes på en positiv måte. Læreren skal også jobbe med inkludering for å sikre deltakelsen og dermed læringen til elever med ulike bakgrunner. I tillegg skal alle elevene føle seg som en del av klassen og som en del av et ”citizenship” (Hayes et. al. 2006:69). Spørsmålet i denne studien er om, og i tilfellet, i hvilken grad disse fire aspektene innenfor ”produktiv pedagogikk” er til stede i bruken av ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?

## **2.4 Betydningen av foreldreengasjement.**

For at skolen skal kunne tilrettelegge best mulig for elevene, trenger den foreldrenes kunnskap om deres barn (NAFO, 2013)<sup>13</sup>. Hvordan dette gjøres varierer, men alle skolene har ifølge Opplæringsloven ansvar for å ha et hjem – skolesamarbeid. I Kunnskapsløftet beskrives samarbeidet slik: *”Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling – og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet.”* (KD 2006:17, NAFO,

---

<sup>13</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

2013)<sup>14</sup>. For å kunne ha et samarbeide kreves det god kommunikasjon. I Kunnskapsløftet står det: ”En forutsetning for godt samarbeid er god kommunikasjon. I samarbeidet vil gjensidig kommunikasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling og deres trivsel stå sentralt.” (KD 2006:34, NAFO, 2013)<sup>15</sup>. Foreldrene til flerspråklige elever har ulike forutsetninger for kommunikasjon. Svake norskerferdigheter, forskjellige tradisjoner, ulike livserfaringer og skoleerfaringer kan hindre tilstrekkelig kommunikasjon med lærer om skolegangen til barnet. Derfor er det betydningsfullt at læreren bruker tolk, eller snakker et språk alle parter behersker i møte med foreldrene. Oversettelser av skriftlig informasjon er også viktig for at foreldrene skal ha ”en reell mulighet til å påvirke og medvirke aktivt i sine barns læring og utvikling” (NAFO, 2013:6)<sup>16</sup>. I tillegg til at det er foreldrene som kjenner barna best, er foreldrenes engasjement en faktor av betydning i forhold til elevers motivasjon og læring (Nordahl, 2007:116, *ibid*).

Bourdieu (1986) studier av franske skoler viste at kunnskaper og erfaringer hos majoritetsbefolkningen favoriseres i utdanningssystemet. Ifølge Bourdieu (1986) vil foreldrene som kjenner til språket og ulike kulturgjenstander i skolen oppleve gjenkjennelse av og forståelse for det barna deres gjør på skolen. For å etablere likeverdige relasjoner til foreldre med annet språk og kultur, er det avgjørende at *deres barn* opplever bekreftelse og gjenkjennelse i skolehverdagen. En måte å gjøre dette på er å la barna få mulighet til å bruke egne erfaringer i skolearbeidet. En annen måte er å verdsette morsmålet deres (NAFO, 2013)<sup>17</sup>. Det er også av betydning at foreldrene forstår hvor viktige støttespillere de er for sine barn i læringsarbeidet. Bouakaz (2007) har i sine studier i Sverige funnet ut at foreldrene til flerspråklige barn ønsker å hjelpe barna sine med skolearbeid. De ønsker også å samarbeide med skolen og lære mer om den. Samtidig vet de ikke hvordan de skal gjøre det. Når de vet hvordan de kan hjelpe barnet sitt er det gjerne lettere å gjøre det. Lærerne på sin side hevdet at det var språklig utfordringer, og religiøse og kulturelle forskjeller som hindret samarbeidet (Aamodt og Hauge, 2007, i NAFO, 2013)<sup>18</sup>. Det er skolen sitt ansvar å sette i gang tiltak for å muliggjøre foreldrenes deltakelse i egne barns skolegang (NAFO, 2013)<sup>19</sup>. Kan ”Ordbanken og trekantssamarbeidet” være en måte å øke deltakelsen fra foreldrene til flerspråklige barn på?

---

<sup>14</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

<sup>15</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

<sup>16</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

<sup>17</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

<sup>18</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

<sup>19</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

### **3.0 Forskningsprosessen.**

Valg av metode gjøres på bakgrunn av det som ønskes undersøket og hvordan forskerspørsmålene stilles. Opprinnelig betyr ordet ”metode” *veien til målet*. For å finne veien til målet, må man vite hva målet er (Kvale, 1997). Formålet med denne studien er å få innsikt i en spesiell arbeidsmetode for flerspråklige elevers læring, og hvordan denne metoden kan bidra til inkludering. For å besvare oppgavens spørsmål valgte jeg å bruke en kvalitativ tilnærming. Innledningsvis beskrives egenskapene til den kvalitative forskningen. I Bryman (2012) er den kvalitative forskerprosessen visualisert i seks steg; 1) Tematisering og generelle forskerspørsmål, 2) Utvalg, 3) Datainnsamling, 4 og 5) Tolkning av data sett i lys av teori og 6) Konklusjon/avrunding. Disse stegene er utgangspunktet, for å beskrive forskerprosessen i denne studien. Deretter presenteres det hvordan etiske prinsipper ivaretas for å øke studiens troverdighet. Til slutt diskuteres det hvilke forskningsetiske spørsmål som er knyttet til denne studien.

#### **3.1 Kvalitativ tilnærming**

I Bryman (2012) blir kvalitativ forskning beskrevet som en utbredt forskningsmetode innenfor samfunnsvitenskaplig forskning. Metoden brukes for å få innsikt i og forståelse for menneskers livshistorier eller hverdagsoppførsel (Silverman, 2001). Denne studiens hensikt er å øke forståelsen for hva ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” er. Studien presenterer hvordan lærere, foreldre og elever praktiserer metoden. I tillegg vil studien gi innsikt i hvordan ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” kan bidra til å inkludere flerspråklige elever i den norske skolen. Innenfor kvalitativ forskning brukes ulike forskningsmetoder, for å studere et sosialt fenomen. I denne studien brukes observasjon, kvalitative intervjuer og fokusgruppeintervju for å studere ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”. Det å bruke flere forskningsmetoder, *metodetriangler* (Johannessen et.al., 2010) er en måte å sikre troverdigheten til studien på. Dette vil bli beskrevet nærmere i siste del av dette kapittelet.

Forskeren bruker seg selv som filter ved fortolkning av innsamlet data (Johannessen et.al, 2010). For at studien skal være troverdig, må forskeren kvalifisere sin egen forforståelse av emnet som studeres med å gi studien en teoretisk innramming. Siden forskeren er et sentralt ”instrument” i datainnsamlingen, er det nødvendig å følge med på egne resonnementer som kan påvirke dataene som blir innsamlet og analysert. Den kvalitative forskeren kan aldri beskrive et bilde av virkeligheten helt komplett. Forskeren må velge å beskrive det som er

relevant for studiens forskerspørsmål (Bogdan og Biklen, 2007). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er forskerens integritet avgjørende for kvaliteten på kunnskapen og de etiske beslutninger som trekkes ut av den kvalitative forskningen. Hva som er viktig for at man skal ”tro” på den kvalitative forskeren blir diskutert nærmer under punktet forskningsetisk refleksjon.

## 3.2 Den kvalitative forskningsprosessen

Innledningsvis beskrives Bryman (2012) sin visualisering av den kvalitative forskningsprosessen i seks steg. I det første steget utvikles *generelle forskerspørsmål* om emnet som det ønskes å undersøke. Steg nummer to er å bestemme et *utvalg* for studien (Bryman, 2012). Et utvalg er de enhetene som datamaterialet samles inn fra (Johannessen et.al., 2010). I steg tre samles *relevante data* inn. De neste to stegene må sees i sammenheng, fordi i steg fire skal *dataene tolkes*, i lys av *teori* som er steg fem. Da veksles det mellom relevant teori og de dataene som er samlet inn. I denne prosessen dukker det gjerne opp nye spørsmål i forhold til forskerspørsmålene. Da kan flere data samles inn for å besvare forskerspørsmålene bedre. I tillegg må gjerne forskerspørsmålet bearbeides og spisses. Det sjette og siste steget er å *diskutere funnene* og komme frem til en *konklusjon* (Bryman, 2012). Med utgangspunkt i disse seks stegene blir forskningsprosessen for denne studien presentert her.

### 3.2.1. Tematisering og forskerspørsmål

Temaet for studien er ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”. I den første fasen formuleres flere forskerspørsmål. Disse tre spørsmålene er valgt ut i denne studien:

- 1) *Hvorfor og hvordan bruker skolen ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?*
- 2) *Hvilke erfaringer har de ulike aktørene med metoden?*
- 3) *Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse gir metoden de flerspråklige elevene?*

Med utgangspunkt i forskerspørsmålene gjennomgås relevant teori. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) søkes om godkjenning til å gjennomføre studien. Siden den ikke inneholder personopplysninger, anses den som ikke meldepliktig (vedlegg 1).



### 3.2.2 Utvalg

I denne studien er informantene valgt ut fra hva som er hensiktsmessig i forhold til den undersøkelsen som skal gjøres (Johannessen et. al. 2010). Det er foretatt en *strategisk utvelgelse*, altså det tenkes gjennom hvilken målgruppe som må være med for å sikre seg relevante data (Johannessen et. al. 2010).

Utvalget består av en klasse, en kontaktlærer som også har særskilt norsk, to morsmåslærere, to foreldre og en fra ledelsen. Det lages et samtykkeskjema til lærerne (vedlegg 3). Og et informasjons og samtykkeskjema de foresatte om studien (vedlegg 4). Skrivene til foreldrene med flerspråklige barn er oversatt til engelsk, da alle kan dette språket. De får også en forespørsel om å delta i intervju (vedlegg 5). I tillegg lages et samtykkeskjema til de foreldrene som intervjues (vedlegg 6).

Rekrutteringen av utvalget gjøres etter godkjenningen fra NSD foreligger (vedlegg 1). En skole som bruker læringsmetoden, "Ordbanken og trekantsamarbeidet" kontaktes og gjøres avtaler med. Studien presenteres ved et avdelingsmøte for noen av de ansatte ved skolen. På forespørsel om noen vil delta melder en lærer seg, og nytt møte med vedkommende avtales. Videre avtaler om å gjennomføre en pilotobservasjon, blir også gjort. I tillegg planlegges tid for gjennomføringen av feltarbeidet. Læreren sender samtykke- og informasjonsskrivet hjem til alle foresatte i klassen (vedlegg 4). Foreldrene til de flerspråklige elevene i klassen får i tillegg tilsendt en forespørsel om å delta i studien i form av å bli intervjuet (vedlegg 5). Foreldrene til de fire elevene melder sin interesse. På e-post og telefon avtales tid for gjennomføring av intervjuene. To av foreldrene møter opp til avtalt tid og gjennomfører intervjuene. De undertegner også samtykkeskjemaene i forbindelse med intervjuene (vedlegg 6). Morsmåslærerne, som har elever i klassen, kontaktes på e-post, deretter på telefon. De skriver under på samtykkeerklæringen angående observasjon og intervju (vedlegg 3). To av lærerne sier seg villige til å delta i studien. Alle henvendelser, intervjuer og observasjoner gjøres i slutten av januar og begynnelsen av februar 2013.

### 3.2.3 Datainnsamling

Datamaterialet i denne oppgaven er i form av observasjoner, kvalitative forskningsintervjuer og ett fokusgruppeintervju. Etter gjennomføringen av en observasjonsøkt eller et intervju skriver forskeren ned hva som skjedde. Disse skriftlige tekstene er *feltnotater*. Feltnotatene inneholder det forskeren ser, opplever, hører og tenker når det kommer til innsamlingen og

refleksjonene over dataene. Det skilles mellom beskrivende og reflekterende feltnotater (Bogdan og Biklen, 2007).

I denne studien er de *beskrivende* feltnotatene i form av detaljer om hva som har skjert i feltet (Bogdan og Biklen, 2007). Detaljene er registrering av håndsopprekning fra fokuselevne, beskrivelser av hvordan lærerne bruker ”Ordbanken”, samt nedskrevne spørsmål stilt av læreren i undervisningssituasjonene. Målet er å fange et lite stykke av livet ned på papir (Bogdan og Biklen, 2007). Forskeren gjør noen valg i forhold til hva som registreres og ikke, i forhold til hva som er relevant for studiens forskerspørsmål. I dette tilfellet er det håndsopprekning fra fokuselevne som er relevant, for å kunne si noe om elevenes deltakelse i fag med og uten ”Ordbanken”. Beskrivelsene av hva og hvordan lærerne jobber med ”Ordbank”-ordene skal brukes for å kunne forklare hvordan ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” praktiseres.

I *reflekterende* feltnotater kommer forskerens personlige tanker frem. Ideer man kommer på underveis, problemer og følelser knyttet til tema, inntrykk og spekulasjoner om hvorfor noe er som det er (Bogdan og Biklen, 2007). I denne studien brukes de reflekterende feltnotatene til å stille nye spørsmål om sider ved datamaterialet som er uklare. Blant annet gjennomføres det, i tillegg til planlagte intervju med lærere og foreldre, et intervju med ledelsen for å avklare spørsmål om bruken av metoden og uklarheter i forhold til møtetider for ”trekantsamarbeidet”.

Ifølge Bogdan og Biklen (2007) kan feltnotatene også brukes som supplement til for eksempel et intervju, slik det gjøres i denne studien. Eksempel: Etter båndopptakeren i intervjusituasjonen med ledelsen slås av blir det ytret at ”*ledelsen har veldig tro på denne arbeidsmetoden*”. Feltnotatene brukes også som personlig logg for å holde styr på studiens utvikling (Bogdan og Biklen, 2007). Notatene nyttes underveis for å se på hvordan dataene er relevante i forhold til forskerspørsmålene. Alle observasjoner i denne studien skrives for hånd i observasjonssituasjonen, og føres inn i skjemaer på dataen. Feltnotatene skal, ifølge Bogdan og Biklen (2007), skrives på data for å få en bedre oversikt. I tillegg gjøres det lydopptak av de semi-strukturerte intervjuene med foreldrene og ledelsen ved skolen, samt fokusgruppeintervjuet av lærerne. Disse *transkriberes* på data. Ved *transkriberingen* blir intervjuet skrevet ut ordrett (Kvale, 1997).

### 3.2.3.1 Observasjon

Johannessen et.al. (2010) hevder at et fenomen må observeres direkte for å forstå kompleksiteten av det. *Observasjon* blir i dagligtalen brukt om bruken av sansene våre. Man ser, oppdager, erfarer, hører, smaker og lukter. I forskning blir disse observasjonene satt i system slik at de kan analyseres, og lære noe nytt. For å kunne observere et fenomen, dras det ut i felten og oppsøke den settingen hvor fenomenet kan forekomme (Johannessen et. al. 2010). Som forsker for første gang bestemte jeg meg for å bruke et strukturert observasjonsskjema, hvor det brukes forhåndsbestemte kategorier som styrer hva som skal registreres (Johannessen et.al, 2010). Etter nærmere gjennomgang av dette skjemaet, finner jeg ut at det ikke helt møter de behovene jeg har i forhold til forskerspørsmålene. Derfor brukes heller to ustrukturert skjema som jeg utvikler selv (vedlegg 7 og 8). Ved en ustrukturert observasjon har ikke forskeren tenkt gjennom hvilke detaljer som skal observeres (Johannessen et.al, 2010). Skjemaet for klasseromsundervisning og særskilt norsk opplæringen inneholder kolonene: Tid, hva gjør lærer, hva gjør fokuselevne (flerspråklige elever) A, B, C, D, hva gjør resten av klassen og egen refleksjon (vedlegg 7). Skjemaet for den tospråklige opplæringen inneholder kolonene: Tid, hva gjør lærer, hva gjør elev og egenrefleksjon (vedlegg 8). Det er nødvendig å lage to skjema, fordi settingen er forskjellig med tanke på antall personer. Som uerfaren observatør testes det ut hva en ustrukturert observasjon innebærer, i en pilotobservasjon. Dette gjøres før selve observasjonen starter. Skjemaet for klasseromsundervisning (vedlegg 7) testes ut i pilotobservasjonen (Vedlegg 9).

#### a. Pilotobservasjon.

*Denne observasjonen finner sted i en engelsktime hvor lærer og elever bruker ordkort som minner om "Ordbanken". Læreren har laminert bilder av alle glosene for uka og skrevet det engelske ordet ved siden av bildet. Læreren ber alle elevene sette seg i ring, slik at alle kan se bildene og ordene bedre. Først uttaler læreren alle ordene og oversetter de til norsk. Etterpå vises elevene bilde for bilde og spørres etter tur om å uttale det engelske ordet. Når utspørringen er ferdig ber læreren alle elevene sette seg på plassene sine. Lærer henger nå opp alle de laminerte bildene på tavla. Instruksjonen er så at elevene skal si en setning til hvert av ordene. Setningen skal begynne med: "It is a/an.." Elevene rekker opp hånda for å få ordet, og får etter tur si setninger til ordene. Deretter sier læreren et og et ord høyt på engelsk. Hele klassen gjentar etter hvert uttalt ord. På slutten av timen jobber elevene med engelskoppgaver i boka si. (Pilotobservasjon, 16.01.13, vedlegg 9)*

En av de tingene jeg konsentrerer meg om er å registrere håndsopprekning i observasjonsskjemaet mitt. Hvem rekker opp og når får fokuselevne eller en annen i klassen ordet. Et annet fokus for min observasjon er om fokuselevne gjør det de får beskjed om fra lærer for eksempel: Gjentar alle fokuselevne ordene høyt når de skal det? Etter gjennomgang av de nedskrevne observasjonene ser det ut som at fokuselevne og resten av klassen gjør stort sett det samme og har like mye aktiv deltakelse i denne timen. Grunnen til dette er gjerne at engelsk er et fremmedspråk for alle elevene. Derfor har alle det samme utgangspunktet for deltakelse. Det snakkes mye engelsk i denne timen og flere av aktivitetene er felles gjentakelse høyt på engelsk. Dette kan være med på å fremme mulighetene for deltakelse fra fokuselevne. Alle de 16 nye ordene de skal lære på engelsk er antageligvis like nye for alle elevene i klassen, hvilket også kan slå ut på deltagelsen blant fokuselevne. "Ordbanken" i samfunnsfag og glosene i engelsk har noen likheter. Det jobbes blant annet systematisk med ord i begge settinger og det brukes bilder til ordene. Pilotobservasjonen får meg til å tenke at det kan bli vanskelig for meg som forsker å observere noen forskjeller mellom fokuselevne og resten av klassen. Vil jeg i denne studien finne at fokuselevne er like aktive som resten av klassen uavhengig av fag og arbeidsmetode? Vil "Ordbanken" som metode for flerspråklige elever ikke gir et observerbart utslag i denne klassen?

I tillegg til refleksjonene gjør jeg meg noen praktiske erfaringer i gjennomføringen av pilotobservasjonen. En av erfaringene er at det er av betydning hvor i rommet jeg er plassert. I begynnelsen av observasjonsøkten sitter jeg helt bak i klasserommet. Derfra får jeg ikke et godt overblikk i forhold til om fokuselevne er aktive når de skal gjenta setninger på engelsk høyt i fellesskap. Mens elevene jobber med oppgaver flytter jeg meg på siden i klasserommet for å sjekke ut om det er en bedre plass for å observere. Jeg fant ut at derfra ser jeg alle fokuselevne godt, samtidig sitter jeg ikke så nær elevene at det forstyrrer de mer enn om jeg sitter bak i klasserommet. Alle fokuselevne sitter på den ene siden av klasserommet, hvilket er praktisk med tanke på observasjonsposisjonen fra siden. Den andre erfaringen jeg gjør meg er at observasjonsskjema trenger plass til å skrive dato, fag og time, dette tilføyde jeg i det nye skjemaet som utarbeides. Skjemaet hadde også liten plass til å notere på. Jeg velger derfor å snu skjema på arket. Den tredje erfaringen er at elevene henvender seg til meg. Dette beskrives nærmere under gjennomføringen av observasjoner.

## **b. Gjennomføring av observasjoner.**

Alle observasjonene gjøres ved skolen i løpet av en 3 ukers periode. De gjennomføres i samfunnsfag/naturfag timer, særskilt norskundervisning og morsmålsopplæringen hvor "Ordbanken" brukes. Samt i RLE og matematikk timer hvor "Ordbanken" ikke brukes. I observasjonssituasjonen bruker jeg ulike tegn for håndsopprekning, uro og så videre. Spørsmålene som læreren stiller i forhold til "Ordbank"-ordene er en del av de beskrivende feltnotatene. Når notatene skrives inn på dataen velger jeg å bruke flere ord og færre tegn, fordi det er mindre tidkrevende og mer oversiktlig. De reflekterende feltnotatene skrives ned etter hver observasjonsøkt.

Skrijving mens det observeres kan være forstyrrende, både for de som observeres og den som er observatør (Helgevold, 2011). Det er derfor viktig å gi de som observeres god informasjon om hva som observeres og hvorfor dette observeres. Som observatør er det nødvendig å finne en balanse mellom observeringen og noteringen. Ansatte, foresatte og elevene informeres på forhånd om studien og hva som skal observeres. Selv om elevene får informasjon om mitt virke, både fra kontaktlærer og meg, spør en elev meg i gangen: "Hva er det du skriver på arket ditt?" Jeg forklarer at jeg registrerer når de rekker opp hånda og hva de jobbet med. Videre spør elev: "Skal du ikke være vikar for oss?" Igjen forklarer jeg rollen min og hva min oppgave er. Også inni klasserommet opplever jeg at en elev rekker opp hånda, ser på meg, for til slutt å spørre om jeg kan hjelpe han. Dette opplever jeg også under pilotobservasjonen, men da er jeg mer usikker på min rolle og hjelper noen elever. Under selve observasjonen, over flere uker, forstår elevene at jeg ikke er der for å hjelpe. Etter hvert i prosessen virker det som de heller ikke tenker på at jeg er der. Som jeg beskriver tidligere, er det en kunst å finne den rette balansen mellom notering og observering. Jeg opplever at jeg skriver stort sett hele tiden på grunn av at jeg vil registrere all aktiv deltakelse fra fokuselevne, og de er veldig aktive.

### **3.2.3.2 Det kvalitative forskerintervjuet**

I denne studien ses det som hensiktsmessig å bruke intervju for å få tak i hva foreldrene og ledelsen mener om "Ordbanken og trekantsamarbeidet". Ifølge Kvale (1997) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å beskrive og tolke temaer fra intervjupersonens livsverden. I intervjusituasjonen kan personen som intervjues få fram kompleksiteten og nyanser om sosiale fenomener og det er lettere å avdekke ting som er uklare underveis. Et kvalitativt forskningsintervju har gjerne form som en samtale, men med en struktur og et

formål. Selv om intervjuet oppleves som en samtale er ikke partene i intervjuet likestilte (Johannessen et. al. 2010). Dette punktet er sentralt for en forsker å vite noe om, for å kunne ivareta det etiske aspektet. Intervjuet skal tas opp på bånd og transkriberes senere (Bryman, 2012).

I Kvale og Brinkmann (2009) beskrives de syv faser i en intervjustudie. De sju fasene er 1) *Tematisering* av emne for studien. 2) *Planlegging* av hvordan intervjuet skal gjennomføres. Her lages gjerne en intervjuguide. 3) *Selve intervjuingen* av intervjuperson. 4) *Transkribering* av lydopptak og notater, fra intervjuet, til en skrevet tekst. Den skrevne teksten er det som brukes for å kunne gjøre en analyse av innholdet i intervjuet. 5) *Analysering* av informasjonen fra informanten. Hensikten med intervjuet er, som sagt, å få frem hvordan personen som intervjues opplever hverdagen sin. For å gjøre dette må datamaterialet fra samtalen analyseres, med fokus på konstruksjonen av innholdet. Datamaterialet lages altså klart til tolkningen, som gjøres i det neste punktet. 6) *Verifisering*. Her må tenkes nøye gjennom hvilke slutninger man tar for å sikre at studien er troverdig. 7) *Rapportering* er den siste fasen. I denne fasen presenteres resultatet av intervjuet i bearbeidet skriftlig form. Disse fasene brukes som mal for arbeidet med intervjuene i denne studien.

### **a. Gjennomføring av intervju.**

Først *tematiseres* og *planlegges* intervjuet. I denne fasen utformes en semi-strukturert intervjuguide som brukes under den neste fase, som er selve *intervjuingen*. Det vil si at det på forhånd skrives ned noen tema og generelle spørsmål man ønsker å snakke om i intervjuet. Intervjupersonen har større frihet til å uttrykke seg om erfaringer og oppfatninger når han kan være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannessen et. al.2010). Det ble laget intervjuguiden til både intervjuet med ledelsen (vedlegg 10) og intervjuet med foreldrene (vedlegg 11). Siden foreldrene snakker godt engelsk, oversettes intervjuguiden til engelsk. Også oppfølgingsspørsmål til intervjuguiden skrives ned på engelsk. Intervjuene gjennomføres en fredags ettermiddag på skolen. De varer i 10-15. minutter og tas opp på lyd ved hjelp av en IPAD. Deretter *transkriberes* de på data. Å transkribere lydopptaket til tekst gjør *analyseringen* lettere. I denne studien ble det utført en meningsanalyse med fokus på konstruksjonen av meningsinnholdet ved å meningsfortette. Denne analysen presenteres nærmere under beskrivelsen av steg 4 og 5 i forskningsprosessen. Til slutt klargjøres datamaterialet til tolkningen som gjøres under punkt 6, *verifisering*. For så å formidles i skriftlig format i denne oppgaven.

### 3.2.3.3 Fokusgruppeintervju

I denne studien gjennomføres ett fokusgruppeintervju av lærerne i stede for å intervju de en og en. Grunnen til det er at jeg ønsker at personene som intervjues skal ha en diskusjon om emnene "Ordbanken og trekantsamarbeidet". Personene bruker "Ordbanken" og er involvert i et samarbeid innenfor "trekantsamarbeidet" og har derfor forutsetninger for å si noe om det.

*Fokusgruppeintervju* er en metode hvor mer enn en, gjerne fire eller flere person intervjues samtidig. Metoden består av elementer fra to metoder, gruppeintervju og fokusintervju (Bryman, 2012). Selv om skillet mellom fokusgruppeintervju og gruppeintervju er noe uklart, peker Bryman (2012) på vesentlige forskjeller. Et gruppeintervju gjennomføres som regel for å spare tid og penger. Dette er ikke motivasjonen for å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervjuet er interessert i hvordan personene som intervjues "as member of a group" (Bryman, 2012:501), diskuterer et visst emne. Forskeren er interessert i hvordan personene responderer til hverandre sine synspunkt om det spesielle emne. Det er interessant for forskeren hvordan samspillet mellom gruppemedlemmene bygger seg opp.

Gruppeintervjuet derimot tar for seg et bredere spekter av emner. Siden fokusgruppeintervjuet er interessert i diskusjonen om et tema er det hele en nokså ustrukturert setting (Bryman, 2012). I et fokusgruppeintervju kalles forskeren som intervjuer en "moderator" (Bryman, 2012:501). Forskerens rolle er å veilede deltagerne til å ytre sine synspunkter, uten å være pågående. Under fokusgruppeintervjuet kan forskeren danne seg en forståelse av hvorfor personer føler det slik de gjør angående det aktuelle temaet. Altså bakgrunnen til de synspunktene de har. Det kan man spør om i en - en til en - intervjusituasjon også, men i et fokusgruppeintervju kommer dette frem på en mer naturlig måte gjennom samspill med andre deltakerne. Grunnen til det er at de i intervjuet utfordrer hverandre når det kommer til synspunktene som kommer frem. Dette kan føre til at synspunktene kan forsterkes eller modifiseres utover i intervjuet. Dessuten vil gjerne deltagerne sette tankene i bevegelse hos hverandre. Noe som kan føre til at flere synspunkter kommer frem, gjerne tanker som personen ikke hadde kommet på i en - en til en - intervjusituasjon. Deltagerne har også bedre muligheter for å ytre sine hjertesaker angående temaet som diskuteres. Moderatoren må overlate noe av kontrollen til deltagerne, hvilket gjør at de har større sjanser for å ta opp synspunktene de synes er viktige i forhold til emnet. Dette er noe av det viktigste i kvalitativ forskning, å få frem personene sine synspunkt om fenomenet som studeres. Forskeren bedre muligheter til å studere hvordan individer kollektivt gir mening til et fenomen og konstruerer

meninger om det gjennom et fokusgruppeintervju. Sosiale fenomener og teorier om disse, kommer best frem dersom de diskuteres i felleskap med andre og ikke alene (Bryman, 2012).

#### **a. Gjennomføring av fokusgruppeintervjuet.**

Før gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet setter jeg meg inn i hvordan et slikt intervju gjennomføres, og utformer en intervjuguide (vedlegg 12). En av ulempene med denne type intervju er at personer som skal delta i det, ikke møter opp (Bryman, 2012). I en travel hverdag hvor morsmåslærerne og læreren har nok å henge fingrene i og i tillegg jobber ved forskjellige institusjoner, er det utfordrende å finne til et felles møtepunkt. For å gjøre fokusgruppeintervjuet mulig, kontakter jeg stedet der morsmåslærerne har felles møtetid, og spør om å få benytte den tiden. I tillegg ordner jeg, i samarbeid med avdelingsleder ved skolen, vikar for læreren som kom derfra. Intervjuet gjennomføres en ettermiddag og varer i 40 minutter. Det tas opp på lyd ved hjelp av en IPAD. Det er flere fordeler ved å ta opp på lydbånd for så å transkribere lyden til tekst. En av fordelene er at det er lettere å få med seg alt som blir sagt, enn å notere ned alt underveis i intervjuet. I et fokusgruppeintervju er det også nødvendig å få med hvem som sier hva, og om noen snakker mer enn andre. Dette er viktig i forhold til hvordan den kollektive konstruksjonen utvikler seg. Lyden er også bra å ha for å høre *hvordan* ytringene blir sagt (Bryman, 2012). Før fokusgruppeintervjuet begynner, gjennomgår retningslinjene for hvordan gangen i intervjuet er. Først stilles ett spørsmål, som en og en svarer på etter tur rundt bordet. Grunnen til at en og en svarer etter tur på denne måten, er for å sikre at alle får si noe om alle spørsmålene. Etter at alle har svart på spørsmålet er ordet fritt, hvis noen kom på noe mer de vil si om det spørsmålet. Dersom det er behov spørres et oppfølgingsspørsmål til det informantene forteller. Det noteres ikke underveis i intervjuet. Jeg velger heller å observere og høre etter, for så å skrive noen reflekterende tanker om intervjuet i etterkant. Når et spørsmål er ferdig diskutert, stiller jeg det neste spørsmålet.

#### **3.2.4 Tolkning av data sett i lys av teori**

I kapittel 4 presenteres analysen av funnene i lys av teori. For å komme til det punktet hvor funnene tolkes, må intervjuene transkriberes for å kunne *klargjøre* data for analyse ved å eliminere overflødig materiale (Kvale, 1997). Hva som er vesentlig og ikke for denne studien vurderes ut fra studiens formål og forskerspørsmål. Hensikten med å klargjøre dataene fra intervjuene er for å kunne gjennomføre *den egentlige analysen*. Intervjuenes mening kommer frem i *den egentlige analysen*. Det er flere måter å gjennomføre en slik meningsanalyse (Kvale, 1997). Dataene fra intervjuene i denne studien er meningsfortettet (vedlegg 13). Det



vil si at intervjupersonens uttalelser er forkortet. Dette gjøres i fem trinn: Først leses *hele intervjuet* som helhet, deretter bestemmes de *naturlige "meningsenheterne"* av forskeren (Kvale, 1997). Store deler av datamaterialene i denne studien er trukket ut som naturlige meningsenheter. Det tredje trinnet er å gjengi meningen i det som sies så enkelt og klart som mulig. Altså å trekke ut *sentrale tema* fra det som er sagt, slik som forskeren forstår at intervjupersonen har ment det. Denne reduksjonen gjør intervjuteksten kortere og mer konsist (Kvale, 1997). I det fjerde trinnet skal *meningsenheterne undersøkes* i lys av studiens formål. Forskerspørsmålene i denne studien er "Hvorfor og hvordan bruker skolen "Ordbanken og trekantsamarbeidet"?", "Hvilke erfaringer har de ulike aktørene med metoden?" og "Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse gir metoden de flerspråklige elevene?". Meningsenhetenes sentrale temaer ble gjenstand for spørsmål som, "Hva forteller denne uttalelsen om hvordan "Ordbanken og trekantsamarbeidet" brukes?". I det siste trinnet skal emnene i intervjuene bindes sammen til et deskriptivt utsagn (Kvale, 1997). Siden datamaterialet i studien er relativt lite, ble ikke emnene i intervjuene bundet sammen til et beskrivende utsagn. Intervjuene ble heller *kodet*. I kvalitativ forskning klassifiseres data ved å sette merkelapper, koder, på utsnitt av teksten som analyseres (Johannessen et.al., 2010). Disse merkelappene "samles i sammen" for å få et bedre overblikk over hvilke funn som er gjort i forhold til for eksempel koden: "Inkludering". Poenget med å gjøre en meningsanalyse er å få intervjupersonens forståelse av fenomenet frem, samt forskeren kan presentere nye perspektiver på fenomenet (Kvale, 1997).

### **3.2.5 Konklusjon/avrunding**

Etter at funnene er analysert og presentert foretas en diskusjon for å komme frem til en konklusjon. Diskusjonen og avrunding er presentert i kapittel 5 og 6, og konsentrerer seg om mulighetene og utfordringene "Ordbanken og trekantsamarbeidet" som arbeidsmetode gir elevene, foreldrene og lærerne.

### **3.3 Troverdighet**

I denne studien er det tatt høyde for at dataene kan presenteres på flere måter og dermed gi mer enn ett resultat (Lincoln og Guba (1985/1994) i Bryman, 2012). Allikevel er valg av forskerspørsmål og teori med på å legge føringer for hvordan datamaterialet skal tolkes i denne oppgaven.

Ifølge Bryman (2012) sier Lincoln og Guba (1985/1994) at i en kvalitativ studie er det bestemte kriterier for å vurdere forskningens troverdighet: Troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. I studien av "Ordbanken og trekantsamarbeidet" er troverdigheten sikret gjennom at jeg som forskeren forholder meg til etiske retningslinjer for forskning på mennesker (Bryman, 2012). Disse er beskrevet nærmere i den forskningsetiske refleksjonen. En annen måte å sikre at troverdigheten ivaretas er å *triangulere*. Det at forskeren bruker en triangulering vil si at det blir brukt ulike metoder for å få frem nyansene i fenomenet som studeres (Bryman, 2012). I denne oppgaven er det triangulert mellom intervju og observasjon.

Det andre punktet Lincoln og Guba (1985/1994) beskriver er overførbarhet. Det innebærer at funn som er innhentet ikke kan tas ut av den konteksten de er fra. Selv om det senere skulle gjennomføres en tilsvarende studie på samme plass med de samme deltakerne vil ikke det nødvendigvis gi det samme resultatet (Bryman, 2012). Den kvalitative forskeren skal derfor ifølge Geertz (1973a) i Bryman (2012) gi fyldige beskrivelser, rike på detaljer av miljøet som beskrives. Fyldige detaljer kan også ifølge Lincoln og Guba (1985/1994) i Bryman (2012) gi andre personer et grunnlag for å bedømme om det er mulig å overføre funnene til andre lignende situasjoner. I denne studien er det forsøkt å skrive fyldige detaljer i form av spørsmål og håndsopprekning.

Pålitelighet ivaretas i en studie, ifølge Lincoln og Guba (1985/1994), ved å beskrive alle fasene i forskerprosessen. Fra formulering av forskerspørsmålene, beskrivelse av utvalget, hvordan innhenting av data er gjort, feltnotater, transkriberte intervju, beskrivelse av dataanalyse og så videre. Disse tekstene skal gi kollegaer muligheten til å se om rette prosedyrer er fulgt i forhold til studiens prosess. Siden disse tekstene vanligvis utgjør et stort datamateriale, er bruk av kollegaer for å sjekke dem, uvanlig (Bryman 2012), og ikke gjort i denne studien. Det som er gjort er at alle delene av forskerprosessen er beskrevet i dette kapitlet. Dette kan styrke troverdigheten til studien med at personer som leser denne oppgaven kan se om metodene er egnet i forhold til studiens forskerspørsmål og analyseprosess.

En person som inntar en forskerrolle vil alltid være farget av egen forforståelse om verden og det som studeres. Kvale (1997) hevder at en forsker ikke kan være objektiv, men at forskeren er et nødvendig "instrument" i datainnsamlingen. For at studien skal være bekreftbar

(Lincoln og Guba (1984/1994) i Bryman, 2012) må forskeren være bevisst på sin egen rolle i forhold til det som studeres. Siden jeg har egne erfaringer med å bruke ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” som arbeidsmetode kan dette være med på å styre hva jeg ser etter og min oppfatning av metoden. Dette er jeg bevisst på i forhold til å registrere det jeg faktisk observerer og ikke ”lete” etter det jeg forventer skal skje.

En annen måte å styrke troverdigheten er, ifølge Lincoln og Guba (1985) i Johannessen et.al. (2010), vedvarende observasjon, for å kjenne til konteksten fenomenet er en del av. Det dreier seg om å bruke nok tid til å bli kjent i feltet, for å kunne skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. Jeg kjenner allerede til skolen som arena og arbeidsmetoden ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”. Derfor blir det vurdert slik at det er tilstrekkelig å observere bruken av metoden i bruk over en tre ukers periode.

### **3.4 Forskningsetisk refleksjon**

”Nærhet og distanse til feltet og de relasjonene det representer er ikke nødvendigvis knyttet til om en har et innenfra eller utenfra perspektiv” (Helgevold, 2011: 78). Det å komme utenfra gir ikke automatisk mer distanse til feltet enn om man kommer innenfra. Som utdannet og utøvende lærer er det viktig for meg å innta forskerrollen, ikke lærerrollen når jeg observerer og reflekterer. Ifølge Johannesen et. al. (2010) kan forforståelse påvirke hva forskeren observerer og hvordan disse tolkes. Det hevdes videre at forskere sjeldent starter med ”blanke ark”, altså uten noen meninger om det som undersøkes. Med dette i tankene holder jeg meg til Kvale (1997) sine etiske regler for forskning på mennesker: *informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*.

Et informert samtykke innebærer at de som skal intervjues informeres om studiens mål. Personene som intervjues skal delta på frivillig basis og de kan trekke seg fra studien om de skulle ønske det (Kvale, 1997). Alle personene som er intervjuet i denne studien er informert og har undertegnet samtykkeerklæring (vedlegg 3 og 6). En forsker skal behandle data konfidensielt og ikke ”offentliggjøre personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet.”(Kvale, 1997:68). Intervjupersonens rett til privatliv skal beskyttes gjennom å endre på navn for eksempel. I denne studien er det ikke registrert personlige data på noen av intervjupersonene, NSD påpeker dette i svaret sitt (vedlegg 1). Den siste etiske regelen er å overveie konsekvensene intervjuene kan ha for informantene. Ikke bare for informantene som person, men som en representant for en større gruppe. Dette er også gjort.

## 4.0 Presentasjon av analyse og funn

Presentasjonen av de empiriske analysene er strukturert i lys av studiens tre forskerspørsmål. Hvert av hovedspørsmålene er tematisert i to undertemaer. Hvilke vil inneholde datamateriale sett i sammenheng med studiens teoretiske innramming (Bryman, 2012). Tolkning og analyse av datamaterialet er grunnlaget for å kunne belyse studiens forskerspørsmål som er:

- 1) *Hvorfor og hvordan bruker skolen "Ordbanken og trekantsamarbeidet"?*
- 2) *Hvilke erfaringer har de ulike aktørene med metoden?*
- 3) *Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse gir metoden de flerspråklige elevene?*

I kapittel 4.1 presenteres *hvorfor og hvordan* skolen bruker "Ordbanken og trekantsamarbeidet" som flerspråklig arbeidsmåte. Det empiriske grunnlaget for denne analysen er feltnotater gjort under observasjon, og intervjuer med ledelsen og lærerne. Det er de naturlige meningsenhetene fra intervjuene og sentrale temaer, samt koding, som er utgangspunktet for analysen. Denne formen for meningsfortetting (Kvale, 1997) og koding (Johannessen et.al, 2010) skal hjelpe til å gripe datamaterialets meningsstrukturer gjennom tolkning og analyse (Kvale, 1997). I kapittel 4.2 gis en beskrivelse av *erfaringene* ledelsen, lærerne og foreldrene har med bruk av metoden. Hvilke meninger har de ulike aktørene om metoden? I kapittel 4.3. presenteres temaet, hvilke *mulighetsbetingelsene for deltakelse* "Ordbanken og trekantsamarbeidet" kan gi flerspråklige elever. Med utgangspunkt i feltnotater presenteres fire "bilder" av arbeid med og uten "Ordbanken". De to første "bildene" er fra timer når de praktiserer "Ordbanken". De to siste "bildene" er fra timer i RLE og matematikk, hvor "Ordbanken" ikke brukes.

Presentasjonen av utsagnene fra intervjupersonene i fokusgruppeintervjuet er skrevet om til korrekt bokmål, men meningsinnholdet er det samme. Videre er intervjuene med foreldrene oversatt fra engelsk til norsk. I sitatene som presenteres vil det være klammer (..) for å vise at svaret er lenger, men kun det mest vesentlige i det som blir sagt trekkes ut. Sitatene og de beskrivende feltnotatene er skrevet i kursiv. Når lærere og elever snakker i direkte tale i det som sies eller observeres, satt i anførselstegn og ikke kursiv skrift. Når læreren skriver på tavla er det som skrives satt i < > tegn.

## 4.1 Hvorfor og hvordan bruker skolen ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?

### 4.1.1. Hvorfor ”Ordbank og trekantsamarbeid”?

Slik det er beskrevet i kapittel 2, hevder Hauge (2007) at tospråklig opplæring er den beste formen for tilpassning for elevene. Hvordan den tospråklige opplæringen skal organiseres og tilrettelegges i praksis, er det imidlertid flere svar på. Denne studien er utført ved en skole som har valgt ”Ordbanken og trekantsamarbeid” som arbeids- og organiseringsmåte. Ved denne skolen har de jobbet etter denne metoden i flere år, og ledelsen har ”*veldig tro på denne metoden*” (Fra feltnotat etter intervju med ledelsen, 08.02.13).

”Ordbanken og trekantsamarbeidet” er, som det er gjort rede for i kapittel 2, to delt.

”Ordbankens” hensikt er å utvide det norske ordforrådet til de flerspråklige elevene. Slik Hauge (2007) skriver, er et stort ordforråd en av de viktigste faktorene for å bli god i norsk. ”Ordbanken” sin ordlæring er organisert slik at morsmålet skal støtte læringen av norskspråket. Dette er ifølge både Hauge (2007) og Cummins (1984) viktig i den flerspråklige læringen. En av morsmållærerne i denne studien synes at det å fokusere på noen konkrete ord er bra. Det er gjerne flere ord og begreper i teksten den flerspråklige eleven ikke forstår. Når man har fokus på ”bare” fem ord i uka, mente morsmållæreren at eleven i alle fall lærte noen ord skikkelig. Hun uttrykte det slik i fokusgruppeintervjuet:

*”Til å begynne med synes jeg fem ord var ganske lite å jobbe med for en hel uke(..) men egentlig så synes jeg at ”Ordbanken” er veldig bra, fordi vi snevrer inn, smalner av, fokusere på noen konkrete ord(..) Vi treffer jo på mange ukjente ord, men de vi fokuserer ekstra på vet vi at blir lært veldig bra. ”Ordbanken” er en konkret oppgave for oss morsmållærere (..) i stedet for å oversette alt. Du vet, det er så mye å gjøre, så mange lærebøker (..) Det er bedre å gjøre litt mindre, men med mer effekt.”* (Morsmållærer 2, 30.01.13)

Dette utsagnet viser til at det norske faglige ordforrådet skal utvides ved hjelp av morsmålet med fem nye ord hver uke. Det sier også at metoden er en konkret oppgave for læreren å jobbe med. Det gjelder ikke bare i forhold til eleven, men også i forhold til andre lærere som underviser den samme eleven. Det bringer oss over i den andre delen av metoden, ”trekantsamarbeidet”. Slik det er beskrevet i kapittel 1, er det et samarbeid mellom

morsmåslærere, kontaktlærer og særskilt norsk lærer. Kontaktlæreren sa følgende om hensikten med å jobbe etter metoden:

*”Jeg tror også metoden er en brobygger mellom de tospråklige lærerne og kontaktlærer og ”SNO” (særskilt norsk) lærer.”* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Metoden kan altså også støtte opp under samarbeidet mellom lærerne. Dette finner gjenklang i Hauges (2007) vektlegging av at systematisk samarbeid er bra for elevene. Viktigheten av å ha et samarbeid blir presentert nærmere under avsnittet om erfaringer med ”trekantsamarbeidet”. I tillegg til å være en brobygger mellom lærerne, kan metoden også brukes som en samarbeidsform med foreldrene til flerspråklige elever. Denne delen ved metoden ble fremhevet i fokusgruppeintervjuet:

*”Å få foreldrene på banen, at de forhåpentligvis kan snakke med barnet sitt hjemme om de forskjellige ordene på morsmålet.”* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Klasselæreren hadde ved flere anledninger presentert ”Ordbanken” for foreldrene på foreldremøter. Utsagnet understreker at hun ønsker at foreldrene skal snakke med barna sine hjemme om skolearbeid. Og at denne metoden kan være en måte å gi foreldrene muligheter til det gjennom eget språk. Hva vet så foreldrene om hvorfor skolen bruker ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”? En av foreldre svarer på dette spørsmålet:

*”Vi vet det er en måte å hjelpe de flerspråklige elevene å lære norsk på.”* (Far 1, 22.02.13)

Ifølge den andre faren var det mor som arbeidet med «Ordbanken». Han visste derfor ikke så mye om den, men hadde sett datterens ark med ordene oversatt til morsmålet. Foreldrene kjenner altså til metoden. Et spørsmål i denne studien om metoden også kan være en måte å jobbe mot en mer inkluderende skole.

#### **4.1.2. Hvordan? - Ordbanken som system**

Her er det nødvendig for oppgaven å presentere timeplanen til klassen og de flerspråklige elevene, fordi selve oppsettet av timeplanen har noe å si for gjennomføringen av metoden. Timeplanen er med å strukturere innholdet i skolen. Etersom morsmåslærerne underviser ved flere forskjellige skoler, legges den tospråklige undervisningen og

morsmålsundervisningen til når de har tid på sin plan. På timeplanen som presenteres er særskilt norsk opplæringen før den tospråklige opplæringen. I det ene tilfellet har den ene flerspråklige eleven (1) særskilt norsk opplæring en gang før den tospråklige opplæringen. Og den andre flerspråklige eleven (2) hadde begge særskilt norskundervisningstidene før den tospråklige opplæringen. For utføringen av metoden betyr det at elev (2) ikke har gått gjennom ordene på morsmålet før de gjennomgås på norsk. Ifølge Stahl og Nagy (2006) trenger ikke det å ha noen betydning, så lenge eleven møter ordene i ulike meningsfylte kontekster. I tillegg er 3.time ved denne skolen en "kort time" som består av 25.minutt undervisning og 20.minutt spising. En av særskilt norsktidene er derfor veldig kort.

Time	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1	Samfunn og naturfag med "Ordbanken" / matematikk uten				
2	"Ordbanken"?				Tospråklig opplæring (2)
3				Særskilt norsk opplæring	Morsmåls - opplæring (2)
4	RLE				
5	Særskilt norskopplæring	Tospråklig opplæring (1)			
6		Morsmåls - opplæring (1)			

En av lærerne beskriver "Ordbanken og trekantsamarbeidet" som "*en trekant hvor eleven sitter i midten og bare er nødt til å lære!*" (Morsmålslærer 2, 30.01.13). Trekanten hun her refererer til er den morsmålslærer, særskilt norsk lærer og kontaktlærer utgjør. De samarbeider om ordene som elevene skal lære. I tråd med det Hauge (2007) sier om flerspråklig temaarbeidet mellom lærerne.

I arbeidet med "Ordbanken og trekantsamarbeidet" velges først fem ord til hver av de 5-6 ukene i perioden. I tråd med beskrivelsen av "Ordbanken og trekantsamarbeidet", skal ordutvelgelsen gjøres av læreren i særskilt norsk i samarbeid med læreren som har klasseromsundervisningen (NAFO, 2013)<sup>20</sup>. I denne studien er det *en* lærer som hadde begge

<sup>20</sup> [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net.html](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net.html) (04.04.13)

disse rollene. Siden denne studien er gjennomført på 1.-4.trinn, er ordene som velges sentrale fagord og begreper (Grøntvedt, 2012)<sup>21</sup>. Læreren sier dette om ordutvelgelsen:

*”Jeg tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet og hva vi skal gå igjennom i samfunnsfag og naturfag særlig, men vi kan også ta matematikk, norsk og RLE hvis det er temaer som jeg føler vi trenger å jobbe med.”* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Læreren beskriver at ordene velges ut fra læreplan og lærebøker. Når ordene for 6 ukers perioden er valgt ut og skrevet inn i arbeidsdokumentet (vedlegg 2), skal de gjøres tilgjengelige for morsmåslærerne via Internett. Morsmåslærernes tilgang til ordene på forhånd er nødvendig, for at de skal få tid til å forberede seg til den tospråklige opplæringen. Begge morsmåslærerne vektlegger dette i fokusgruppeintervjuet:

*”Det er bra at læreren legger ut alle Ordbankordene for 5-6 uker om gangen.(..) Da kan vi se hva vi skal jobbe med de kommende ukene.(..) Det er ikke alle kontaktlærerne som gjør det. Noen skriver bare ordene på ukeplanen og legger den ut på mandagen. Da er det litt vanskelig for oss å forberede oss på ordene og begrepene.”* (Morsmåslærer 1, 30.01.13)

Og

*”Ja vanligvis får vi som er morsmåslærere ”Ordbanken” ferdig laget av kontaktlærer og lærer i særskilt norsk. Vi laster det ned fra Internett og printer det ut. Så forbereder vi oss selv først. Bruker for eksempel ordbok til å finne ut om innholdet i ord man ikke kjenner så godt til, og ser på teksten som ordene er hentet fra..(..) det er en fordel at vi får alle ordene for de neste 6 ukene med en gang. Da har vi muligheten til å forberede eleven på de 5 ordene for neste uke.”* (Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Morsmåslærerne sier at de får ordene i forkant, hvilket gir de tid til å forberede seg og bruke metoden i undervisningen, slik det er tenkt. Videre sier morsmåslærerne at det ikke alltid er tilfellet. Noen lærer legger ikke ut ordene før den samme uka, som de skal ha dem. Da blir det vanskeligere for morsmåslærerne å forberede seg. For å illustrere hvordan en av morsmåslærerne jobber med ordene for den kommende uka, blir det her presentert et bilde fra observasjon:

---

<sup>21</sup> [http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/\(ntr\)/NT00004C66/\\$File/Tospr.prosjektorientering.pdf](http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/(ntr)/NT00004C66/$File/Tospr.prosjektorientering.pdf) (22.11.12)



*Det er fredag 3. time. Morsmålslærer og elev har nettopp hatt en time med tospråklig opplæring og denne timen skal de ha morsmålsopplæring. Den forrige timen jobbet de med "Ordbank"-ordene for nåværende uke. Denne timen begynner med at morsmålslæreren oversetter ordene for neste uke fra norsk til morsmålet. Eleven forteller hva han vet om ordene fra før på sitt eget morsmål. Ved hjelp av IPAD ser de på bilder av "satellitter" som er et av de nye ordene. Læreren forklarer på morsmålet og norsk hva en satellitt er. Slik jobber de videre med de andre ordene også. Videre leser læreren fokussiden i samfunns- og naturfagboka, hvor ordene er fra, og oversetter teksten til morsmålet. (Fra feltnotat, hos morsmålslærer 2, 01.02.13.)*

Observasjonen viser at eleven får en innføring i det nye emnet både på morsmålet og norsk. Observasjonen viser også at de ikke har fått tid til å gjøre alt "Ordbanken og trekantsamarbeidet" beskriver at de skal gjøre i løpet av den tospråklige opplæringstimen. Derfor bruker de også morsmålsopplæringstimen til å jobbe med "Ordbanken".

Siden arbeidet med "Ordbanken" er tredelt vil det bli presentert i følgende tre underkapitler: "Ordbanken" i tospråklig opplæring, "Ordbanken" i særskilt norsk opplæring og "Ordbanken" i klassen.

#### **4.1.2.1 "Ordbanken" i den tospråklige opplæringen**

Når ordene er plukket ut, begynner læringen av ordene. Først skal morsmålslærer undersøke elevenes kjennskap til tema. Dette arbeidet er beskrevet i forrige avsnitt. Med utgangspunkt i hva eleven kan om temaet og ordene fra før, jobber morsmålslæreren og elev videre med ordene. Morsmålslæreren forteller hva de gjør etter at forkunnskapene til eleven er hentet fram:

*"Etterpå leser vi teksten som ordene er tatt fra. Eleven leser et og et avsnitt i boka og oversetter etter hvert teksten til morsmålet sitt. Underveis treffer vi på "Ordbank"-ordene. Da snakker vi om de på morsmålet og norsk." (Morsmålslærer 2, 30.01.13)*

Innholdet i fagteksten gir de en ramme til å snakke om "Ordbank"-ordene. Videre viser dette bilde fra observasjon at morsmålslæreren er en støtte både i lesingen av teksten og oversettelsen av den:

*Eleven leser den norske fagteksten for den nåværende uka og oversetter den til morsmålet sitt. Underveis hjelper morsmåslæreren til med lesingen og oversettingen. Etter å ha lest teksten snakker morsmåslæreren og eleven om ordene på begge språk. (Fra feltnotater, hos morsmåslærer 2, 25.01.13)*

Også hos den andre morsmåslæreren jobbes det muntlig med ordene på denne støttende måten. I tillegg til muntlige øvelser, skal elevene kunne skrive ordene korrekt og bruke dem i skriftlig arbeid. En av morsmåslærerne forteller hva de gjør når de jobber "Ordbanken":

*"Jeg bruker forskjellige metoder i arbeidet med "Ordbanken". Jeg bruker for eksempel tankekart, noen spill, leker som for eksempel hengmann, eller å trekke streker mellom ordene på norsk og morsmålet. Vi lager også setninger med ordene både på norsk og på morsmålet."* (Morsmåslærer 1, 30.01.13)

Hvordan morsmåslæreren bruker metoden på forskjellige måter sammen med eleven, blir også observert. Her er en beskrivelse av hva de gjør:

*Lærer tegner opp en tabell i boka til eleven. Læreren spør eleven om hun kan skrive en setning med ordet; "sel", på norsk i tabellen. Eleven skriver en setning. Læreren spør eleven på norsk: "Skal det skrives selen eller sel i denne setningen?" Læreren sier setningen på morsmålet til eleven to ganger. Eleven svarer på morsmålet, for så å rette ordet i den norske setningen. Deretter instruerer læreren eleven til å oversette setningen til morsmålet i skriftlig form på den andre siden i tabellen. Eleven oversetter og skriver. Slik arbeider de med alle ordbankordene. Underveis skriver eleven deler av setningene på tavla på morsmålet. Tavla brukes av eleven og læreren til å diskutere grammatikk og rette på setningene. På slutten av timen har de "hengmann" med ord fra den norske fagteksten. (Fra feltnotat hos morsmåslærer 1, 22.01.13)*

Hos den andre morsmåslæreren jobbes det også med å skrive setninger og ha leker med ordene. I tillegg har eleven fått en glosebok som morsmåslærer forteller at de bruker på følgende måte:

*"Han skriver ordene i gloseboka på morsmålet og norsk. Kan han skrive ordene på begge språk selv, så gjør han det. Hvis ikke, hjelper jeg han."* (Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Eleven har også her støtte i læreren, dersom han ikke klarer å skrive ordene selv. Her er to bilder av hvordan arbeidet med "Ordbanken" gjøres hos morsmåslærer 2:

*Eleven skriver "Ordbank"-ordene i gloseboka si. Læreren hjelper han underveis med hvordan ordene skrives, på begge språk. Deretter lager eleven setninger med ordene både på norsk og morsmål. Setningene sies høyt på norsk først. Deretter skrives de ned i skriveboka og oversette både muntlig og skriftlig til morsmålet. På slutten av timen ruller de ball til hverandre mens de oversetter ordene fra norsk til morsmål. Lærer sier ordet på norsk og sender ballen til eleven. Elev oversetter ordet til morsmålet og sender ballen tilbake til lærer. Deretter bytter de rolle. Helt til slutt skriver lærer i boka til eleven: I \_ \_ \_ \_ N og S \_ L og ber eleven fylle inn bokstavene som mangler. Eleven skriver ISBJØRN og SEL (begge ordene er i "Ordbanken") (Fra feltnotat hos morsmåslærer 2, 25.01.13)*

Og

*Eleven skriver ordbankordene i gloseboka si på norsk og morsmålet. Deretter ber morsmåslæreren eleven om å lese i tekstboka. Etter hvert som de møter på "Ordbank"-ordene i fagteksten, stopper de opp. De har nå stoppet opp med ordet "kappløp".*

*Lærer: "Kan du si en setning på norsk med ordet "kappløp"?"*

*Elev: "Har sett på tv kappløp."*

*Lærer korrigerer: "Har sett et kappløp på tv."*

*Eleven skriver setningen i boka si. Deretter oversetter han setningen til morsmålet.*

*(Fra feltnotat hos morsmåslærer 2, 01.02.13. )*

Dette arbeid med "Ordbanken" gir gjenklang i det Golden (2003) sier det må jobbe med for å kunne et ord. I fokusgruppeintervjuet påpeker en av morsmåslærerne at det er viktig å jobbe med ordene både muntlig og skriftlig:

*"Det er viktig at eleven lærer ordet både muntlig og skriftlig. Slik at han vet hvordan ordet skal skrives når det er diktat. Noen ganger kan det være vanskelig med de norske lydene og hvordan de skrives. Sk-lyden for eksempel. "* (Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Slik morsmåslæreren forteller, er det nødvendig å jobbe med både uttalen av ordet på norsk, samt den skriftlige formen av det. I tillegg skal det jobbes grammatisk med ordet. En av morsmåslærere forteller hva de gjør:

*”Hvis vi har tid jobber vi med grammatikk, for eksempel er ordet et substantiv, verb eller hvilken ordklasse hører det til. (..) Vi finner ut om ordet har synonymer, antonymer. Noen ord har det, andre har det ikke. Så finner vi ut om ordet er et faglig eller et høyfrekvent ord.”*  
(Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Utsagnet fra morsmåslæreren viser at de jobber med grammatikk dersom de har tid. Slik timeplanen viser, har elevene bare en time tospråklig opplæring i uken. Det å gå igjennom alle delene av ”Ordbanken” på en time, er ikke alltid mulig. I alle timene som denne morsmåslæreren observeres, jobbes det med grammatikk. Her er utsnitt fra disse timene:

*Grammatikkdelen denne timen er sammensatte ord. Lærer gir et eksempel med et av ordbankordene: Is-bjørn. Læreren spør eleven om han kan lage noen sammensatte ord med ordet skole-. Elev ramser opp flere: skolefag, skolegård og så videre. Også ordbankordet ”spekklag” er et sammensatt ord. De snakker mer om dette på morsmålet. Om hvilke to ord ”spekklag” er sammensatt av. (Fra feltnotater, hos morsmåslærer 2, 25.01.13.)*

*Læreren har laget en oppgave til eleven med alle ordbankordene for perioden. På den ene siden av arket står de norske ordene og på den andre siden står de på morsmålet. Eleven får beskjed om å trekke streker mellom ordene som hører sammen. Elev løser oppgaven. Videre ber læreren eleven sette ring rundt de ordene som er sammensatte. Eleven finner alle de sammensatte ordene og setter ring rundt dem. Læreren ber så eleven om å skrive de ordbankordene, som er like på norsk og morsmål, på tavla. Eleven løser oppgaven. Læreren lurer nå på om eleven kan finne tre substantiv blant ordene, eleven finner dem. (Fra feltnotater, hos morsmåslærer 2, 01.02.13)*

*Læreren og eleven snakker om ordbankordet ”forskning” og betydningen av det. Videre snakker læreren om at dersom man endrer på bøyningsprefikset (avledningsprefikset) til ordet ”forsker” blir betydningen av ordet en annen. Eksempel: En forsker – å forske. Det endrer ordklasse, noe som kan gi ordet en annen syntaks. I fellesskap finner de flere ord som endrer betydning og ordklasse når bøyningsprefikset endres. Disse eksemplene kom de på: en lærer-*

å lære. En arbeider – å arbeide. En selger – å selge. De jobber også med å finne ut hvilke av ”Ordbank”-ordene som er substantiv og hvilken artikkel de ulike substantivene har. Eleven kommer med forslag og læreren hjelper til med å finne den rette artikkelen. De snakker også om egennavn og fellesnavn. Blant ordbankordene finner de blant annet egennavnene: *Antarktis og Arktis. Og fellesnavnene: sel og isbjørn.* (Fra feltnotater hos morsmåslærer 2, 08.02.13)

Det arbeides faglig grundig med forståelsen om ordene. Beskrivelsene viser at eleven får støtte av læreren til å løse oppgavene han får. En annen støtte for elevene og foreldrene til eleven er at morsmåslæreren skriver ordene både på morsmålet og norsk, på lekseplanen. Foreldrene skal på den måten ha muligheten til jobbe med ordene hjemme. Det registreres under observasjon at lærer oversetter ordene skriftlig til morsmålet på planen (Fra feltnotat, morsmåslærer 2, 08.02.13). Dette er også innenfor punktet å se sammenhenger i den ”produktive pedagogikken” (Hayes et.al., 2006). Det jobbes også med å se sammenhenger i form av samtaler om hva elevene kan om ordene fra før. I tillegg arbeides det med og verdsettes forskjeller gjennom arbeid med fagstoff på morsmålet og med utgangspunkt i egen kultur. Dette arbeidet gir gjenklang i de fire dimensjonene innenfor den ”produktive pedagogikken” som Hayes et.al.(2006) beskriver, gjengitt i kapittel 2.

Begge foreldrene som intervjues har sett at ”Ordbank”-ordene skrives på morsmålet på planen. En av foreldrene forteller hva de gjør når de jobber med ordene hjemme:

*”Vi tar utgangspunkt i boka ordene er hentet fra og spør henne spørsmål om temaet. (..) Noen ganger oppmuntrer vi henne til å lære ordene ekstra godt. (..) Noen ganger er ordene nye for oss også og da hjelper ”Ordbanken” oss å lære de både på norsk og morsmålet.”* (Far 1, 22.02.13)

Ordene oversatt til morsmålet er en støtte for foreldrene i skolearbeid med eget barn.

#### **4.1.2.2. ”Ordbanken” i den særskilte norskopplæringen.**

Elevene skal i særskilt norsk timene bli kjent med innholdet i ordene, og øve seg på å bruke ordene på norsk før klasseromsundervisningen. Læreren i særskilt norsk fremhever i fokusgruppeintervjuet at:

*”.. det er veldig viktig å være i forkant av undervisningen i storklassen ”(Kontaktlærer, 30.01.13)*

I arbeidet med ordene skal læreren og elevene her, som hos morsmålslærer, bruke ordene i samtale. Læreren forteller hvordan hun gjør det:

*”Jeg tar bilder fra internettet, kopierer dem og laminerer dem etterpå, fordi det er et greit utgangspunkt for samtale, både i klassen og med de tospråklige elevene.” (Kontaktlærer, 30.01.13)*

Hvordan samtalen foregår, beskrives her:

*Det er torsdag 3.time. De nye ordbankordene for neste uke skal presenteres. Læreren har med bilder til ordene og spør spørsmål til gruppen ut fra hva bildene viser. Læreren legger et bilde av en pingvin foran seg og spør:*

*”Hvilket dyr er dette?”*

*Flere elever rekker opp hånden og kommer med forslag. Elevene kommer i samarbeid med læreren frem til at det er en pingvin.*

*Videre spør læreren: ”Hvor bor det dyret?”*

*En fokuselev rekker opp og svarer: ”Sørpolen”*

*Læreren: ”Ja, det gjør den. Hvordan ser pingvinen ut?” Læreren ber en elev som rekker opp svare.*

*Eleven: ”Den har nebb og er svart og hvit.”*

*Læreren spør videre: ”Hva heter armene?” To elever rekker opp og lærer gir en av de ordet.*

*Eleven: ”Vinger”.*

*Lærer svarer at det er feil og gir ordet til en annen elev.*

*Eleven: ”Føtter??” Det er også feil og læreren sier: ”Armene heter loffer.”*

*Læreren veksler videre mellom å spørre spørsmål om pingvinen og fortelle om den. Slik jobbes det systematisk med alle ”Ordbank”-ordene. Innimellom leser både lærer og elever teksten i boka som ordene er hentet fra. (Fra feltnotat hos særskilt norsklærer, 24.01.13)*

Samtalen bygger opp forståelsen om innholdet i ordet. Alle fokuselevne er aktive med håndsopprekning i denne timen. I sammen beskriver læreren og elevene ordene, slik arbeidet

med ”Ordbanken” vektlegger. Læreren forklarer i fokusgruppeintervju hvordan de jobber litt forskjellig med ordene:

*”Vi snakker om ordene muntlig, kommer med eksempler, synonymer og finner motsetninger og kanskje vi kan flette inn noe historie. Vi ser på bilder både på de ordbankordene jeg har laget og laminert, og fra bøker. Hvis jeg tilfeldigvis har noe hjemme, for eksempel en dukke, som jeg har en opplevelse i forhold til viser jeg den og forteller. Det syns elevene er ekstra kjekt. Når vi hadde om jul snakket vi om julefeiringer i andre land. Da begynte en av elevene å synge en julesang på morsmålet sitt. En annen elev fra et annet land kunne den samme sangen! Så det å knytte tema til ting som er kjent for dem og, også til deres hjemland syns jeg er viktig.”*(Kontaktlærer, 30.01.13)

Læreren uttrykker at det er bra at elevene får fortelle om egne erfaringer fra deres kultur i arbeid med de ulike temaene og ordene. Dette gir gjenklang i det Hayes et.al, (2006) sier er en del av den ”produktive pedagogikken” med å skape sammenhenger og verdsette forskjeller. I tillegg vises det også har at det jobbes grundig med ordene og læreren er en støtte for elevene. Alle de fire dimensjonene i den ”produktive pedagogikken” (Hayes et.al., 2006) er til stedet i arbeidet. I tillegg til den muntlige aktivitet om ordene skal elevene jobbe skriftlig med dem. Om dette arbeidet sier læreren at:

*”Vi skriver om ordene og tegner til dem hvis vi har ekstra tid. Vi har også skrevet på data noen ganger. Da brukte vi ordene til å lage en fortelling. Det gjøres gjerne på slutten av perioden. Vi velger noen ord de syns er ekstra kjekke og skriver om dem, for å få en variasjon.”* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Elevene observeres i det de skriver setninger med ordene og tegner til dem (Fra feltnotat, 21.01.13) .

#### **4.1.2.3. ”Ordbanken” i klassen**

I klasseromsundervisningen brukes ordene til å strukturere innholdet i samfunns- og naturfagtimene. I arbeidet mot den inkluderende skolen, som beskrevet i kapittel 2, sier Haug (2003) at økt samvær, deltakelse, utbytte og samarbeid er forhold det må jobbes med kontinuerlig. De flerspråklige elevene hører til i klassen og deltar i ”Ordbanken” i klasserommet. Siden de på forhånd skal ha vært igjennom ordene i to

undervisningssituasjoner, skal de ha et grunnlag for å forstå hva undervisningen handler om og delta i den. Kontaktlæreren forklarer hva de gjør i klasserommet:

*”I storklassen bruker jeg også bildene. Jeg forteller og spør spørsmål om ordene med utgangspunkt i bildene. Jeg merker at de flerspråklige har et veldig fortrinn. Det er kjekt at de også kan bidra med, for eksempel om polfarerne, kan de rekke opp for å si: ”Å ja. Det var hun som het det og det. Å ja. De gikk over isen og brukte så lang tid.” De får en liten ”Jippii” liksom.. med at de kan noe som kanskje ikke resten av klassen kan. (Kontaktlærer, 30.01.13)*

Læreren opplever at de flerspråklige elevene har et fortrinn i forhold til resten av klassen, i og med at de vet noe om ordene og begrepene fra før. Hun syns at de flerspråklige elevene er mer aktivt delaktige i undervisningen. Dette gir gjenklang i Haug (2003) sine punkt om deltakelse i og utbytte av undervisningen.

I dette delkapittelet kunne det også vært beskrivelser fra observasjon, men disse er valgt å ta med senere under delkapittelet om ”Deltakelse med ”Ordbanken” ”.

Eleven skal hos morsmålslærer få forkunnskaper om det nye emnet med utgangspunkt i morsmålet. For at eleven skal kunne jobbe med ordene både muntlig og skriftlig på begge språk, må hva Cummins (2000) omtaler som de grunnleggende kommunikative ferdighetene (BICS) og de kognitive fagspråklige ferdighetene (CALP) som Cummins (2000) aktiveres. Disse er aktive i hele timen ettersom det byttes på å snakke og skrive på begge språk. Videre skal også den særskilte norskopplæringen ha økt elevene sine kunnskaper om ordene i forkant av klasseromsundervisningen. ”Ordbanken” sine arbeidsoppgaver, både den tospråklige opplæringen og særskilt norskopplæringen, er lagt opp etter hva Golden (2003) sier det er å kunne et ord, beskrevet i kapittel 1. I klasseromsundervisningen blir også Haug (2003) sine prinsipper for inkludering ivaretatt gjennom samvær, deltakelse, samarbeid og utbytte.



## **4.2 Hvilke tanker og erfaringer har de ulike aktørene med ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?**

### **4.2.1 Hva tenker ledelsen og lærere om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” som flerspråklig metode og inkluderingsprinsipp?**

Ledelsen har gjort et bevisst valg i bruk av metoden, og pålagt alle på barnetrinnet å bruke den. Dette uttrykker de i intervjuet:

*”I utgangspunktet er det 1.-7.trinn som skal bruke ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”, men vi jobber også for å få det inn på ungdomstrinnet.”* (Ledelsen, 08.02.13)

Skolens ledelse forteller videre hvordan de tror ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” kan inkludere de flerspråklige elevene bedre i skolen:

*”Når de tospråklige elevene har gått igjennom disse begrepene i forkant og de komme inn i klassen så er de tryggere på tema og dermed så kan de bli mer delaktige i timene og dermed blir de og mer inkludert i det faglige arbeidet.”* (Ledelsen, 08.02.13)

Også lærerne blir spurt om metoden kunne være en måte å inkludere elevene mer i skolen. En av morsmåslærerne sier dette om metoden som inkluderende prinsipp:

*”Jo bedre du forstår, jo bedre er du inkludert i det norske miljøet. Du forstår norske ord. Du forstår hva som skjer. Du forstår ordene i setninger, du forstår de i tekst. Så da er det lettere. Det blir enklere å kommunisere og forstå hva læreren sier og hva det handler om. I det hele tatt.. ganske klart.”* (Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Ved å være en deltaker blir eleven en del av miljøet og dermed inkludert. Sebbe og Aincow, (1996, i Vislie, 2003) og Haug (2003) fremhever deltakelse som en viktig del av det å være inkludert. Kontaktlæreren fremhever at deltakelsen styrker selvtilliten til elevene. Dette uttrykkes slik i fokusgruppeintervjuet:

*”Jeg tror den kan være med å gi dem litt status når de vet litt i forkant (..) Jeg spør: ”Hvem var det som hadde kappløp på Sydpolen?” Og så rekker en av de tospråklige opp og vet det*

*liksom. ( de andre elevene i klassen): "oi liksom.. Kan du det?" (..) Så jeg tror at det gir litt status, også at de blir sikrere.. altså det styrker selvtilliten å bli inkludert i fellesskapet."*

(Kontaktlærer, 30.01.13)

I tillegg til å uttale at metoden er en måte å inkludere flerspråklige elever, har lærerne andre erfaringer med metoden. I intervjuet sies det at "Ordbanken" er:

*"Et godt hjelpemiddel for elevene å lære ordene og begrepene."* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Lærerne har gode erfaringer med metoden. De bruker metoden ikke bare fordi de må, men også fordi det er en god måte å lære elevene nye ord og begreper. Det kommer også frem i fokusgruppeintervjuet at morsmåslærerne ikke alltid bruker metoden. Det hender det ikke passer å jobbe med "Ordbanken", fordi eleven trenger hjelp i andre fag, som for eksempel matematikk. Det å jobbe med "Ordbanken" kan også bli litt ensformig. En av morsmåslærerne forteller:

*"Jeg bruker "Ordbanken" på forskjellige måter, for å gjøre arbeidet mer spennende. Det blir mye den samme rutinen for oss og elevene synes det kan være litt kjedelig å ha samme metode hele tiden, derfor varierer vi arbeidsmetodene. Jeg bruker ikke "Ordbanken" hele tiden heller, fordi eleven trenger gjerne hjelp med andre ting også, som for eksempel matematikk. Eleven sier for eksempel: "Jeg trenger hjelp med den oppgaven". Da prioriterer jeg litt."*

(Morsmåslærer 1, 30.01.13)

Eleven får altså være med å legge litt føringer for undervisning. I tråd med et av Hayes et.al.(2006) sine sammenhengende punkter innenfor den produktive pedagogikken om elevs medbestemmelse i forhold til arbeidsoppgaver. Også den andre morsmåslærer synes det er bra at eleven kunne være med å prioritere arbeidsoppgaver. Det sies på følgende måte:

*"Det er veldig bra å lære elevene å spørre. De må tørr å spørre oss om det de trenger hjelp til. Da kan vi prioritere litt hva vi skal jobbe med. Det er viktig å hjelpe etter behov. Som for eksempel i matematikk. "Regn ut" er gjerne lett, mens tekststykker er vanskeligere".*

(Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Klasselæreren har forståelse for at morsmåslærerne prioriterer andre fag enn "Ordbanken", selv om hun synes det er viktig at ordene gjennomgås i forkant av klasseromsundervisningen. Hun erfarer også at de flerspråklige elevene ikke alltid forstår tekststykkene i matematikk:

*"Det er bra at morsmåslæreren prioriterer hva de skal jobbe med, fordi jeg ser jo at de flerspråklige elevene gjerne trenger litt ekstra hjelp med tekststykkene i matematikk. Tekststykker har vi hatt litt av i det siste."* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Samarbeidet om hvordan arbeidet med ordene skal gjøres og om hvordan dette arbeidet går er punkter som diskuteres i intervjuene. Hvilke erfaringer har så disse lærerne med "trekantsamarbeidet"? Den ene morsmåslæreren uttrykker seg slik om det å samarbeide:

*"Det er litt begrenset med tid for oss morsmåslærere. (..) Vi klarer ikke å løpe etter alle lærerne for å samarbeide med de i skolehverdagen(..) gjerne de lærerne man som morsmåslærer skal ha tak i har undervisning og da er det ikke mulig å samarbeide. Vi er på denne skolen en eller to timer i uken. Og så må vi kjøre videre til neste skole. (..) å ha møter er derfor viktig. Skolen har møter for oss en gang hver 6 uke. Så da treffes alle lærerne, både kontaktlærer, særskilt norsk også morsmål. Da tar vi opp forskjellige problemer også.. og snakker om dette. Om hvordan lærerne kan bli bedre for de flerspråklige elevene."*  
(Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Den andre morsmåslæreren påpeker de samme utfordringene:

*"Det er et problem (i trekantsamarbeidet.) Det er dårlig med tid for oss, for å treffes."* (Morsmåslærer 1, 30.01.13)

Faste møtetider er nødvendig for i det hele tatt å kunne samarbeide. Samarbeidet er også bra for å gi den flerspråklige eleven best mulig sammenhengende opplæring. Dette poenget fremhever også Hauge (2007) i beskrivelsen av nytten med "trekantsamarbeidet". Skolen som studien er utført ved, har dette året valg å endre på møtetidene til to ganger i året i stedet for hver sjette uke. Grunnen til det er at personalet ved skolen ønsket færre møter. I "trekantsamarbeidet", som det er fokusert på i denne studien, er kontaktlærer og særskilt norsk lærer en og samme person. Hun sier følgende om å ha begge rollene:

*”Jeg synes det er en veldig fordel å være både kontaktlærer og SNO lærer. Da har jeg på en måte kontrollen. Jeg har vært mye bare SNO lærer og det ser jeg at er mye mer tungvindt (..) at enda flere skal samarbeide.. det tar jo ekstra tid det også.”* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Det kom også frem at god kommunikasjon er nødvendig for å ha et godt samarbeid. Lærerne som intervjues i denne studien er veldig fornøyd med kommunikasjon seg i mellom. Den ene morsmåslæreren sier det på denne måten:

*”For meg er det veldig positivt, spesielt når det er en god kommunikasjon med de andre, som her.”* (Morsmåslærer 1, 30.01.13)

Den gode kommunikasjonen bekreftes også av kontaktlæreren:

*”Det handler jo om god kommunikasjon og nå har jeg vært heldig... (med morsmåslærerne i klassen) — Jeg har samarbeidet med veldig mange forskjellige tospråklige lærere. Og jeg må jo si at jeg føler meg veldig heldig som har sånne som dere å jobbe sammen med for det er ikke alle som det er like lett å kommunisere med. Når man har gjort en avtale med en annen lærer og det ikke blir gjort så blir jeg ganske sur. Jeg føler at jeg gir noe og da forventer jeg å få noe tilbake også”* (Kontaktlærer, 30.01.13)

Morsmåslærerne på sin side opplevde klasselærer som positiv og hjelpsom dersom de trengte hjelp med noe. Morsmåslærer forteller:

*”Klasselæreren har en god holdning. Hun er positiv og hjelpsom. Det er veldig viktig for oss.”* (Morsmåslærer 1, 30.01.13).

Alle partene i dette samarbeidet er likestilte og har en bra kommunikasjon seg imellom, slik Hauge (2007) hevder er betydningsfullt i et samarbeid.

#### **4.2.2. Hva tenker foreldrene om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?**

Fedrene som er intervjuet forteller at det snakkes på morsmålet hjemme. Begge sier at barna deres snakker, forstår, leser og skriver på morsmålet:

*”Barnet mitt kan snakke og forstå de mest vanlige ordene på morsmålet (...) Barna mine kan morsmålet sitt.(...) Men på norsk, engelsk og morsmålet er det noen ord som er vanskelige for henne å forstå. (...) Jeg har sett at hun har lest på morsmålet på Internett (...) Jeg har også sett at hun har skrevet på morsmålet vårt.” (Far 2, 22.02.13)*

Og

*”Barnet vårt snakker morsmålet sitt bra (...) Hun har noen feil i setningsoppbyggingen på morsmålet, både muntlig og skriftlig, fordi hun ”tenker” norsk eller engelsk setningsoppbygging. Det blir feil på vårt morsmål(...) Hun kan lese morsmålet, men vi burde øve mer med henne. Kanskje lesing av morsmålet hadde fått henne til å forstå setningsoppbyggingen bedre.” (Far 1, 22.02.13)*

Siden disse foreldrene sine barn deltar i ”Ordbanken” med morsmåls lærer og særskilt norsklærer, er elevene kartlagt til å kunne morsmålet sitt godt nok til å bruke det for å lære norsk. Det vil si at elevene er på den øverste terskelen i Cummins (2000) sin toterskelmodell (figur1). Elevene er allikevel ikke over øverste terskel og kan begge språkene så godt at de ikke trenger tospråklig opplæring (Cummins, 2000). Elevene kan derfor ha nytte av tilpasningen ”Ordbanken” kan gi dem. Tospråklig opplæring og særskilt norsk opplæring er en rett, men ikke en plikt ifølge Opplæringsloven § 2-8 (Lovdata, 2013)<sup>22</sup>. Foreldrene i studien har valgt at barna deres skal ha tospråklig opplæring og særskilt norskundervisning. Dette er i tråd med Haug (2003) sitt punkt om samarbeid for å jobbe mot den inkluderende skolen. Hvor viktig er det så for foreldrene at barna deres kan morsmålet? Den ene faren sier:

*”Det er bra at barnet kan flere språk, men norsk er det viktigste, fordi vi bor i Norge og her snakkes det norsk.(...) Å kunne snakke morsmålet er bra, fordi da kan hun snakke med slektninger når vi reiser til hjemlandet vårt.(...) Morsmålet kan hun lære ved å snakke med familien eller andre med vårt morsmål. Den norske skolen er ikke interessert i vårt språk... så norsk er viktigst”(Far 2, 22.02.13)*

Faren opplever at deres morsmål ikke er så betydningsfullt i Norge. Morsmålet er bare nødvendig for å kunne snakke med andre med samme morsmål. Språket i seg selv og som et

---

<sup>22</sup> <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html> (07.05.13)

grunnlag for å lære norsk, blir ikke nevnt. Den andre faren er også opptatt av at barnet skal lære flere språk:

*”Jeg tenker at barn er veldig smarte. De er som svamper, trekker til seg mye ny kunnskap. Så det å lære to språk samtidig tror jeg er en god mulighet for dem.(..) Vi er glad for at barnet vårt lærer flere språk. Jeg har lest en plass at den beste tiden for barn å lære nye språk, er når de er mellom 3 og 9 år. Så jeg tror barnet vårt har gode muligheter til å lære flere språk.”*(Far 1, 22.02.13)

Å ha et annet morsmål enn norsk byr på muligheter for barnet til å lære flere språk samtidig. Dette har gjenklang i Cummins sin isfjellmodell (figur 3). Faren opplever det som positivt å lære flere språk. På den andre siden ser han at flerspråkligheten kan være en utfordring for barnet:

*”En av utfordringene med å ha et flerspråklig barn er at barnet vårt bare **snakket** morsmålet når vi kom til Norge.(..) Vi kom hit når hun var 4 år, så hun har lært å lese og skrive på morsmålet sitt her i Norge. Det har resultert i at hun har feil setningsoppbygging både muntlig og skriftlig på morsmålet.(..) Å lære flere språk samtidig kan gjerne være forvirrende. Det er ikke negativt, men siden barnet også har begynt å lære engelsk (i tillegg til morsmålet og norsk) så har vi sett at setningsoppbyggingen hennes på morsmålet er mer lik engelsk og norsk, som for så vidt er like, men som ikke er korrekt oppbygning på morsmålet.”*(Far 1, 22.02.13)

Disse utfordringene berører Cummins (1984) når han sier at begge språkene må brukes aktivt for å kunne dem, samt at andrespråket er delvis avhengig av den kompetansen eleven har i førstespråket. Siden denne eleven ikke hadde kompetanse i lesing og skriving på morsmålet, før hun lærte å lese og skrive på norsk, kan det by på utfordringer for henne i forhold til lesing og skriving på morsmålet. På den andre siden vil lesing, skriving, tale og lytting på første – eller andrespråket kunne bidra til å utvikle hele det kognitive systemet, slik Cummins (2000) sier. Det er også andre utfordringer for foreldrene i forhold til å ha ett barn i den norske skolen. I et sosiokulturelt perspektiv er læring, slik det er beskrevet i teorikapittelet, noe som er lært av andre (Säljö, 2001). Når foreldrene ikke kan norsk tale- og skriftspråket, er det vanskelig for dem å hjelpe barnet sitt med fagstoff på norsk. Foreldrene vil da gjerne hjelpe

elevene ut fra egne erfaringer og kunnskaper om skolegang og fagstoff (Säljö, 2001) Den ene faren forteller følgende dette:

*”Det er litt vanskelig å hjelpe barnet med skolearbeidet på grunn av språklige utfordringer. Vi prøver å forklare så godt vi kan, men vi er ikke alltid sikre på om det vi forklarer er 100 % riktig.(..) Vi føler oss litt ”hjelpeløse” på grunn av språket.(..) Å hjelpe til i matematikk er lettere. Når vi må bruke norsk blir det vanskeligere for oss.(..) Både jeg og min kone har gått på norskkurs på 300 timer. Der fikk vi opplæring på bokmål. Men barnet vårt snakker et annet norsk språk på skolen (dialekt), og det er litt vanskelig for oss å forstå. Vi lærer ikke språket så fort som barn gjør.(..)Barnet vårt kan mer norsk enn det vi kan og vil ikke alltid at vi sjekker at det hun gjør av skolearbeid er riktig.” (Far 1, 22.02.13)*

Dette foreldreparet har lært noe norsk, men synes det er vanskelig å bruke språket. At barnet kan mer norsk og ikke ønsker hjelp kan være utfordrende for foreldre. Også den andre faren ønsker å delta i skolearbeidet. Han forteller:

*”Hjemme spør jeg barnet mitt hva de har gjort på skolen, om lekser og om beskjeder fra læreren eller om det er noe spesielt vi må huske.(..) Det er ikke lett å forstå beskjeder, skrevet på norsk, som hun har med hjem. Jeg prøver å finne ut hva som står på arket ved hjelp av Internett. Det hender også at jeg spør sønnen min om hjelp til å oversette, eller en norsk kamerat som er gift med ei fra hjemlandet mitt.” (Far 2, 22.02.13)*

Å oversette skriftlig informasjon er, ifølge NAFO(2013)<sup>23</sup> viktig for at foreldrene til flerspråklige elever skal ha muligheten til å delta aktivt i barnas læring og utvikling. Foreldrene til flerspråklige barn ønsker, ifølge Bouakaz (2007, i NAFO, 2013)<sup>24</sup> å hjelpe barna sine med skolearbeid. Sitatene over viser at dette er tilfellet for de foreldrene som er intervjuet. De ønsker å være delaktige i sine barns utdanning og hjelpe til.

Foreldrene er betydelige støttespillere for elevene i utdanningsløpet. Hva synes så foreldrene skolen gjør for å hjelpe barna deres. Begge foreldrene svarer at skolen gjør så godt den kan. En av foreldrene forteller:

---

<sup>23</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

<sup>24</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

*”Jeg tror skolen gjør jobben sin. Eleven har to timer med morsmåslære. I tillegg tar læreren i klassen de utenlandske barna med seg ut for å ha en spesiell samtale med dem (SNO).” (Far 1, 22.02.13)*

Den andre faren er enig:

*”Så langt som jeg vet, prøver skolen å hjelpe barnet mitt så godt de kan. Barnet får særskilt norsk undervisning og morsmålundervisning.” (Far 2, 22.02.13)*

I tillegg ønsker den ene faren å ha barnet sitt i skolefritidsordningen (SFO), for at hun skal lære mer norsk. Han sier det slik:

*”.. også SFO er viktig, men det måtte vi slutte med, fordi jeg hadde økonomiske problemer i fjor. (..) Hun får heller leke med de norske barna i gata og lære norsk av dem.” (Far 2, 22.02.13)*

Det er viktig for far at barnet lærer godt norsk. Det kan hun, ifølge far, lære i særskilt norsk opplæring og SFO. Ifølge Hauge (2007) skal elevene få en optimal utvikling dersom SFO også jobber med de samme ordene og temaet som det jobbes med i undervisningen.

”Ordbanken” er ved denne skolen ikke en del av hvordan det jobbes i SFO.

Begge foreldrene uttrykker at denne metode kan være nyttig for dem, men at de jobber med den i varierende grad hjemme. Den ene faren sier:

*”Det er ikke alltid vi praktiserer den slik vi burde.” (Far 1, 22.02.13)*

Den andre faren sier:

*”Det er mora hennes som vet mest om den. Det er de som jobber med ”Ordbanken”(..) Jeg har sett at morsmåslærer har fylt inn ordene på morsmålet på arket.(..) Jeg har også sett at de har diktat i ”Ordbanken”.” (Far 2, 22.02.13)*

Siden det bare er to foreldre som er intervjuet i denne studien er det interessant å høre med lærerne om de hadde fått noen tilbakemeldinger fra foreldre om metoden. Den ene morsmåslæreren sier:



*”De var ikke imot i hvert fall, har ikke hørt noen negative kommentarer fra foreldrene, skolen vet best. (..) Jeg ser også at flere foreldre lærer (norsk) av barna sine.”*(Morsmåslærer 1, 30.01.13)

Også den andre morsmåslæreren har erfart at foreldrene lærer av barna sine. Hun forteller:

*”Dere vet at det er utenlandske barn, sant, også selvfølgelig har de utenlandske foreldre. Jeg vet at noen av foreldrene lærer de nye ordene sammen med eleven. Foreldre: ”Hva har morsmåslærer skrevet? Ja..og ja.. det var sånn og sånn.” (..) ”Ordbanken” er til hjelp for hele familien.”* (Morsmåslærer 2, 30.01.13)

Kontaktlæreren kan fortelle at selv om hun ikke har hatt mange tilbakemeldinger fra foreldrene er det noen som hadde uttalt seg. Hun sier:

*”Vi har tatt det opp på foreldremøter for alle foreldrene og vist frem ”Ordbanken”. Det er ikke så veldig mange som sier noe, men vi har fått positive tilbakemeldinger både fra norske og fra tospråklige om at da vet de hva de kan snakke med barna sine om hjemme.”*  
(Kontaktlærer, 30.01.13)

Alle foreldrene kan ha nytte av ”Ordbanken”, fordi de kan ta utgangspunkt i ordene i skolearbeid med barna sine.

### **4.3 Mulighetsbetingelser for deltakelse**

I denne oppgaven er det sett på deltakelse i forhold til håndsopprekning fra elevene, hvor oppmerksomme fokuselevne er på lærersamtalen og om eleven kan bruke ”Ordbank”-ordene i klassesamtalen, samt i skriftlige arbeidet.

#### **4.3.1 Deltakelse med ”Ordbanken”**

Her er det fokuselevnes deltakelse som er i fokus. Først presenteres et ”bilde” basert på observasjoner av arbeidet med ”Ordbanken” i klassen:

*Det er første time mandag morgen på timeplanen står det samfunns- og naturfag. Læreren står i døra og tar imot elevene når de kommer inn. Elevene stiller seg ved pultene sine. Noen*

*småsnakker seg i mellom. Det blir stille og læreren og elevene hilser god morgen. Så begynner de å synge en god morgen sang på engelsk. Deretter setter elevene seg og læreren spør hva elevene har gjort i helga. Noen av elevene rekker opp hånden og forteller. Når denne seansen er ferdig, gjennomgår læreren hvilken dag og dato det er, samt været. Det avsluttes med hvilke fag de skal ha i dag. Deretter setter hun i gang med å spørre klassen spørsmål om hva de skal ha om i den første timen. Noen elever rekker opp hånda for å gi tegn at de vil svare. To av de fire fokuselevne rekker opp hendene. Fokuselev B får ordet først og svarer feil. Deretter får fokuselev C ordet og svarer riktig. Lærer trekker ned kartet fremme ved tavla og spør: "Hvor ligger Antarktis?" Noen elever rekker opp, deriblant fokuselev A. Han får komme frem å vise på kartet. Videre spør lærer disse spørsmålene: "Kan dere et annet navn for Antarktis?", "Hvor er det kaldes, Nord- eller Sørpolen?" og "Hvor kaldt blir det på Sørpolen?" Noen elever rekker opp hendene og svarer. Fokuselev B er veldig aktiv. Hun er også den eneste i klassen som rekker opp hånda på det siste spørsmålet. Hun svarer at det kan bli 88 kuldegrader (dette har de snakket om i særskilt norskopplæringen i forrige uke). Videre forteller læreren om kulde, for så å spørre: "Hvilke dyr lever på Sørpolen?" Tre av de fire fokuselevne rekker opp hendene. De andre elever i klassen er rolige. Fokuselev A svarer at pingvinen lever på Sørpolen. Det er korrekt. (Pingvin er et ordbankord) Læreren spør videre: "Er der pingviner på nordpolen?" Klassen svarer i kor: "NEI!" Læreren spør så disse spørsmålene: "Kan dere noen navn på noen pingviner?", "Hvor høye kan de bli?", "Hvor liten er den minste?" og "Hva heter vingene til pingvinen?" Flere elever i klassen er nå aktive. Fokuselevne rekker også opp på de fleste spørsmålene. Fokuselev B og D får svare på hver sitt spørsmål. Læreren finner frem et laminert bilde av en pingvin som ruger på et egg. (Ruge er et ordbankord). Læreren spør: "Kan noen fortelle meg hva det vil si å ruger?" To av elevene i klassen forteller hva pingvinene gjør med eggene. Fokuselevne er rolige. Læreren: "Noe mer?" Fokuselev A rekker opp og forteller. Deretter forteller læreren flere fakta om pingvinen. Alle elevene er stille og det virker som de følger med på det læreren forteller. Det blir en ny omgang med spørsmål: "Hvilke andre dyr bor i Antarktis? Et hint, det har spekklag." og "Hva betyr spekklag?" (spekklag var et av ordbankord i forrige uke). Fokuselever rekker opp hendene og svarer på disse spørsmålene. Alle fokuselevne er aktivt deltakende. Fokuselev D får svare på det første spørsmålet. Han svarer: "sel" (sel var et av ordbankordene i forrige uke). Læreren spør den samme eleven spørsmålet om spekklaget, som et oppfølgingsspørsmål. Han vet ikke svaret på det og fokuselev B svarer. Videre spør læreren: "Hvem prøvde å komme til Antarktis?". Flere i klassen og to av fokuselevne rekker opp hendene. En i klassen svarer "Roald Amundsen". Læreren forteller om Roald Amundsen.*

*Hun forteller at han ville reise til Antarktis. Så spør hun: "Hvilke dyr hadde han med seg? Det sier voff." De fleste elevene rekker opp og en elev svarer "Hund". Læreren: "Hva brukte han hundene til?" Fokuselevene rekker ikke opp, men mange av de andre elevene har hånda i været og flere får svare. Læreren forteller at det var en engelskmann som også ville reise til Antarktis. Hun lurte på om elevene vet: "Hva han het?" Fokuselevene er rolige. Noen elever rekker opp hendene og svarer: "Scott". Læreren forteller om Scott. Hun forteller at Amundsen og Scott hadde et kappløp. Hun lurte på om noen vet: "Hva et kappløp er?" Hun viser et laminert bilde av et kappløp. (Kappløp er et av ordbankordene). Fokuselevene sitter stille. Et par elever i klassen har hånda oppe og en svarer. Læreren spør flere spørsmål om kappløpet mellom Scott og Amundsen. Hun viser også en film om Amundsen og en om pingviner. Læreren ber elevene bli hente bøkene sine. Læreren spør så en elev om å lese høyt fra en side i boka. Resten av timen veksler mellom at læreren spør spørsmål om bildene med "Ordbank"-ordene og tekst fra boka, samt elever leser høyt fra boka. Timen varer godt utover i den neste timen, som egentlig er en matematikktime. (Fra feltnotat hos kontaktlærer 1. og 2. time, 28.01.13).*

Arbeidet med "Ordbanken" i klassen tar lengre tid enn den ene timen som er avsatt. Læreren bruker de laminerte bildene med ordene som utgangspunkt for samtale med elevene. De flerspråklige elevene har snakket om disse bildene og ordene i særskilt norskundervisning. De har også jobbet med ordene i den tospråklige opplæringen. Det at ordene blir gjennomgått for tredje gang i klasserommet gir de flerspråklige elevene en faglig grundighet i temaet. Dette gir gjenklang i Hayes et.al. (2006) ene dimensjon av den produktive pedagogikken, faglige utfordringer. Videre viser observasjonen at en av de flerspråklige elevene (D) bygger videre på kunnskap fra forrige uke når han i kommunikasjonen med lærer bruker ordet "sel". Lærer og elever bygger også opp en felles forståelse om ordene i disse kommunikasjonssituasjonene. De faglige utfordringene og det å se sammenhenger er i tråd med faglige utfordringer den "produktive pedagogikken" legger opp til (Hayes et.al., 2006). "Bildet" viser at læreren stiller mange av *de samme* spørsmålene som hun gjorde i særskilt norskopplæringen (SNO). For eksempel: "Hva kalles vingene til pingvinen?" (Feltnotat i særskilt norsk, 24.01.13 og i klasserommet, 28.01.13) I tillegg spør hun spørsmål om *detaljer hun har fortalt* de flerspråklige elevene i SNO. Et eksempel på dette er når hun spør: "Hvor kaldt kan det bli på Sørpolen?" Feltnotatet (28.01.13) viser at det er en elev i klassen som rekker opp hånden og vet svaret, fokuselev B.

Den *sosial støtte* fra læreren er i tråd med det Hayes et.al. (2006) påpeker som en annen dimensjon i den ”produktive pedagogikken”. Eleven har fått støtte, fordi hun må ha vært engasjert i undervisningen i særskilt norsk for å kunne huske svaret. Hun er også engasjert i klasseromsundervisningen med å delta både fysisk og psykisk. Et annet eksempel på støtte er at den samme fokuseleven ved en anledning svarer feil på spørsmålet fra lærer uten at det hindrer henne i å rekke opp og svare på spørsmål ved en senere anledning. I et positivt, støttende klasserom er det rom for å feile (Hayes et. al., 2006). Siden det ikke er registrert uro fra elevene når de jobber med ”Ordbanken” i denne timen kan man påstå at elevene har god selvregulering. En annen faktor innenfor den sosial støtte (Hayes et.al, 2006).

I tillegg til å være sosialt støttende hefter læreren ny kunnskap om Antarktis sammen med gammel kunnskap om Arktis fra de tidligere ukene. Dette gjøres med utgangspunkt i ordene fra forrige uke. Et eksempel på dette er nå læreren spør: ”Hvilke andre dyr bor i Antarktis? Et hint, det har spekklag.”(*spekklag var et av ordbankord i forrige uke*). *Det er bare fokuselever som rekker opp på dette spørsmålet.(..)* *Fokuselev D svarer ”sel” (sel var også er av ordbankordene i forrige uke)*. ”Dette i tråd med hva Hayes et. al. (2006) sier at det er å *arbeide med å se sammenhenger* i den produktive pedagogikken. Dette eksempelet er også brukt tidligere til å beskrive faglige utfordringer. De fire dimensjonene henger så tett sammen at deler av undervisningen passer innenfor flere av dem. I timen jobbes det også med ord som er relevante for verden ”der ute”. Undervisningen og ordene handler om steder i verden der man finner de ulike dyrene som det snakkes om. En av faktorene innenfor det å arbeide med å se sammenhenger.

Det som kan trekkes ut som en essensiell observasjon er at alle fokuselevne en eller flere gang i løpet av timen er deltagende. De er oppmerksomme på læreren. De rekker opp og svarer på spørsmål. Hvilket vil si at de er både fysisk og psykisk deltagende. De er faktisk mer aktivt deltagende enn mesteparten av klassen. Aktiviteten kan gjerne tolkes som at fokuselevne er sikre i kunnskapen de har tilegnet seg på forhånd i arbeidet med ”Ordbanken”. Her er det mulig å dra paralleller til det Haug (2003), og Sebbe og Ainscow (1996 i Vislie, 2003) hevder at er en inkluderende skole med at fokuselevne er en del av klassen, har et faglig utbytte av undervisningen og deltar i det som skjer i klasserommet. Det at fokuselevne er inkludert i klassen gjennom punktene nylig nevnt er i tråd med det siste punktet i arbeidet med den ”produktive pedagogikken”, å jobbe med og verdsette forskjeller (Hayes et. al., 2006). Dette er spesielt viktig for elever som kommer fra en annen kultur.

Her presenteres et "bilde" av elevene jobber med "Ordbanken" når de har vikar:

*Det er 5.time, mandag og de skal ha samfunns- og naturfag i denne timen. Fokuselev A er ikke til stedet. Vikaren starter timen med å be alle elevene skrive de engelske glosene inn i glosebøkene sine. Deretter ber hun elevene finne frem samfunnsboka og slå opp på s.116. Hun begynner å spørre spørsmål om polfarerne før i tiden. Hun spør om: "Tid?", "Mat?", "Ski?", "Staver?" og "Klær?". Fokuselev C og D er rolige, mens fokuselev B rekker opp hånda på to av spørsmålene og får svare begge gangene. Mange av de andre i klassen rekker opp og svarer på spørsmålene. Læreren ber så elevene om å se på s.116 som handler om polfarere i moderne tid. Hun ber en elev om å lese. Deretter spør hun: "Hva er moderne tid?" Denne gangen alle fokuselevene rolige. Flere av de andre i klassen rekker opp og svarer. Videre ber læreren elevene om å se på bildet. Hun spør: "Hva ser dere?", "Noe annet?" og "Er det ting fra moderne tid?" Fokuselev C og D igjen avventende med fysisk deltakelse, mens fokuselev B rekker opp på det første og siste spørsmålet. Noen av de andre elevene er aktive. Videre ber læreren fokuselev C om å lese. Når eleven er ferdig å lese spør læreren: "Har noen GPS?". To av elevene i klassen forteller. Læreren ber så flere elever lese. Når siden er lest ferdig viser hun en filmsnutt om Cecilie Skog og Rune Gjeldnes. Den viser disse to moderne polfarerne i det de trener til å legge ut på tur. Deretter forteller læreren om hvilke øvelser polfarerne må gjøre før de legger ut på tur. Elevene er stille og det virker som de hører på det læreren forteller. Videre gir læreren elevene instruks om å skrive en tekst om det har lært om Sør- og Nordpolen. Hun sier: "Dere skal bruke minst fire ord fra ordbankordene. Er det noen som har et forslag til setning med et "Ordbank"-ord?" To elever rekker opp og sier hvert sitt forslag til setninger med "Ordbank"-ord. En av disse elevene er fokuselev B. Lærer skriver på tavla: <Husk å skrive stor bokstav og punktum. Husk å bruke minst 4 av "Ordbank"-ordene. > Elevene begynner å skrive. Læreren går rundt og hjelper elevene med arbeidet. En elev spør om lov til å gå frem til tavla for å se på ordene. Det får han lov til og flere elever går frem og tilbake for å finne seg nye ord å skrive om. Det er litt småsnakk, men det virker som de fleste elevene jobber med det de har fått beskjed om. Fokuselev D sitter en god stund og gjør ingenting. Læreren kommer bort og hjelper han i gang. Læreren spør eleven om å si en setning med et "Ordbank"-ord i. Eleven sier: "Pingvinen kan ikke fly." Resten av timen jobber elevene med teksten. Det er noe arbeidsuro mens dette arbeidet pågår." (Fra feltnotat hos vikar, 04.02.13)*

I denne timen observeres det mindre aktivitet fra de flerspråklige elevene enn når kontaktlæreren underviste. Dette til tross for at elevene har vært igjennom ”Ordbank”-ordene i tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring i forkant av timen. En av grunnene til at deltakelsen fra de flerspråklige elevene er mindre kan være måten spørsmålene blir spurt på. Vikaren stiller andre spørsmål og snakker om andre ting enn det for eksempel særskilt norsklæreren snakket om i sin undervisning. Eller kanskje det er usikkerhet i forhold til vikaren som person som gjør at fokuselevne ikke er like deltagende. En annen forskjell fra når kontaktlærer har undervisningen er at det ikke brukes bildekort til samtalen om ordene. I denne timen ble det heller ikke arbeidet konkret med å se sammenhenger. I det legges det at undervisningen ikke bygde videre på tidligere kunnskap siden vikaren ikke vet hva de har jobbet med tidligere. Selv om det ikke registreres stor aktiv deltakelse fra fokuselevne i klasseromssamtalen, registreres det aktivitet hos dem på slutten av timen. I feltnotatet beskrives det at elevene skriver setninger med ordene. Dette er en oppgave alle de flerspråklige elevene mestrer. Alle fokuselevne får til å skrive setninger med ordene i uten å se etter hjelp i tekstboka, altså det er ingen reproduksjon.

#### **4.3.2 Deltakelse uten ”Ordbanken”**

Som en motsetning for å kunne si noe om ”Ordbanken” sin betydning for elevenes deltakelse i klasserommet gjøres det også observasjoner i fagene RLE og matematikk. Her blir det nå presentert to ”bilder ” fra observasjonene. Et fra en RLE time og et fra en matematikktime.

##### **RLE**

*Det er første time etter storefriminuttet og faget er RLE. I det elevene kommer inn døra ber læreren de hente RLE bøkene sine i hylla og stille seg rolig bak stolen sin. Når alle har stilt seg opp ber lærer elevene om å sette seg ned. Deretter begynner hun å snakke om ordet religion. Hun spør ut i klassen: ”Hva betyr ordet religion?” Noen av elevene rekker opp og flere av dem får svare på spørsmålet. Fokuselev D som rekker opp hånda på dette spørsmålet. Læreren forteller at i dag skal de ha om en ny religion. Denne religionen heter ”Buddhismen”. Hun ber alle elevene gjenta ordet ”Buddhismen” høyt. De fleste av elevene gjentar ordet høyt. Av fokuselevne er det tre som gjentar det høyt. Fokuselev B er ikke på plassen sin, slik at hva hun gjør blir ikke registrert. Videre forteller læreren en historie om ”Siddharta”. Også her ber læreren elevene gjenta ordet høyt. Alle elevene gjentar ordet. Læreren forteller videre om ”Siddharta”. Hun spør underveis elevene om hva ordene ”kappe”, ”barbert” og ”munk” betyr. Fokuselev D rekker opp hånda på de to første*

*spørsmålene. Et par andre elever i klassen er aktive med håndsopprekking. Læreren forteller videre. Deretter ber hun elevene slå opp boka på side 73. Når elevene har funnet siden spør hun: "Hva ser dere på bildet?" "Hva slags dyr ser dere?", "Hva mer ser dere på bildet?" og "Noe mer?". Fokuselev B er nå veldig aktiv og rekker opp og svarer på tre av fire spørsmål. Fokuselev D rekker opp på to av fire spørsmål og svarer på et av dem. De to andre fokuselevene er rolige. I tillegg til fokuselevene er det to andre elever i klassen som rekker opp på spørsmålene. Resten av timen er lik. Læreren ber elever gjenta ord høyt, spør spørsmål om ulike ord som har med faget å gjøre, samt hva elevene ser på bilder i boka. Fokuselev B og D er veldig deltagende gjennom hele timen, med håndsopprekking og svar, samt kommentarer uten å få ordet. Utenom å gjenta ord er fokuselev C fysisk deltagende en gang når læreren spør om noen vil lese og når lærer stiller henne spørsmål til teksten som hun nettopp leste. Fokuselev A er fysisk deltagende når elevene skal gjenta ord høyt. I klassen ellers er det stort sett de samme 2-4 elevene som rekker opp og svarer på spørsmål. (Fra feltnotater hos kontaktlærer, 21.01.13)*

Det er mindre aktiv deltakelse både fra fokuselevene og resten av klassen i denne timen. Begrepene er nye for alle, siden det er innføring i nytt emne, og er dermed gjerne vanskelig for alle elevene å forstå. Det er stort sett de samme elevene som rekker opp og svarer. De flerspråklige elevene i denne undervisningen har ikke hjelp fra forkunnskaper slik "Ordbanken" gir de i samfunns- og naturfag. Dette hindre allikevel ikke to av fokuselevene, som er aktivt deltagende gjennom hele timen. Faktisk mer deltagende enn mange andre i klassen. Flerspråklige elever er, som sagt innledningsvis, like forskjellige som alle andre elever. Noen er alltid fysisk handlende, mens andre er mer reserverte. I tillegg til at elevene har forskjellige personlige egenskaper har de vært i landet i ulikt antall år. Noen har vært i Norge i 4-5 år, mens fokuselev A har vært her i 1,5 år. Personlige faktorer, samt i Norge og språkkunnskaper kan føre til at utslaget av aktiv deltakelse er ulikt fra elev til elev i fag både med og uten "Ordbanken". De to fokuselevene som ikke er aktivt deltagende i denne timen, har gjerne større utbytte av den tryggheten "Ordbanken" kan gi dem med forkunnskaper om emnet både på morsmålet og norsk. Dette sett opp mot de to andre fokuselevene som er mye fysisk deltagende i mange fag.

Det andre faget det observeres i er matematikk. Her blir det presenter et bilde av matematikk timen:

*Læreren ber elevene legge vekk "Regnbuen" boka si og finne frem matematikkboka si. Når elevene er på plass med matematikkboka foran seg sier læreren: "Rekk opp hånda de som syns addisjon, pluss er lett. Rekk opp de som syns subtraksjon, minus er lett." De fleste elevene rekker opp begge gangene. Fokuselevne A er ikke til stedet, men de andre fokuselevne rekker opp. Deretter sier lærer at de skal se på et tall i matematikkbok. Hun spør: "Hva er enerplass i stykket?", "Hva er tierplass?", "Hvilket tall står der på tavla?" og "Hva gjør barna på bildet i boka?" Mange elever i klassen rekker opp, en av fokuselevne rekker opp på disse spørsmålene. Læreren spør fem spørsmål til om temaet. Det er stort sett de samme elevene som rekker opp hendene og svarer flere ganger. Fokuselevne er rolige. Lærer ber så en elev om å komme frem til tavla for å tegne tallet 567 inn i et skjema bestående av enerplass, tierplass og hundrerplass. Læreren lager en ny oppgave og ber en ny elev løse den. Læreren skriver en ny oppgave på tavla og spør om noen kan tegne tallet i penger. Flere elever rekker opp hånda, deriblant to av fokuselevne. En elev kommer frem og løser oppgaven korrekt. Læreren skriver tre tilsvarende oppgaver på tavla. Fokuselev B og D rekker opp de fleste gangene, mens fokuselev C ikke rekker opp noen av gangene. Timen avsluttes. (Fra feltnotat hos kontaktlærer, den 18.02.13)*

Man kan se det samme mønsteret i denne timen som i RLE timen. Det er stort sett de samme elevene som er aktivt deltakende i undervisningen. Den aktive deltakelsen er også her mindre enn den var i samfunns- og naturfagtimen. Mulighetene i "Ordbanken" for kjennskap til ord og begreper på norsk og morsmålet i forkant av undervisningen kan dermed ha slått ut på deltakelsen fra fokuselevne. Fokuselevne B og D virker som de er aktivt deltagende uavhengig av hvilket fag de har. På den andre siden ser man at fokuselev A og C er mer fysisk deltakelse i faget hvor "Ordbanken" blir brukt enn fagene hvor metoden ikke brukes.



## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet diskuteres og trekkes det slutninger ut fra hva analysen viser. Diskusjonen ses også i forhold til oppgavens teoretiske innramming og i forhold til hva forskerspørsmålene vektlegger:

- 1) *Hvorfor og hvordan bruker skolen "Ordbanken og trekantsamarbeidet"?*
- 2) *Hvilke erfaringer har de ulike aktørene med metoden?*
- 3) *Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse i klassen kan metoden gi flerspråklige elever?*

Diskusjonen av funnene i analysen er tredelt:

-5.1 "Ordbanken og trekantsamarbeidet" - et eksempel på "produktiv pedagogikk" for flerspråklige elever?

- 5.2. Erfaringer og utfordringer i bruken av "Ordbanken og trekantsamarbeidet". Her diskuteres det hvordan metoden brukes i den tospråklige opplæringen, særskilt norskopplæringen og i klassen. Dette delkapittelet tar også for seg metoden som organiseringsform, brobygger mellom lærerne og mellom hjem - skole og som et arbeid mot den inkluderende skolen.

- 5.3 Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse i klasserommet gir "Ordbanken og trekantsamarbeidet"? I dette delkapittelet er spørsmålet om "Ordbanken og trekantsamarbeidet" gir økte muligheter for deltakelse i klasserommets læringsaktiviteter?

I dagens samfunn er det vanlig at det går flere flerspråklige elever ved alle skoler i Norge. Med dette i tankene er det skolen sitt ansvar å gi elevene et godt tilpasset opplegg i forhold til de språklige utfordringer. Bakgrunnen for forskerspørsmålene er "nysgjerrighet" i forhold til om "Ordbanken og trekantsamarbeidet" er en god måte å organisere undervisningen og ivareta elevene i en flerspråklig situasjon. Basert på analyser av ledelsens, lærernes og foreldrenes tanker og erfaringer, samt av observasjoner av metoden i bruk, gir studien økt forståelse for de tre tematikkene som skal diskuteres her.

## 5.1 "Ordbanken og trekantsamarbeidet" - et eksempel på en "produktiv pedagogikk" for flerspråklige elever?

Hayes et.al (2006) beskriver et teoretisk perspektiv på undervisning som de kaller "produktiv pedagogikk". Her inngår de fire dimensjoner *faglige utfordringer, arbeide med å se sammenhenger, sosial støtte og jobbing med og verdsetting av forskjeller* (Hayes et.al, 2006). Dimensjonene er tett sammenvevd. Det fører til at noen av dimensjonene som diskuteres her inneholder noen av de samme aspektene. I analysen søkes det etter å finne ut om "Ordbanken og trekantsamarbeidet" representerer et eksempel på en "produktive pedagogikk".

Analysen viser at metoden vektlegger faglige grundighet i form av arbeid med de samme ordene og begrepene, samt den sammen fagteksten i flere undervisningssituasjoner. I tillegg tas det utgangspunkt i kunnskaper elevene har fra før, i arbeid med nytt tema. Dette for å kunne utfordre den allerede eksisterende kunnskapen og utvide den. Morsmållæreren og eleven bruker morsmålet og norsk i arbeidet med "Ordbanken". Dette er i tråd med Cummins (2000) sin isfjellmodell (figur 3) som viser at flerspråklighet er mulig, fordi den samme tankekilden brukes i utøvelsen av begge språkene. Ifølge Hauge (2007) skjer læring raskere dersom språkene bygger på hverandre. Gjennom å bruke begge språkene i metoden får elevene en forståelse av hva innholdet i ordene og temaet er. De har bedre muligheter for å tenke selv, fordi de forstår hva temaet handler om. Å tenke selv og utfordre eksisterende kunnskap gir gjenklang i Hayes et.al. (2006) sine forklaringer av de faglige utfordringene. Det å jobbe med de samme ordene og temaet i flere settinger gir en inngangsport i arbeid med nytt fagstoff. Dette er også i tråd med Hayes et.al (2006) sine beskrivelser av faglige utfordringer.

Siden elevene viser at de bruker gammel kunnskap i tilegnelse av ny kan det også sies at det jobbes med å se sammenhenger (Hayes et.al, 2006) i bruk av metoden. Analysen viser i tillegg at undervisningen og ordene til en viss grad handler om relevant emner, som kan knyttes til livet utenfor klasserommet. I tråd med hva Hayes et.al. (2006) kaller aspekter innenfor den "produktive pedagogikken". Foreldrene er også en del av sammenhengen. Morsmållærerne oversetter ordene til morsmålet slik at foreldrene kan være delaktige i elevenes læring. Foreldrene sine erfaringer er at de har sett ordene oversatt til morsmålet på planen. Analysen viser også at begge foreldrene ønsker å hjelpe barnet sitt med skolearbeid.

Dette viser forskning gjort av Bouakaz (2007, i NAFO, 2013)<sup>25</sup> at er tilfellet for mange av foreldrene til flerspråklige barn, men de vet ikke alltid hvordan de kan gjøre det. Foreldrene i studien opplever at språklige utfordringer hindrer de i å hjelpe og å delta i sine barns skolegang. Kontaktlæreren har ved flere anledninger presentert "Ordbanken" ved foreldremøter. Analysen viser at en av fedrene har hatt hjelp av "Ordbanken" i arbeid med eget barn. Forelderer bruker "Ordbanken" når de har tid til å hjelpe barna sine med lekser. Det er nok tilfellet for de fleste foreldre, at de har ulik tid til å hjelpe barna med skolearbeid. Lærerne har noen av de samme inntrykkene av "Ordbanken" i forhold til foreldrene. Metoden er til hjelp for foreldrene, på den måten at de vet de hva de kan snakke med barna sine om hjemme.

"Ordbankens" begrensning i forhold til å hjelpe foreldre med å delta i elevens skolegang via morsmålet, er at den brukes i helst ett fag. Det fører til at metoden kan gi de hjelp i bare det ene faget. "Ordbanken" er heller ikke til hjelp i oversettelse av informasjon fra skolen, slik NAFO (2013)<sup>26</sup> påpeker som en avgjørende del av tilrettelegging for deltakelse fra foreldrene. Skolen må altså brukes andre tiltak i tillegg til "Ordbanken" for å gjøre mulighetene bedre for foreldredeltakelse. Siden "Ordbank"-ordene helst velges fra samfunns- og naturfag, er ikke alle ordene like relevante for alle fag. "Ordbanken" inneholder ord som "isbjørn" og "sel". Disse ordene er naturfaglige begreper som helst finnes i fagtekster i samfunns- og naturfag. På den andre siden er "Ordbank"-ordet "fiende" er et mer generelt ord som elevene kan møte på i flere fagtekster i skolen. Generelle ord kan gjerne øke deltakelsen fra elevene i flere fag, mens fagord er mer begrenset til det faget ordet er hentet fra. Siden metoden helst brukes i ett fag, vil gjerne deltakelsen og dermed inkluderingen være størst i det ene faget som metoden brukes.

I praktiseringen av "Ordbanken" er elevene rolige og engasjerte i det faglige arbeidet som foregår. Analysen viser at hos morsmåls læreren spesielt, kan eleven påvirke innholdet i timene. Dersom eleven trenger hjelp med andre faglige oppgaver enn "Ordbanken" kan han/hun få det. I klasseromsundervisning viser analysen et klassemiljø hvor det er rom for å feile. Ifølge Hayes et.al, (2006) er selvregulerende, engasjerte elever som har muligheter til å være med på å bestemme innholdet i undervisningen, og er trygge i klassen, tegn på sosialt

---

<sup>25</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

<sup>26</sup> <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

støtte. I tillegg skal støtten være i form av jevne og detaljerte vurderinger. Analysen viser at elevene har diktater om ”Ordbank”-ordene både på morsmålet og norsk.

I verdsetting av forskjeller skal det jobbes mot en inkluderende skole (Hayes et.al, 2006). For å være inkludert sier både Haug (2003) og Ainscow (2005) at elevene må være i klassen, delta og ha utbytte av undervisningen. Hayes et.al. (2006) sier at elevene skal føle seg som en del av en klasse. Elevene er aktivt deltakende i klassen i det faglig arbeidet med ”Ordbanken”. Dette kan tyde på at metoden virker inkluderende. Derimot viser det seg at morsmålet i seg selv ikke verdsettes i ”Ordbanken” annet enn som et språk som brukes for å lære norsk. For å øke graden av inkludering i form av å verdsette forskjeller, kan gjerne ordene oversettes til alle morsmålene i klassen. Disse kan henges synlig i klasserommet sammen med de norske ordene. Ut fra det som er diskutert hittil inneholder altså metoden elementer fra de fire dimensjonene som inngår i den ”produktive pedagogikken”. Det konkluderes derfor med at ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” kan sees på som et eksempel på en ”produktiv pedagogikk”.

## **5.2 Fordeler og utfordringer i bruk av metoden ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”.**

Analysen viser at ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” setter den tospråklige opplæringen og særskilt norskopplæring i et system. Skolen ivaretar rettighetene elevene har, ifølge Opplæringsloven § 2-8 (Lovdata, 2013)<sup>27</sup>, gjennom denne organisering. Fedrene vedsetter skolens tiltak for å ivareta barnas rettigheter. Metoden kan også brukes i arbeidet mot en inkluderende skole. Det er en spenning mellom retten til tospråklig opplæring og særskilt norskopplæringen, og den inkluderende skolen hvor tilpasningene skal skje innenfor klassefellesskapet (Sebbe og Ainscow, 1996, i Vislie, 2003). Elevene får tilpasning igjennom bruk av ”Ordbanken”, og ikke en tilpasning i form av langsommere progresjon. Dette er forenelig med den inkluderende skolen og i tråd med det Hauge (2007) sier har stor betydning for elevenes skolefaglig suksess. Ifølge både Haug (2003) og Ainscow (2005) må man være en deltaker i fellesskapet for å være inkludert. Analysen viser at både ledelsen og lærerne sier at kjennskap til temaet, ordene og begrepene i forkant av klasseromsundervisningen, kan gjøre elevene tryggere på seg selv. Denne tryggheten mener de kan føre til mer deltakelse fra elevene. Videre påpeker de at dersom elevene er deltakende sammen med andre, er de

---

<sup>27</sup> <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html> (07.05.13)

inkludert i fellesskapet. Kontaktlæreren opplever at elevene er mer deltakende i faget der metoden brukes.

For at "Ordbanken" skal virke inkluderende er det nødvendig at alle aktørene utfører metoden slik den beskrives. Analysen viser at kontaktlæreren gjør ordene tilgjengelige for morsmåslærerne i forkant av ny periode. Dette i tråd med NAFO (2013)<sup>28</sup> sin beskrivelse av arbeidet med metoden. Det er det ikke alle lærerne ved skolen som gjør. Metodebeskrivelsen består av flere punkt som det skal jobbes med. En grunn til at arbeid med alle delene ikke blir gjort, er tid. En av morsmåslærerne uttaler at de jobber med grammatisk dersom de har tid. Funnene fra observasjon viser også at morsmåslæreren jobber med "Ordbanken" i morsmålsopplæringen, fordi de ikke hadde fått tid til å gjennomgå ordene for neste uke i den tospråklige opplæringen. I morsmålsopplæringen har de egen fagplan, og skal egentlig ikke jobbe med "Ordbanken".

Det kommer også frem at morsmåslærerne synes det kan bli litt ensformig å jobbe med det samme faget og etter den samme metoden hver uke. Elevene trenger til tider også hjelp med andre fag som for eksempel matematikk. Det fører til at "Ordbanken" ikke alltid brukes i den tospråklige opplæringen. Denne prioriteringen er bra, fordi da kan elevene få hjelp med det de strever med. Men når "Ordbanken" ikke brukes kan den heller ikke gi elevene de samme mulighetsbetingelsene for deltakelse i klassen, som når den brukes. Morsmåslærerne opplever metoden som positiv, men dårlig med tid til å jobbe med andre fag setter de i et uheldig press hvor de må prioritere. Morsmåslærerne må gjerne få mer tid med hver elev. Dette forutsetter et økt timeantall på timeplanen, og peker på nødvendigheten av å fortsette diskusjonene om "heldagsskole" er en bedre løsning en dagens skolemodell.

Når metoden brukes, jobbes det systematisk med ordene slik beskrivelsen av "Ordbanken" legger opp til. Ordene bearbeides både muntlig og skriftlig på begge språk. Dette i tråd med Golden (2003) sin definisjon på hva det vil si å kunne et ord. En fordel med å bruke metoden er at elevene gjennom eget språk lærer norsk. Nytt fagstoff skal læres på morsmålet først og deretter på norsk (Hauge, 2007). Analysen viser hvordan morsmålet er til hjelp i arbeidet med ordene og den faglige begrepsforståelsen. Et eksempel på det er når morsmåslæreren og eleven jobber med ordbankordet "sel". Gjennom muntlig hjelp fra morsmåslæreren på

---

<sup>28</sup> [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net.html](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net.html) (04.04.13)

morsmålet hører eleven at ordet er skrevet feil i den norske setningen. Dette gir gjenklang i det Cummins (2000) sier om flerspråklig læring. Kunnskap lært på et språk kan overføres til et annet. Eleven må bruke de grunnleggende kommunikative ferdighetene (BISC, figur 3) på morsmålet for å finne ut at grammatikken i setningen er feil, samt de kognitive språklige ferdighetene (CALP) til å kunne rette opp feilen i den norske setningen (Cummins, 2000).

Slik elevenes timeplan viser, er det ikke alltid at den tospråklige opplæringen kommer i forkant av særskilt norskundervisningen. Poenget med metoden er ikke borte av den grunn. Ifølge Stahl og Nagy (2006) er det å møte på de samme ordene i flere meningsfylte sammenhenger et bra prinsipp i ordlæring, som beskrevet i kapittel 2. Siden morsmåls læreren og særskilt norsk læreren går igjennom ordene i forkant av klasseromsundervisningen er formålet med metoden ivaretatt.

I arbeidet med nye ord i særskilt norskopplæringen samtales det om ordene med utgangspunkt i bildekort. Hauge (2007) sier at elevene lærer best dersom de får bruke språket selv med andre enn læreren. Beskrivelsen av "Ordbanken" legger opp til samarbeid og samtaler mellom elevene (NAFO,2013)<sup>29</sup>. Analysen viser at læreren begynner undervisningen rett på spørsmål til bildekortene. Det må hun gjøre for å få tid til å samtale om alle ordene i fellesskap i gruppen. Læreren spør spørsmål og elevene svarer. Elevene er aktive i denne samtalen. Siden dette er en kort time og den er lærerstyrt får ikke elevene tid til å samtale om ordene seg imellom. Varierte arbeidsmåter må brukes slik at det også er anledning for elevene å øve seg på å bruke faglig ord og begreper sammen. Analysen viser at det i særskilt norskopplæringen jobbes med å finne synonymer og antonymer til ordene. Særlig dersom ordene er mer abstrakte. Dette er en fin innfallsvinkel for å øke forståelsen om mer uklare ord. Det er dessuten i tråd med det Golden (2003) sier at må jobbes med i forhold til å kunne et ord.

I metoden legges det vekt på at elevene skal skrive setninger hvor ordene brukes (Golden, 2003). Når elevene arbeider med setninger varieres det mellom å la elevene si setninger som skrives på tavla, og at læreren skriver setninger som hun har laget på forhånd. Det er bra å ha støtte i læreren for å få korrekt setningsoppbygging og riktig skrivemåte. Alle elevene får på denne måten også skrevet en setning til hvert ord. Dette skriftlige arbeidet gjøres på mandagen når elevene har vært igjennom ordene i alle de tre undervisningssettingene.

---

<sup>29</sup> [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net.html](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net.html) (04.04.13)

Elevene har gjerne nå forutsetninger for å skrive egne setninger med ordene med læreren som veileder. Igjen kan dette være et tidsspørsmål. Både i forhold til om elevene blir ferdige med å skrive setninger til alle ordene, og om læreren får tid til å hjelpe alle. En løsning er kanskje at elevene hjelper hverandre med å lage setninger, og at det er lekse å skrive setningene ferdige. Læreren kan eventuelt retter setningene i ettertid.

I klasseromsundervisningen bruker kontaktlæreren de samme bildene som ble brukt i særskilt norskundervisningen. Bildene brukes ikke når klassen har vikar. Siden de flerspråklige elevene skal ha vært igjennom ordene på forhånd, skal de ha mulighet til samvær, deltakelse og utbytte (Haug, 2003) av undervisningen som gis. Funnene viser at de flerspråklige elevene er mer aktivt deltakende når kontaktlæreren har undervisningen, enn når de har vikar. Dette kan vitne om at det er avgjørende at læreren bruker de samme bildene og spør om de sammenhengene, for at forkunnskapene til elevene skal komme til nytte. Det er en sårbarhet i metoden at forandringer i rutine, som å ha vikar for eksempel, kan føre til mindre deltakelse fra elevene.

”Ordbanken og trekantsamarbeidet” legger også til rette for lærersamarbeid igjennom avsatt møtetid for lærerne. Slik Hauge (2007) påstår er det avgjørende for at elevene skal få en sammenhengende skolehverdag. I forhold til ”trekantsamarbeidet” i denne studien, viser analysen at alle lærerne er fornøyde med det de selv og andre gjør. God kommunikasjon fremheves som en avgjørende faktor for å lykkes med samarbeidet. Dersom kommunikasjonen er dårlig og forståelsen for hva som er avtalt ikke er til stedet, kan det føre til frustrasjon. For at kommunikasjonen skal fungere godt, må lærerne ha tid til å møtes. Ved å implementere en metode som forutsetter lærersamarbeid slik ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” gjør, har skoleledelsen et ansvar i forhold til å prioritere den avsatte møtetiden. I tillegg må nyansatte lærere læres opp i bruken av metoden. Brukes en metode over lengre tid forventer gjerne ledelsen at den er implementert og fokuset på bruken av metoden blir gjerne mindre. Etter ønske fra ansatte om ”å spare tid” ved å ha færre samarbeidsmøter, er møtetiden til ”trekantsamarbeidet” ved skolen redusert fra hver sjettede uke til to ganger i året. Dette er en kritisk faktor som kan føre til at samarbeidet svekkes. Spesielt morsmållærerne opplever at det er lite tid til å samarbeide, ettersom de er på skolen bare noen timer per uke. Det å få tak i de lærerne de skal snakke med er derfor vanskelig. Analysen viser at de synes at jevnlig avsatte møtetider er avgjørende.

Den avsatte møtetiden skal også brukes til å forbedre arbeidet med den flerspråklige eleven. Analysen viser at *hvordan* spørsmål stilles i klassen kan ha noe å si for deltakelsen fra elevene. I et "trekantsamarbeid" der en lærer ikke har to roller, særskilt norsklærer og kontaktlærer, er det gjerne mer avgjørende med møter for å bli enig om hva som skal vektlegges i samtalen om ordene på norsk i klassen. Slik at både særskilt norsklærer og kontaktlærer snakker om det samme i forhold til ordene. Det virker som at læreren med to roller har bedre kontroll siden hun vet hva som er jobbet med i særskilt norsk opplæringen og kan dra nytte av det i klasseromsundervisningen. I tillegg spares det på denne måten tid i forhold til samarbeid.

Hvis det er slik at en lærer som har begge rollene i "trekantsamarbeidet" får elevene mer deltakende enn om to lærere har de forskjellige rollene, må gjerne metoden revurderes i forhold til hvor mange lærere som skal delta i samarbeidet. Siden metoden helst brukes i samfunnsfag må gjerne særskilt norsk læreren, som har elevene fra 1.trinn for eksempel, ha all klasseromsundervisningen i samfunnsfag på 1.trinn. Dette for å få best mulig sammenheng i arbeidet med ordene. Skal "Ordbanken" brukes i flere fag, må det kanskje tenkes at skolen organiseres i faglærere. Og ikke slik som nå, at en kontaktlærer har stort sett alle fagene i en klasse. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres er å ha en faglærer i matematikk som har all matematikkundervisning på 1.-4.trinn, samt alle særskilt norsk timer knyttet til matematikkfaget. Denne organisering kan gjerne også gjøre det lettere å tilpasse innenfor klasserommet i form av at matematikklæreren tenker fagstoffet i en sammenheng fra 1.-4. trinn uavhengig av bøker for de ulike klassesettene. Da kan elevene jobbe med oppgaver mer tilpasset sin egen utvikling uten at det virker stigmatiserende og lære i sitt eget tempo. Dette krever omorganisering og ny tankegang i skolen. Dessuten må elevene ha flere særskilt norsk - og tospråklige opplæringens timer slik at det er tid til å jobbe med "Ordbanken" i flere fag enn ett. Flere særskilt norsk timer krever også flere norsktimer generelt på timeplanen. I forhold til om det i fremtiden blir "heldagsskolen" som gjelder, kan det økte timeantallet la seg gjøre. Og "Ordbanken" kan være et bra innhold i "heldagsskolen" for flerspråklige elever.

Det at tematikken strekker seg over flere undervisningssituasjoner gjør at elevene kan få en sammenheng i skolehverdagen, slik Hauge (2007) påpeker er av betydning. Videre mener Hauge (2007) at også skolefritidsordningen (SFO) burde vært en del av en helhetlig tenkning i skolen. Siden SFO er frivillig og foreldrebetalt, er det ekskluderende (Sebbe og Ainsow, 1996, i Vislie, 2003) å innføre "Ordbanken og trekantsamarbeidet" der, siden ikke



alle foreldrene har anledning å ha barna sine der. Analysen viser at far ønsker å ha datteren i SFO, men har ikke råd. For at metoden skal innføres i SFO må den være gratis for alle, som en annen løsning på en ”heldagsskole” - organisering.

### **5.3 Hvilke mulighetsbetingelser for deltagelse i klasserommet har metoden ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”?**

I dette underkapittelet er det egenskapene metoden har i seg i forhold til mulighetsbetingelsene for deltagelse i klasserommet som diskuteres. Tidligere diskusjon konkluderer med at ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” har elementer av ”produktiv pedagogikk”. Betingelsene for deltagelse i den ”produktive pedagogikken” (Hayes et.al, 2006) er i grove trekk: grundighet, sammenhenger, støtte av lærer og inkludering. I den inkluderende skolen er deltagelse, ifølge Haug (2003) og Ainscow (2005) et avgjørende element. I skolen er læring det overordna målet, og i et sosiokulturelt perspektiv er begrepet deltagelse tett knyttet til begrepet læring (Säljö, 2001).

Formålet med metoden er å øke det faglige ordforrådet, styrke elevens deltagelse i klasserommet og dermed også påvirke læringen deres. Ifølge Almquist et.al (2004) er elevene deltakere når de *opplever engasjement og motivasjon* og er *handlene i situasjonene* som *tilbys*. Metoden har et potensial for å gi elevene forutsetninger for å handle i situasjonen hvor ”Ordbanken” brukes. Det vil si at elevene ved hjelp av forkunnskaper om ord og begreper skal kunne delta sammen med andre i klasseromsundervisningen (nisjen). Opplevelsen av engasjement og motivasjon i forhold til ordene må elevene selv fortelle. Metoden i seg selv kan ikke si noe om det. Elevenes *opplevelser* kan ha noe å si for hvordan de *handler*. Dersom elevene synes at arbeid med ”Ordbanken” er vanskelig eller kjedelig vil *handling* stå i fare for å forsvinne. Det ”Ordbanken” kan bidra med i forhold til økt deltagelse er å øke det faglige ordforrådet gjennom et grundig, systematisk og sammenhengende arbeid med ordene og begrepene. I tillegg legger metoden opp til å ivareta dette systematiske og sammenhengende arbeidet gjennom å sette samarbeid mellom lærere i system. Metoden øker også mulighet for deltagelse fra foreldrene via morsmålet.

I forhold til den ”produktive pedagogikken” er det *sammenhengen* i metoden som er den mest kritiske faktoren. I klasserommet fokuseres det ikke på de tekniske sidene ved å kunne et ord, slik det gjøres i de to andre settingene. Metoden gir derfor kun muligheter for deltagelse i

klassen dersom fakta om temaet i helhet er gjennomgått på forhånd. Det er altså ikke nok å fokusere på ordene, men også den sammenhengen de er en del av. Metoden har heller ikke noen klar differensiering i forhold til elevens ferdigheter på morsmålet. Ifølge Cummins (2000) sin toterskelmodell (figur 2) må elevene nå den øverste terskelen for å kunne høste fordeler av sin flerspråklighet. Innen for dette nivået har eleven kunnskaper nok til å bruke begge språk. Elevene som bruker "Ordbanken" er vurdert til å ha nytte av metoden gjennom kartlegging av ferdigheter på morsmålet og norsk. Det vil si at de har nok kunnskaper på både morsmålet og norsk til å kunne lære i og på to språk slik den tospråklige opplæringen forutsetter. Utenom at elevene er vurdert til å ha tospråklig opplæring legger ikke "Ordbanken" opp til ulik undervisning i forhold til hvor gode ferdigheter elevene har i morsmålet og norsk.

## 6.0 Avrunding

I regionen denne studien er utført ved, er ca 20 % av innbyggerne innvandrere eller har innvandrerbakgrunn. Hvordan skolen møter de flerspråklige elevene er dermed et aktuelt spørsmål. ”Ordbanken og trekantsamarbeidet” er en mulig måte å komme dem i møte. Metoden har klare kvaliteter i den flerspråklige opplæringen. Den peker på muligheter for grundig arbeid, økt deltakelse, og dermed økt læring. I tillegg er det noen utfordringer i bruken av den. Den må *implementeres* i skolen for å ha den ønskede effekten. Implementering av nye metoder i skolen er en møysom prosess som må overvåkes nøye og over lengre tid. Arbeidet med metoden må også *prioriteres og vurderes* hvert skoleår. Det må i tillegg være en reell sjanse for at det er *tid* til å gjøre det som metoden beskriver. Den må gjerne også *utvides* til å gjelde flere fag enn samfunns- og naturfag.

For å få et bedre innblikk i metoden og effekten av den, må det gjøres en større studie av den ved flere skoler. Et forslag er å undersøke elevenes deltakelse før metoden tas i bruk og etter at metoden har vært i bruk en stund.

## 7.0 Litteraturliste

Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education system*.  
Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol 3 (3)5-20

Ainscow, M og Miles, S. (2008) *Making Education for All inclusive: Where next?* Prospects,  
38: 15-34

Almquist, L. Eriksson, L. og Granlund, M (2004). *Delaktighet i skoleaktiviteter – et systemteoretisk perspektiv*. I Gustavsson, A (red) *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur

Bogdan R.C og Biklen S.K. (2007) *Qualitative research for education. An Introduction to Theory and Methods*. 5<sup>th</sup> ed. Person Education, Inc.

Bryman, A (2012) *Social research methods*. 4<sup>th</sup> ed. Oxford University Press

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters LTD.

Cummins, J (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD. Clevedon - Buffalo - Toronto – Sydney

ELL Assessment for Linguistic Differences vs Learning Disabilities (2013)

Figur 3: *Cummins` iceberg model of language interdependence*.

<http://www.ldldproject.net/languages/index.html> (05.02.13)

Engen, T.O. og Kulbrandstad L.A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademiske.

Golden, Anne (2003) *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Grøntvedt, K. (2012) *Gautesete skole fokusskole for NAFO*.

[http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/\(ntr\)/NT00004C66/\\$File/Tospr.prosjektorientering.pdf](http://www.linksidene.no/minskole/Gautesete/pilot.nsf/(ntr)/NT00004C66/$File/Tospr.prosjektorientering.pdf) (22.11.12)

Haug, P (2003) *Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle?* Nordisk tidsskrift. Årgang 88. Nummer 4, s. 248-263

Haug, P (2004) *Sentrale resultater fra evaluering av Reform 97*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Årgang 88, Nummer 4, 248-263.

Hauge, A.M (2007) *Den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlag

Hayes, D., Mills, M., Christie, P. Lindgard, B. (2006) *Teachers and schooling. Making a difference*. Allen &Unwin, Australia.

Helgevold, N. (2011) *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet*. En kvalitativ studie av interaksjonsformer på ungdomstrinnet. Avhandling for graden Philosophiae Doctor (Phd). Det humanistiske fakultet. Institutt for Allmennlærerutdanning og Spesialpedagogikk. UIS

Improving Second Language Education, (2012) Figur 1: *Cummins iceberg model of language interdependence*.<http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/iceberg.html> (27.11.12)

Johannessen, A. Tufte, P. A og Christoffersen, L (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Abstrakt forlag.

Kvale, S (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal AS.

Kvale, S. og Brinkmann, S (2009) *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, California: Sage. 2<sup>nd</sup> ed.

Lovdata (2013) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.  
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html> (07.05.13)

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, NAFO (2013). *Hjem- skolesamarbeid. Rapport fra prosjekt 2009-2011* <http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/Hjem-skole-samarbeid.-Rapport-fra-prosjekt-2009-20112> (04.04.13)

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, NAFO (2013). *Veien videre. Sluttrapport - Likeverdig opplæring i praksis.* [http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO\\_Sluttrapport\\_net](http://www.hioa.no/Om-HiOA/NAFO/NAFO_Sluttrapport_net) (04.04.13)

NOU, Norges offentlige utredninger 2010:7 *Mestring og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet.* <http://www.regjeringen.no/pages/10797590/PDFS/NOU201020100007000DDDPDFS.pdf> (04.05.13)

Postholm, M.B, Munthe, E. (2011) *Elevmangfold i skolen, 1-7.* Kristiansand Høyskoleforlag.

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv.* Oversatt av Sigrid Moen. Cappelen akademisk, Oslo.

Silverman, D. (2001) "What is Qualitative research?" .I.D. Silverman. *Interpreting Qualitative Data.* Kap.1 (s 25-42). London: Sage

Stahl, S. og Nagy, W. (2006) *Teaching word meanings.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Statistisk sentralbyrå, SSB (2013) *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, januar 2012.* <http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2012-04-26> (18.04.13)

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

Vislie, L (2003). *Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi – realitet?* Spesialpedagogikk, nr.6/03 ss.4-14

Wagner, Å.K.H, Strömquist, S og Uppstad, P.H (2008) *Det flerspråklige mennesket. En*

*grunnbok om skriftspråklæring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Werner, S. (2008). *Inkludering som utdanningspolitisk ideal*. Spesialpedagogikk, 2008/09

**Tillegglitteratur:**

FILM om ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”: <http://www.skolepraksis.no/flerkulturell-opplering/filmer/trekantsamarbeid-og-ordbank/> (22.11.12)



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

Anne Nevøy  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 08.01.2013

Vår ref:32276 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32276	<i>Er dette dine ord</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anne Nevøy</i>
Student	<i>Hildegunn Hausken</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hildegunn Hausken, Vistegata 14 B, 4007 STAVANGER





Prosjektet innebærer observasjoner i klasserommet uten lyd- eller videoopptak, og intervjuer med lydopptak med foreldre og lærere hvor det iht intervjuguiden ikke skal stilles spørsmål som er personidentifiserende.

Personvernombudet kan derfor ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel.

**ORDBANK**  
**TEMA: Nordpolen og Sørpolen**

Innhold/mål	Norsk	Morsmål
Uke 2 Nordpolen, Sørpolen  Regnbuen s. 99 -101	Himmelretning	
	lengdegrad	
	Breddegrad	
	Atlas, globus	
	ekvator	
Uke 3  Arktis  Regnbuen s.102-105	Arktis	
	Polhavet	
	Polpunktet	
	Hvalross	
	Polarrev	
Uke 4  Isbjørn og sel  Regnbuen s.106-109	Isbjørn	
	Hi	
	Sel	
	Spekklag	
	Fiende	
Uke 5  Antarktis  Regnbuen s.110-116	Antarktis	
	Pingvin	
	Polfarer	
	Kappløp	
	Ruge egg	
Uke 6  Polferder i moderne tid  Regnbuen s. 116  Oppsummering	GPS	
	Satellitt	
	Verdensrommet	
	Forskning	

### Vedlegg 3

Informasjons- og samtykkeerklæring til lærerne.

Jeg har mottatt informasjon (muntlig) om studien av ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”. Jeg gir tillatelse til å observere i undervisningssituasjon og bruke denne informasjonen i studien. Jeg godkjenner også bruken av informasjon fra fokusgruppeintervjuet.

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Tusen takk for hjelpen!

Vedlegg 4

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til alle foresatte i klassen.

**Informasjonsskriv til foresatte om studien: "ER DETTE DINE ORD?" En studie av "Ordbanken og trekantsamarbeidet" i lys av flerspråklige elevers deltakelse i skolen for alle.**

Skolen til ditt barn har sagt seg villig til å være med i studien: "ER DETTE DINE ORD?" Studien skal undersøke hva Ordbanken og trekantsamarbeidet er og hvordan dette praktiseres. Videre skal den se på hvordan Ordbanken og trekantsamarbeidet kan bidra til flerspråklige elevers deltakelse i skolen og utviklingen av den inkluderende skolen for alle. For å få denne kunnskapen ønskes det å observere elever som jobber med Ordbanken. Observasjonen vil foregå i noen fag og aktiviteter ved skolen i januar og februar 2013. Under observasjonen blir det brukt et observasjonsskjema som det krysses av i. Innsamlete opplysninger vil være anonyme og slettes ved studiens slutt senest 30.06.2013.

Studien gjennomføres våren 2013 og inngår i en mastergrad i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S. Siden man ikke skulle ta i bruk personopplysninger ble prosjektet vurdert som ikke meldepliktig.

**Dersom du/dere IKKE ønsker at deres barn deltar i denne studien, ber jeg om at du/dere fyller ut svarslippen og returnerer den til skolen innen XX.XX.XX.**

Med vennlig hilsen

.....

Hildegunn H. Hausken

Ønsker du mer informasjon om studien? Ta gjerne kontakt med meg på tlf XXXXXXXXX eller på e-post: XXXXXXXX

-----  
Svarslipp:

Vi ønsker IKKE at vårt barn skal delta i denne studien.

Navn på elev:.....

Signatur av foresatte:.....

Vedlegg 5

Informasjon til foreldrene med flerspråklige barn.

**Information to parents about the study of "Ordbanken og trekantsamarbeidet" ("The Wordbank og triangular collaboration").**

The school Your child is attending has volunteer to be a part of a study called: "ER DETTE DINE ORD?" ("IS THIS YOUR WORDS?"). The study mission is to find out more about the way the pupils are working with "Ordbanken" ("The Wordbank"). I also want to study if working with "Ordbanken" can lead to more participation in class for Your multilingual child. To get the information I need for my study, I will observe in XXs classroom. All information is anonym and will be erased in June 2013.

The study is part of a master degree in special education at the University in Stavanger.

**Interview**

Being able to speak two languages or more, can be a great asset for Your child. In the Norwegian school system Your child can take advantage of being multilingual. Although there may be some challenges related to this. In connection with this, I would like to interview You about Your experiences with having a multilingual child in school.

Please contact me by mail: XXXXX or phone: XXXXXXXX.

You can also write your name and phone number on this note and send it back to school and I will contact you.

Best regards,  
Hildegunn H. Hausken

.....  
Name: .....

Phone/ mail: .....

Vedlegg 6

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av ”Ordbanken og trekantsamarbeidet”. Jeg godkjenner bruken av informasjonen fra intervjuet.

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Tusen takk for hjelpen!

I have received information about the study of “The Wordbank and triangular collaboration”.  
I approve the use of information form this interview.

Place and date: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_

Thank you for helping!

Vedlegg 7

Observasjonsskjema, særskilt norsk og klasseromsundervisning.

Sted: \_\_\_\_\_ Fag: \_\_\_\_\_ Time: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Tid	Hva gjør læreren	Hva gjør fokuselevne				Hva gjør resten av klassen	Egen refleksjon
		A	B	C	D		

## Vedlegg 8

### Observasjonsskjema, tospråklig opplæring

Sted: \_\_\_\_\_ Fag: \_\_\_\_\_ Time: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Tid	Hva gjør læreren	Hva gjør eleven	Egen refleksjon



## Vedlegg 9

### Pilotobservasjon

Observasjonsskjema, klasse.

Tid	Hva gjør læreren	Hva gjør fokuselever	Hva gjør resten av klassen	Egen refleksjon
08.30  08.35	Henter elever inn til undervisning. Synger engelsk god morgen sang.  Presenterer meg og jeg forteller litt.	Kommer stille inn og stiller seg bak stolen sin. Synger engelsk god morgen sang.  Sitter stille	Kommer stille in og stiller seg bak stolen sin. Synger engelsk god morgen sang.  Sitter stille.	Ikke usynlig- lærer spør meg om ord på engelsk.
08.40 - 08.43	Gjennomgår dagen på tavla. Spør elevene om dag, dato og fag.	A: Stille B: rekker opp og svarer. C: Rekker opp	Flere elever rekker opp hånden og svarer.	
08.43	Gir beskjed om at de skal sette seg i ringen.		Alle går stille til ringen og sitter stille på plassen sin.	
08.44 – 08.47	Har engelske ordkort med bilde som blir holdt opp og gjennomgått. På kortene står et engelsk ord og det er bilde av gjenstanden. Lærer sier ordet på engelsk og elevene skal gjenta etter samme ordet etter læreren.	Sier ordene i kor med resten av klassen.	Alle sier ordene på engelsk i kor.	
08.47 – 08.56	Holder kortene opp i tilfeldig rekkefølge. Etter hvert ord er gjentatt spør lærer om noen vet hva ordet betyr på norsk.	Alle er aktive hele tiden og sier ordene i kor med de andre. A: rekker opp hånd 4 ganger og svarer 2. B: rekker opp hånda 20 ganger og	Elevene sier ordene på engelsk flere ganger etter hverandre. Flere elever rekker opp hånda og svarer. Spørsmål - svar.	Ha et system for hvordan registrere håndsopprekning og svaring.

	Spørsmål - svar.	svarer 4. C: rekker opp hånda 15 ganger og svarer 4.		
08.56  08.58 - 09.02	Instruerer elevene til pultplassen.  Henger kortene på tavla.  Skrive et nummer under hvert kort og sier at nå skal elevene si hele setninger om ordene. "It`s a/ an...." Spør en og en elev om å si setningen først og deretter skal alle si den i kor. Sier ettertrykkelig at alle må være med å si setningene.	Går stille på plass.  Sitter stille.  Alle gjentar setningen på engelsk.	Alle går stille til plassene sine.  Sitter stille.  De flest gjentar setningen på engelsk.	
09.02  09.03 - 09.05	Fjerner kort fra tavle og henger opp nye.  Nye runde med de nye kortene	Stille  Alle er aktive og rekker opp hendene. J: Svarer på spørsmål.	Stille  Noen rekker opp hendene og svarer. Alle gjentar setningene høyt.	
09.05- 09.07	Spørsmål – svar.	Sitter stille.	En elev reiser seg og går frem for å si noe. Eleven foran meg er mer opptatt av meg en av aktiviteten.	Observasjonsrollen. Ikke usynlig.

09.07 -09.09	Lærer sier at alle skal kunne de 16 nye ordene på engelsk innen to uker. Ber elevene finne fram arket med diktet, fordi lekser skal gjennomgås.	Småsnakk mens de henter bøkene. A: ikke ark B: Ikke ark C: Ikke ark Alle ser med naboeleven.	Småsnakk mens de henter bøkene. Noen ser sammen.	
09.09	Leser diktet høyt på engelsk. Sier at elevene skal gjenta hver setning.	Alle gjentar setningene.	Alle gjentar setningene på engelsk.	
09.10	Spør elevene hva setningene betyr. Spørsmål – svar.	Ingen svarer, men alle rekker opp.	Noen rekker opp og svarer.	
09.11- 09.14	Setter på sang og ber alle være med å synge diktet. Ber alle være med og setter på sangen en gang til.	Alle synger	De fleste synger.	
09.14- 09.15	Sier på engelsk at alle må kunne sangen utenat til i morgen. Ber elevene hente bøkene sine. Jentene først, guttene etterpå.	Småsnakker når de henter bøkene.	Småsnakker når de henter bøkene.	
09.15	Skriver sidetall på tavla og ber elevene slå opp på den siden. Spør elevene spørsmål.	B: svarer på spørsmål fra lærer. Alle sitter stille	En elev kommenterer under instruksjonen. Ellers sitter de stille.	
09.16 – 09.20	Sier at spillet skal spilles sammen og at elevene blir delt inn i grupper. Spør spørsmål om spillets regler og spør om noen har spørsmål.	B: spør spørsmål – får svar.	Noen elever rekker opp og svarer. Elevene spør om gruppene og får svar.	
09.20 –	Gir instruks om at alle må spør og	Stille	Stille	

09.21	svarer på engelsk. Deler inn i grupper	Småsnakker	Småsnakker	
09.21	Går omkring i klasserommet og instruerer.	Setter seg i grupper. A og B på samme gruppe. Snakker norsk om spillet.	Setter seg i grupper.	Her velger jeg å følge bare den ene gruppen når den spiller.
09.22	Gjentar at alle må snakke engelsk.	Snakker engelsk om spillet.	De andre på gruppen snakker også engelsk om spillet.	
09.25	Går og hører på gruppene	A og B: aktive i spillet og snakker engelsk. Snakker høyt når volumet øker på gruppa.	Noe uenighet i gruppen om hvem sin tur det er. Alle snakker engelsk. Høyt volum.	
09.27	Spør gruppen jeg observerer om hvordan det går.	B: organiserer hvem som skal snakke når	Hjelper hverandre å lese spørsmålene på engelsk og svarer på engelsk i tur og orden.	
09.29	Avslutter spillet. Ber elevene finne frem matematikk og legge vekk engelsk.	Aktive i spillet. A: tuller med medelev, skubber i pult B og C: småsnakker men finner frem bøkene.	Aktive i spillet. Alle gjør som de får beskjed om men nå er volumet noe høyere. Noen snakker og tuller.	
09.31	Klapper en takt	Klapper og kommer til ro.	Klapper samme takt som lærer og kommer til ro.	
09.32	Nytt fag			Avslutter observasjonen her.

(Fra feltnotat, engelsk, 1. og 2. time den 16.01.13)

## Vedlegg 10

### Intervjuguide til intervju med ledelsen

1. Hvordan tror du at Ordbanken og trekantsamarbeidet kan bidra til at flerspråklige elever blir mer inkludert i skolen?
2. Er lærerne pålagt å jobbe etter metoden?
3. Hvem har ansvar for at lærerne faktisk bruker metoden?
4. Hvilke klasser er det som jobber etter Ordbanken? Vet du om noen klasser på ungdomstrinnet som bruker det?
5. Hvem har ansvar for at nye lærere lære å bruke metoden?

## Vedlegg 11

Intervjuguide til intervju med de flerspråklige foreldrene.

Det å kunne snakke to språk kan være en stor ressurs for barnet deres. I den norske skolen kan han/hun dra nytte av flerspråkligheten sin, men det er også noen utfordringer knyttet til det å være flerspråklig. I forbindelse med dette ønsker jeg å snakke med deg/dere om dine erfaringer rundt det å ha et flerspråklig barn i den norske skolen. Denne informasjon ble oversatt til engelsk (vedlegg 5).

1. Hvilke tanker gjør du deg om at barnet ditt har to språk?
2. Dersom dere snakker om skolen hjemme. Hva snakker dere om?
3. Hva synes du er viktig at skolen gjør for å hjelpe ditt barn å lære best mulig?
4. Hva vet du om "Ordbanken" og hva synes du om den?
5. Snakker dere om "Ordbanken" hjemme og hva snakker dere i tilfellet om?

Oversatt til engelsk:

1. What do you think about the fact that your child has to languages?
2. If you talk about school at home, what do you talk about?
3. What do you think is important that the school does for your child?
4. What do you know about the "Ordbank" (wordbank). What do you think about it?
5. Do you talk about the "Ordbank" at home? What do you talk about?

## Vedlegg 12

Intervjuguide til fokusgruppeintervjuet av lærerne ved skolen.

1. Hvordan praktiserer du Ordbanken?
2. Hva tenker dere er hensikten med Ordbanken?
3. Hvordan syns dere at Ordbanken bidrar til flerspråklige elevers læring/deltakelse/inkludering i skolen? Eller bidrar den ikke?
4. Trekantsamarbeidet: Hvilke muligheter gir dette samarbeidet? Hvilke utfordringer gir det?
5. Har dere noen erfaringer med hva foreldre syns om Ordbanken? Hvilke?

### Vedlegg 13

#### Meningsfortetting av intervju med ledelsen

##### Spørsmål 1

Naturlig enhet	Sentralt tema	Kode
Hvordan tror du at Ordbanken og trekantsamarbeidet kan bidra til at flerspråklige elever blir mer inkludert i skolen		
Kossen de kan bli mer inkludert...Eg tror at..ehh..når de tospråklige elevene har gått igjennom disse begrepene i forkant og de komme inn i klassen så er de tryggere på tema og mer dermed så kan de bli mer delaktige i timene og dermed blir de og mer inkludert i det faglige arbeidet.	når de tospråklige elevene har gått igjennom disse begrepene i forkant og de komme inn i klassen så er de tryggere på tema og mer dermed så kan de bli mer delaktige i timene og dermed blir de og mer inkludert i det faglige arbeidet	3 (inkludering)

##### Spørsmål 2

Naturlig enhet	Sentralt tema	Kode
Er lærerne pålagt å jobbe etter metoden?		
ja		2 (trekantsamarbeid)

##### Spørsmål 3

Naturlig enhet	Sentralt tema	Kode
Hvem har ansvar for at lærerne faktisk bruker metoden?		
Me har hatt en ansvarlig lærer.. eh.. som har fulgt dette arbeidet og har hatt redusert lesetid for å følge opp dette arbeidet.	En lærer har ansvar for å følge opp at lærerne bruker "Ordbanken og trekantsamarbeidet"	4 (Hvordan)

##### Spørsmål 4

Naturlig enhet	Sentralt tema	Kode
Hvilke klasser er det som jobber etter Ordbanken? Vet du om noen klasser på ungdomstrinnet som bruker det?		
I utgangspunktet er det 1.-7. trinn , men me jobbe også for	1.-8.klasse jobber etter denne metoden.	1 (Hvem)



<p>å få det inn på ungdomstrinnet. (etter en forespørsel kunne samtlige klasser fra 1.-8.trinn si at de brukte Ordbanken aktivt) Ikke på sparket. (8.trinn bruker også metoden)</p>		
---	--	--

#### Spørsmål 5

Naturlig enhet	Sentralt tema	Kode
Hvem har ansvar for at nye lærere lære å bruke metoden?		
Det er jo oss i ledelsen som har ansvar for at de lære det .. og det har me gjort ved at det har vært et møte på høsten. Kor den læreren som er ansvarlig for trekantsamarbeidet har en kort innføring om arbeidet. Og kor lærerne møtes, altså morsmåslærerne og skolens lærer møtes.	Ledelsen har ansvar for at metoden læres til nyansatte. De nye blir satt inn i metoden på et møte om høsten. Trekantsamarbeidsmøte.	1 og 4