



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET
MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masterstudiet i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: **Jurate Lemante**

.....

(signatur forfatter)

Veileder: **Per Henning Uppstad**

Tittel på masteroppgaven: **Hvilke suksesskriterier ligger bak innføringsskolen? En intervjustudie om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne elever i innføringsskolen.**

Engelsk tittel: **Which criteria lie behind the success of the introductory school? An interview study on how teachers work to develop the vocabulary of newly arrived students in the introductory school.**

Emneord:

Nyankomne, flerspråklige elever; norsk som andrespråk; ordforrådsutvikling; innføringsskolen.

Sidetall 90

+ vedlegg/annet: 3.

Stavanger : 12.06.2018

dato/år

FORORD

Å skrive en masteroppgave har vært det samme som å bestige Mount Everest. Det krever forberedelse, innsats, gjennomføring og et godt team som kan hjelpe og støtte deg på vei opp mot den magiske toppen. Jeg har aldri vært på Everest og sannsynligvis blir det aldri en fysisk tur dit i framtiden, men jeg når "min" topp når masteroppgaven er godkjent.

Det har vært utrolig lærerikt å sette seg ned å skrive en masteroppgave om et tema som jeg brenner for. Å sette meg inn i lokal og internasjonal forskning har vært kjempeinteressant og spennende. Jeg er blitt faglig trygg og føler at jeg har fått enda mer kunnskap om hvordan jeg som lærer kan tilrettelegge for utvikling av ordforråd hos flerspråklige elever.

Først og fremst vil jeg takke mitt team for en vidunderlig oppgave og et fantastisk samarbeid. Jeg vil rette en særlig takk til min veileder Per Henning Uppstad for god veiledning og for grundige og presise tilbakemeldinger.

Stor takk til mine svenske kollegaer på språksentralen Mosaik i Malmö for hjelpen med å orientere meg i det svenske forskningsfeltet om andrespråklæring. Jeg vil også få takke mine norske kollegaer som var villige til å gi av sin erfaring og stilte opp til intervju.

En stor takk til korrekturlesere og deres innsats.

Til slutt en stor takk til min mann for kaffe og tålmodighet.

Stavanger, juni 2018

Jurate Lemante

SAMMENDRAG

Grunnskolestatistikken viser at 16 prosent av barna som er registret i grunnskolen er innvandrere eller er norskfødte med innvandreforeldre (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2016). Disse barna kalles gjerne minoritetsspråklige, flerspråklige eller tospråklige elever. Noen av dem har bodd lenge i Norge, noen har flyttet nylig. I starten av skoleåret er alt uforståelig for nyankomne elevene. Svarene deres er nølende og består gjerne av enkeltord, men etter hvert lærer de flere og flere ord. Selv om elevene får norskopplæring og undervisning i ulike fag, er det oppsiktsvekkende at en stor del av de flerspråklige elevene utvikler generelt svake norskkunnskaper, noe som kan tyde på at det eksisterende tilbudet er for dårlig slik at elevene ikke oppnår de resultatene som skolen ønsker.

Ifølge Opplæringsloven §2-8 (grunnskolen) og §3-12 (videregående) kan elever som ikke kan norsk delta i innføringstilbud inntil to år. Innføringstilbudet varierer fra kommune til kommune. Noen av kommunene organiserer særskilt språkopplæring innenfor ordinær skole med integrert tilbud, mens andre har egen innføringsskole.

I 2016 gjennomførte Utdanningsdirektoratet en kasusundersøkelse såkalt Rambøll evaluering om generelt innføringstilbud for minoritetsspråklige elever (Udir, 2016). Resultatene viste at innføringstilbud fungerer som et verktøy med et stort faglig utbytte, og at det sosiale miljøet fungerer bra. Elevene får nødvendig kompetanse, noe som gjør dem i stand til for det første å få tilstrekkelige ferdigheter i norsk og deretter kvalifisere dem for videre skolegang. Å være sammen med andre elever på samme nivå gir sosial trygghet og motivasjon.

Selv om det finnes mye empirisk kunnskap om hvilke faglige resultater flerspråklige elever oppnår i den norske skolen, er det fremdeles stort behov for mer kunnskap om tilbudskvalitet på innføringsskolen.

Denne studien har til hensikt til å undersøke *hvilke suksesskriterier som ligger bak innføringsskolen*. Det har vært sagt mye positivt om det tilbudet, og derfor ville jeg undersøke hvilke forhold som bidrar til den positive holdningen.

Jeg valgte å gå mer i dybden og få mer informasjon om tilbudskvalitet når det gjelder tilrettelegging for utvikling av ordforråd i innføringsskolen. Jeg har valgt temaet ordforråd fordi at det er sentralt for utvikling av språk og for lese- og skriveutvikling (Bjerkan, Monsrud & Thurmann- Moe, 2013). Gjennom kvalitative intervju med fire lærere vil jeg besvare følgende problemstilling:

Hvilke tanker og erfaringer har lærere om effektiv vokabularundervisning i innføringsskolen?

To forskningsspørsmål skal bidra med å besvare på hovedproblemstillingen:

Hvordan organiseres og legges vokabularundervisningen opp for nyankomne elever på innføringsskolen?

Hvilke undervisningsmetoder hjelper med å utvikle et tilfredsstillende ordforråd?

Funn fra undersøkelsen

De samlede resultatene fra intervjuene viser at lærerne på innføringsskolen jobber systematisk og bevisst med vokabularutvikling og språkfunksjoner. Pedagoger er opptatte av å tilrettelegge for både formell og uformell tilnærming til norsk som andrespråk for nyankomne, flerspråklige elever. Ulike faglige og sosiale aktiviteter bidrar til å gi elevene ulike mestrings- og læringserfaringer. Det eksisterer bevissthet rundt elevenes samlede språkkompetanse som utnyttes optimalt i andrespråkopplæring. Flerspråklighet ses som en ressurs, og elevene som snakker flere språk opplever anerkjennelse, mestring og respekt. Det legges stort fokus på forholdet mellom identitet og kulturforskjeller.

Innføringsskolen - med gode rutiner innen særskilt språkopplæring – omtales av lærerne som et godt tilbud for nyankomne elever. Små grupper gir anledning for å tilpasse til den enkelte elev og gir et større faglig utbytte av undervisningen. Informantene understreker at det først og fremst er viktig å etablere både positive relasjoner til elevene, et godt tverrfaglig samarbeid og støtte fra andre aktører. Informantene fremhever gode relasjoner, at det er viktig å se eleven, skape tillit samt skille mellom hva en elev gjør og hvem eleven er. Tospråklige lærere med sin kompetanse innenfor morsmål og norsk som andrespråk deltar, aktivt i språkopplæring og gir kunnskap om både andrespråklæring og hvordan det norske samfunnet virker. Elevens morsmål regnes som et redskap for tilegnelsen av faglige og generelle kunnskaper. Når elevene overføres fra innførings- til bostedsskole føler de seg faglig og sosialt tryggere til å komme i en ordinær klasse.

Funn fra studien viser at innføringsskolen fungerer som sosialiseringsarena for de fleste nyankomne elever, der man med små steg introduserer den nye kulturen og det nye språket.

Utfordringer som ble identifisert er blant annet mangel på pedagogiske ressurser og kartleggingsverktøy som er ment for nyankomne elever. Verktøyene som benyttes er gjerne for omfattende og ikke ment for de minste nyankomne, flerspråklige elevene. Samtidig opplever man at det er vanskelig å finne høyt kvalifiserte lærere innenfor det flerspråklige feltet. Innføringskoler som ikke ligger i elevens nærmiljø kan være til hinder for å oppnå kontakt med barn som bor i nabolaget. At tilbudet strekkes opp til to år for noen elever, kan signalisere at det er vanskelig å skille hvor grensen mellom undervisning i norsk som andrespråk og spesialundervisning går.

Sammenholdt med funn fra dette prosjektet og tidligere forskning, er det tydelig at en viktig samfunnsoppgave for framtiden er å sikre med et godt og tilpasset opplæringstilbud for flerspråklige elever.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1.0 INNLEDNING	8
1.1 Prosjektets relevans og bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling/delproblemstillinger	10
1.3 Presentasjon av oppgaven	11
1.4 Avgrensning og begrepsforklaring	12
2.0 TEORETISK TILNÆRMING	12
2.1 Teori og forskning OM SPRÅKLÆRING	12
2.2 Et historisk perspektiv innen ordforråds utvikling	16
2.2.1 Ordforråd og sosiokulturell læringsteori	17
2.2.2 Ordforråd og behavioristisk læringsteori	18
2.2.3 Ordforråd og kognitivistisk læringssyn	19
2.3 Teori og forskning om flerspråklighet	20
2.3.1 Morsmålet og andrespråkets gjensidighet	22
2.3.1.1 Dual-isfjell-modellen	24
2.3.1.2 Terskelnivåhypotesen	25
2.4 Ordforråd og leseforståelse	26
2.4.1 Ord og ordkunnskap	27
2.5 Ordlæring	29
2.5.1 Læringsstrategier	30
2.6 Kartlegging/vurdering	32
2.7 Læreren som rollemodell i en mangfoldig skole	33
3.0 METODE OG FORSKNINGSTILNÆRMING	34
3.1 Kvalitativ metode og design	34
3.1.1 Modell for forskningsdesign	35

3.1.1.1 Metode	37
3.2 Utvalg	40
3.3 Gjennomføring.....	40
3.4 Analyse av datamaterialet.....	41
3.5 Validitet og reliabilitet.....	42
3.5.1 Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning.....	43
3.5.2 Validitet i forskerrollen	46
3.6 Etske betraktninger	47
4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING	48
4.1 Min egen erfaring av fenomenet	48
4.2 Beskrivelse av analyseprosessen	49
4.3 Utvikling av tilstrekkelig norsk på innføringsskolen	51
4.4 Kartlegging av elevenes ordforråd	56
4.5 Aktiviteter som styrker ordforråd	60
5.0 SAMMENDRAG OG OPPSUMMERING AV RESULTATENE	67
5.1 Begrensning med studien	74
5.2 Pedagogiske implikasjoner.....	75
5.3 Avslutning og konklusjon	77
Kildeliste	80
Vedlegg 1	85
Vedlegg 2	88
Vedlegg 3	89

1.0 INNLEDNING

Flerspråklighet er et godt kjent fenomen i den norske skolen. Det er om lag 100 000 elever med innvandrerbakgrunn under 20 år som går på skoler i Norge (SSB, 2007). I Norge finnes mer enn ett talespråk og vi har hatt økende tall av innvandrere fra ulike kulturer i de siste årene. Et flerspråklig samfunn gir utfordringer og muligheter for hvert enkelt individ og for vårt samfunn. Å ta imot nyankomne familier med barn er en av de viktigste oppgavene som vi, som samfunn står ovenfor hver eneste dag.

Å lære et nytt språk er en stor og tidkrevende oppgave. Den kanadiske forskeren Jim Cummins (2000) sier at det tar fra to til tre år å utvikle et språk som kan brukes til å løse hverdagslige kommunikative oppgaver, mens det tar så mye som fra fem til sju år å utvikle et akademisk skolespråk.

Skolens oppgave er å bidra til at barn og unge mestrer, lærer og utvikler seg. Dette er nedfelt i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2018). I loven sies det at skolen har ansvar for at ansatte i skolene har god kunnskap om hvordan de kan variere og tilpasse læringsaktiviteter, slik at alle har mulighet å lykkes både faglig og sosialt. For at nye borgere skal kunne tilegne seg norsk som andrespråk må hverdagen by på varierte faglige og sosiale aktiviteter på skolen.

1.1 PROSJEKTETS RELEVANS OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

IMDI (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2017) rapporterer at 17 prosent av befolkninga i Norge har innvandrerbakgrunn. Ulike kulturer og nasjonaliteter har bidratt til at Norge har fått en mer variert og rikere kultur. Den mest utfordrende jobben for oss er å legge til rette for at flerspråklige barn skal kunne tilegne seg kunnskaper og følge med på det skolefaglige nivået.

Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser flere år på rad at flerspråklige elever ligger ganske langt fra majoritetsspråklige elever når det gjelder faglige ferdigheter.

”Resultatene må sies å være svært robuste siden det samme mønsteret framkommer på ulike alderstrinn og i ulike undersøkelser hvor læringsutbytte måles på ulike måter” (Bakken,

2007:14). De fleste elevene klarer ikke å utvikle tilstrekkelig norsk til å få faglig utbytte av skolen. Dårlige resultater ekskluderer flerspråklige elever fra f. eks høyere utdanning og/eller arbeidsmarked.

Det norske skolesystemet gir rett til tilpasset opplæring og har mål om å være en skole for *alle*, men ikke alle flerspråklige elevene klarer å utvikle et godt norsk språk. De er overrepresentert innenfor spesialundervisning og ofte vokser de opp uten å eie et morsmål språk.

Nyankomne elever har rett til særskilt språkopplæring. Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Opplæringslover § 2-8 for elever i grunnskolen og § 3-12 for elever i videregående skoler tillater å ” (...) organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klassar eller skolar...” (Udir.no). I de fleste kommunene finnes det innføringsklasser eller innføringsskoler som innføringstilbud for at elevene så raskt som mulig skal lære seg tilstrekkelig norsk. Elevene som kan tilstrekkelig norsk overføres til vanlige klasser.

I 2016 gjennomførte Utdanningsdirektoratet en kasusundersøkelse (Kasusundersøkelse- innføringstilbud for minoritetspråklige elever, 2016) om generelt innføringstilbud for minoritetsspråklige elever. Resultatene viser at innføringstilbudet fungerer som et verktøy med et stort faglig utbytte, men det er behov for mer kunnskap om tilbudskvalitet og hvilke resultater elevene oppnår videre i skoleløpet.

Arbeid med elevens ordforråd kan sies å være en av de viktigste oppgavene på skolen med tanke på både den muntlige og skriftlige utviklingen (Hvenekilde, 1984). Språkutvikling hos barn kan ikke skje uten at barnet får språklige innput (Kibsgaard & Husby, 2002). Alt starter med enkelte ord og fraser, men å utvikle et godt ordforråd tar flere år. *“Elevene trenger et ordforråd som gjør det mulig for dem å kommunisere og å ta imot kognitive utfordringer, noe som danner grunnlag for tilegnelse av ny kunnskap”* (Selj et al., 2005:14).

Gjennom flere år har jeg jobbet som lærer på innføringsskolen. Jeg har truffet barn fra hele verden. Jeg har sett hvordan elever begynner på skolen uten å kunne ett eneste ord, men der de ett eller to år seinere er i stand til å uttrykke seg bra muntlig. Å kunne flere språk gir glede og frihet!

Å skrive en masteroppgave om flerspråklige elever på innføringsskolen er et emne som har gitt meg større innsikt i barnas språkutvikling med hovedfokus på ordforråd. Studien bidrar til

mer kunnskap om effektiv ordforrådsutvikling innen for rammen av innføringstilbudet. Samtidig skal det beskrives flere forhold som identitetsutvikling, morsmålsinnflytelse og den norske språkpolitikken som har betydning for andrespråklæring hos nyankomne, flerspråklige elever.

1.2 PROBLEMSTILLING/DELPROBLEMSTILLINGER

Prosjektets tittel er:

Hvilke suksesskriterier ligger bak innføringsskolen? En intervjustudie om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne elever i innføringsskolen.

Målsettingen ved prosjektet er å beskrive eksempler på god praksis i innføringsskolen. At et innføringstilbud med egne innføringsskoler vurderes som en svært positiv ordning ble dokumentert av Rambøll (2016) i Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud.

Undersøkelsen viser at det er vanlig at eleven går ett år på en slik mottaksskole før overføring til nærskolen. På innføringsskolen får elevene tilbud om grunnleggende norskopplæring, undervisning i fellesfagene og i noen tilfeller tospråklig fagopplæring om morsmålsopplæring. Mange elever har stort faglig utbytte av undervisningen i innføringstilbud, og tilbudet fungerer også som en god introduksjon til det norske skolesystemet og er i tillegg en viktig sosialiseringarena for mange elever.

Undersøkelstatistikk viser likevel behov for mer kunnskap om innføringstilbudskvaliteten til nyankomne barn som bosetter seg i Norge. Med utgangspunkt i overstående problemstillingen finner jeg det verdifullt å se nærmere på utvikling av ordforråd hos de seksåringene/syvåringene, nyankomne elevene. Jeg velger dette temaet fordi ordforråd regnes som en meget sentral del av en persons språklige kompetanse (Wold, 2006). Med en slik tilnærming ønsker jeg å sette fokus på **hvilke tanker og erfaringer lærerne har om effektiv vokabularundervisning i innføringsskolen?** Gjennom det kvalitative intervjuet om lærernes erfaring og opplevelse vil jeg synliggjøre forhold som har betydning for utvikling av vokabular hos nyankomne, flerspråklige elever.

Problemstillingen skal besvares ved hjelp av analyse av empiri, og to forskningsspørsmål vil være styrende for å belyse problemstillingen.

Hvordan organiseres og legges undervisningen opp for nyankomne elever på innføringskolen?

For å kunne belyse dette forskningsspørsmålet vil jeg fokusere på teorier og forskning innenfor språklæring som for eksempel sosiokulturelle, behavioristiske og kognitivistiske læringsteorier. Disse læringsteoriene bygger på en spesiell forståelse av hva kunnskap er, hvordan man lærer og hvilke forhold som er viktige i en språkutviklingsprosess. Samtidig vil jeg presentere lokal og internasjonal forskning om flerspråklighet og morsmål, og hvordan alt kan påvirke elevens språkutvikling. Jeg vil også beskrive skolens rammefaktorer, og hvordan de påvirker innføringskolens arbeid med tilrettelegging av opplæringen i norsk som andrespråk.

Hvilke undervisningsmetoder hjelper med å utvikle et tilfredsstillende ordforråd?

For å kunne belyse dette forskningsspørsmålet vil jeg fokusere på teorier og metoder med særlig vekt på arbeid med ordforrådsutvikling. Ved hjelp av læringsteorier og tidlig forskning om ordforråd og ordlæring vil jeg finne ut hvilke undervisningsmetoder som fungerer optimalt eller best under utvikling av et tilfredsstillende ordforråd hos de minste nyankomne, flerspråklige barna. Jeg vil se nærmere på lærerens rolle som modell, lærer – elev relasjon og hvordan alt dette kan påvirke læringsutbyttet. Jeg kommer til å beskrive hvilken rolle elevens morsmål spiller i andrespråklæring og hvordan innføringskolen bevarer elevens tospråklighet. Kartleggingsmateriell skal beskrives fordi at det ses som et viktig hjelpemiddel for å vite om læringsmål er nådd og hvordan de ulike vurderingsverktøyene fungerer i møte med nyankomne elever som ikke kan norsk.

1.3 PRESENTASJON AV OPPGAVEN

Oppgaven består av fem hovedkapitler. Første kapittel inneholder redegjørelse for oppgavens bakgrunn, tema og problemstilling. Teoretiske referanserammer med relevant teori ut ifra oppgavens problemstilling presenteres i kapittel to. Kapittel tre gir gjennomgang av oppgavens metodiske tilnærming. Funn og empiri er beskrevet i kapittel fire. Oppgaven avsluttes med oppsummering og konklusjon i det siste kapitlet.

1.4 AVGRENSNING OG BEGREPSFORKLARING

Hensikten med studien er å undersøke og hente mer informasjon om tilbudskvaliteten på en innføringsskole. Jeg vil avgrense oppgaven til et fokus på ordforrådsutvikling hos de minste nyankomne elevene på innføringsskolen.

Problemstillingen vil jeg belyse ved hjelp av fire intervjuer med lærere - gjennom deres opplevelse og utfordringer i arbeidet med effektiv ordforrådsutvikling hos nyankomne elever på innføringsskolen. Lærerens opplevelse, erfaringer og tanker rundt dette temaet står sentralt i oppgaven. Læreren er en vesentlig faktor i elevenes sosiale og faglige utvikling, og det ble derfor naturlig å høste av deres erfaring. Jeg vil ta utgangspunkt i den teoretiske sammenhengen mellom ordforråd, leseforståelse. Jeg vil også se på hvilke konsekvenser alle de nevnte faktorene har for elever og for læreres arbeid.

Barns tidlige ordforråd vies for tiden en stadig større interesse i studier av leseutvikling (Biemiller, 2003, 2005; Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Barns tidlige ordforråd predikerer leseutvikling, og da spesielt leseforståelse ifølge National Reading Panel, (2000).

Sentrale begreper i oppgaven er: *nyankomne, flerspråklige elever; norsk som andrespråk; ordforrådsutvikling og innføringsskolen.*

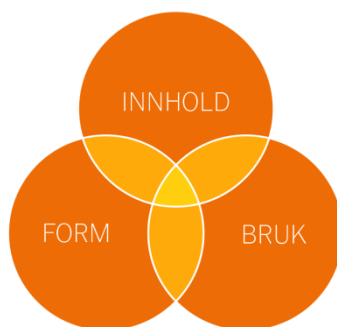
I studien har jeg valgt å kalle de barna som kommer til Norge for nyankomne, flerspråklige elever fordi at ifølge stortingsmeldingen *Mangfold og mestring* (Kunnskapsdepartementet, 2010) anbefaler det å bruke termen flerspråklige elever. Den samme meldingen anbefaler å ikke bruke begrepet minoritetsspråklige elever, som i større grad fokuserer på mangler ved språket.

2.0 TEORETISK TILNÆRMING

2.1 TEORI OG FORSKNING OM SPRÅKLÆRING

Språket sies å være et redskap for tanken (Monsen & Randen, 2017). Forholdet mellom språket og tanken har alltid vært diskutert i ulike læringsteorier, særlig i den sosiokulturelle læringsteorien som la vekt på det at språket spiller en viktig rolle når man skal tilegne seg ny

kunnskap. Elevers språkferdigheter kan beskrives med tre hovedkomponenter: form, innhold og bruk. (ibid.)



Figur 1 (Monsen og Randen 2017:20)

Figur 1 viser at alle de tre delene overlapper hverandre og danner en viss helhet. Når et barn skal lære et nytt språk må alle de tre delene være tilstrekkelige tilstede (ibid.). De tre hoveddelene kan videre deles i mindre enheter. Språkets formside deles gjerne inn i fire hovedkategorier: fonologi, morfologi, syntaks og tekst (ibid.) For pedagoger som jobber med flerspråklige elever er det nyttig å ikke bare vite på hvilke måter norsk er forskjellig fra et annet språk, men også hvilke trekk i norsk som er spesielle (Hvenekilde, 1984). Kunnskap om språkernes ulikhet kan hjelpe til å unngå fallgruver i andrespråklæring.

Innholdsiden eller semantikk er læren om hvordan ord kan brukes for å skape betydning på ulike nivå i språket (ibid.). Elevene skal ikke bare lære den norske grammatikken med flere tusen ord, de skal også lære om hvordan den brukes. Hvordan barn kan knytte ulike former for mening til ord, fraser eller setninger gjennom et samspill mellom språklige ytringer og kontekstuelle rammer i ulike situasjoner, er beskrevet i pragmatikken, som er læren om språk i bruk, som er den tredje delen i språkkompetansen (ibid.).

Alle de tre nevnte delene (figur 1) dreier seg om språklig bevissthet. *”Språklig bevissthet er ikke et mål i seg selv, men et redskap for å kunne forstå og videreutvikle språkferdighetene sine både skriftlig og muntlig”* (ibid. s 102). I møte med det norske språket vil eleven oppleve at enkelte grammatiske trekk fra morsmålet kan overføres, mens andre skal læres.

Hvordan andrespråket læres effektivt og raskt har vært et omdiskutert tema ganske lenge. I 1990 ble det nedsatt en komité i USA bestående av eksperter innenfor feltet minoriteter, språk og utdanning, som skulle vurdere effektiviteten av ulike opplæringsmodeller for flerspråklige elever, samt gi anbefalinger om fornuftige framtidige forskningsstrategier

(Bakken, 2007). I konklusjonen som ble publisert i *Improving Schooling for Language-Minority Children. A research Agenda* (August & Hakuta, 1997) kom det tydelig fram at det er vanskelig å gi entydige anbefalinger om hvilke undervisningsmodeller som fungerer best for flerspråklige elevers språklige og faglige utvikling. Grunnen til det var mangel på forskning og sterke interesser for eller mot ulike opplæringsmodeller (Bakken, 2007).

Både uformell og strukturert språklæring er utgangspunktet for ulike opplæringsmodeller sier Høigård (1999). Vi kaller det uformell språklæring når elever er i kontakt med andre voksne eller med barn under vanlige aktiviteter som for eksempel friminutt. Den strukturerte språklæringen foregår når lærere eller andre voksne tilrettelegger aktiviteter for elevene der det eksplisitt eller implisitt fokuseres på formelle sider ved språket.

Innføringstilbud for nyankomne elever kan organiseres på tre måter:

- Tilhørighet i ordinær klasse, men deler av opplæringen gis i egne grupper, heretter kalt delvis integrerte tilbud
- I egne klasser ved ordinære skoler, heretter kalt innføringsklasser
- På egne skoler, heretter kalt *innføringsskoler*

(Rambøll, 2013)

Dersom en elev går på en innføringsskole er det av integreringshensyn viktig å få vedkommende over på bostedsskolen så raskt som mulig, og dette er grunnen at innføringstilbud kan vare opptil 2 år. For at eleven skal kunne overføres til en bostedsskole må vedkommende kunne tilstrekkelig norsk. Utviklingsfaser ved andrespråklæring kan hjelpe med å orientere seg om hvordan en elev utvikler seg faglig både muntlig og skriftlig i andrespråket sitt. Berggreen, Sørland, Alver og Sørli (2012) presenterer fire andrespråkstadier:

1. *Begynnerspråket* er preget av usammenhengende ytringer og skriftekstene fra elevens første halvår med norsk. Eleven har fokus på innholdsord, bruker lite bøyingsformer. Tekstproduksjon er kontekstavhengig med enkel form for binding. Vokabularet er begrenset og konkret.

2. *Reisverkspråket* utvikles etter en stund med kommunikasjon og undervisning. Eleven begynner å produsere enkelte muntlige og skriftlige ytringer. Det er fremdeles lite utprøving av bøyingsformer og tekstene er kontekstavhengige. Dessuten er ordforrådet begrenset og konkret.

3. *Utbyggingsspråket* utvikles i løpet av 2-3 år og kjennetegnes av at den språklige systematikken i grove trekk er på plass. Språket er fremdeles noe begrenset og er preget av regler. Ordforrådet er fortsatt begrenset, noe som hindrer elevene i å forstå de faglige tekstene.

4. *Mot et jevnaldningslikt norsk-* individuelle forskjeller og svært ulikt tempo for de fleste i løpet av de første syv skoleår. Etter 4-5 år med undervisning har eleven en sterkt utbygd kompetanse i norsk med små feil, men med god tekstforståelse. Ordforrådet er fremdeles begrenset.

Språkundervisningen i Norge var preget av den klassiske, filosofiske tradisjonen til langt inn i 1990 tallet (Hvenekilde, 1984). Målet med den typen undervisning var at elevene skulle få trening i forståelse av grammatikken, og at de skulle få gode arbeidsvaner gjennom utenatføring av de grammatiske reglene. I 1930 fikk språkpedagogikken et teoretisk grunnlag, og fra den datoen kan vi regne med språkvitenskap som en egen forskningsdisiplin (ibid.). Snart ble det utviklet ulike læringsteorier om språklæring. Behavioristiske læringsmodeller, sosiokulturell læringsteori og kognitivistisk læringssyn har vært sentrale læringsteorier innenfor språklæring.

Det er hensiktsmessig å presentere betydningen av morsmålsferdigheter for utviklingen av ordforråd, og hvorfor det er viktig å kartlegge elevenes ferdigheter på undervisningsspråk. Morsmålsferdigheter har en positiv innvirkning på utviklingen av leseforståelse og dens underliggende ferdigheter på andrespråket (August & Shanahan, 2006; Bakken, 2003; Wold, 2006). For å kunne legge til rette for tilpasset språkopplæring må skolene i henhold til § 2-8 kartlegge elevenes språkkompetanse (Udir.no). Vurderings og kartleggingssituasjon skal presenteres og drøftes senere i besvarelsen.

Hvordan kunnskap reproduseres og fornyes i samfunnet er kjernen i det vi kaller læring (Säljö, 2016). Hvordan man skal undervise, og hvordan og hva mennesker lærer er spørsmål som lærere står overfor hver dag. Bakken (2007) hevdet at *“det grunnleggende pedagogiske poenget om at skolen må tilpasses slikt at den enkelte elev forstår hva læreren sier, peker i retning av at lærerens kompetanse er vesentlig for å sikre at minoritetsspråklige elever skal få et fullverdig utbytte av å gå i norsk skole.”* For mange flerspråklige elever vil læreren på innføringskolen være den eneste voksne som snakker norsk med dem. *”Å ha ansvar for elever med en annen kultur og religiøs bakgrunn enn majoriteten innebærer et krav til læreren om å være bevisst på dette mangfoldet i klassen og også hvilke holdninger man selv har til minoritets elever og undervisning av minoritets elever”* (Monsen & Randen, 2017:139).

Læreren er hovedpersonen i klasserommet, og hennes eller hans språkbruk kan være avgjørende for elevenes læringsutbytte.

Teori og forskning som presenteres i denne delen av oppgaven skal danne grunnlag for videre drøfting av empirien. De ulike perspektivene på læringsstrategier skal hjelpe med å gi innblikk i hvordan læring skjer i andrespråklæring

2.2 ET HISTORISK PERSPEKTIV INNEN ORDFORRÅDS UTVIKLING

To many, the word vocabulary may suggest a reductionist perspective in which words are learned by memorizing short definitions and sentences are understood in a strictly bottom up fashion by putting together the meaning of individual words – a picture inconsistent with our current understanding of the reading process.

(Nagy & Scott, 2000:471)

National Reading Panel (NICHD, 2000) beskriver vokabularaet betydning som: *”Teaching vocabulary will not guarantee success in reading, just as learning to read words will not guarantee success in reading. However, lacking either adequate word identification skills or adequate vocabulary will ensure failure.”* Ordforråd omtales som en sterk indikator hvis eleven vil lykkes i skolen (Golden,2011).

I dag finnes en god del forskning og litteratur om utvikling av ordforråd. Mye av den foreliggende forskningen baserer seg på vanlige barns utvikling eller på en flerspråklig elevs, men det finnes få studier om nyankomne elevs språklige og faglige utvikling på innføringsskolen.

Ei bok som ble lansert i 1984 av Hvenekilde og Ryen *”Kan jeg få ordene dine, lærer?”* har en del artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet og tokulturell undervisning. I sin bok *”Ordforråd, ordbruk og ordlæring”*(2001) søker Golden å gi svar på spørsmål som reises når barn skal lære seg et nytt språk. Selj, Ryen og Lindberg (2005) beskrev hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen for de flerspråklige elevene i grunnskolen for å fremme utviklingen av språkferdigheter. Boka *”Ordforråd hos flerspråklige barn”* av Bjerkan, Monsrud, og Thurmann- Moe belyser noen utfordringer ved å lære seg

norsk, ordforrådets rolle på begge språk eller hva en god pedagogisk tilrettelegging for å styrke ordforrådet er, og hvilke kunnskap trenger vi for å kunne styrke elevenes ordkunnskap.

Melby- Lervåg og Lervåg (2011) gjennomførte en kunnskapsoppsummering (Meta-analyse) av de mange studiene som finnes internasjonalt om minoritetsspråklige og leseforståelse. Resultatene viste at flerspråklige elever har langt svakere ordforråd og begrepsforståelse enn enspråklige barn.

Det er lite forskning når det gjelder lærerens refleksjoner og opplevelse av effektiv vokabularinstruksjon, særlig på innføringsskolen. Grunnen til den begrensede empiriske kunnskapen om dette, kan være at innføringsskolen hovedsakelig er avgrenset til Norge og Sverige. Anna Kaya har gitt ut ei bok som heter "Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner & erfarenheter". I boken deler forfatteren sin erfaring om hvordan hun selv opplevde å være lærer for nyankomne barn i den svenske skolen. Mer om mottakelse av nyankomne elever kan vi finne i Sara Persson sin bok "Nyanlända elever – undervisning, mottagande och flerspråklighet" og i Tiia Ojalala sin bok "Mötet med nyanlända."

I 2015 ble det gjennomført et forskningsprosjekt i USA av Olson og Santos med tittelen - "*What first grade teachers reveal about vocabulary instruction: aligning instruction to the common core state standards.*" Det ble samlet data om lærernes oppfatninger om ordforråds konstruksjon og hvordan de gir instruksjon. Det var stor enighet om at lærerne som jobber med de minste på skolen skal sørge for den direkte og eksplisitte vokabularinstruksjonen (Coyne, et al., 2004), som kan gis for eksempel gjennom høytlesing.

Nagy (2007) hevder at lærerne skal ha kunnskap om effektiv vokabular utvikling for å kunne være i stand å øke elevens ordforråd. Biemiller (2005) sier at "*substantially greater teacher-centered effort is needed to promote vocabulary development, especially in the Kindergarten and early primary years.*" Det er også påvist at elevens ordforråd i første trinn er en avgjørende faktor for leseforståelse seinere i skoleløp (Cunningham & Stanovich, 1997; Tabors et al., 2001).

2.2.1 ORDFORRÅD OG SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

Lev Vygotsky var en russisk teoretiker, som la grunnlaget for det sosiokulturelle læringssynet. Han var opptatt av det sosiale og kulturelle og samhandling mellom lærer og elev. Vygotskys

sosiokulturelle perspektiv på læring bygger på antagelsen om at læring skjer via deltaking i sosialt samvær.

Omgivelsene rundt barn spiller en avgjørende rolle i språkutviklingen. I henhold til Vygotsky er vi mennesker i konstant utvikling, vi forandrer oss ved å ta til oss erfaringer (Säljö, 2016:112). Nærmeste utviklingssone er en modell som ble lansert av Vygotsky (1978) for å vise hvordan vi utvikler oss mens tilegnelse av ny kunnskap foregår. Begrepet stillasbygning (ibid.) har blitt satt i sammenheng med den nærmeste utviklingssone. Essensen i den nærmeste utviklingssonen er at ”*den mer kompetente*” gir den lærende både fysisk og/eller intellektuell støtte i den perioden læringen av en bestemt ferdighet pågår (ibid.).

Stillasbygging er en metode læreren kan bruke for å hjelpe elevene til å videreutvikle andrespråket sitt. Med stillas menes lærerens språklige støtte i en samtale, som gir eleven assistanse der det er nødvendig (Monsen & Randen, 2017). Denne metoden hjelper elevene i å utvikle nye ferdigheter og kompetanser. Når eleven stopper ved en ytring kan det tyde på at han/hun trenger assistanse for å komme videre (ibid.).

Til tross for sitt korte liv har Vygotsky klart å inspirere mange forskere og lærere i hele verden. Når det gjelder undervisning av barn med minoritetsstatus i ulike samfunn, har Vygotskys syn på kommunikasjon og læring fungert som grunnlag for utvikling av pedagogiske modeller, og for forståelse av hvordan kulturelle variasjoner spiller inn i barns sosialisering i og utenfor skolen (Säljö 2016). I praksis betyr det at elevene skal få opplæring som er tilpasset dem i forhold til deres nærmeste utviklingssone. Oppgaver skal være litt utfordrende, slik at elevene skal kunne strekke seg litt for å kunne løse dem. For å få ny kunnskap må man samarbeide med andre ifølge Vygotsky. Pedagoger skal være bevisst på å legge til rette for gode og hensiktsmessige samarbeids situasjoner, der elevene skal få bruke språket under kommunikasjon. Spor av Vygotskys teori kan vi finne i vurderingsarbeid på skolen også, der man ser på elevenes evne til å delta i ulike sosiale aktiviteter, løse konflikter eller samarbeide med andre.

2.2.2 ORDFORRÅD OG BEHAVIORISTISK LÆRINGSTEORI

Den danske lingvisten Otto Jespersen (1916) la vekt på at undervisningen måtte ta utgangspunkt i talespråket, og at elevene måtte få arbeide med sammenhengende tekster som var skrevet spesielt for språkundervisningen. Denne metoden spredde seg raskt til Norge, og

grammatikken skulle læres gjennom arbeidet med det levende språket, ikke gjennom pugging av ferdigformulerte regler i en grammatikkbok (Hvenekilde & Ryen 1984). Denne metoden sprang ut av erfaringer fra klasserommet når det ble utviklet en generell læringsteori som også omfattet språklæring.

Behavioristisk læringsteori ble utviklet rundt 1900 tallet i USA (Imsen, 2007). Ifølge behavioristenes syn kan all adferd styres av omgivelsene og av miljøet. I denne tilnærmingen til læring legges fokus på repetering og gjentakelse.

Säljö (2016) beskriver den audiolingvale metoden, som er basert på den behavioristiske læringsteorien. Denne metoden baserer seg på tenkingen om at i begynnerundervisningen er det viktig med etablering av gode vaner og grammatikk når det gjelder læring av nytt språk. En som er født i Norge skal ikke undervises i hvordan man kan lage setninger, men når det gjelder dem som skal lære seg norsk, så er veldig viktig med språkets grammatikk. Grammatikken skal øves inn tidlig og feilfritt. Ord som liknet hverandre i det nye språket og morsmålet, men hadde forskjellig betydning, falske ”venner”, eller synonymymer, som det også kalles av Laufer (1977)), ble spesielt trukket fra, slik at eleven ble klar over forskjellen” (ibid., 2016). Nye strukturer og nytt vokabular blir introdusert ved hjelp av bildestoff eller samtale (Hvenekilde & Ryen, 1984).

2.2.3 ORDFORRÅD OG KOGNITIVISTISK LÆRINGSSYN

Kognitivismen er en læringsteori som ble utviklet rundt 1950 (Säljö, 2016). I det kognitivistiske læringsperspektivet sies det at barnet analyserer det omkringliggende språket, danner egne hypoteser om hvordan grammatikken i morsmålet er organisert, og gjennom aktive forsøk utprøver disse hypotesene (Kibsgaard & Husby, 2002). Denne fagtradisjonen la vekt på menneskelig tenkning der individet utvikler seg og konstruerer sine kunnskaper i samhandling med miljøet. Ifølge kognitivismen skjer læring i individet, og læringen er situert. Læringen preges av individuell problem- og oppgaveløsning. Betydningen av gode metakognitive ferdigheter i forbindelse med læring har vært i fokus i norsk skole ganske lenge. Observasjonslæring, selvregulert læring og metakognisjon er ganske sentrale typer av læring i klasserommet. Ifølge kognitivismen skal det tilrettelegges gjennom aktivitet og individuelle prosesser for elevens utviklings- og mestringsnivå (ibid.).

Piaget lanserte en teori som ble kalt den kognitive konstruktivismen (Imsen, 2007). Teorien beskriver individets kognitive strukturer under læring. Piaget hevdet at alle barn blir født med en rekke kognitive skjemaer.

Når det gjelder ordlæring, ønsker man å konstruere videre kunnskap ut fra den kunnskapen man allerede har. Det betyr at konkrete erfaringer og handlinger er avgjørende for hvordan man skal utvikle seg videre. I Piaget sin teori dominerer aktiviteter som fører til kunnskapskonstruksjon ved hjelp av assimilasjon og akkomodasjon (Säljö, 2016). Under assimilasjons prosessen plasseres ny kunnskap og nye erfaringer inn i eksisterende skjemaer, mens under akkomodasjon lages nye skjemaer. *“Piaget emphasized that children acquire knowledge by interacting with objekts and experiences, and subsequently change and reorganize their knowledge in response to those objects and experiences”* (Piaget & Inhelder, 1969 : 176).

Flere forskere (Urquhart & Weir, 1998; Nagy, 2007) refererer til ordforråd som en nødvendig faktor for leseforståelse og mener at en forklaring på denne sammenhengen har med utvikling av elevers metakognitive og metaspråklige innsikt å gjøre. Barn som har et begrenset ordforråd har problemer med å forstå det de leser. Ifølge Golden (2011) ligger kognitive teorier om ordundervisning til grunn når hun hevdet at i ordundervisningen lærer elevene å legge merke til og snakke om ordenes form, innhold og bruk, se hvordan ordene er bygd opp, og oppdage mønstre og relasjoner i betydningen. Skjemaene ligger lagret i hjernen, og når barna lærer nye ord eller begrep, hentes skjemaet fram fra langtidsmminnet og er med på å aktivere kunnskap og tilegne seg ny. Nyankomne elever som lærer nye ord kan gjenkjenne dem hvis de vet hva det betyr på morsmålet. *”Overføring av vokabular har størst sjanse til å lykkes mellom nært beslektede språk, der det dreier seg om at begge språk har tatt opp fra en felles kilde (f.ek. latin), eller dersom omgivelsene har et visst kjennskap til elevens morsmål”* (Hvenekilde & Ryen, 1984 :71).

2.3 TEORI OG FORSKNING OM FLERSPRÅKLIGHET

FN (De forente nasjoner) framhever språkernes betydning for identitet, kommunikasjon, sosial samhandling, utdanning og utvikling (Hvistendahl, 2008). FN er opptatt av å styrke flerspråkligheten hos enkeltindividene og i samfunnet, lokalt, nasjonalt og regionalt for å ta vare på det kulturelle mangfoldet som språk representerer (UNESCO, 2008).

Ifølge Kunnskapsløftets læreplan i norsk (2006), er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det teller flere ulike dialekter. Flerspråklighet blir stadig mer og mer fremtredende i den norske skolen som resultat av ulike omstendigheter som gjør at noen må forlate sitt hjemland og flytte til Norge. Elever som er i en tidlig innlæringsfase av det norske språket har behov for å lære norsk raskt for å kunne delta i den vanlige undervisningen sammen med andre elever. *“Barnets erfaringer, identitesopplevelse, dets sosiale kontakter, kunnskaper og interesser vil være med på å danne grunnlaget for andrespråktilegnelse”*. (Kibsgaard & Husby, 2002: 26).

Flerspråklige elever er elever som ble født utenfor Norge, og som snakker morsmålet sitt hjemme og lærer seg norsk på skolen (Monsen & Randen, 2017). Det kan tenkes at morsmålet til disse elevene er godt utviklet og at norsken læres på skolen, men det er ikke alltid slik. Det kan hende at noen av de elevene benytter flere språk daglig og ikke har ett språk som de kan beherske best. Flere undersøkelser fra klasserom i Norge (Lie & Wold 1991, Kulbrandstad 1998, Golden 2006) viser nettopp at flerspråklige elever har problemer med å forstå sentrale begrep som brukes i undervisningen.

Førstespråk er det språket barnet tilegner seg først (Lindberg & Selj, 2005). Førstespråk eller morsmål brukes ofte om hverandre. Enkelte ganger kan barnet utvikle flere førstespråk. I praksis betyr det at barnet fra begynnelsen av snakker flere språk parallelt. Simultan eller samtidig flerspråklighet kaller vi det når barnet har flere førstespråk (ibid.). Hvis barnet lærer seg et nytt språk litt senere, altså etter morsmålet er etablert, snakker vi om suksessiv flerspråklighet (ibid.). Vi kan si at andrespråk tilegnes i en kontekst der majoritetsbefolkningen har det aktuelle språket som morsmål (Monsen og Randen, 2017). Når barna lærer et nytt språk på skolen, altså i en formell kontekst, betegnes dette som fremmedspråk. Ifølge Haugen (1953) begynner flerspråklighet når en person kan produsere fullstendige meningsfulle ytringer på et annet språk enn sitt eget.

Det finnes en del uenighet når det gjelder flerspråklighet. Bloomfield (1933) mener f. eks. at en person må kunne begge språk på nivå med en innfødt for å kunne regnes som flerspråklig. Alle definisjonene har imidlertid en fellesnevner, de bruker kompetanse som kriterium for flerspråklighet det vil si hvor godt en person må forstå og/eller snakke et språk i tillegg til førstespråket sitt for å kunne regnes som flerspråklig (Røyneland, 2014).

Det norske språksamfunnet blir av Europarådets ekspertpanel beskrevet som flerspråklig, men det påpekes at flerspråkligheten er viet liten oppmerksomhet og ennå ikke har fått full

anerkjennelse (Council of Europe 2003-2004). I Norge har vi to språkmeldinger, St.melding nr.35 (2007-2008) *Mål og mening*, og St.melding nr.23 (2007-2008) *Språk bygger broer*. I *Mål og mening* slås fem overordnede mål for norsk språkpolitikk fast. I denne studien er det mest interessant å legge merke til punkt fem som er følgende:

(...) 5. *Alle skal ha rett til språk, å få utvikla og tileigna seg det norske språket, bokmål og nynorsk, å få utvikla og bruka sitt eige morsmål eller førstespråk, inkludert teiknspråk, sitt eige urfolksspråk eller nasjonale minoritetsspråk, og alle skal få høve til å lære seg framande språk.*

St. melding nr.23 *Språk bygger broer* sier at det norske språket betyr veldig mye for den enkeltes utvikling, opplæring i skolen og deltakelse i samfunnet:

(...) *Norsk er det nasjonale fellespråket som alle må beherske for å kunne fungere som fullverdige samfunnsmedlemmer og er sentralt som identitets- og kulturbærende kraft i det norske samfunnet.*

Opplæringen bør bygges på elevenes ressurser, men når dette ikke framheves i språkpolitikk er det vanskelig for skolen å vite hvordan skal det tilrettelegges for språkopplæring. Elevenes flerspråkligheter får liten plass i den norske skolen, en plass som ikke er i samsvar med den betydningen det er gitt i internasjonal forskning. ”*Mange av elevene mottar særskilt norskopplæring, mens langt færre får opplæring i morsmålet eller på morsmålet i form av tospråklig støtte*” (Hvistendahl, 2008: 21).

Nærmere om hvordan ulikt syn på flerspråklighet påvirker flerspråklige elevers situasjon i den norske skolen kommer senere i oppgaven.

2.3.1 MORSMÅLET OG ANDRESPRÅKETS GJENSIDIGHET

I 1961 undertegnet Norge en Unesco-erklæring om at barn fra minoritetsgrupper skulle ha rett til sin første lese- og skriveopplæring på morsmålet. Ifølge Hvenekilde og Ryen (1984) har skolen en svak tradisjon når det gjelder å styrke språkkunnskapene og den språklige identiteten til elever med minoritetsspråk. På innføringsskolen brukes derimot fremdeles mye ressurser for at elevene skal få både morsmål- og tospråkligopplæring. Hver uke får hver elev to timer tospråklig fagopplæring og en time morsmålsundervisning.

Opplæring i morsmål for språklige minoriteter har som hovedformål å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og derved deres læringsmuligheter. Den tospråklige fagopplæringen har til hensikt å sikre elevenes forståelse av kunnskapsinnholdet i fagene. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring er forankret i retten til særskilt språkopplæring i Opplæringslovens §2-8. og §3-12. (Nafø¹, 2018)

Melby-Lervåg og Lervåg (2011) har gjennomført empirisk forskning *“Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket”*, hvor ble det undersøkt hvordan ferdigheter på morsmålet påvirker andrespråkferdigheter. I en vurdering av morsmålsundervisning kom det fram at den typen undervisningen kan ha andre viktige funksjoner som f. eks. å støtte identitetsutvikling. Når vi sosialiseres inn i ulike sosiale felleskap har språket en avgjørende funksjon. Gjennom språket signaliserer vi våre synspunkter og ønsker. En kontinuerlig vekselvirkning mellom jegets og de andres oppfatninger, og denne fram- og- tilbakebevegelsen omtales gjerne som identitetsforhandlinger (Mæhlum, 2014). Gjennom identitetsforhandlinger synliggjør individet både sin personlige identitet og sin søken etter sosiale roller ved hjelp av språket.

Når barnet skal tilegne seg et nytt språk er det viktig å vite hvordan elever med et annet morsmål lærer norsk, for å kunne avgjøre hva som er overføring fra morsmålet. Barna som starter sin andrespråklæring må arbeide med utvikling av andrespråkets basis og utbygging på samme tid (Kibsgaard & Husby, 2009). Viberg (1993) bruker begrepet ”basis” om barnets morsmål ved start av skoleåret. Basisen består av mestring av uttale, lytteferdigheter, det grammatiske systemet og det sentrale ordforrådet hjemme og sammen med venner. *”Basisen i språket er grunnlaget for utbygging både i morsmålet og i norsk som andrespråk”* (ibid.:37). Ganske ofte hender det at ferdighetene i morsmålet kan overføres til det norske språket. Uansett gode forutsetninger for å lære et nytt språk, viser flere studier at flerspråklige elever har et svakt ordforråd, noe som fører til svake leseresultater (Monsrud, 2013).

Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket har vært diskutert mye både lokalt og internasjonalt. Melby- Lervåg og Lervåg publiserte artikkelen *”Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket”* i 2011. I artikkelen konkluderte forskerne med at effekten av morsmålsopplæring er positiv for elevens læringsutbytte, men de konkluderte med at bruken av morsmålet ikke er et viktig redskap i opplæringen. Artikkelen

¹ Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring

ble kritisert av Liv Bøysen som er seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, der hun sa at *”en del av disse påstandene ser ut til å bygge på misforståelser av hva som står som kunnskap og påstander i feltet”* (Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2014). Videre stiller Bøysen et spørsmål om opplæring av flerspråklige elever er et faglig eller politisk spørsmål.

”Tosproget undervisning, det er et politisk spørsmål”, uttalte læreutdanneren fra Danmark. *”Nähä – det är det intet! Det är en facklig fråga!”* svarte den svenske læreren. (Bøyesen, 2013: 32).

Internasjonalt kan Ann Willig nevnes. Hun er en kjent amerikansk forsker som fant en positiv effekt av tospråklig opplæring (Willig, 1985). Litt senere ble det rapportert om positive effekter av tospråklig opplæring av andre forskere (Green, 1998; Slavin og Cheung, 2003, 2005). *”Tospråklighet dreier seg ikke bare om to språk, men like mye om samfunnsforhold: det er sosiale, økonomiske og kulturelle forhold som former individenes livs- og læringssituasjon”* (Hvenekilde & Ryen, 1984:47).

Oppsummerer en alle disse studiene, kan man si at bruk av morsmålet ikke er en nødvendig betingelse, men kan bidra til et større læringsutbytte. Bruken av morsmålet er nedfelt som en rettighet i opplæringsloven, og det er viktig å sikre at elevene kan benytte seg av den rettigheten.

De beste resultatene for elevene oppnås gjennom såkalte *”sterke former for tospråklig opplæring”* som kjennetegnes ved at tospråklighet og tokulturalitet er sentrale mål i opplæringen (Bakken, 2007).

2.3.1.1 DUAL-ISFJELL-MODELLEN

Jim Cummins (1984) er en kanadisk forsker som har lansert en modell som viser forholdet mellom språkene hos flerspråklige elever. Han hevder at morsmål har positiv innvirkning på læring av andrespråket. *”Betingelser er at opplæringa i det ene språket gir ferdigheter i dette språket, og at det er tilstrekkelig eksponering for og motivasjon til å lære det andre språket”* (Bøysen, 2014 : 115). For eksempel, dersom du vet hva minus betyr på litauisk, kan du også minus på norsk hvis du har lært å subtrahere fra før.

Cummins har lansert den såkalte Dual – isfjell-modellen som kan fortelle oss litt mer om forventet sammenheng mellom morsmål og andrespråklæring. Forholdet mellom første- og andrespråk forklares ved hjelp av isfjellanalogi. Alle språk som en person kan snakke har et felles språklig fundament og toppene viser forskjellighet ved ulike språk.

Cummins har interessante tanker om utvikling av ordforråd. Han skriver eksplisitt at termen for et begrep må læres, mens selve begrepsforståelsen kan overføres, eller blir gjort tilgjengelig, om den allerede er tilegnet via førstespråket (Cummins, 2000). Han understreker at et godt begrepsapparat er en av de viktigste forutsetningene for å tilegne seg nye termer på et nytt språk. Har elever gode kunnskaper på sitt morsmål, kan de bare oversette nye ord og utvide sitt ordforråd lettere.

Ut i fra Cummins modell kan vi si at et godt språkfundament vil bidra til å utvikle et nytt språk fortere og lettere. Uten basisferdigheter på morsmålet kan vokabular utviklingsprosessen bli lenger. Dagens praksis viser at morsmålsopplæring gis oftest i en overgangsfase, samtidig som barna får opplæring i majoritetsspråket (Bakken, 2007).

2.3.1.2 TERSKELNIVÅHYPOTESEN

Ulike oppfatninger om tospråklige barns kognitive ferdigheter har vært diskutert siden 1900 tallet. Tospråklighet var kalt for ”språklige handikap” eller ”lingvistisk forvirring”. En studie fra Canada viser hvordan tospråklighet ble tolket som en kognitiv fordel for barnas intellektuelle utvikling (Peal & Lambert, 1962). Denne studien har vist at barna, som tidlig ble eksponert for to språk, presterer bedre enn barn som kan ett språk på de fleste av forskernes tester.

Cummins (1976) terskelnivåhypotese viser hvordan man kan forstå flerspråklige ferdigheter, som kan være en ressurs for enkeltelever. Hovedpoenget i terskelnivåhypotesen er at førstespråket (morsmål) må være godt utviklet dersom eleven skal oppnå tospråklighet som er til fordel for faglig og kognitiv utvikling (Monsen og Randen, 2017). Nytt språk læres ikke på bekostning av elevens morsmål.

På det første terskelnivået er barn som har språkferdigheter på lave nivå på begge språk. På det andre terskelnivået er barn som har aldersadekvate ferdigheter på ett språk, men ikke på det andre. Det tredje nivået eller balansert tospråklighet omfatter barn som har aldersadekvate

ferdigheter i begge språk og kognitive fordeler av sin tospråklige situasjon. Begge språk utvikles samtidig uten å gå på bekostning av hverandre.

2.4 ORDFORRÅD OG LESEFORSTÅELSE

Det er ikke så stor variasjon i hvordan man definerer begrepet ordforråd eller vokabular. De fleste er enige i at et godt ordforråd gir mulighet for hver enkelt til å uttrykke seg muntlig i ulike situasjoner. Men det er ikke bare den muntlige talen som er viktig for en skoleelev. Vedkommende skal i tillegg lære både å lese og å skrive på nytt språk, og ordforrådet har en sentral betydning for utvikling av språk og for lese- og skriveutvikling (Bjerkan et al., 2012; Aukrust, 2006; Nagy & Scott, 2000).

I en flerspråklig utviklingsprosess vil utviklingen av ordforråd og kommunikativ kompetanse foregå parallelt, men i en språkspesifikk kontekst (Golden, 2011). De fleste elevene som begynner på innføringsskolen har lært sitt morsmål siden de ble født. Ved tilegnelsen av andrespråk er ofte førstespråket den viktigste påvirkningskilden. Morsmålet har ofte stor innflytelse på uttalen og grammatikken til det nye språket, og dette er et stort argument som beviser at morsmålet påvirker andrespråklæring. Bjerkan, (2013) hevder at når man jobber med flerspråklige barn, er det svært viktig å kjenne til de viktigste grunnstrukturene i deres førstespråk for å kunne avgjøre hva som er overføring fra morsmålet.

Monsrud (2013) hevder at ordforrådet har en sentral betydning for både læringsutbytte og leseforståelse, men hva er egentlig et godt ordforråd? Hvordan kan vi måle det? Samtidig påpeker Monsrud (ibid.) at ordforrådet kan beskrives ut fra både kvantitet og kvalitet. Det antallet av ord som man kan bruke i ulike situasjoner kalles for ordforrådets bredde (ibid). Kvaliteten eller dybden av ordforråd viser hvor presis og variert ordkunnskapen er.

Wold (2006) fremhever sammenheng mellom størrelsen på en persons ordforråd og hennes/hans leseforståelse. Ordgjenkjenningen regnes som et av fundamentene i leseforståelse og må fungere tilfredsstillende for at en skal kunne forstå tekst (Dale et al., 2016).

Forskningen viser at det er sammenheng mellom størrelsen på en persons ordforråd og hennes/hans leseforståelse (Wold, 2006). Det er naturlig å tenke at manglende forståelse av et ord eller et begrep kan hindre en i å forstå en tekst. Leseforståelse har ofte blitt forklart i lys

av "the simple view of reading" som produktet av språkforståelse og avkodingsferdigheter (Hoover & Gough, 1990).

Leseforståelsesprosessen hos flerspråklige elever avhenger av ulike faktorer. Avkoding er en mindre krevende prosess, men språkforståelse er en komplisert oppgave som krever et samspill av en rekke ferdigheter (Golden, 2011). For å kunne forstå en faglig tekst trenger man en betydelig bredde i ordforrådet. Den enkle metoden for å måle ordforråd er å ta utgangspunkt i det barna selv produserer og telle ord (ibid.). Språkforståelse kan også undersøkes gjennom tester av vokabular og ordforståelse, som er sterkt knyttet til den semantiske (innholdsmessige) siden av språket (Melby- Lervåg & Lervåg, 2011). For å klare å måle alle ordene er det ideelt å bruke et tema som utgangspunkt.

Men det er en del usikkerhet når det gjelder leseforståelse som avhenger av avkoding og ordforråd. Blant annet viser flere studier at kvaliteten på selve avkodingen gir det viktigste bidraget til leseforståelse i den tidlige leseutviklingen, men at ordforrådet deretter spiller en gradvis viktigere rolle (Lervåg & Aukrust, 2010; Huslander et al., 2010).

2.4.1 ORD OG ORDKUNNSKAP

Selve betegnelsen *ord* er upresis fordi den kan brukes både om en form med innhold og om en form uten innhold (Golden, 2011).

Golden setter opp ti punkter over hva ordkunnskapen består i:

1. *Å kunne et ord er å kunne kjenne igjen ordet i tale (eventuelt i skrift)*

For at en elev skal kunne et ord er en av forutsetningene å kjenne igjen lydsekvensen som ordet utgjør. Vedkommende skal vite hvordan et ord uttales, høres og eventuelt skrives.

2. *Å kunne et ord er å kunne produsere ordet i tale (eventuelt i skrift)*

Å kunne et ord vil si at eleven kan uttale det på en måte som andre kan forstå og oppfatte det vedkommende mener. En del flerspråklige elever, som for eksempel vietnamesere, kan uttale enkelte ord utydelig fordi det ikke finnes slike lyder i deres morsmål.

3. *Å kunne et ord er å kunne kjenne til det innholdet som er knyttet til ordet*

For at et nytt ord skal lagres permanent i det mentale leksikonet må barna fange opp både en lydsekvens- og et meningsinnhold (ibid.). Det er ikke nok å huske et ord, men det er viktig å kunne reflektere over ulike betydninger av ordet. Kulturforskjeller kan gjøre at barn ikke forstår enkelte ord eller begrep. For eksempel vet de fleste at *en pipe* er en slags kanal som hjelper å bli kvitt røyk. Når elever har tema bolig og skal lære om et hus, kan de allerede mye om en pipe fra hjemlandet sitt. Men det er en del elever som aldri har sett en pipe og vet ikke hva er det.

4. *Å kunne et ord er å kjenne til det nettverk av assosiasjoner som knyttes mellom ordet og andre ord i språket*

Enkelte ord gir ikke mening, men gjennom en assosieringsprosess lærer man å avgrense ordets betydning. Det gjelder elever som flytter fra krigssteder eller andre traumatiske hendelser, kan enkelte assosiasjoner gjennom ord gi minne om traumatiske hendelser.

5. *Å kunne et ord er å kjenne til de positive eller negative bibetydningene av ordet*

Betydningen av elevens erfaring og kulturbakgrunn kan bidra til negative eller positive sider ved lærte ord. Det kan være for eksempel ordet *politi* som i Norge for de fleste betyr trygghet og hjelp, men i andre land kan *politifolk* defineres som korrupte eller uærlige.

6. *Å kunne et ord er å kjenne til ordets stilistiske og sosiale bruksområder*

De som skal lære et nytt språk skal ikke bare utvikle et vokabular, men de skal også lære å knytte de lærte ordene/begrepene til visse sosiale og faglige sammenhenger. ”*Språket, og ikke minst ordvalget, kan være et middel til å definere identitet og gruppetilhørighet* (Golden, 1984:166).”

7. *Å kunne et ord er å kjenne til ordets syntaktiske og morfologiske oppreden*

En innfødt språkbruker har ubevisst kjennskap om ordets syntaktiske og morfologiske regler. En som skal lære seg norsk som andrespråk skal lære også de ulike reglene som gjelder språkets grammatikk.

8. *Å kunne et ord er å kjenne til ordets semantiske komponenter*

Et ord er et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter som kan kategoriseres (ibid.). Det ligger et visst krav under kategoriseringen også. Alle gjenstandene må ha noe felles som betyr at når vi kategoriserer ulike gjenstander, danner vi et innholds-bilde i tankene

våre. Vi får et ords innholdsside etter at vi har kategorisert ting sammen og fått ideene eller fornemmelsene av den ordkategorien (ibid.). Det som reflekteres i begrepet er innholdssiden av ordet.

9. Å kunne et ord er å kjenne til ordets avledningsmuligheter

I det norske språket bruker man en del avledningsmuligheter som kan forandre ordklassen som for eksempel *en fisk* og *å fiske*.

10. Å kunne et ord er å kjenne til hvilke andre ord som ofte brukes sammen med ordet

Enkelte ord opptrer sammen med andre ord, særlig i faste uttrykk som for eks. *gå på tur*. Elever som skal lære seg norsk kan ofte misforstå slike sammenstillinger, de vil tenke at hvert ord står for seg og da forskyves meningen.

Når barna skal oppfatte et nytt ord, er det viktig at de kan uttale ordet riktig, forstår dets mening og bruker det i ulike situasjoner. For at ordlæringsprosessen skal lykkes er det viktig å repetere ordet flere ganger og bruke det i ulike omgivelser.

2.5 ORDLÆRING

Elevene som begynner på innføringsskolen har gjerne ingen norske ord i sin språkbagasje. I begynnelsen av språklæringen anbefales det å spørre seg selv hvilke ord som er mest nyttige å lære først og å kunne i ulike situasjoner (Monsen & Randen, 2017). For det andre er det viktig å tenke hvordan nyankomne flerspråklige barn kan lære raskt og effektivt.

Barn som skal tilegne seg et nytt språk står overfor mange oppgaver som er knyttet til ordlæring. Ifølge Wold (2006) har det å kunne et ord både en form- og en innholdsside. Flerspråklige elever som skal utvikle sitt ordforråd på to eller flere språk samtidig står overfor mange daglige utfordringer. I tillegg til at de skal lære seg å lese, skrive og regne og alle de andre faglige ferdighetene som barn og unge forventes å tilegne seg, skal barna også lære seg et nytt språk (Bakken, 2007). Det er vanskelig å måle hvor mange ord en elev skal kunne på den første eller den andre språkutviklingsfasen og derfor deler Wold (2006) ordkunnskap i to mer oversiktlige deler. Et med kvalitativt perspektiv og den andre med et kvantitativt perspektiv. Kvantitativ vil si hvor mange ord man må kunne for å nå muntlig og skriftlig kompetanse i ett språk. Kvalitativ viser dybdekunnskap om ordene.

Det å lære et ord handler om flere aspekter. *”Any attempt to understand the process by which children’s vocabularies grow must be based on a recognition of the complexity of word knowledge”* (Nagy & Scott, 2000:458). Golden (2011) deler ordlæringsprosessen i tre delprosesser : forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen.

Forståelsesprosessen begynner når vi får input av ordets form enten ved å lese eller høre. I neste steg starter tankearbeid der man prøver å hente fram betydningen til ordet. Under tankearbeid analyseres orddelene, trekkes slutninger fra vår kunnskap om verden (ibid). Til slutt får vi et svar på hva ordet betyr eller vi får ingen respons på ordets betydning hvis ordet er ukjent for oss. Dersom ordet ble forstått, lagres informasjon vi har fått om ordet det helt eller delvis. Informasjonen hjelper oss å danne assosiasjonsporter til ordet (ibid). Lagrede assosiasjoner som er knyttet til et ord hjelper å koble samme ordet på mange forskjellige måter. *”Ordet lagres mens forståelsesprosessen er i gang, og gjenfinningsmekanismene utvikles mens lagringsprosessen holder på”* (ibid,:141).

2.5.1 LÆRINGSSTRATEGIER

”En kan stimulere tilegnelsen av norsk som andrespråk ved å oppfordre barna til å bruke språket”. (Kibsgaard & Husby, 2009 :175).

Det er flere læringsstrategier som benyttes daglig i den norske skolen. For å kunne fremme de flerspråklige elevenes skolefaglige og språklige utvikling må man være bevisst på valg av innhold i andrespråklæring. *”Vocabulary instruction should cover many words that have been skillfully and carefully chosen to reduce vocabulary gaps and improve students abilities to apply word knowledge to the task of comprehension NRTAC²”* (2011:4).

Bevisste og ubevisste læringsstrategier kan være til god hjelp når elevene skal lære nye ord (Golden, 2011). Under ubevisste læringsstrategier legges hovedvekten på vår gamle kunnskap fra før. Det settes i gang mentale aktiviteter som hjelper med å sortere informasjon, trekkes slutninger og en ser på likheter og forskjeller. Hvis vi vil lære noe, må vi bruke den bevisste læringsstrategien, vi prøver å huske den lærte informasjonen slik at alt ved neste gang kan hentes raskt frem i minnet.

² NRTAC-NATIONAL READING TECHNICAL ASSISTANCE CENTER, 2010, USA.

Cummins (1984) skisserer fire trekk som kan karakterisere innlæringsprosesser. Innlæringen kan være situasjonsavhengig eller situasjonsuavhengig. Oppgavene kan være kognitivt enkle eller krevende. Modellen anvendt i skolesammenheng:

- A. Situasjonsavhengige og kognitivt enkle oppgaver
- B. Situasjonsavhengige og kognitivt krevende oppgaver
- C. Situasjonsuavhengige og kognitivt enkle oppgaver
- D. Situasjonsuavhengige og kognitivt krevende oppgaver

Et eksempel på situasjonsavhengige og kognitive enkle oppgaver kan være en lesestund. Biemiller (2003:7) sier at *"that repeated reading of a storybook resulted in greater average gains in word knowledge for young children."* Barn elsker fortellinger og en god forteller er bevisst på språklige trekk, som f. eks: substantiver, verb eller preposisjoner. Ved hjelp av kropp, mimikk og variasjon i stemmen kan læreren forsterke fortellingen. *"Innlæring av begreper kan slik knyttes til spennende fortellinger som gjør at ungene lettere husker begrepene"* (Kibsgaard & Husby, 2009:174). I tillegg gir høytlesing input i form av intonasjon, rytme og andre prosodiske trekk, noe som er viktig for de som skal lære seg et nytt språk.

Det er flere undersøkelser (Hvenekilde, 1984; Biemiller, 2003) som viser at seks- sju repetisjoner må til for at ord skal læres. Det er imidlertid viktig å huske at hvert ord læres annerledes fordi det er flere variabler som kan påvirke ordlæring. Elever lærer cirka 10 ord om dagen i gjennomsnitt på sitt førstespråk (Monsen & Randen, 2017). De som har begynt med andrespråklæring har mye mindre sjanse for å lære ti nye ord hver dag, men de kan lære seg noen strategier for å forstå og lære ord.

Kasusundersøkelsen (Udir, 2016) rapporterer at selve undervisningen i mange innføringstilbud er lagt opp som temaundervisning. Temaundervisning er en metode som brukes på tvers av fag. *"Det at et tema blir belyst fra ulike perspektiver, gjentatte ganger over en viss tidsperiode, kan være positivt for minoritetsbarna"* (Kibsgaard & Husby, 2009:187). På den måten blir begrepslæring vektlagt i større grad fordi den bidrar til å få en dypere forståelse av begrepene.

Den viktigste delen av språklæring skjer i klasserommet under kyndig ledelse av en lærer (Monsen & Randen, 2017). Læreren skal være bevisst på arbeidet både med fagkunnskap og

språklæring samtidig. Norske elever skal konsentrere seg bare om det faglige, mens flerspråklige skal tilegne seg både et nytt språk og fagkunnskap. Når læreren behersker flere metoder å formidle fag på, gir det større sjanse for å lykkes med tilpasset undervisning. På innføringskolen starter elevene når de kommer til Norge, noe som betyr når som helst på skoleåret. Ulike ankomster av nye elever gir utfordring for en lærer å tilpasse det faglige nivået.

Direkte og eksplisitt ordforrådsundervisning regnes som en av de mest brukte læringsstrategier, særlig for elever som ikke kan norsk (Kibsgaard & Husby, 2002). NRTAC (2011:4) hevder at ”*explicit instruction of words and their meaning increases the likelihood that young children will understand and remember new words.*” Uansett hvilken opplæringsmodell som anvendes i opplæringen er det viktig med aktiv elev- og lærer deltakelse.

2.6 KARTLEGGING/VURDERING

I henhold til opplæringsloven har skolen ansvaret å gjennomføre kartlegging av elevene og fatte enkeltvedtak. Vurdering refererer til den prosedyren eller virksomheten som er utformet for å samle inn informasjon om kunnskap, ferdigheter eller holdninger til en elev – forstått som den lærende – eller til en gruppe av elever (Golden, 2011). Vurdering og kartlegging har blitt en viktig tematikk både i skoler og i skolepolitikken etter at skolene begynte med nasjonale prøver, PISA og opplæringslovens bestemmelser om kartlegging ved vedtak om særskilt norskopplæring.

Gjennom vurdering har lærere mulighet til å få et bilde av elevens faglig utvikling. Kartleggingsresultater skal hjelpe å avgjøre hvilket nivå eleven er på og dermed blir det lettere å gi tilpasset opplæring. For å kunne gjennomføre tilpasset opplæring i norsk som andrespråk er det viktig å vite hva eleven kan og forstår. Gjennom regelmessig kartlegging og vurdering av elevenes språkferdigheter, vil skolen lettere kunne tilpasse språkopplæringen. Kompetansemålene i de lokale læreplanene skal legges til grunn for kartlegging og vurdering av elevenes måloppnåelse.

Kartleggingsmateriellet skal også gjøre det enklere å avgjøre når eleven har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å kunne følge opplæringen etter den ordinære læreplanen i norsk. Alle elever som ikke følger ordinær læreplan i norsk, skal bruke læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. (Udir, 2015)

Lyster (2014) understreker ordforrådets betydning for den tidlige lese- og skriveopplæringen. Hun sier at ”*gode språkstimuleringstiltak der ordforrådet står i fokus, i både barnehage og tidlige skoleår, vil kunne virke forebyggende for de barna som har risiko for å utvikle lese- og skrivevansker*” (ibid.: 49). Når eleven strever med å forstå fagene, kan lærere oppleve et behov for å undersøke elevenes ordforråd (Monsen & Randen, 2017). Det finnes en rekke vurderingsverktøy som har som formål å vurdere elevenes ordforråd. Det finnes tester der eleven skal forklare, peke eller fylle ut en test, men man kan diskutere hva slags kunnskap og informasjon om elevene de nevnte testene kan gi. ”*Gjennom å samtale med og lytte til elevene og gjennom å observere hvordan de arbeider med å lese en tekst, kan læreren få mye informasjon både om hva som kjennetegner elevenes ordforråd, og hvilke strategier de bruker når de møter noe de ikke forstår*” (ibid.: 90).

Språkkompetanse i grunnleggende norsk (Udir, 2015) er kartleggingsverktøyet som oftest benyttes av lærere som jobber med flerspråklige elever.

Vi kan se at i Sverige har Skoleverket utarbeidet et vurderingssystem som er beskrevet i ”*Kunskapsbedömning i skolan*” (2011:7)

Kartläggningen beskriver elevens utgångsläge eller startpunkt inför en ny undervisningsfas, t.ex. i början på en ny kurs eller ett nytt ämnesområde eller när läraren vill få en bild av elevernas kunskaper i det aktuella ämnet just då. Denna bild kan sedan ligga till grund för planering av undervisningen. Kartläggningen kan även ligga till grund för beslut om individuella insatser, t.ex. studiehandledning på modersmålet om detta är ett annat språk än svenska eller extra stödundervisning.

Dette svenske eksempelet, som viser at det er viktig å kartlegge eleven gjennom hele skoleløpet, kan være et godt eksempel på hvordan og hvorfor alle barna skal kartlegges fra den første dagen på skolen. Kartleggingsresultatene brukes som et godt utgangspunkt for læring og tilpasset opplæring av elevenes forkunnskap og generelle kunnskapsnivå uansett om det er i innføringsskolen, innføringsklassen eller en vanlig ordinær gruppe.

2.7 LÆREREN SOM ROLLEMODELL I EN MANGFOLDIG SKOLE

På skolen møtes mennesker med forskjellig bakgrunn og ulike forutsetninger og skal nyttiggjøre seg deler av de kunnskapssystemene som er utviklet (Säljö, 2008). Undervisning

av en klasse der alle elevene er flerspråklige krever en ny pedagogikk der det flerkulturelle perspektivet kommer inn i de aller fleste fagene (Hvenekilde & Ryen, 1984).

Vygotsky sin metode, stillasbygging, kan brukes for å hjelpe elevene å utvikle andrespråket. Stillasbygging må ikke ses på som et annet ord for hjelp, men som en spesiell type hjelp som bidrar til at eleven utvikler nye ferdigheter og kompetanser. Dette samsvarer med Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen. Ut fra sistnevnte teori skal eleven få hjelp og støtte for å klare oppgaven alene.

Pianta (1999) hevder at på lik linje med en omsorgsperson er elev-lærer-relasjonen en mangefasettert og dynamisk relasjon som utvikles over tid og i ulike settinger. Dette indikerer at lærerens egen erfaring og opplevelse kan påvirke hennes/hans arbeidsmodeller.

Lærerens kunnskap om språk er en sentral faktor når hun eller han skal undervise nyankomne elever. Det er veldig viktig å legge fokus på elevens ressurser og tenke på hvordan de kan komme til nytte i arbeidet på skolen og ikke være styrt av feil oppfatninger. Cummins (2000) fremhever nettopp viktigheten av at alle elever får gi uttrykk for sin språklige og kulturelle identitet i skolen, uavhengig av om læreren har kjennskap til elevenes morsmål.

3.0 METODE OG FORSKNINGTILNÆRMING

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og begrunne mitt valg av forskningsmetode og design. Jeg skal også redegjøre for min tilnærming til forskningsfeltet. I mitt prosjekt vil jeg undersøke hvordan lærere tilrettelegger for ordforrådsutvikling og vil bruke det kvalitative intervjuet innen fenomenologisk tilnærming. Samtidig kommer jeg til å definere utvalget for mitt prosjekt, og presentere etiske betraktninger.

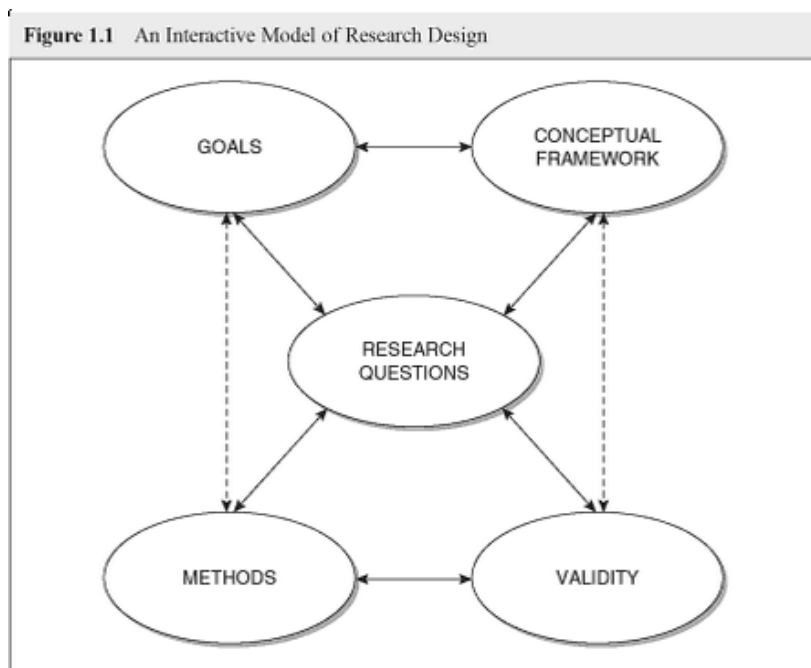
3.1 KVALITATIV METODE OG DESIGN

Kvale (1997) hevder at å forske er å legge ut på en reise, hvor opplevelsene underveis skal fortelles ved hjemkomsten og metoden en velger i forskningsprosessen er ”*veivalg som fører til målet*”. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode som utgangspunkt for min

masteroppgave. I mitt prosjekt ønsker jeg å se dypere på lærerens arbeid med ordforrådsutvikling hos nyankomne flerspråklige elever. For å kunne oppnå dette er det viktig å velge en metode som muliggjør å beskrive lærerens tanker og erfaringer om effektiv vokabularundervisning på innføringsskolen. Gjennom det kvalitative intervjuet kan informantene uttale seg og gi detaljerte beskrivelse av sine erfaringer og refleksjoner rundt dette temaet (Kvale & Brinkmann, 2017).

3.1.1 MODELL FOR FORSKNINGSDESIGN

Maxwell (2005) sin modell "A model for research design (på norsk "En modell for forskningsdesign)" (figure 1.1) vil jeg bruke som utgangspunkt for mitt prosjekt.



Maxwell (217:2005)

Forskningsspørsmål, mål, konseptuelt rammeverk, validitet og metoder er de fem komponentene i Maxwell sin modell. De forskjellige delene i designet former et integrerende og helhetlig bilde, hvorav hver enkelt komponent står i nært forhold til hverandre (Maxwell, 2005). Etikk, ifølge Maxwell, er noe som skal involveres i alle aspektene i forskningsdesignet.

Mål. Målene i et forskningsprosjekt kan kalles for drivkraft. De kan være personlige, praktiske og intellektuelle (ibid.). De personlige målene er motivasjon eller grunn til hvorfor

jeg vil utføre dette prosjektet. De praktiske målene legger fokus på hva jeg vil oppnå med studien eller hva jeg vil forandre eller om det er behov for en slik studie. De intellektuelle målene hjelper å besvare et forskningsspørsmål som tidligere forskning ikke har greid på en helhetlig måte (ibid.).

Med dette prosjektet vil jeg først og fremst formulere et intellektuelt mål, siden det handler om å samle kunnskap om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne, flerspråklige elever, altså deres erfaringer og opplevelse. Dette målet kommer til å ha praktiske konsekvenser noe som kan være til hjelp for mange skoleeiere og lærere som jobber med både nyankomne elever og flerspråklige elever som har bodd en stund i Norge.

Det personlige målet er mitt eget behov for mer kunnskap om vokabularutvikling, som jeg kan bruke i min hverdag på jobben med flerspråklige elever, og et stort behov for å utforske den norske språkpolitikken og hvordan alt dette påvirker andrespråklæring hos nyankomne elever. Den ideelle formelen for effektiv vokabularutvikling og svar på hvorfor flerspråklige elever utvikler generelt svake ferdigheter i norsk skal også utforskes.

Konseptuelt rammeverk. "The conceptual framework of your study is the system of concepts, assumptions, expectations, beliefs, and theories that supports and informs your research" (Maxwell 2005:222). Maxwell (2005) mener at konseptuelt rammeverk er en tentativ teori som kan hjelpe å danne en midlertidig teori av et fenomen. Et viktig verktøy i denne prosessen er "concept mapping" (Miles & Huberman, 1994; Novak & Gowin, 1984). "Concept mapping" er et visuelt display av teorien – et bilde av hva teorien sier det er som foregår med fenomenet jeg studerer (ibid.). Utgangspunkt for de konseptene jeg velger å jobbe ut fra er både eksisterende teori, min egen erfaring og informantenes erfaring og praksis. Et paradigme hjelper til med å guide meg gjennom resten av designet samtidig som det vil hjelpe meg med å rettferdiggjøre dem (ibid.).

Jeg vil finne ut hvilke positive forhold som bidrar til de gode resultatene ved å ta utgangspunkt i at innføringsskolen tilrettelegger mer enn vanlige skoler for utvikling av ordforråd for nyankomne elever, og vil jeg intervju fire lærer fra første og andre trinn for å danne et bilde om hvordan dette gjøres.

Forskningsspørsmål. Maxwell (2005) setter forskningsspørsmålet i sentrum i sin modell (figur 1.1) og kaller det "hjerte" for forskningen, og sier at forskningsspørsmålene har to hovedfunksjoner:

-hjelper å holde fokus på forholdet mellom forskningsspørsmålet, målene og det konseptuelle rammeverket

- gir guide for hvordan alt skal utføres i forhold til metoder og validitet.

For min del var det viktig å ikke stille et spørsmål som kunne bli besvart med *ja* eller *nei* fordi disse ikke egner seg som forskningsspørsmål (ibid.). Det var viktig for meg å lage et hovedforskningsspørsmål som skulle besvares av to forskningsspørsmål. Mitt hovedspørsmål er: **Hvilke tanker og erfaringer har lærere om effektiv vokabularundervisning i innføringsskolen?**

Som er konkretisert ved hjelp av to underspørsmål:

Hvordan organiseres og legges undervisningen opp for nyankomne elever på innføringsskolen?

Hvilke undervisningsmetoder hjelper med å utvikle et tilfredsstillende ordforråd?

3.1.1.1 METODE

Maxwell (2005) beskriver kvalitative metoder som bestående av fire hovedkomponenter:

- 1. The research relationships that you establish with those you study.*
- 2. Sampling: what times, settings, or individuals you select to observe or interview, and what other sources of information you decide to use*
- 3. Data collection: how you gather the information you will use*
- 4. Data analysis: what you do with this information to make sense of it.*

Den første komponenten forteller om mitt forhold til den jeg studerer. Det er viktig å tenke over hvilken betydning min studie kan medføre eller hvilke mulige problemer som kan oppstå i forhold til studien.

Den andre komponenten sier noe om hvilket sted som velges til studien og hvem som er deltakerne. For å kunne besvare min problemstilling måtte jeg velge en innføringsskole og lærere som jobber der.

Datainnsamling er den tredje hovedkomponenten. Maxwell beskriver to sentrale temaer under datainnsamlingsmetoder. Forholdet mellom forskningsspørsmålet og datainnsamlingsmetodene samt triangulering av forskjellige metoder (ibid). Ved å bruke det semi- strukturerte intervjuet vil jeg få anledning å høre om informantenes erfaring og praksis om et gitt tema. Det kvalitative intervjuet har vært en vanlig forskningsmetode over lang tid. Eksempelvis ble Freuds psykoanalytiske teori bygd på terapeutiske samtaler med pasienter. Piaget som var kjent innenfor kognitivismen har utviklet flere teorier som tok utgangspunkt i psykoanalytiske intervju med barn.

En form for forskningsintervju er det semistrukturerte livsverdenintervju som er til dels inspirert av fenomenologien. Fenomenologien vektlegger en nærhet til vår livsverden. ”*De felles erfaringene deltakerne har gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer*” (Thagaard, 2013:40).

Gjennom intervju får man tilgang til bevisste, formulerte holdninger og meninger. Resultater karakteriseres som essens dvs. fenomenologien hjelper å fange essensen ved fenomenet for utforskning.

Et semistrukturert intervju brukes når tema fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale og Brinkmann, 2015). ”*Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser*” (ibid.: 95).

I min oppgave har jeg valgt å bruke semistrukturerte intervjuer som ifølge Dalen (2004) legger fokus på bestemte temaer som forskeren har forberedt på forhånd. Semistrukturert er verken åpen samtale eller en lukket spørreskjemassamtale (ibid.).

Denne typen intervju står i motsetning til strukturert intervju, hvor spørsmålsformuleringen er klart nedskrevet på forhånd. Et semistrukturert intervju tillater intervjulederen å stille oppfølgingsspørsmål selv om de ikke er laget på forhånd. Den typen intervjuet utføres etter en intervjuguide. Intervjuet transkriberes, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende meningsanalyse (Kvale og Brinkmann, 2017).

Jeg har utarbeidet intervjuguiden som skulle berøre de aktuelle temaene i min problemstilling. ”*Hensikten med oppfølgingsspørsmål er at vi skal få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de tema, begreper og begivenheter som intervjupersonen beskriver*” (Thagaard, 2013:101). Informantene ga tillatelse å bruke opptak av intervjuet.

Jeg har gjennomført et prøveintervju for å teste funksjonaliteten på spørsmålene. Jeg ville sikre gyldigheten på spørsmålene og eventuell avklare upresise spørsmålene og svar.

Hovedspørsmålene måtte besvares med oppfølgingsspørsmål ”*Kan du si mer...*”, ”*Hva mener du..*” osv. Hensikten var å få personen til å utdype sine utsagn.

Innenfor kvalitativ forskning hjelper fenomenologien å forstå ulike sosiale hendelser basert på aktørens synspunkter, som betyr at informantenes opplevelse av virkeligheten står i sentrum. ”Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer” (ibid.).

Ved hjelp av fenomenologisk teori kan man få beskrivelse av hva mennesker har opplevd, mens andre tilnærmingsteorier legger fokus på hvordan mennesker har opplevd et gitt fenomen. De sentrale elementene i fenomenologien er blant annet at forsker skal studere fenomener slik de fremstår for oss som subjekter, og en av de viktigste oppgavene for en forsker blir da å sette til side tidligere forståelse og la fenomenet tre frem i sitt egentlige vesen gjennom en nærværende anskuelse (Kvale, 2017).

Den fjerde hovedkomponenten forteller om hvilke beslutninger som skal tas angående data analyse. Analysen av intervjuene er gjort ut fra et fenomenologisk prinsipp og inspirert av grounded theory. Grounded theory ble presentert av Glaser og Strauss i 1967 og er ment for å oppdage teori ut fra empirien. ”*Koding spilte en viktig rolle i grounded theory- tilnærming til kvalitativ forskning*” (Kvale & Brinkmann, 2017:180).

Det finnes tre metoder for koding: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (ibid.). Åpen koding er den første delen der forskeren bryter ned samlet informasjon til mer omfattende koder og lager underkategorier. Målet er å utvikle kategorier som fanger de studerte erfaringene og handlingene fullt ut (ibid.). Nye data og selve analysen forflyttes gradvis fra et deskriptivt til et mer teoretisk nivå, såkalt aksial koding. I den siste delen, selektiv koding, samler forskeren trådene for å etablere en overordnet forståelse av det mest sentrale i det fenomenet som det forskes på (ibid.).

3.2 UTVALG

Kvale og Brinkmann (2017) introduserer et skille mellom ulike typer av intervjupersoner. Hvert enkelt prosjekt stiller ulike krav til den personen som skal intervjues. I mitt prosjekt har jeg valgt Foley sin metode der intervjupersonen alene er informant. Informant eller intervjupersonen velges fordi den har særegne kunnskaper om en setting eller en spesifikk sosial praksis og dermed får rolle som ekspert (ibid.). For å belyse problemstillingen valgte jeg å intervju alle fire lærerne som var på den valgte innføringsskolen og som hadde 1-2 trinn.

Utvalgsriterier for intervjupersonene i mitt prosjekt var som følger: utdanning som godkjent lærer og minst to års arbeidserfaring på innføringsskolen. Jeg anså at disse kriteriene var viktige forutsetninger for min studie. Utdanning og erfaring var veldig viktig fordi en vid erfaring trolig gir et godt fundament for å uttale seg om erfaringer knyttet til prosjektet.

I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av fiktive navn av hensyn til anonymitet. Utvalget bestod av:

- ”Rita”, arbeidet i 10 år, allmennlærer utdanning.
- ”Ellen” arbeidet i 2 år, allmennlærer utdanning.
- ”Britt” arbeidet i 5 år, førskolelærer, videreutdanning i norsk 2 og grunnleggende lesing og skriving og matte (GLSM).
- ”Elisabeth” arbeidet i 10 år, førskolelærer, videreutdanning i migrasjonspedagogikk og spesialpedagogikk (ikke master).

I desember 2017 tok jeg en prat med hver enkel lærer og spurte om de var villige til å bli intervjuet. Alle stilte seg positive til å være informanter. Et par dager senere sendte jeg ut et informasjonsbrev om min masteroppgave. I brevet informerte jeg om formålet med mitt prosjekt, om deres rettigheter og fremgangsmåten ved intervjuet.

3.3 GJENNOMFØRING

I januar 2018 fikk jeg tillatelse fra NSD til å gjennomføre undersøkelsen (vedlegg 1). Jeg kontaktet innføringsskolen i Stavanger og avtalte med de fire lærerne om tid og sted for å

gjennomføre intervjuene. Jeg valgte å dra på skolen og gjennomføre intervjuene der siden det var best for alle informantene. ”Når undersøkelsen foregår innenfor et miljø som forskeren kjenner godt i utgangspunkt eller har deltatt i over lengre tid, reduseres den sosiale avstanden mellom forsker og intervjupersonen ”(Thaagard, 2013:114).

Intervjuene ble gjennomført i slutten av januar, hvor fire lærere stilte opp og delte sin erfaring. Samtalene ble tatt opp på båndopptaker. Transkriberingsarbeidet starter jeg rett etter at alle intervjuene ble fullført. I følge Kvale (2017) er ikke transkripsjon bare en teknisk aktivitet, men også en fortolkningsprosess. Å nedtegne den muntlige informasjonen til den skriftlige har vært svært krevende.

3.4 ANALYSE AV DATAMATERIALET

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes perspektiv” (Kvale & Brinkmann, 2017: 42). Gjennom det semistrukturerte intervju har jeg innhentet beskrivelser av informantenes opplevelse og erfaringer om vokabularutvikling på innføringsskolen. Intervjuene ble transkribert og den skrevne teksten er materialet for meningsanalysen.

Thagaard (2013) sier at det første trinnet i analyse av data er å bli fortrolig med innholdet. Grundig lesing av intervjuer og feltnotater ga meg et fundament for å utvikle et helhetlig bilde av datamaterialet. Corbin og Strauss (2008) fremhever at kjernen i kvalitativ analyse innebærer å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og finne frem til hvilke ord og begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet.

”Å kode data ved å knytte begreper til utsnitt av data og reflektere over dataenes meningsinnhold har en lang tradisjon innenfor kvalitative metoder ”(Thagaard, 2013: 159).

I 1967 ble denne teorien presentert av Glaser og Strauss. De hevdet at teorien utvikles på grunnlag av koding av data og sammenligning av hendelser (ibid.). Dessuten omfatter koding vår refleksjon over sammenhenger mellom kodene vi anvender og fokus på begrepene som framhever dataenes meningsinnhold. Intervjuguiden og problemstillingen var utgangspunkt for koding av det materialet som senere skal beskrives og fortolkes.

Det neste trinnet i analysen er klassifisering av de utsnitt av data vi har kodet i kategorier. Jeg har valgt tre hovedkategorier:

1. Utvikling av tilstrekkelig norsk på innføringsskolen.
2. Kartlegging av elevenes ordforråd.
3. Aktiviteter som styrker ordforråd.

”Kategoriene betegnes med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i prosjektet” (ibid: 160). Under forskjellige kategorier samler vi temaer som er relevante for problemstillingen, og temaer som har utviklet seg i analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2017) kaller denne fremgangsmåten for ”kategorisering av mening” som betyr at vi reflekterer over de kodene vi har utviklet. For å kunne ta endringer underveis i prosessen er det viktig å ha en fleksibel holdning til analysen. Det er også viktig å skille mellom teori og informantenes forståelse av situasjon. Dette kan gjøres ved å sortere datamaterialet som kan fremheve essensen av de fenomenene som undersøkes, men utelukke andre synspunkter.

Kvale og Brinkmann (2017) hevder at kvalitativ forskning ofte karakteriseres som induktiv, særlig i tilfeller med grounded teori. Induksjon, ifølge Kvale & Brinkmann, er prosessen der man observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller. Vi kan si at induksjon er en metode hvor man, gjennom flere enkelterfaringer, prøver å gi uttrykk for felles sammenhenger.

Presentasjonsdelen i det neste kapitlet vil struktureres med utgangspunkt i intervjuguidens spørsmål.

3.5 VALIDITET OG RELIABILITET

I den kvalitative studien utvikles det teoretiske perspektiver på grunnlag av dataanalyse, og forskningen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver fra tidligere studier (Thagaard, 2013).

Det stilles visse krav for at studien skal være gyldig (validitet) og pålitelige (reliabilitet). Kvalitetskriterier avhenger av hvordan jeg som forsker har samlet inn data, hvilke forskningsspørsmål jeg valgte, og hvordan funn ble presentert og drøftet.

3.5.1 VALIDITET OG RELIABILITET I KVALITATIV FORSKNING

I min studie, om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne flerspråklige elever i innføringsskolen, valgte jeg semistrukturert intervju som utgangspunkt for datasamling av personlige erfaringer og opplevelse. ”Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale & Brinkmann, 2017: 46). Med fenomenologisk tilnærming er det viktig å være åpen overfor intervjupersonens opplevelse, legge stor vekt på presise beskrivelser, forsøke å sette forhåndskunnskap i parentes og søke etter invariante, essensielle betydninger i beskrivelse (ibid.).

”Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere” (ibid. s 276). Begrepet reliabilitet er forbundet med ordet pålitelighet og vil si at metodene skal kunne etterprøves av andre og gi samme resultat. Vi kan også stille spørsmål ved om studien ble utført på en pålitelig og tillitvekkende måte.

Dataenes kvalitet kan redegjøres gjennom argumentasjon for reliabilitet. Dette kan gjøres ved å tydeliggjøre hvordan datamaterialet har utviklet seg i studien. ”Argumentasjonen for reliabilitet innebærer altså at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til deltakere i prosjektet kan influere på den informasjonen forskeren får” (Thagaard, 2013:203).

Det er en rekke forhold som vil ha mulig innvirkning på reliabiliteten i dette prosjektet. Først og fremst jobber jeg selv på innføringsskolen der intervjuene fant sted. Informantene har vært mine kolleger i flere år. Dette ser jeg som en positiv faktor, fordi det under intervjuene ble skapt en relasjon som førte til produksjon av meningsfull kunnskap. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2017:335) som sier at ”relasjonen og det personlige samspillet mellom intervjuer og intervjuperson spiller en sentral rolle for intervjuet, noe som vil si at forskjellige konstellasjoner av intervjuere og intervjupersoner vil resultere i forskjellige konstellasjoner av kunnskapsprodukter.” Lydopptakene var gode og intervjuene ble transkribert direkte fra tale til tekst.

”Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (ibid. s 276). Validitet i denne studien sine funn avspeiler om virkeligheten stemmer overens med den kunnskapen man har om utvikling av ordforråd på innføringskolen.

Kvale og Brinkmann (2017) skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet viser til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, mens ekstern validitet viser til hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger (ibid.). Et spørsmål som stadig stilles om intervjustudier er hvorvidt funnene er generaliserbare. I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene (Thagaard, 2013). Generaliserbarhet indikerer undersøkelsens gyldighet utover de tilfellene som har vært utforsket. Kvalitative data brukes for å samle ulik informasjon om et fenomen og gi et mer realistisk bilde av virkeligheten. I min studie avgrenset jeg feltet som skulle undersøkes. Jeg valgte temaet vokabularutvikling på innføringskolen som ikke er belyst før.

Flyvbjerg (2006) skisserer fem misforståelser om case studie forskning:

1. *Theoretical knowledge is more valuable than practical knowledge;*

Flyvbjerg (2006) hevder at en case formidler en virkelighet som ikke kan gis gjennom en teoretisk tilnærming, og både den praktiske og den teoretiske tilnærmingen er nødvendige for utvikling av samfunnsvitenskapene. Konkrete erfaringer kan oppnås gjennom nærkontakt med den utforskende virkeligheten og gjennom tilbakemeldinger fra den man studerer. Avstand mellom studieobjekt og forsker og manglende tilbakemeldinger kan lett ende i en håpløs forskningsprosess der studiens effekt og nytte blir uklar og uprøvd.

Som jeg nevnte tidligere har jeg valgt semistrukturerte intervjuer som bidrar til å skape fleksibilitet i forskningsopplegget og for å oppnå mer dybde. Målet med denne formen for kvalitativ metode er å få innblikk i intervjuobjektene erfaringer, holdninger og meninger fra ulike perspektiver.

2. *One cannot generalize from a single case; therefore, the single case study cannot contribute to scientific development;*

Den viktigste forutsetning for vitenskap er at man som forsker har et bredt spekter av praktisk kompetanse for å utføre vitenskapelig arbeid. Målet med denne studien er at resultatene vil

kunne generaliseres videre til lignende opplæring av norsk som andrespråk for å utvikle et bedre og større ordforråd som både vanlige skoler og innføringsskoler kan ta utgangspunkt i ved ankomst av nye flerspråklige elever.

3. The case study is most useful for generating hypotheses while other methods are more suitable for hypotheses testing and theory building

Ifølge Flybjerg er denne misforståelsen fortsettelse av en tidligere misforståelse. Nemlig at man ikke kan generalisere ut fra en enkeltstående case. Case-studie er ment for utprøving men ikke for utvikling av hypotese.

Jeg har valgt den kvalitative metoden for å samle inn data som gjør det mulig å forstå et fenomen. Med hjelp av den kvalitative metoden kunne jeg skaffe meg en helhetlig forståelse av ordforrådsutvikling på innføringsskolen.

4. The case study contains a bias toward verification

I følge Flybjerg man kan ikke unngå å være partisk i den forstand at man søker verifikasjon for sine hypoteser alt etter hva man vil komme fram til. Dette kan unngås ved å beskrive nøye sine forventninger og forutsetninger i starten av oppgaven. Fenomenologisk metode gir mulighet til å være i det som er.

5. It is often difficult to summarize specific case studies.

Sett fra Flybjergs teoretisk perspektiv er vanskelig å oppsummere case-studier i generelle utsagn. Den typen studien gir mulighet til hver enkel leseren å finne mening i teksten og trekke slutninger på egne hand.

Studiens validitet kan forsterkes ved å sammenligne resultatene fra min studie med andre undersøkelser. For å kunne gjøre det må jeg dele opp min problemstilling i to hovedområder fordi at det finnes ingen undersøkelse om vokabular utvikling på innføringsskolen. Resultatene kan sammenlignes innenfor to hovedområder: ordforrådsutvikling og innføringsskole.

Om utviklingen av barns ordforråd finner vi i flere lokale og internasjonale studier samt i litteratur (se kap. 2.2).

Når det gjelder innføringsskolen er historien litt annerledes. De store kommunene i Norge eier en mottaksskole, men det er lite forskning på området.

3.5.2 VALIDITET I FORSKERROLLEN

Å gjennomføre et forskingsarbeid er interessant, men krevende arbeid. Som forskerleder skal man forholde seg til visse regler og plikter. Kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske betraktningene som treffes i kvalitativ forskning avhenger av forskerens rolle som person og forskerens integritet (Kvale og Brinkmann, 2017). Dette understreker at jeg som forsker skal være bevisst på min egen makt og forutinntatthet forhold til tolking av resultatene i undersøkelsen og den vitenskapelige kvaliteten på funnene.

Maxwell (2005) beskriver to typer validitetstrusler innenfor det kvalitative studiet: *bias og reactivity*. Bias refererer til måter hvorpå datainnsamling eller analyse kan mistolkes av forskningens teori, verdier eller forutsetninger. ”Reactivity” handler om forskerens innflytelse på forskerrollen og at forskeren må være seg bevisst sin rolle. Maxwell (2005) skriver også *at eliminating the actual influence of the research is impossible and the goal in qualitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and use it productively*.

Validitetsproblematikk i forbindelse med tolkingen og kategoriseringen har vært å framheve presise beskrivelser av informantenes opplevelse og erfaringer om et gitt tema. Det betyr at jeg måtte ”legge” til side min egen forhåndskunnskap og erfaring. Under både intervjuene og analysen var det veldig viktig å ha fokus på eget ordvalg og å la informantene prate. For at den samlede informasjonen skulle bli korrekt var det nødvendig å avklare med informantene underveis om hva de mente med det de sa. Det kan likevel hende at enkelte detaljer fra intervjuene har blitt misforstått fordi intervju spørsmålene ble besvart litt annerledes enn jeg forventet, eller at min forforståelse har gitt grunn for annerledes oppfatninger.

Under et prøveintervju hadde jeg en person med master i spesialpedagogikk og fikk da de svarene jeg hadde forventet. Personen valgte jeg uten å tenke så mye på hans utdannelsesnivå. Prøveintervjuet forsikret meg om at spørsmålene var gode og at de var egnet til å gi svar på problemstillingen. De lærerne jeg intervjuet hadde imidlertid ikke kompetanse innenfor norsk som andrespråk og svarene ble noe annerledes enn de som jeg fikk under prøveintervjuet.

Min flerårige praksiserfaring med flerspråklige elever, kompetanse innenfor faget norsk som andrespråk og kulturkunnskap er med på å øke validiteten til studien. Thagaard (2013) hevder at forskeren som er innenfor miljøet får et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres. Jeg utelukker allikevel ikke en viss risiko for å påvirke tolkning og drøfting av resultatene. ”På den ene siden kan forskeren forstå deltakernes situasjon, og

forskerens erfaringer kan bidra til å bekrefte den forståelsen hun eller han utvikler, men på den andre siden kan forskeren overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer” (Thagaard, 2013:207).

Dersom flere forskere deltar i en studie øker det troverdigheten av analysekvalitet. ”Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen”(ibid. s 205). Underveis i prosessen har jeg hatt flere samtaler med min veileder. Han kom med tips og råd underveis og ledet meg inn på det riktige sporet.

3.6 ETISKE BETRAKTNINGER

NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som skal gjelde under hele forskningsprosessen. Det finnes tre etiske grunnprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2013).

NESH (2006:13) definerer informert samtykke slik:

”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.”

Dette viser at informert samtykke er en avtale mellom forsker og deltaker og som er gyldig hele forskningsprosessen. Deltakerne har rett til å vite om studiens formål og hensikten før de samtykker i å bli intervjuet. Men her skal jeg som forskeren ha i bakhodet at det kan oppstå en del utfordringer, som for eksempel hvilke personer som skal delta i forskningen, eller hvor mye informasjon om prosjektet skal være i det informerte samtykket.

Konfidensialitet er neste etiske prinsippet som gjelder i forskningsprosessen. Thagaard (2013:51) sier at prinsippet om konfidensialitet innebærer: *”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt (...).”* Jeg som forskeren står ansvarlig for samlet informasjon og data. Alt skal anonymiseres og skal ikke være tilgjengelig for andre personer. Under transkriberingsprosessen skal navn og andre identifiserbare opplysninger anvendes under pseudonymer. Målet med det er å plassere leserens oppmerksomhet til teksten fremfor spesifikke situasjoner eller personer.

Det tredje etiske grunnprinsippet er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. I NESH (2006:12) står det følgende: *"Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger."* Dette er basert på en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Vi skal vise respekt og ivareta den gruppen informantene skildrer, nemlig de flerspråklige elevene.

Prosjektet er meldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Vedlegg1).

4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING

Datamaterialet i denne studien består av fire intervjuer av lærere fra 1-2 trinn på innføringsskolen. Først vil jeg presentere min egen erfaring i feltet, deretter skal jeg presentere analyseprosessen og til slutt skal gi beskrivelse av lærerens opplevelse av forskningstemaet. Drøfting kommer sammen med informantenes uttalelse.

4.1 MIN EGEN ERFARING AV FENOMENET

Hovedtemaet i dette prosjektet er vokabular utvikling hos nyankomne elever på innføringsskolen. Som jeg skrev før så er et av målene å få mer kunnskap både teoretisk og praktisk om hvordan vi kan tilrettelegge for at flerspråklige elever skal utvikle et godt ordforråd.

Som tospråkligfag lærer har jeg undervisning med elever fra første trinn opp til tiende på mange forskjellige skoler. Min jobb, som tospråklig faglærer, er å hjelpe elevene å forstå begrep. I gjennomsnitt gir skoler 1 time med tospråklig opplæring per uke til en elev og den korte tiden blir ofte brukt til begrepslæring. Teorien bak begrepslæring i tospråklig perspektiv finner vi hos Vygotsky (1962) som hevder at når barn lærer at to forskjellige ord kan referere til ett og samme objekt, bidrar dette til å fremme evnen til å tenke i abstrakte termer.

Jeg har erfart at flerspråklige elever får få lite oppmerksomhet når det gjelder vokabular utvikling. Det jobbes ikke grundig nok med begrepene opplever jeg, og elevene får lite sjanse

å bruke de lærte begrepene på tvers av fag. Skolene får rett og slett ikke å utnytte den vesentlige ressursen tilspråklige lærere representere er min personlige erfaring.

Opplæring i morsmål har som hovedformål å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket og styrke deres læringsmuligheter. I 1960 ble barn av innvandrere plassert rett i vanlige klasser uten noen tiltak, tjue år senere ble det bestemt å begynne med morsmålsundervisning som et eget fag (Bakken, 2007). Strategien var å tilby både grunnleggende lese- og skriveopplæring på barnas eget morsmål, samt gi barna tilbud om tilspråklig fagopplæring (ibid.)

Dagens praksis viser at de fleste nyankomne elevene plasseres rett i vanlige klasser uten spesielle tiltak og skolene bestiller veldig lite eller ingen morsmålstimer. Det er bare innføringsskoler som prioriterer både tilspråkligfag opplæring og morsmålet som et hjelpemiddel for å lære seg norsk.

4.2 BESKRIVELSE AV ANALYSEPROSESSEN

Informantens erfaring og opplevelse skulle komme fram både under intervjuene, analyse og i drøftingen. Det viktigste for meg var å legge til side min egen fortolkning. Jeg var bevisst på å ha en lyttende holdning, språkbruk og ordvalg. Å holde avstand mellom min egen praksis som lærer og informantens utsagn var ganske utfordrende i praksis.

Min forforståelse kan være påvirket av min profesjonelle erfaring og tidligere utdanning. Min sykepleier utdanning lærte meg å yte omsorg og ivareta menneskeverdet. Lærer utdanning og videreutdanning innenfor andrespråklæring har gitt meg et solid teoretisk rammeverk. Informantene hadde ikke utdanning innenfor norsk som andrespråk og dette kan være en utfordring at vi ikke hadde samme erfaring om andrespråklæring.

Jeg valgte å benytte Maxwell (2005) sin modell "En modell for forskningsdesign" som metodisk utgangspunkt. Modellen presenterer et kvalitativt forskningsdesign som er fleksibelt og interaktivt. Fire semistrukturerte intervjuer med fenomenologisk tilnærming ble brukt for datainnsamling. Intervjuene ble gjennomført på innføringsskolen der lærere jobber. Hvert intervju var ca 45 minutter for å sikre å komme igjennom alle de temaene som jeg ville. Intervjuene ble transkribert raskt. Videre bearbeiding av datamaterialet består av å

kategorisere de viktigste temaene og identifisere hva informantene sier eller mener om disse temaene.

Jeg ønsket først og fremst en metode som kunne hjelpe med å systematisere datamaterialet. ”Den vanligste formen for dataanalyse er i dag å kode, eller kategorisere, intervjuuttalelser” (Kvale & Brinkmann, 2017:226). Jeg startet med en deskriptiv analyse som innebærer koding og kategorisering for å få oversikt over datamaterialet. Jeg vil systematisere teksten etter kategorier som er bestemt på forhånd ut fra intervjuguiden og forskningsspørsmålene.

Det ble tatt utgangspunkt i “*grounded theory*” sin teoretiske forankring. Denne metoden anvendes når det ikke finnes teorier om forskningsemne fra før. Jeg har ikke prøvd å utvikle ny teori, men valgte å bruke denne metoden fordi det ble gjennomført dybdeintervju med fire informanter. Nye fenomener kan oppdages ved analyse av data, og ikke fra forskerens antagelser og forutbestemte teoretiske referanser (Glaser & Strauss, 1967).

Metoden ble utviklet av Glaser og Strauss i 1967, men senere ble videreutviklet av Glaser (1992; 2003). Glaser deler inn i tre hovedfaser under forskningen: Åpen koding, selektiv koding og teoretisk koding (Glaser, 1978). Ifølge denne teorien samles data inn og deler av samlet materialet deles inn induktivt.

Under åpen koding oppdages kategorier og deres egenskaper i data. Jo flere kategorier som oppdages, desto bedre er det (ibid.). Transkribering av intervjuene starter i denne fasen. Videre deles transkriberte tekster i enheter der hovedmeningen ble gitt.

I den neste fasen, selektiv koding, velges kjernekategoriene (ibid.). I analysearbeid er det viktig å finne de kategoriene som gjelder for utsagnet. Etter at man har laget flere grupper av fenomener, leter man etter forskjell i de gruppene og lager undergruppene eller kategorier.

Teoretisk koding tar utgangspunkt i å finne en relasjon mellom kategoriene (ibid.). Ifølge grunnleggerne skal generelle teorier som beveger seg utover det spesifikke emnet man forsker genereres.

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene gjennom en kategorisk framstilling. Hvert avsnitt skal representere hovedfunnene relatert til de aktuelle temaene og skal belyses gjennom sitater fra informantene.

4.3 UTVIKLING AV TILSTREKKELIG NORSK PÅ INNFØRINGSSKOLEN

I denne delen av oppgaven skal jeg se nærmere på hvordan innføringsskolen legger til rette for at elevene skal utvikle tilstrekkelig norsk. Tilstrekkelig norsk er et krav for at eleven skal kunne delta i en ordinær undervisning på bostedsskolen. *”Betingelsene rundt utvikling av flerspråklig kompetanse omfatter både lingvistiske, sosiolingvistiske, sosioøkonomiske og generelle politiske forhold”* (Thurmann – Moe, 2013: 64). Jeg kommer til å beskrive de første møtene som foregår mellom nyankomne elever og den norske innføringsskolen.

Presentasjonen av læreres uttalelser og drøfting av dette emnet, skal samlet forsøke å gi svar på forskningsspørsmålene.

Kan du beskrive hvordan dere tilrettelegger for et godt språkmiljø på denne skolen?

Med dette spørsmålet ville jeg få frem informasjon om hvordan det tilrettelegges for andrespråklæring på innføringsskolen. Det er interessant å vite hva forskjellen mellom en vanlig skole og innføringsskole er. Jeg ville innhente informasjon om hvilke strategier lærerne bruker på innføringsskolen for et godt språkmiljø.

På spørsmål om hvordan det tilrettelegges for et godt språkmiljø på denne skolen, svarer informantene at det er veldig viktig først og fremst å skape et trygt miljø for elevene.

Elisabeth sier:

”Nytt land, nytt språk, nye smaker og lukter, det er mye å tenke og å venne seg til de første dagene. Med den faglige delen starter vi litt seinere, ikke med en gang. Vi sørger for at elevene skal føle seg trygge, først og fremst.”

Videre beskrev informantene hvilke arbeidsformer som bidrar til å gjøre det enklere for elever som ikke kan norsk å delta i læringsaktivitetene i klassen, friminutt eller andre skoletilbud.

Lærerne fortalte at dette skoleåret starter de med en ny inndeling av klassene. Elevene deles etter hvilket nivå de befinner seg på i sin kunnskap i norsk. Fire lærere har fire forskjellige nivåer. De nivåene kalles: Nybegynnere, nybegynnere +, nybegynnere ++, viderekommende. I tillegg til de elevene som kommer i løpet av skoleåret tilbyr de fire ukers norskopplæring i såkalt base.

Informantene understreker at fokus på et godt språkmiljø er noe som alle må ha i bakhodet. Lærerne forklarer videre at elevene som er på skolen får flere timer med morsmåslæreren sin de første årene, og dette er til stor hjelp når elevene ikke kan et eneste ord på norsk. Det nevnes også at barna får være sammen med andre klasser, de går på tur og leker med andre trinn.

Britt nevner også at:

”Et av de beste tilbudene elevene får er å gå gratis på SFO både på bostedsskolen hvis de kan litt norsk eller på innføringsskolen dersom din mamma eller pappa er på norskkurs.”

Informantene er enige om at et godt språkmiljø betyr veldig mye for barns ordforrådsutvikling. Disse uttalelsene kan vi også se i lys av Säljö (2016) som sier at barna lærer ved å iakttas det andre gjør, ved å delta i ulike aktiviteter med voksne og barn. Høigård (1999) kaller slike situasjoner for uformell språklæring der elever er i kontakt med andre voksne og barn under vanlige aktiviteter. I dette tilfellet blir da felles turer, leketider og SFO tilbudene. For at barn skal få en god språkutvikling er det viktig å ha fokus på samspillet mellom barnet og den voksne i samtalen (Wold, 2006).

I 2012 ble opplæringsloven endret slik at kommune står fritt på hvordan de vil organisere særskilt opplæringstilbud.

Rambøll skisserer tre modeller for innføringstilbud:

1. Delvis integrert tilbud. Elevene har tilhørighet i ordinær klasse, men deler av opplæringen i egne grupper.
2. Innføringsklasser. Elevene går i egne klasser ved ordinære skoler.
3. Innføringsskoler. Elevene går på egne skoler.

(Udir.no)

Hvordan elevene er sammensatt i grupper kan ha betydning for læringsutbyttet. Elever med samme morsmål kan være nyttig for å utvikle dypere forståelse om ord. De kan prate sammen og avklare hva enkelte ord betyr.

Flere ganger nevnte lærerne fellesopplevelse som elevene har sammen i forbindelse med friminutter, turer eller sfo tilbud. Gjennom slike aktiviteter styrkes elevenes selvfølelse, en

opplevelse av å bli anerkjent og verdsatt. ”Et nytt språk gir tilgang til et nytt tenkesett og en ny kultur, og dermed til en berikelse for både mennesker og samfunn” (Andenæs, 1984).

Som et resultat av innføringstilbud får elevene et nytt skolemiljø tilpasset deres forutsetninger og morsmålet i form av tilrettelagt og nivå delt undervisning. Alle informantene har gitt uttrykk for at nyankomne elever skal begynne på innføringsskolen fordi skoledagen kan bedre tilrettelegges enn i vanlig skole.

Når det gjelder ordforrådutvikling så det er en rekke forskere (Golden, 2011; Bjerkan, Monsrud & Thurmann – Moe, 2013) som mener at ordundervisning må skje i alle sammenhenger, ikke bare i norsktimene på skolen, men i alle andre fag, og utenfor timene også. Eksplisitt undervisning gir innsikt og dermed skaper nye begreper.

Hvordan møter dere elevene som ikke kan norsk?

Hensikten med dette forskningsspørsmålet var å identifisere lærerens egenskaper som kan påvirke elevens ordforrådsutvikling. Jeg ønsket å belyse handlinger hos lærerne som skaper gode forhold faglig og sosialt.

På spørsmålet om hvordan møter dere elevene som ikke kan norsk, sier Britt:

”Jeg bruker mye kroppsspråk, bruker bilder. På ansiktsuttrykket må de forstå hva jeg mener. Bruker både foreldrene og morsmåls lærere de første ukene mye for å oversette de viktigste beskjedene. Jeg snakker tydelig, stopper når vi leser, ta opp nye ord/begrep.

De andre lærere er på lik linje med Britt i dette spørsmålet, at å være bevisst på eget kroppsspråk og å være tydelig er veldig viktig. Ellen sier at:

”når jeg bruker kroppsspråk viser jeg for eksempel ”stor eller liten” med mine hender, og barna skjønner det med en gang. Eller sier jeg ”sitt” eller ”gå” og viser med kroppen min.

Informantene er enige om at mye snakking kan bli for kjedelig, elevene forstår veldig lite av det.

Rita sier :

”jeg bruker en del sanger fra dag en som er lette og synlige, barna liker å prøve og synge med en gang.”

Lærerne sier at de første dagene er svært viktige for elevenes motivasjon og læring. Det er ikke bare viktig for meg som lærer å bli forstått, men elevene har også et behov å bli forstått, sier Elisabeth. Det er viktig å ta en runde med elevene rundt i skolen og vise hvor lekeplassen og do finnes, sjekke om de kan åpne døra osv.

Informantene understreker at jevnlig dialog med foreldrene på deres språk (hjelp av morsmåslærere) er veldig viktig. Det kan være en del ting for de fleste som er helt ukjent og som betyr så mye for barna. Innhold i matboksen, klær etter vær, gratis skolegang er bare et par ting som lærere sier at det er så viktig å ta opp fra dag en med foreldrene.

Relasjon og god kontakt mellom de voksne på skolen og barna er betydelig viktig for alle, sier lærerne. I henhold til tilknytningsteori kan det derfor være et godt utgangspunkt for å forstå hvordan læreren kan skape et godt læringsklima og hjelpe det enkelte barnet, kanskje spesielt de barna som trenger ekstra oppfølging for å kunne ta i bruk sine ressurser og utvikle seg som en kompetent person både faglig og i relasjon til andre (Bru, 2016).

Elevene som kommer til innføringsskolen, kommer fra forskjellige deler av verden. Noen av dem kommer fra krigssoner som har opplevd mye vondt og er preget av traumer og sorg. For at elevene skal oppleve å lære og lykkes i skolen, trenger de et trygt skolemiljø. Dette kan bli en arena for mestring. Den norske skolen skal lage en sterk og positiv identitetsutvikling der barna skal føle seg trygge og velkomne i det nye landet. Lærerens relasjonskompetanse kan være avgjørende for elevens læring. Informantene nevner at en del av de nyankomne elevene har et sterkt behov for å etablere trygge relasjoner.

Relasjonen mellom lærer og elev kan ses i det sosiokulturelle perspektivet der lærerens rolle er å bygge ”stillas”. Interaksjoner eller kommunikasjon mellom mennesker er et viktig utgangspunkt for læring, ifølge sosiokulturelle forskere. Kommunikasjonen, som skjer ved øyekontakt, berøring, latter, tale og på andre måter, innebærer at barnet blir en del av et sosialt felleskap med normer, regler, oppfatninger, kunnskaper og forestillinger om verden (Säljö, 2016).

Dette forskningsspørsmålet ble stilt for å se hvordan lærernes evne til å møte ulike nyankomne elever kan ha positive effekter i forhold til ordforrådsutvikling. Funn viser at lærerne er sensitive for elevenes behov og forutsetninger. De tenker bevisst på hvordan skoledagen skal tilrettelegges for at barna skal få det største læringsutbyttet.

Kan du fortelle om hvordan de første undervisningstimene foregår?

I lys av dette spørsmålet var jeg på leting etter informasjon om hvorvidt lærerens bevissthet om de faglige og sosiale kravene og forventningene kan bidra til en god skolestart i Norge.

Informantene forteller at noen av elevene aldri har gått på skolen, og særlig de første undervisningstimene kan bli spenningsfulle og interessante for dem. For at elevene skal føle seg trygge og velkomne brukes det mye tid til lek og å bli kjent med hverandre. Elisabeth deler sin erfaring om hvordan hun møter elevene til de første undervisningstimene:

”Veldig viktig at barna har merkelappen med sitt navn på pulten og i garderoben for at de skal føle seg velkommen.”

Ellen forteller :

”Jeg skriver mitt navn på tavla og sier: ”jeg heter Ellen”, ”hva heter du?” og hjelper hver enkelt elev å si den setningen.”

Lærerne er svært bevisst på å bruke bilder, konkrete ting som barna kan ta på, for eksempel ”matboksen”. Det nevnes også at ulike typer visualisering, bruk av konkrete sanger er egnet som begynnelse på andrespråkutvikling.

Innføringsskolen kan tilby opptil tre timer med tospråkfaglig opplæring og en time med morsmålsopplæring noe som regnes som et godt tiltak for nyankomne elever. Lærerne sier at de samarbeider med morsmålslærer ukentlig og kan ellers treffes ved behov.

Lek er noe som fungerer best, særlig de første dagene. Uansett hvor barna kommer fra vil de delta i leker. Rita sier at:

”jeg liker navnelek, da kan barna lære andres navn.

Lærere legger stor vekt på temabasert undervisning. De velger et tema, plukker cirkaa 10 begrep og jobber på tvers av fag i hele uka sammen med morsmålslærer. Hvenekilde (1984) sier at det er hensiktsmessig å lære elevene å bruke enkle og entydige kommunikasjonsstrategier i tidlige stadier i undervisningen.

Ifølge Vygotsky (1978) spiller den sosiale interaksjonen og samtalen en nøkkelrolle i all språk- og kunnskapsutvikling. I interaksjonen med voksne og andre barn sosialiseres barnet til mer selvstendige handlinger. Kvaliteten på kommunikasjon mellom elevene og lærerne

innvirker på barnas utvikling. At kunnskapsutvikling går ut fra det nivået barnet selv befinner seg viser informantenes utsagn om at de bruker lite språk i begynnelsen og setter stor fokus på kroppsspråk.

Morsmåslærere blir betraktet som sentrale personer, særlig i begynnelsen av skoleåret. De hjelper både med den praktiske informasjonen, men hjelper også elevene med å forstå og tolke de nye kulturelle kodene. Dette samsvarer med Cummins (1984) teori om Dual- isfjell modellen, der alle språkene en person kan, har et felles underliggende kognitivt fundament. Det betyr at andrespråkutvikling kan påvirkes av morsmålet og omvendt. Bøyesen (2014) har sagt at stimulering av morsmålet er ingen nødvendig betingelse, men det kan bidra til et større læringsutbytte så lenge ingen kan dokumentere at morsmålsopplæring går på bekostning av flerspråklige elevers norskkunnskap eller skoleprestasjoner.

4.4 KARTLEGGING AV ELEVENES ORDFORRÅD

Kartlegging av elevens ordforråd kan gi et visst inntrykk av hvilket nivå han eller hun er på. ”Utvikling av det som defineres som akademiske språkferdigheter, vurderes både i Norge og internasjonalt som den kanskje største utfordringen når det gjelder opplæring av flerspråklige elever” (Thurmann – Moe, 2013:101).

I henhold til regelverket skal elevens språkutvikling kartlegges flere ganger per skoleår for å kunne legge til rette for læring og aktiviteter som skal tilpasses barnets behov. Lærerne som underviser i særskilt språkopplæring skal kartlegge elevenes ferdigheter som er utgangspunkt for særskilt språkopplæring.

Hva gjør du for å finne ut hvilke ord/begrep elevene kan?

Med dette spørsmålet ville jeg finne ut i hvilken grad og hva slags kartleggingsverktøy som benyttes på innføringsskolen og hvordan det påvirker elevens læringsutbytte. Jeg ville også vite hvordan vurdering av språklig kompetanse foregår.

Formålet med opplæring på innføringsskolen er at eleven som har tilstrekkelig norsk går over i ordinær opplæring. For at læreren skal kunne vurdere om læringsmål er nådd må en ha et hjelpemiddel for å vurdere elevenes kunnskaper.

Informantene sier at det ikke finnes et godt kartleggingsverktøy som kan hjelpe med å vurdere elevenes språkkompetanse nøyaktig, men en daglig observasjon er mer enn nok for å fange opp barna som trenger mer hjelp.

De kartleggingsverktøyene som benyttes på innføringskolen er ment for norske barn, ikke for nyankomne, sier informantene. Lærerne er enige at de savner et dokument som skal hjelpe dem å avgjøre på hvilket nivå elevens språkkunnskap befinner seg for å kunne tilrettelegge for bedre opplæring. På spørsmål om hvordan de kartlegger elevene har Rita svart:

”Gjennom observasjon og samtale. Alt baseres på den muntlige delen: Kan eleven uttale seg, kan han fortelle om hverdagen, kan eleven snakke i sammenheng osv.

Ellen forteller om sin måte å finne ut om hvilke begrep/ord eleven kan:

”Til å begynne med så tegner jeg et glad ansikt og spør ”er du glad?”- ”ja!”. Jeg prøver å finne ut gjennom samtale, det å svare på det jeg spør om. Ofte kan de peke på ting hvis det er vanskelig å si. De kan tegne på tavle og viser det de har forstått. Jeg bruker mye muntlig kommunikasjon.”

Observasjon av språket handler om at lærere blir bevisste hvilke sentrale faktorer som er tilstede i elevens språklig utvikling. Når vi observerer elever, hører vi hva de sier, ser vi hva de gjør og hvordan de gjør. For å kunne si hva barnet er mest opptatt av og hvordan han eller hun uttrykker det er det helt nødvendig å bruke observasjon som et av de viktigste vurderingsverktøy.

Britt deler sin erfaring om hva hun observerer mest:

” Vi pleier å bruke observasjonen etter et tema. Vi hører de ordene, med å ha aktiviteter for eksempel. ”kan du sette denne lappen på øret?” og så må han gjøre det. Og de likte å ha gule lapper. I norsken bruker vi samme det kartleggingsverktøyet som følger boka. Der kan vi sjekke hvilke bokstaver/lyd osv. de kan. Boka heter ”Salto”. Etter at du har lært ny bokstaver er det kartlegging. Det er delt i forskjellige nivåer: Lytte ut en lyd, bilde osv.”

Gjennom observasjon får lærerne inntrykk av hvordan den enkelte elev har det på skolen. De kan få kunnskap om eleven trives på skolen, hvilke situasjoner som er mest utfordrende eller omvendt. Å observere betyr å være bevisst på hva jeg vil se og hvorfor. For at barnet ikke skal mistenke at voksne overvåker han eller henne er den beste måten å observere på å leke eller gjøre andre skoleoppgaver sammen. *”Det å utvikle et begrep handler heller ikke først og*

fremst om å vite navnet på en tilstand, et objekt eller en hendelse, men å forstå innholdet bak ordet” (Thurmann –Moe, 2013:101).

Vurdering av flerspråklige elevers språkferdigheter i innføringskolen har vært et omdiskutert tema i Rambøll evaluering. Der sies det at en del av skolene utvikler egne kartleggingsrutiner som de mener er hensiktsmessige for vurdering av andrespråk elevers språkkompetanse.

Bruker dere felles kartleggingsverktøy?

Kartlegging av elevenes kunnskap og ferdigheter er en forutsetning for å kunne gi et tilpasset opplæringstilbud. Hensikten med kartlegging er å kartlegge elevens norskspråklige ferdigheter (Kibsgaard & Husby, 2009). Samtidig er det varierende praksis på dette området, og flere kommuner etterlyser tydeligere føringer for hva som bør kartlegges, når dette bør gjøres og hvilke verktøy som bør benyttes (Udir.no). Informantene forteller at de mangler kartleggingsverktøy som skal være ment for nyankomne førsteklasinger, for barn som ikke kan verken lese eller skrive. Videre sier Rita:

Vi bruker det som følger boka: ”Salto” og ”Radius”. Savner et godt kartleggingsverktøy for innføringsskolen. Ofte er jeg i tvil.

Innføringsskolen har et felles kartleggingsverktøy som heter ”Vokal”, der de skriver inn elevens vurdering fire ganger per år.

Britt utdyper mer om ”Vokal” vurdering:

” Vi har såkalt Vokal som går ”på hele eleven”. Vi skriver vurderinger fire ganger per år. For eksempel: ”kan du fortelle om deg selv” osv., tema er knyttet til Vokal vurderinger.”

Elisabeth bekrefter sine bekymringer når det gjelder elevens vurdering:

” Vi har ikke veldig gode kartleggingsverktøy. I den norske boken følger en vurdering der vi kan sjekke både lyd og bokstaver. Det går mye på fag. Og da tenker jeg fag i forhold til norskopplæring, ja, det skal gå hånd i hånd, men hva er det viktigste? At de kan alfabetet, eller at de har tilstrekkelig norsk.”

Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy *Språkkompetanse i grunnleggende norsk* er utgangspunkt for elevens vurdering, men informantene forteller at dette verktøyet er for omfattende. Utilpassede kartleggingsverktøy gir ikke rett til tilpasset andrespråklæring.

Thurman- Moe (2013) sier at i kartleggingsverktøy som er utviklet for å vurdere språklig kompetanse, inngår det ofte mange ord som er ukjente i dagligtalen. Konsekvenser for flerspråklige elever blir blant annet svake resultater på fagprøver, PISA og PIRLS fordi at de har ikke utviklet et akademisk ordforråd.

Det største tapet for eleven er at det er resultatene på kartlegging som avgjør om han/hun har tilstrekkelig norsk og kan overføres til ordinær klassen eller ikke.

Har du erfaring med at noe av kartleggingsmaterialet blir for vanskelig for elevene å forstå?

Målet med alle slags vurderinger er å finne frem til et best mulig undervisningstilbud for den aktuelle eleven. Å utvikle kartleggingsmateriell som skal avdekke flerspråklige elevers ferdigheter kan være veldig vanskelig. Her bør en ta hensyn til hvilke kunnskaper eleven har på morsmålet sitt og hvilke kunnskaper han tilegnet seg på norsk. Gode kartleggingsverktøy skal gi lærerne kunnskap og erfaring, som de kan bruke i sitt daglige arbeid med elevene.

Informantene forteller at kartleggingsmateriell som er ment for norske barn er for vanskelig for elevene som går i innføringskolen.

Ellen sier:

De fleste er for vanskelige fordi at de er ment for norske elever, og mine kan verken lese eller skrive, så blir det for komplisert for dem.

Britt forteller at :

” Det verktøyet som vi bruker fra ”Salto” er laget for norske elever og blir ofte for vanskelig for våre elever. Vi lager selv etter team. Det blir et erfaringsbasert kartleggingsverktøy.

PPT ser på oss som et tiltak fordi at vi er så pass liten klasse.”

Elisabeth:

” Ja, jeg kjenner ikke så mange, men i de bokstavbøkene møter de alt for mange vanskelige ord/begrep. De skal skrive, knytte ordene og det er for vanskelig. Savner et godt kartleggingsverktøy. Jeg begynner å bli lei av å sitte og klippe og lage eget.”

At noen av kartleggingsverktøyene er for vanskelige for nyankomne elever bekrefter Thurmann- Moe (2013) som sier at i kartleggingsverktøy som er utviklet for å vurdere språklig kompetanse, inngår det ofte mange ord som er ukjent i dagligtalen. Et begrep på norsk kan beskrives med flere ord på morsmål. *”Denne typen ulikheter når det gjelder hvordan begrepsinnholdet uttrykkes på tvers av språk, illustrerer at språk, og ikke minst språkets kompleksitet ikke er noe universelt, men alltid vil være påvirket av kulturelle og historiske faktorer”* (Thurmann- Moe, 2013: 98).

4.5 AKTIVITETER SOM STYRKER ORDFORRÅD

Golden (2011) sier at for ordforrådslæring som for annen læring er det slik at en må bruke forskjellige innfallsvinkler slik at det blir mest mulig inspirerende for den enkelte (inkludert læreren), og en må prøve å få variasjon i undervisningen slik at hver enkelt har sjanse til å oppleve den måten som passer best for akkurat ham og henne.

Hauge (1984) hevdet at det er viktig at læremidler og emneundervisning legges opp slik at aktivitetene kan skape muligheter for identifikasjon for alle elevene og morsmålet må være redskap for tilegnelsen av faglige kunnskaper. Det er tydelig at både de formelle og uformelle rammene bestemmer undervisningen. De uformelle rammene kan være for eksempel en klasse, en time og en lærer. De formelle rammene er grunnleggende for undervisning, som for eksempel Opplæringsloven og andre reguleringer i skolen.

Hva slags aktiviteter bruker dere på skolen når det gjelder å styrke ordforråd?

Med dette spørsmålet hadde jeg et siktemål. Jeg ønsket å vite hvilke aktiviteter informantene mener er gode når det gjelder vokabularutvikling på fremmedspråk. Jeg legger fokus på ordforråd fordi at et rimelig velutviklet ordforråd er helt avgjørende i muntlig kommunikasjon, når eleven skal forstå undervisningen i klassen og uttrykke det de mener (Wold, 2006). Informantene har vært enige om at innføringsskolen er veldig opptatt av å styrke ordforråd. De vanligste aktivitetene som skolene driver er felles tur, kino og museumsbesøk, gratis SFO tilbud både på innføringsskolen og bostedsskolene.

Ellen forteller mer om aktiviteter:

”Skolen bruker pc program ”Salaby” og ”Multi”, bruker en bøker, vi har egen bibliotek, går på tur. Felles friminuttene med andre.

Alle lærerne formidlet at frilek er veldig viktig for de minste. Hauge (2005) mener at en viktig side ved språktreningen er følgelig at elevene får adgang til trening også med de majoritetsspråklige. Rollelek regnes som en språkstimulerende aktivitet som har betydning for lese- og skriveforberedende aktivitet. Elevene som har godt kjennskap til temaet for rolleleken kan lettere produsere nye tekster og historier.

Elisabeth:

”Det går litt på lek, på styrte aktiviteter som for eksempel ”kims lek” eller ”bombe”, at de bruker de begrepene, at de kan bygge på de begrepene. Sier de ”tisse” da skjønner du at han må på do og da sier jeg ”kan jeg gå på do?” Benevne hele veien, ikke ”ta den”. Jeg er det eneste norske forbildet for dem.”

Britt:

” Vi spiller spill, praktiske aktiviteter som for eksempel stasjonsundervisning for å variere for eksempel matematikk .Temabasert .”

Det de gjør samsvarer med det Høigård (1999) kaller for uformell og strukturert språklæring. Uformell språklæring vektlegger aktiviteter der elever møter naturlige språksituasjoner som for eksempel friminutter, mens strukturert språklæring er planlagte og tilrettelagte situasjoner. *”Språklæring må derfor forstås som en sosial og kulturell prosess”* (Ibid.:113). Wold (1993, 1995) har laget fire delvis relaterte trekk som kan fremme språkutvikling:

1. Den voksne tilpasser seg på ulike måter til barnets kompetansenivå.
2. Samhandlingen er gjensidig, men asymmetrisk, og den voksne er sensitiv for barnets bidrag og lar disse få reell innflytelse på kommunikasjonen.
3. Kommunikasjonen handler ofte om det som er her og nå, eller i det minste om noe som er sentralt i barnets livsverden.
4. Kommunikasjonssituasjonen er preget av en tett følelsesmessig relasjon, identifikasjon og tilhørighet mellom samhandlingspartene, eller integrasjon av den som skal lære språk, i en gruppe hvor språket brukes.

”Kunnskap er omgitt av praksisfellesskap eller ”communities of practice”, og man lærer ved å delta i felles aktiviteter der kunnskap blir benyttet og gjort synlige for nybegynnere” (Säljö, 2016:130). Dette samsvarer også med den behavioristiske læringsmodellen som sier at læring skjer gjennom de erfaringene handlingene våre gir oss og undervisningen foregår på målspråket. Ifølge denne tilnærmingen skal nye ord og begrep presenteres ved hjelp av billedstoff og/eller samtale og via mange gjentakelser. For å stimulere elevene til å tenke og resonnerer rundt et tema kan det også ha betydning hvilke ord- og språkvalg lærerne gjør. Språket bør være enkelt, men med spesielle utfordringer som gjør det hensiktsmessig å lære nye ord/begrep.

I og med at nyankomne elever ikke kan forventes å være veldig aktive i timene, blir da lærerens oppgave å vekke interesse ved å knytte lærestoffet til noe som er kjent for elevene, eller på annen måte gjøre det spennende.

Vil du dele erfaringen om hvilke metoder du bruker i timene for å øke elevens vokabular?

Resultatene viser liten variasjon i lærerens arbeidsmetoder. De mener at utgangspunktet for all undervisning er et tema, der de arbeider veldig aktivt med nye ord og begrep. Dessuten sier de at det er det muntlige språket de legger stort fokus på. Nye ord og begrep gjennomgås når de starter med et nytt tema. Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk gjelder hver eneste time, sier informantene. Rita forteller at ukentlig har hun:

”Øveord hver uke, bilder, spill, muntlig trening, språklige leker. Jeg bruker pc, stasjoner, leker, klipper, limer, frilek.”

Effektivt vokabulararbeid har effekt på både ordforståelsesutviklingen og på elevenes leseforståelse (The National Reading Panel, 2000). Barna skal lære mange nye ord hver dag og det er viktig at de har det kjekt mens de lærer sier Ellen:

” «Alias» spill, men jeg må være til stede. Det må være konkrete ting som er om tema, og alt lager jeg selv. Rimlotto, men den er litt vanskelig, jeg hjelper dem litt i begynnelse så går det fint. Mattespill for eksempel og når de kan norsk tar vi spill som krever litt språk. «Villkatten « spill krever at elevene skal kunne en del begrep. Mye spill de første årene.

Informantene forteller at de ganske tidlig på skoleåret begynner med lesing, de voksne leser korte tekster for klasse. Å lytte til historier som blir lest eller fortalt, ser ut til å korrelere

positivt med leseforståelse. Dessuten har læreren fokus på å vise sammenheng mellom de lærte ordene og de nye. Konkretisering er veldig viktig for å skape forståelse av nye ord, særlig fagord. Men Britt forteller at de må unngå tekstoppgaver i mattebok, fordi hun opplever at det er uforståelig for elevene.

Informantenes praksis samsvarer med Cummins (2008) modell som kan anvendes på skolen:

A. Situasjonsavhengige og kognitivt enkle oppgaver der lærere forteller at de bruker:

Sanger, ordjakt, ord i forbindelse med bokstaven, klipping og liming, spill, ord og bilde. Mange temabaserte ting.

B. Situasjonsavhengige og kognitivt krevende oppgaver: Stasjonsundervisning, bygge setninger med de enkelte ordene de kan, klapper stavelser, leser hvis de kan, staver, data timer med Salaby, Radius nettbaserte oppgaver som har lydstøtte.

C. Situasjonsuavhengige og kognitivt enkle oppgaver: Frilek, tilpassing i ulike sosiale miljø som for eksempel friminutt, gå på tur.

D. Situasjonsuavhengige og kognitivt krevende oppgaver: Opprettholde kontakt med andre ved behov, for eksempel fortelle til voksne at noe har skjedd.

Dette viser at lærere i klasserommet praktiserer ulike undervisningsmetoder som ofte reflekterer en blanding av ulike læringsteorier. Informantene er klar over det at det er et stort antall ord som elever må kunne for å kunne forstå skolens lærebøker. *”Elever som har problemer med å bygge opp et godt og adekvat ordforråd fra tidlig alder av, står i fare for å utvikle leseforståelsesvansker”* (Lyster, 2014: 50).

Kjenner du andre metoder for å øke elevenes vokabular?

Når jeg stilte dette spørsmålet, ville jeg vite om lærere vet om andre metoder som de ikke kan bruke på grunn av elevenes svake norskkunnskaper eller andre begrensninger. Mangelen på et felles språk i begynnelsen av skoleåret er et stort hinder for å ta i bruk andre metoder, sier informantene. Ellen henviser til dataprogrammer:

”Dataprogrammer som ikke er så vanskelige for mine elever. Jeg kommer ikke på noen akkurat nå, men det finnes helt sikkert. Men de er for kompliserte for min klasse.”

Elisabeth og de andre lærerne sier at:

” Vi lærer hele tiden og det skal tilpasses hver elev. Vi bruker film, data. Kommer ikke på noen nå.”

Det sies at gode lærere kjennetegnes blant annet av at de har et stort repertoar av undervisningsmetoder og mange måter å legge til rette læringsmiljøer på (Repstad & Tallaksen, 2008). Felles mål for alle lærerne er at de skal legge til rette for at elevene lærer.

Informantene forteller at læring av ord gjennom muntlig kommunikasjon i klasserommet ofte foregår i tilknytning til en konkret her- og- nå –situasjon. Denne metoden kan by på en rekke utfordringer i begynnelsen av skoleåret. Hvordan eleven skal forstå, og hvordan læreren skal forklare. *”De nye ordene må presenteres i sammenhenger hvor man til tross for manglende kunnskap om enkeltord, kan forstå det som foregår”* (Selj et al., 2005:115).

Bruk av teknologi og digitale ressurser gir elevene flere muligheter for å lære, og det er læreren som må integrere teknologien i sin undervisning. Det finnes programmer som kan oversette enkelte ord eller tekster. Men det som informantene sier er at dette for komplisert for de minste elevene som ikke kan lese. Det har blitt vanlig å bruke nettbrett eller iPad i læringsprosessen på skolen.

Golden (2011:195) hevder at formålet med læring også er *”(...) å øke elevenes metakognitive innsikt, vise dem hvor viktig det er å arbeide med ordforrådet, og gjennom dette forhåpentligvis gjøre dem interessert i ord eller lære dem å fokusere på visse ord for nettopp å oppdage et mønster.”* For at eleven skal få maksimalt læringsutbytte er det viktig å velge de metodene som eleven behersker best.

Skiller dere mellom læring av ordforrådet i skolefagene og i hverdagspråket?

Det er enighet om at det er viktig å arbeide aktivt med ordforrådet både i skolefagene og i hverdagspråket. Med tanke på nyankomne elever som bruker sitt morsmål hjemme, så er det en del ord som de møter for første gang i skolebøker. Golden (2011) understreker at slike ord bør trekkes fram for elever fra språklige minoriteter og gis spesiell oppmerksomhet i undervisningen, fordi det er stor sjanse for at de ikke har møtt disse før. Mange elever utvikler andrespråket ganske raskt slik at de kan fungere godt i hverdagen, men forskning har vist at det allikevel kan ta mange år å lære seg fagspråk på andrespråket (Cummins, 2008).

Rita er enig i det og sier følgende:

”Ja, det skiller jeg veldig. Det er begrenset med alle disse, når de kan skolespråk så er de på et høyere nivå. Ofte er det slik at noen av elevene kan hverdagspråket og er kjempeflinke, men de mangler det skolespråket som hindrer dem i å komme på et høyere nivå.”

For at elevene skal kunne utvikle et godt fagspråk er det viktig at alle lærerne støtter elevenes språkutvikling i sine fag. Lærerne skal være klar over det om hva som kjennetegner fagspråk, hvilke begreper man skal jobbe med og ikke minst hvordan. Britt sier :

” Alt går i norsk, men det går både sammen og hver for seg. Vi har norske timer der vi har ord knyttet til bokstaver, det kommer i hverandre. Når vi har matte da er de spesielle begrepene er viktig som addisjon, subtraksjon osv.”

Elisabeth sier at gjennom systematisk ordforrådsarbeid kan elevene tilegne seg fagspråk raskere:

”Det blir et skille, under tema er ikke alle ordene fra dagligtale. Vi prøver at det skal gå hånd i hånd.”

Ellen forteller at i matte må det være konkrete oppgaver der elevene kan øve seg på å omformulere setninger fra fagspråk til hverdagspråk:

”To pluss to er fire. Fire barn går hjem.”

Faglig ordforråd er knyttet til et spesielt felt, det akademiske felt. Vygotsky (1986) mente at utviklingen av akademiske begreper er knyttet til formell undervisning. Han hevdet at barnets møte med det akademiske språket gjennom skolens undervisning førte til utvikling av en mer avansert begrepsstruktur og økt tenkeevne. Lærebokspråk er en mangel innenfor andrespråkforskningen, men i 1983 gjorde Golden og Hvenekilde en undersøkelse av språket i ulike lærebøker på mellom- og ungdomstrinnet. Resultatet viste at de lærebøkene inneholdt en rekke lavfrekvente ord som lærerne ikke betraktet som fagord, og som derfor ikke blir forklart i fagene (Monsen & Randen, 2017).

Det kan være utfordrende å presentere et nytt tema slik at alt skal forstås. Visuelle hjelpemidler, demonstrasjoner og karakteristiske enkeltteksempler i en kontekst virker klargjørende. *”Jo tyngre tema og/eller språk, desto mer arbeid må legges både i den forberedende fasen med elevene og i det å finne egnete arbeidsoppgaver til etterarbeidet”* (Lindberg & Selj, 2005:51).

Hvilken teori/er, tror du, ligger bak dine faglige opplegg?

For at man skal klare å skape en lærings situasjon med best mulig læringsutbytte, er det hensiktsmessig å ta i bruk flere teorier og forskning rundt emnet. Nyankomne elever skal utvikle et ordforråd både kvantitativt og kvalitativt og er avhengige av gode og raske arbeidsmetoder.

På spørsmålet om hvilke teori som kan ligge bak ditt faglig opplegg, sier Rita blant annet følgende om dette temaet:

Jeg tror, det ligger Piaget sin teori med sin kognitive tilnærming og assimilasjon Men det er sosiokulturell av Vygotsky som er viktigst.

Ellen forteller om egen erfaring hvordan det er å lære seg norsk:

” Jeg lærte selv norsk mange år siden og de metodene som ble brukt likte jeg og gjør jeg selv nå. Jeg bruker min egen erfaring som elev. Jeg vet at å snakke mye er ikke bra, det blir for kjedelig. Litt av hvert, det er ikke vanlig klasse, de trenger mye ord for å kunne uttrykke seg.”

Britt sier på likt linje med Rita, at Vygotsky og ”stillas” har stor betydning for elevenes læring:

” Jeg kommer på J. Brummer og Vygotsky, med stillas. Vi hjelper dem at de skal klare seg gjennom det vanskeligste for å være motiverte for å kunne fortsette. Mestring er viktig at oppgavene skal de forstå, men skal være litt vanskelig, at de skal strekke seg litt. Å være selvstendig er veldig viktig.”

Elisabeth påpeker at barna også lærer med sanser:

” Barn lærer med sanser, via lek, støttende stillas, som veileder. Men det er viktig at ungene er aktive i timene.”

Intervjuene tyder på at lærerne er bevisste på teoriene som ligger bak faglig opplegg. Å ha et teoretisk utgangspunkt for undervisningen kan gi et sterkt støttepunkt for læring på skolen. Som informantene har nevnt, så er sosiokulturelt lærings syn svært sentralt i undervisningshverdagen. Det sosiokulturelle perspektiv på læring bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Säljö, 2016). Interaksjon og samarbeid mellom elever og de voksne er sett på som grunnleggende for læringsutbyttet. Særlig når barna lærer seg et nytt språk, skjer læring i interaksjon med andre som kan hjelpe.

Vygotsky mener at denne interaksjonen er svært viktig for barnets utvikling og det kan være stor forskjell mellom nivået på de oppgavene barnet kan gjøre på egen hånd og nivået som kan løses under veiledning av en voksen.

Intervjuene viser at lærerne legger stor vekt på de undervisningsmetodene som styrker det språklige grunnlaget fra dag en i innføringsskolen. Mye tid til lek, lette oppgaver der barna skal klippe og lime (bruke sanser) og oppleve mestringsfølelse gjør det lettere for barna å lære språket. Gjentakelse skaper trygghet og en følelse av å mestre stoffet (Kibsgaard, 1997). Først og fremst trenger eleven støtte fra en som er mer kompetent for at læring skal skje. På skolen kan det være lærere eller andre elever som kan mer norsk.

Piaget sin teori ble nevnt av informantene også. Det som sentralt i Piaget sin teori er hvordan elever konstruerer kunnskap. Han kaller dette for skjemaer som utvikler seg når ny informasjon og kunnskap bygges opp. Det er en del av Piaget sin teori som kan forklare hva som skjer i undervisningen. Når elevene har stasjonsundervisning utfordres hver enkelt elev til å tenke og handle individuelt. Når de har et tema som f. eks ”familie”, og lærer ”familie” som begrep kan dette brukes i neste tema f. eks ”bolig”: *Mi mormor bor i huset*. Ifølge kognitiv læringsteori er læring en prosess der elevene tar imot informasjon, tolker den og plassere inn i sine skjemaer (assimilasjon eller akkomodasjon).

Informantene har ikke nevnt behavioristisk læringsteori, som har fokus på det ytre miljøets påvirkning på atferd, der det fornektes at det er behov for å vite noe om menneskers tanker, følelser og historie (Säljö, 2016). For språkopplæring innebærer dette å bruke gjentakelse og ros, slik at korrekte ytringer skal feste seg og bli værende.

5.0 SAMMENDRAG OG OPPSUMMERING AV RESULTATENE

Formålet med denne studien har vært å beskrive kvaliteten på tilbudet på innføringsskolen med hovedfokus på ordforrådsutvikling hos nyankomne flerspråklige elever. Gjennom det kvalitative intervjuet med fire lærere, har jeg forsøkt å besvare oppgavens problemstillinger og forskningsspørsmål:

Hvilke tanker og erfaringer har lærere om effektiv vokabularundervisning i innføringsskolen?

Hvordan organiseres og legges undervisningen opp for nyankomne elever på innføringsskolen?

Hvilke undervisningsmetoder bidrar til å utvikle et tilfredsstillende ordforråd?

En god introduksjon til det norske skolesystemet og en trygg sosial arena for elevene er ifølge informantene, grunnleggende for at opplæringen skal lykkes. Ifølge Pianta (1999) kan en si ut fra et sosialkulturelt syn at *”teachers can organize students’ social interactions in classrooms so that social-developmental tasks are within the students’ zone of proximal development.”* Ut fra Piantas syn, er sosial utvikling avhengig av læreres evne til å organisere elevenes sosiale aktiviteter som krever at pedagoger har evne til å tilrettelegge for både faglig og sosial utvikling.

Styrking og utvikling av identitet gjennom morsmåls- og tospråklig opplæring regnes som grunnlag for læring de første årene. Resultatene i denne oppgaven kan sies å gi støtte til Cummins’ hypotese om overførbarhetskunnskap mellom språkene, jf. ”dual-isfjellmodellen”, der modellen viser at ferdighetene fra ett språk kan overføres til et annet språk.

Hvilke tanker og erfaringer har lærerne om effektiv vokabularundervisning i innføringsskolen?

Forskningsresultatene i dette prosjektet knyttet til lærerens erfaring om effektiv vokabularutvikling har vist at lærerne oppfatter denne oppgaven som et svært viktig arbeid på innføringsskolen, fordi elever lærer først enkelte ord og så kommer setninger. En god relasjon mellom lærer og elev oppfattes som et godt utgangspunkt for læring. I starten av skoleåret brukes det derfor mye tid til å bli kjent med hverandre og skape gjensidig tillit. Det er ulike årsaker til at elever flytter til Norge. Noen av dem kommer fra krigsoner og har sett mye tragisk som kan medføre at de vil oppføre seg annerledes i enkelte situasjoner.

Informantene deler sine erfaringer om arbeidet med ordforrådsutvikling og forteller hvordan de pleier å gjøre det daglig. Gjentakelse, konkrete ting og eksplisitt opplegg lykkes ofte best. Skoleåret starter med at nye ord blir presentert ved at lærere eller andre voksne peker på ting og sier hva det heter. Golden (2011) kaller slike definisjoner, som skjer ved hjelp av utpeking, ostensive definisjoner. Informantene oppgir at det er viktig å bruke ord som er lette å forstå for de minste. Et godt eksempel er når læreren holder ei bok foran barn og sier ”Dette er ei

bok”. I neste omgang kan elevene ta opp en ting som finnes i nærheten og si ”Dette er en sekk” for eksempel. Dette er bare en av de undervisningsmetodene som støttes av et sosiokulturelt læringssyn som er sentralt i undervisningshverdagen på innføringsskolen. Jamfør et sosiokulturelt læringssyn får elevene, ifølge Vygotsky (1978), størst faglig og sosialt utbytte ved å være aktive deltakere i egen læring, det er bare viktig å tilpasse forutsetningene og nivået til gruppen. Alle lærerne mente at det er en sterk sammenheng mellom læring og sosialt samspill. Det kan være vanskelig å forstå spilleregler i begynnelsen, men når norskkunnskapene øker, øker samtidig forståelsen av ulike regler både i timen og i lek.

Informantene forteller at det er veldig viktig at nye ord må presenteres slik at elevene skal forstå, skal klare å gjenta og skal kunne lage nye assosiasjoner. Her får vi støtte av den kognitivistiske læringsteorien. Disse kognitive prosessene oppstår ifølge Piaget (1970) når kunnskap gjennom menneskers aktiviteter konstrueres aktivt av et individ når individet tar stilling til og bearbeider omgivelsene. I slike tilfeller må læreren være bevisst på sin klassekultur og daglige aktiviteter. Det å snakke om konkrete ting/tema vil være en viktig støtte til økt ordforråd for elevene. Dessuten understreker lærerne at systematisk arbeid med begreper blir påvirket av mange forskjellige faktorer som de må være klar over.

Det språklige mangfoldet kan by på en rekke utfordringer når det gjelder å finne riktige læringsmetoder. Han eller hun skal tilegne seg et nytt språk i tillegg til sitt morsmål. Melby-Lervåg og Lervåg (2013) hevder at når det er mange likheter mellom språkene, skaper dette gjenkjennelse av ulike språkmønstre hos eleven, noe som igjen kan gjøre det lettere å overføre informasjon mellom språkene og sikre generalisering av ferdighetene. Et velfungerende morsmål gir bedre grunnlag for å lære norsk. Elevene lærer forttere og bedre de nye begrepene når de får dem på sitt morsmål, ifølge lærerne.

Informantene nevner elevens generelle læringsevne, noe som kan påvirke læring. For noen elever er det slik at de bruker lengre tid på å lære noe enn de andre. Noen av de nyankomne elevene begynner på innføringsskolen med et svakt ordforråd på morsmålet, og dette er noe som kan være årsak til at de ikke klarer å følge den vanlige opplæringen i klasserommet, ifølge informantene.

Mangel på et godt læreverk og kartleggingsverktøy ble nevnt av alle informantene. Et ganske krevende arbeid for lærerne er å forberede øktene ved å finne bilder og andre oppgaver som kan visualisere hvert enkelt begrep. For at elevene skal kunne oppleve mestring i det daglige

arbeidet, og opplæringen skal være tilpasset deres evner og forutsetninger er det viktig at skolen bruker varierte vurderingsformer (Kibsgaard & Husby, 2002).

Det ble ikke nevnt av informantene at det brukes kartlegging ved starten av skoleåret, og spørsmålet blir da hvordan innføringsskolen vet om elevens "base", hvordan tilrettelegges det for at basen utvikles og forsterkes. *"Mange minoritetsspråklige kan kamuflere en dårlig utviklet basis bak en velutviklet uttale og rimelig gode pragmatiske ferdigheter"* (ibid.:37).

Studien har vist at alle som jobber med flerspråklige elever trenger både kartleggingsverktøy, læringsverk og ikke minst mer kunnskap om flerspråklige elever. Dersom læreren har innsikt i at språklæringsprosessen kan deles i flere faser, vil tilegnelsesprosessen av et nytt språk forbedres og følges nøyer.

Oppsummerende er det interessant å se at det ikke er så store forskjeller mellom undervisningsmetoder for effektiv vokabularutvikling i en vanlig skole og i en innføringsskole. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever uansett hvilken skole eleven går på. Her kommer imidlertid spørsmål om hvordan opplæringen praktiseres og hvilke forhold som er de vesentlige for elevene. Man kan si at innføringsskolen er mer bevisst på at eleven ikke kan norsk enn den vanlige norske skolen. Lyster (2014) sier at gruppen av barn med et høyt ordforråd kan ved skolestart ha inntil fire ganger så stort ordforråd som gruppen av barn med det laveste ordforrådet, og denne forskjellen vil kunne øke dersom ordforrådsarbeidet ikke tas på alvor. Oppfatningen om betydningen av morsmåls- og tospråklig fagopplæring på innføringsskolen skiller seg sterkt fra en vanlig skole. Resultatene i denne oppgaven om morsmåls- og tospråklig opplæring sett i lys av de teoretiske perspektivene, støtter undersøkelsen i tråd med Cummins (1979, 1991) at det kan skje en overføring av ferdigheter fra morsmål til andrespråk. Elevens morsmålskompetanse vil variere fra barn til barn, og for å få et korrekt inntrykk av flerspråklige elevers totale ordforråd anbefaler flere forskere (Cummins, 2000; Bakken, 2007) utredninger på begge språk, der en lar totalsummen for alle riktige svar uavhengig av språk danne utgangspunkt for vurderingen.

Opplæringsloven pålegger også kommunene å kartlegge flerspråklige elever når det skal fattes vedtak om særskilt norskopplæring. Både informantene og Rambøll evaluering mener at kartleggingsverktøyet er for omfattende og er åpent for tolkninger og skjønnsvurderinger fra lærerne. Det betyr at elevene som begynner på skolen ikke blir vurdert fordi det ikke finnes et godt nok verktøy for å utføre vurderingen.

Hvordan organiseres og legges undervisningen opp for nyankomne elever på innføringsskolen?

Innføringsskolen er et fantastisk tilbud for nyankomne elever. Grunnen informantene oppgir er at barna blir bevisst integrert med små steg i det norske samfunnet, det brukes mye mer tid til å bli kjent med den norske kulturen på innføringsskolen enn i de vanlige klassene. På innføringsskolen får elevene tilbud om grunnleggende norskopplæring og både tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring med inntak hele året.

Nyankomne elever nivådeles i små grupper på innføringsskolen. Første og andre trinn slås sammen og deles i fire, fem grupper etter elevens norske kunnskapsnivå. Informantene responderer at nivådelte grupper er et nytt prosjekt som skal evalueres i slutten av skoleåret. Noen av lærerne mente at nivådelte grupper er en dårlig ide med tanke på de minste som aldri har gått på skolen og ikke vet hvordan man skal oppføre seg som elev. Andre informanter har sagt at det er positivt med nivådelte grupper med tanke på den sosiokulturelle læringen at de lærer fra og med hverandre.

Ifølge informantene spiller identitet og morsmål en viktig rolle når barna flytter til nytt land. Å flytte utenlands kan være både spennende og skremmende. Innføringsskolen legger stort fokus på integreringsprosessen, særlig i starten av skoleåret. Det er svært krevende når barna ikke forstår språket og ikke kan uttrykke seg, sier lærerne.

Funn i forbindelse med dette forskningsspørsmålet viser at innføringsskolen i forhold til nyankomne flerspråklige elever bruker gode metoder både for undervisning og for integrering i samfunnet. Det å legge stort fokus på opplæringsforholdene betyr å skape gode læringsvilkår og utfordre elevene til å delta i læreprosessene. *”For at språkferdighetene skal utvikle seg, er det viktig at man deltar i hverdagslige samtaler om ulike temaer, og at man møter situasjoner som inneholder språklige utfordringer”* (Säljö, 2016:25).

Integreringsprosessen i innføringsskolen starter tidlig på skoleåret. Klassene arrangerer felles turer i nærområder, går på kino, museum. Elevene som kan litt norsk får gratis SFO tilbud på sin bostedsskole. Den uformelle kontakten med et norsk språkmiljø understøttes av strukturerte, pedagogiske opplegg, og vil kunne etablere en språklæringsarena som gir svært gode muligheter for å utvikle norsk som andrespråk (Kibsgaard & Husby, 2002).

På innføringsskolen har de temaorganisert opplæring som går på tvers av alle fag. Læring av norsk står sentralt i alle fagene unntatt morsmål. Informantene konkluderer med at de som underviser nyankomne elever bør legge til rette for språklig kommunikasjon gjennom varierte aktiviteter. Skoledagen skal by på mange muligheter til å ta i bruk de lærte språkferdighetene.

Ved opplæringsstart oppretter kontaktlærerne kontakt med tospråklige lærere og lager en plan for hvordan de skal jobbe i fremtiden. Informantene opplyser at det er viktig at både faglærere og tospråklige lærere jobber med det store temaet på tvers. For at eleven skal oppleve helhet og sammenheng i skoledagen bør lærerne samarbeide om en systematisk begrepsutvikling og ordlæring for elevene (Hauge, 2005). Gjennom tospråklig opplæring bygges det på elevens forkunnskaper, som trekkes inn i den videre opplæringen. *Det utvikler seg da en interkulturell undervisning hvor elevene går fra det kjente til det ukjente* (ibid.: 299).

Å flytte til nytt land kan by på en rekke utfordringer for hele familien. Innføringsskolen har lang erfaring med å hjelpe foreldrene med integrering. Skolen sørger for at foreldrene får nødvendig informasjon om skolesystemet i Norge og for at de føler seg velkommen.

I oppsummeringsdelen vil jeg skille ut et par aspekter som informantene understreket: identitetsforming og språkopplæring. Øzerk (2005:311) hevder at *”et stort problem er at systemet i sin iver etter å fokusere på det de ikke kan av norsk og hjelpe dem å lære det, glemmer at denne elevgruppen som alle andre elever har erfaringer og kunnskaper om omverdenen som de har utviklet gjennom morsmålet og muligens også gjennom den norsken de allerede har tilegnet seg.”* Hauge (2007) mener også at man i den vanlige skolen er opptatt av de mangler elevene og deres foreldre kommer med til skolen, og ressurser settes inn på å redusere annerledeshet, slik at elevene kan gli inn i skolens ordinære virksomhet uten at dette medfører nevneverdige endringer i institusjonen. Til og med i det ideologiske grunnlaget for enhetsskolen ligger tanken om at barn skal gis like betingelser og like muligheter for utdanning (Kibsgaard & Husby, 2002).

Det er imidlertid viktig å se individuelle forskjeller og behov med hensyn til både språkopplæring og inkludering for å skaffe best mulige betingelser for læring.

Innføringsskolen ser det flerkulturelle som en normaltilstand, og tilpasser sine ressurser slik at de flerspråklige elevenes og deres foresattes bakgrunn og erfaringer også settes på dagsorden.

Lærere på innføringsskolen jobber systematisk mot å utvikle en felles identitet i klassen, samtidig som de erkjenner at hvert barn kan ha sin identitet knyttet til ulike kulturer. Barn

som kommer til Norge har to verdener å leve i. Jeg har merket meg at på innføringsskolen henger mange fargerike bilder fra forskjellige land, samt symboler og flagg fra nesten hele verden som viser at her er alle velkomne. Den norske skolen derimot signaliserer homogenitet og likhet. Innsatsen i den norske skolen rettes inn mot å redusere annerledesheten, det vil si å gjøre elevene norske i en norsk skole (Hauge, 2007).

Hvilke undervisningsmetoder hjelper med å utvikle et tilfredsstillende ordforråd?

Resultatene har ikke vist stor variasjon i lærernes arbeidsmetoder når det gjelder tilegnelse av norsk som andrespråk i innføringsskolen. Temaarbeid er en av de mest brukte undervisningsmetodene på innføringsskolen. Denne metoden kjennetegnes ved at læreren både underviser, igangsetter, veileder og evaluerer (Repstad & Tallaksen, 2006). Alle informantene har sagt at de arbeider aktivt med temabasert læreplan som er utgangspunkt for undervisningen. Hvert tema startes ved å plukke ut viktige begrep som gjennomgås sammen med morsmåls lærer i tillegg. Dessuten sier informantene at de legger større fokus på det muntlige enn det skriftlige det første skoleåret på innføringsskolen.

Intervjuene viser også at undervisningen har ganske fast struktur. Dagen starter med prat om været og dato og gjerne noen sanger. I norsktimer introduseres ukens begrep og elevens kunnskaper om dette aktiveres. Fonologisk bevissthet er også viktig, og siden det er 1-2 trinn så er det viktig å kunne ordets/begrepets lydstruktur i tillegg. Kunnskap om fonologien i morsmålet eller generell forståelse om stavelsesstruktur bidrar til å forstå hvordan dette kan påvirke andrespråksuttalen og tilegnelse.

Informantene understreker at spill og stasjoner som er knyttet til ukens tema og begrep bidrar mye til å etablere den nye kunnskapen om det lærte begrepet. De mente at elever som er aktive i timene kan lære fortere, fordi at de vil komme med ideer og innspill når det læres nye ord.

Lærerne rapporterte at også tilsynelatende enkle setninger kan bli uforståelige for mange flerspråklige elever, og særlig for de minste som ikke har noen erfaring med skolen. Det ble sagt at ordlæring er en prosess, og at det å vite når man har lært et ord er veldig vanskelig.

De samlede resultatene viser at lærere på innføringsskolen jobber systematisk med bevisste undervisningsstrategier. Informantene opplyser at skolen strekker seg ganske langt for at

eleven, uansett bakgrunn, skal få tilpasset opplæring og lærere som har inngående kunnskaper om elevenes morsmål. Viberg (1993) bruker begrepet ”basis” om barnets morsmål ved starten av skoleåret og som er grunnlaget for utvikling både i morsmålet og andrespråk.

En annen faktor som spiller en viktig rolle på innføringskolen er en læreplan som forteller hva som skal gjøres i ulike fag og på ulike klassetrinn. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan som avviker fra de øvrige planene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) ved at den ikke er årstrinnsbasert, men nivåbasert. Læreplanen virker som en god ordning for elever som ikke kan følge den ordinære læreplanen.

5.1 BEGRENSNING MED STUDIEN

I Rambøll evaluering finner vi at det er en forholdsvis liten andel av lærere som har studert eller tatt videreutdanning i norsk som andrespråk, flerkulturell pedagogikk og flerspråklighet og andrespråkspedagogikk, som betegnes som studier som gir spesielt relevant kompetanse til å undervise elever i målgruppen.

Funn fra studien min viser at det er en viss variasjon mellom informantenes utdanning. To av dem har allmennlærer utdanning, den tredje har videreutdanning i norsk 2, lesing og skriving og den siste har migrasjonspedagogikk og spesialpedagogikk (ikke master). I læreryrket er faglig kompetanse viktig, men en kan ikke se bort fra personlige egenskaper og pedagogisk innsikt. En spesiell utfordring i denne studien er knyttet til lærere som mangler formell kompetanse i faget norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet i denne studien. Utvalget er allikevel representativt i forhold til kategoriene jeg forventet å finne informasjon hos.

Da jeg begynte med intervjuene, fant jeg ut at det ikke var alle spørsmålene som var så gode som jeg hadde forventet. Det viste seg at spørsmålene ikke var konkrete nok. Ett av de spørsmålene var for eksempel om hvordan de tilrettelegger for et godt språkmiljø på innføringsskolen, der jeg ville vite generelt hva som er forskjellen mellom en bostedsskole og innføringsskolen. De fleste av informantene svarte imidlertid med en gang om det de gjør i klasserommet.

Mitt prøveintervju ble gjennomført med en lærer som hadde master i spesial pedagogikk og det gikk bra, informanten svarte det jeg forventet. Dette viser at lærerens kompetanse kan gi en del variasjon i besvarelsene.

Utvalget i kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Teoretisk utvalg er basert på en strategi som bidrar til at utvalget er hensiktsmessig både teoretisk og empirisk, slik at utvalget gir grunnlag for å utvikle og utforske teoretiske perspektiver (ibid.).

Informantene i studien representerer således et strategisk utvalg som omfatter lærere som jobber på innføringsskolen. Utvalget er strategisk av følgende grunner: Utvalget av lærere representerer en innføringsskole, der de jobber med de minste elevene.

5.2 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

Når jeg begynte med denne oppgaven hadde jeg flere mål og spørsmål som jeg ønsket å besvare. Formålet var å samle lærerens erfaring og opplevelse om hvordan de tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne, flerspråklige elever i innføringsskolen. Jeg var mest opptatt av å få vite hvordan de jobber i klasserommet/på innføringsskolen med de minste, nyankomne elevene, hva og hvorfor de gjør det de gjør.

På bakgrunn av funn bidrar denne studien til flere betydningsfulle aspekter i arbeid med utvikling av ordforråd både på innførings- og på vanlige skoler. Resultatene viser at lærere bruker eksplisitt undervisning på tvers av ulike fag. Stort fokus på lærer – elev relasjon ses som et viktig utgangspunkt for læring. Elevens morsmål skal heller ikke utelukkes. Grunnen til det er at de elevene som begynner på innføringsskolen allerede har etablert grunnleggende ferdigheter på sitt morsmål, noe som bidrar til større faglig utbytte.

Det er viktig å nevne at innføringsskolen har god erfaring med tilpasset opplæring og inkludering slik at det blir bra for alle elevene.

Det må være framtidens mål å finne fram til undervisningsmetoder som kan styrke både det norske språket og morsmålet hos den enkelte elev fra første dag i den norske skole. Hvis vi vil at alle nyankomne elever skal klare å tilegne seg norsk fortere enn de gjør i dag, må vi se litt

nærmere på hva slags hindringer som finnes seg i læreplanene, i lærerens hverdag og i elevens hjemmemiljø. Thurmann – Moe (2013:85) sier at *”både manglende satsing i utdanningssystemet og problemer knyttet til videre utvikling i morsmålet i hjemmemiljøet er sannsynlige årsaker til stagnasjon.”* Manglende kompetanse hos pedagoger kan være til hindre for å ivareta det flerkulturelle perspektiv i større grad enn tilfellet er i dag.

Vi kan prøve å sammenligne det norske innføringstilbudet med et naboland. Sverige er for eksempel et land som har mange års erfaring med å gi et godt tilbud til nyankomne elever. Innføringstilbud organiseres ganske likt det norske, bare at de bruker kortere tid på innføringsskolen og gir mer støtte i morsmålet hele skoleløpet, særlig de første årene i nytt land. Juvonen (2016) beskriver to svenske innføringsmodeller, den ene gjelder elever som lærer seg først svensk i en forberedelsesklasse, den andre modellen beskriver direkte plassering av elevene i en ordinær klasse sammen med andre eleven som har svensk som morsmål. Juvonen (ibid.) sier at” samtidig har kritik mot forberedelsesklasser riktas för långa vistelser, åldersblandade grupper, bristande integrering mellan undervisande lärare och fysisk separering från den övriga skolan, vilket kan leda til segregation och marginalisering av eleverna.”

En tanke å ta med seg i fremtiden kan være om tidsbegrensningen på innføringstilbudet her i Norge, og hvor skillet går mellom vanlig språkopplæring og spesialundervisning. Hovedkjennetegnet på spesifikke språkvansker er altså svake resultater på språktester som vurderer ulike aspekter ved språket (uttale, grammatikk, bøyningsformer, ordforråd, forståelse), og flerspråklige barn som er tidlig i andrespråkutviklingen eller har svake andrespråkferdigheter, kan få til dels sammenfallende resultater på språktester på andrespråket som enspråklige barn med spesifikke språkvansker (Hiågård, 1999). Det anbefales likevel ikke å kartlegge barns grammatiske utvikling før etter to års eksponering for andrespråket dersom man mistenker språkvansker (Monsrud, 2013). Pedagoger som jobber med nyankomne elever står over en rekke utfordringer når det gjelder elevene med mulige spesifikke språkvansker. At eleven strever med språket av spesifikke årsaker bør vekke bekymring at de kan ha en større og mer alvorlig språkvanske enn enspråklige barn før kartlegging og tiltak iverksettes (ibid.)

Dagens innføringstilbud kan være opptil to år, men de fleste elevene forlater innføringsskolen før den tiden som oftest er det de elevene som er faglig svake, analfabeter eller strever med lese- og skrivevansker som benytter seg av det tilbudet opptil to år. Man kan reflektere over

om det er forsvarlig å ha eleven på innføringsskolen så lenge eller om eleven kan starte en integreringsprosess og særskilt språkopplæring på sin bostedsskole tidligere.

5.3 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Nyankomne elever som går på innføringsskolen skal få tilbud om en innføring i norsk og norske forhold før de skal overføres til bostedsskolen. Haugen (2005) mener at det er flere gode grunner til å sentralisere opplæringstilbudet på et sted i kommunen. Kvalifiserte lærere innenfor det flerkulturelle feltet, små klasser med muligheter til å ha språkgrupper med morsmål- og tospråklig fagopplæring kan gi større muligheter til effektiv utnyttelse av lærerens kompetanse og arbeidsmetoder. Når elevene får nødvendig informasjon på et språk de forstår, øker det motivasjon og trivsel.

I Læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007) finner vi lite om ordforrådsutvikling. Selv om lærere er bevisste på vokabulars betydning innenfor andrespråklæring trenger de likevel gode skoleplaner som kan framheve dette.

For nyankomne elever som trenger å utvikle tilstrekkelig norsk før de kan gå i ordinære klasser, er det viktig å få godt læringsutbytte på innføringsskolen. På en mottaksskole får elever store muligheter til effektiv utnyttelse av egen kompetanse og interesse. Elevenes trivsel prioriteres fra dag en for å dempe opplevelsen av fremmedhet. Alle skal føle seg velkomne i det nye landet. En ulempe med slike skoler er at de ligger lengre fra barnas nærmiljø, noe som kan hindre dem i å finne venner eller delta i andre aktiviteter i nabolaget, men som Hauge (2005) sier er det for mange barn ikke lett å få adgang til jevnaldringsgruppen dersom man ikke behersker det språket gruppen bruker i felles samhandling.

Jeg opplever at informantene bruker de ulike læringsteoriene som er viktige for å utvikle elevenes faglige aktivitet. De utnytter mulighetssoner ved å stimulere eleven til å jobbe aktivt sammen med andre og å prøve å klare enkelte oppgaver på egenhånd. På bakgrunn av funn i denne studien har lærerne lagt mest vekt på:

-tverrfaglig samarbeid, felles forståelse om elevenes læring

-elev/lærer relasjon

-integrering i lokalsamfunnet

-eksplisitt ordlæring, variert undervisning

- identitetsforming

Samarbeid med ulike aktører og teoretiske rammeverk for faglig- og sosialt arbeid på skolen kan regnes som det viktigste og sterkeste suksesskriterium. Lærernes lange erfaring med flerspråklige elever og samarbeid med ulike aktører har gitt troverdige resultatene.

Resultatene har vist at flerspråklighet er en stor berikelse for eleven og må utnyttes til det fulleste.

Forholdet mellom språk og identitet har vært diskutert i årevis. Elevene som begynner på innføringsskolen kommer fra sitt hjemland og identifiserer seg med landets kultur og språk. Informantene har sagt at det er viktig for sosial integrasjon å ta vare på elevens identitet og vise respekt for deres kultur.

Selv om det er sagt mye positivt, så er det en viss usikkerhet rundt innføringsskolens tilbud. Elevtall varierer hvert år, noe som skaper uforutsigbarhet for skoleeieren og ansatte. Derfor vil jeg tro at flere kommuner velger innføringsklasser foran innføringsskoler, hvor de kan justere personalet og andre ressurser. Nyankomne elever som begynner i innføringsklasser har mer kontakt med majoriteter, f. eks. i friminutt eller andre skoleaktiviteter.

Det blir stadig vanskeligere for skole- og utdanningssystemet å henge med i utvikling og integrere all ny kunnskap og alle de nye kunnskapsområdene som har utviklet seg de siste tiårene (Säljö, 2016). Hverken innføringsskolen eller en vanlig skole gir noen garanti for at flerspråklige elever skal utvikle et godt ordforråd. Det avgjørende er hvordan læreren bruker metoder og hvilke ressurser som kan gis til hver enkel elev.

Å lære et fremmed språk tar mange år. Dette vet de fleste, særlig de som selv har lært et nytt språk. Nyankomne, flerspråklige elever trenger flere års erfaring med det norske språket for å kunne få det samme utbyttet av undervisningen som majoritetsspråklige. Vi er klar over at kommunikasjonsmessige problemer og kulturelle erfaringer gjør en tilpasning til skolesystemet mer krevende. Lærerne som jobber med nyankomne elever har en stor påvirkningskraft gjennom sin væremåte. Som lærer på innføringsskolen skal man ha ansvar for elevens sosialisering-, integrerings- og faglige utviklingsprosess.

Resultatene fra dette prosjektet viser at ordforråd spiller en viktig rolle for utviklingen av et nytt språk og for senere leseforståelse. Dersom flerspråklige barn skal utvikle tilfredsstillende kompetanse i alle de språkene de bruker daglig, trenger vi mer forskning og mer kompetanse i språkopplæringen for nyankomne elever. Det er fortsatt behov for bedre kunnskap og erfaring om det daglige arbeidet i innføringsskolen. Det foreligger begrenset kunnskap om faglig og språkpedagogiske tiltak for nyankomne, flerspråklige elever både på innføringsskolen, i mottaksgruppe og i en vanlig klasse.

Denne korte studien har vært veldig spennende og lærerik for meg. Jeg ble bedre kjent med lokal og internasjonal forskning og fikk se på andrespråklæringen fra flere ulike perspektiver. Jeg har lagt min egen formel for effektiv vokabularundervisning, og den består av **arbeid/innsats + tid, masse tid.**

Jeg har blitt mye tryggere i min rolle som lærer og som den personen som skal hjelpe nyankomne elever med tilegnelse av norsk som andrespråk.

Etter dette prosjektet kommer jeg til å fortsette å lete etter gode og effektive metoder for ordforrådsutvikling. Jeg kommer til å tenke mer kritisk og skal være mer kreativ når det gjelder tilrettelegging av effektiv ordforrådsutvikling.

KILDELISTE

- Aamodt, S. & Hauge, A.M. (red.). (2008). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). *Vocabulary knowledge*. In Guthrie, J. T. (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark, DE: International Reading Association.
- August, D. & Hakuta (red.) (1997). *Improving schooling for language – minority children. A research agenda*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- August, Diane & T. Shanahan (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aukrust, V.G (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: En kunnskapsoversikt*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0032/ddd/pdfv/267903-aukrust_sprakstimulering.pdf
- Bakken, A. (2003). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. *NOVA rapport 10/07*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2007/Virkninger-av-tilpasset-spraakopplaering-for-minoritetsspraaklige-elever>
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. R. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading psychology*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02702710390227297?journalCode=urpy20>
- Biemiller, A. (2005). *Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning*, In D. Dickinson og S. Neuman (red.): *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford.
- Bjerkan, M.B., Monsrud M-B & Thurmann- Moe, A.C (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bru, E., Cosmovici Idsøe, E. & Øverland, K. (red.).(2016). *Psykisk helse i skolen*.Oslo:Universitetsforlaget.
- Bøysen, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk pedagogisk tidskrift*, s. 286-297.

- Cain, K., J. Oakhill & P. Bryant (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42.
- Collins, M.F. (2009). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97.
- Council of Europe. (2017). Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment. Hentet fra <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>
- Coyne, M.D., Simmons, D.C., Kame'enui, E.J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon. England: Multilingual Matters.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P. & Compton, D. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Educational Effectiveness*, 2, 1–44.
- Flyvbjerg, B. (2006) Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, vol. 12, no. 2, s. 219-245.
- Glasser, B.G., & Strauss, A.M.(1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Golden, A. (2011). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Greene, J.P. (1998), A meta – analysis of the effectiveness of bilingual education. *Claremont, CA: The Thomas Rivera Policy Institute*.
- Hiøgård, A (1999). *Barns språkutvikling muntlig skriftlig*. Stavanger: Tano Aschehoug.
- Hvenekilde, A & Ryen, E (1984). *"Kan jeg få ordene dine, lærer?"* Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag as.
- Hvistendahl, R. (2008). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2007). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2017). *Innvandrerbefolkningen i Norge*. Lastet ned fra <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/innvandrere-og-integrering/innvandrerbefolkningen-i-norge/>
- Juvonen, P. (2016). *Nyanländ i den svenska skolan - om mottagning, utbildning och forskning*. Nordand. (11:2, 93-114). Sverige

- Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlanda :metoder, reflektioner & erfarenheter*. Dansk band. Sverige.
- Kibsgaard, S. & Husby,O. (2002). *Norsk som andrespråk barnehage og småskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kibsgaard, S. & Husby,O. (2009). *Norsk som andrespråk barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoleverket.(2011) *Kunnskapsbedömning i skolan*. Sverige: Elanders.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad. notam Gyldendal.
- Laugerud,S, Askeland. N. & Aamotsbakken,B. (2014). *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S. S. & Wold, A. H. (1991). Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teachers' adjustment to their pupils' performance. A Norwegian case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. ISSN 0143-4632. 12, s. 363- 381.
- Lyster, S-A.H. (2014). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Latvia: Cappelen Damm akademisk.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. England: *Journal of research in readin,1,UK Leteracy association*.
- Monsen, M & Randen, G,T. (2017): *Andrespråksdidaktikk- en innføring*.Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Nagy, W.E. & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, s. 269-284). New York: Longman.
- Nagy, W.E. (2007). *Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection*. New York: Guilford Press.
- Nagy, William E. & Scott, Judith A.(2004). Vocabulary process. *Håndbook of Reading Research, Volume III*. (s. 269-284). Muhwah, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates. Reprint version.

National reading panel (2000): Teaching children to read: An evidence – based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Lastet ned fra <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Ojalala, T. (2016). *Mötet med nyanlända: vägen till en framgångsrik skolgång*. Stockholm (Sverige): Gothia Fortbildning AB.

Olson & Santos (2015). What First Grade Teachers Reveal About Vocabulary Instruction: Aligning Instruction to the Common Core State Standards.

Opplæringsloven (2006). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/opplæringsloven/id213315/>

Persson, S. (2016). *Nyanlända elever – undervisning, mottagande och flerspråklighet*. Natur kultur laromedel. Sverige.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. Basic Books, New York.

Pianta, R.C.(1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.

Poe, M. D., M. R. Burchinal & J. E. Roberts (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42, 315–332.

Rambøll (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. Oslo.

Repstad, K.& Tallaksen, I.M.(2008).*Variert undervisning-mer læring*. Oslo: Fagbokforlaget.

Røynealand, Unn & Brit Mæhlum (2014): Det norske dialektlandskapet: Sosiolingvistiske perspektiv på bruk av Nordiske dialektkorpus. I Johannessen, J. B. & K. Hagen (red.) *Språk i Norge og nabolanda. Ny forskning om talespråk*. Oslo: Novus.

Säljö, R. (2016). *Læring- en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen damm akademisk.

Selj, E., Elisabeth, Ryen, E. & Lindberg, I. (2005). *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråkundervisning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Skinner, B F (1953). *Science and human behavior*. USA: Pearson educatia.

St.meld. nr. 35 (2007-2008). Målog meining. Mål og meining — Ein heilskapleg norsk språkpolitikk. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-35-2007-2008-/id519923/>

St.meld.nr 23 (2007 -2008). Språk bygger broer. Språk bygger broer — Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>

Statistisk sentralbyrå (2007). Statistisk årbok 2007. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/histstat/aarbok/2007.pdf>

Tabors, P. O., C. E. Snow & D. K. Dickinson (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Thagaard, T (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

UNESCO. (2008). *Kultur*. Hentet fra <http://unesco.no/kultur/kultur/>

Urquhart, S & Weir, C. (1998). *Eading in a second language: process, product and practice*. New York: Longman.

Viberg, Å. (1993). *Crosslinguistic perspective on lexical organization and lexical progression*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Originalens tittel: *Thought and Language* (1934).

Willig, A.C. (1985). A meta – analysis of selected studies on the effectiveness off bilingual education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269- 317.

Wold, A. H. (2006). «Kan for lite norsk, stemples som dum». Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 43(12), 1320–1329.



Per Henning Uppstad

4036 STAVANGER

Vår dato: 16.01.2018

Vår ref: 57797 /3 /LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.12.2017 for prosjektet:

57797	<i>En intervjustudie om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne flerspråklige elever i innføringsskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Henning Uppstad</i>
Student	<i>Jurate Lemante</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ved prosjektslutt 12.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jurate Lemante, jurlem@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57797

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget hovedsakelig er godt utformet. Det må imidlertid tilføyes informasjon om når personopplysninger anonymiseres/slettes (fortrinnsvis ved prosjektslutt) samt kontaktinformasjon til daglig ansvarlig for prosjektet, Per Henning Uppstad.

TAUSHETSPLIKT/TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at du/dere skal samle inn og registrere enkelte opplysninger om tredjepersoner, ved at det kan fremkomme opplysninger om elever. Personvernombudet minner om at taushetsplikten vil være til hinder for at lærer kan omtale identifiserbare enkeltelever, og legger derfor til grunn at slik omtale ikke forekommer i intervjuer. Informantene bør i forkant av intervjuene minnes om sin taushetsplikt samt hvordan relativt få bakgrunnsopplysninger kan være identifiserende i et lite utvalg.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat datamaskin er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Du/dere har i meldeskjema opplyst at direkte og/eller indirekte personidentifiserbare opplysninger publiseres. Personvernombudet kan ikke se at dette fremgår av informasjonsskrivet, og har lagt til grunn at personopplysninger ikke publiseres. Vi gjør oppmerksom på at dersom du/dere publiserer personopplysninger, er det en forutsetning at den enkelte har samtykket. Vi anbefaler at hver enkelt informant får anledning til å lese og godkjenne opplysningene før publisering.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 12.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Informasjonsbrev

Universitet i Stavanger

15.12.17

Jeg viser til tidligere samtale og takker for at du kunne tenke deg å være informant i min masteroppgave. Jeg ønsker å gi deg mer informasjon om prosjektets formål og fremgangsmåte.

Formål med prosjektet

Jeg vil i dette prosjektet undersøke **hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne flerspråklige elever i innføringsskolen**. Formålet med intervjuet er å se på hvilke tanker og erfaringer har lærere som møter elevene de første årene, og hvordan de arbeider med barnas vokabular.

Jeg tenker at dine erfaringer som lærer i innføringsskolen rundt dette temaet er svært viktig, og kan være til hjelp for andre som jobber med flerspråklige elever.

Beskrivelse av fremgangsmåte

Intervjuet vil ta ca 45 minutter og vil bli tatt opp på lydbånd. Innholdet fra lydbåndet skal slettes når informasjon er nedtegnet. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og jeg har taushetsplikt. Intervjuet er frivillig, og man kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn.

Jeg har fått tildelt veileder som heter Per Henning Uppstad. Uppstad er professor i spesialpedagogikk ved Lesesenteret i Stavanger. Veilederen skal ikke få tilgang til personlige opplysninger, og han har også taushetsplikt.

Mitt studiested er universitet i Stavanger. Har du noen spørsmål til prosjektet er det bare å ta kontakt med meg, send mail: jurlem@hotmail.com.

Gleder meg til å møte deg.

Med vennlig hilsen *Jurate Lemante*

VEDLEGG 3

En intervjustudie om hvordan lærere tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne flerspråklige elever i innføringsskolen

Innledende samtale

- Presentasjon av meg selv og hvorfor jeg ønsker å gjøre studien.
- Informere om informantens rettigheter, anonymitet og bruk av lydbåndopptak.

Informasjon om lærerne, trinn og elevene

- Hvor lenge har du jobbet i denne innføringsskolen?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvilke fag underviser du ?
- Hvor mange elever er i din klasse?
- Hvilke nasjonaliteter av elever er i din gruppe?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kan innføringsskolen legge til rette for at elevene skal utvikle tilstrekkelig norsk?

- *Kan du beskrive hvordan dere tilrettelegger for et godt språkmiljø på denne skolen?
- *Hvordan møter dere elevene som ikke kan norsk?
- *Kan du fortelle om hvordan de første undervisningstimene foregår?

Forskningsspørsmål:

Hvordan kartlegger dere elevenes ordforråd?

- *Hva gjør du for å finne ut hvilke ord/begrep elevene kan?
- *Bruker dere felles kartleggingsverktøy?

Hvis Ja- hvilke og hvor ofte?

*Har du erfaring at noe av det kartleggingsmaterielle blir for vanskelig for elevene å forstå?

Forsknings spørsmål:

Hvilke aktiviteter bidrar til å styrke ordforråd?

*Hva slags aktiviteter bruker dere på skolen når det gjelder å styrke ordforråd?

* Vil du dele erfaringen om hvilke metoder du bruker i timene for å øke elevens vokabular?

*Kjenner du andre metoder for å øke elevenes vokabular?

*Skiller dere mellom læring av ordforrådet i skolefagene og i hverdagsspråket?

*Hvilken teori/er, tror du, ligger bak dine faglige opplegg?

.

Avslutning

*Er det noe som du er opptatt av som ikke kommet frem i vår samtale?

Takker for din tid. Jeg har fått mye informasjon som kan være nyttig i min videre studie.