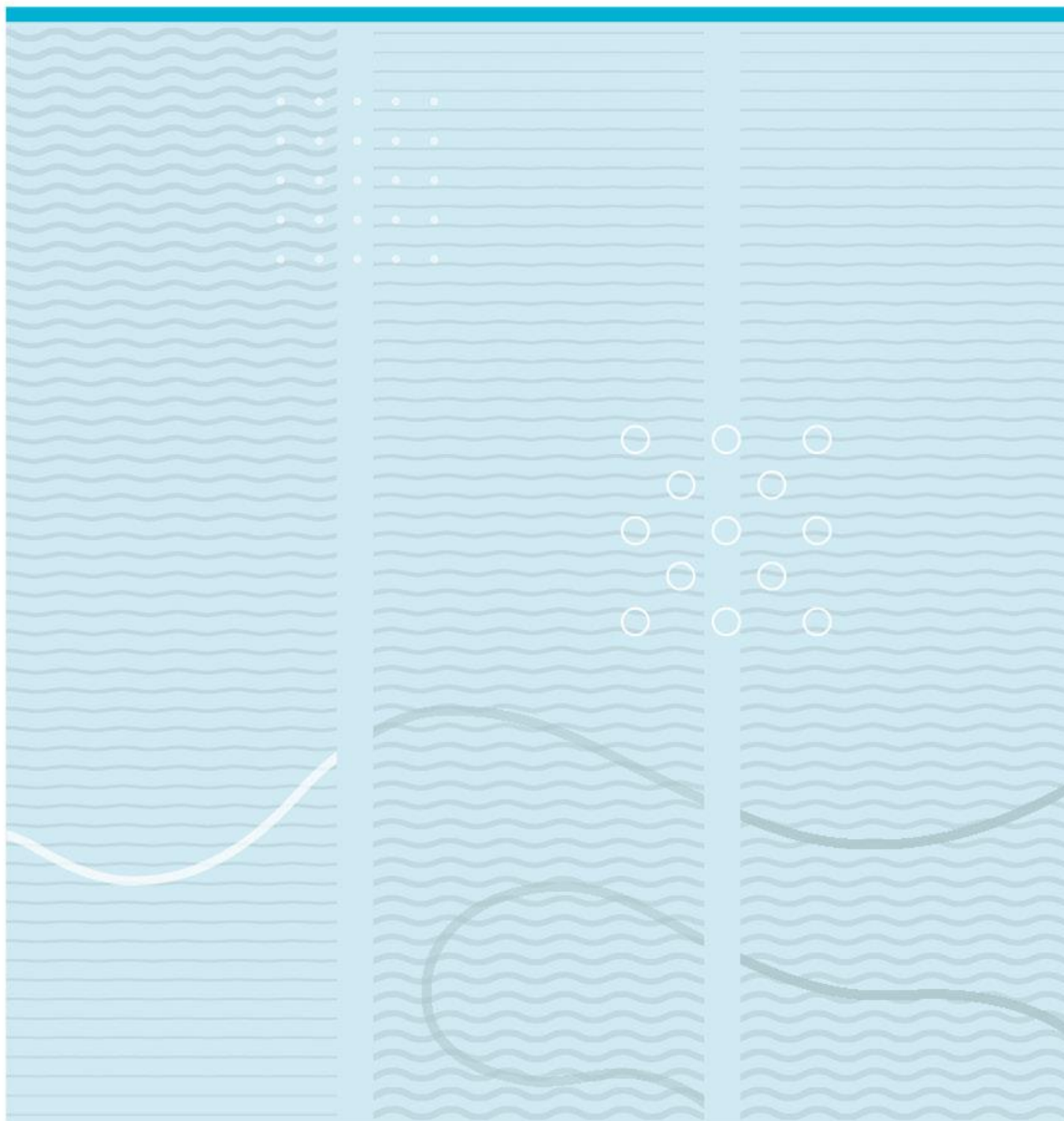


May Bjørsrud

Hvordan arbeider lærere for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter?

En kvalitativ studie av undervisningspraksisen til lærere i en mottaksklasse.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 May Bjørsrud

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan lærere arbeider, og hvilke didaktiske læringssituasjoner de benytter for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter. Oppgaven setter søkelyset på muntlige ferdigheter som en av de viktigste ferdighetene i grunnleggende norskopplæring for minoritetsspråklige elever. Masteroppgaven har et sosialkonstruktivistisk fundament for andrespråkopplæring basert på Vygotskys teorier om tenking og tale (Kozulin, A., Bielenberg T.J. og Roster M.T., 2001). Hovedmomentet for hvordan læring kan skje i et sosialkonstruktivistisk syn er støttet på teorien om at læring skjer i samhandling med andre. Cummins (2017) teorier om flerspråklige elevers kognitive base for språkkunnskaper, og hvordan minoritetsspråklige elever kan utvikle andrespråket med nye ord og begreper, har også en sentral plass i oppgaven. Et annet viktig moment for denne elevgruppen er tilpasset opplæring. Dette blir belyst i tråd med det teoretiske rammeverket. Det er tidligere gjort klasseromsforskning på minoritetsspråklige elevers plass i klasserommet, og hvordan de kan tilegne seg muntlig kompetanse og ferdigheter i ulike typer kontekster. Derimot er det ikke utført mange undersøkelser eksplisitt på hvordan lærerne arbeider for å legge til rette undervisningssituasjoner slik at minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter kan utvikles. Med dette som bakgrunn ble oppgavens problemstilling:

Hvordan arbeider lærere for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter?

Problemstillingen blir utdypet med to forskningsspørsmål hvor jeg retter oppmerksomheten mot lærernes arbeidsmetoder. De blir besvart gjennom en diskusjon av lærernes planarbeid og arbeidsmetoder i didaktiske læringssituasjoner. Empirien er basert på to metoder. Den ene er ikke-deltakende observasjon av lærerne i undervisningen, og den andre er en spørreundersøkelse hvor det er samlet inn forskningsdata om lærernes planlegging og egne beskrivelser av gjennomføring i undervisningen. Undersøkelsen har fire informanter som arbeider fast i en mottaksklasse. Hovedfunnene indikerer at lærerne tilrettelegger undervisningen med metoder som innebærer samhandling og praktisering av muntlige ferdigheter. Videre antyder funn at utvikling av muntlige ferdigheter kan tilegnes gjennom didaktiske undervisningssituasjoner som inneholder varierte oppgaver tilpasset elevenes individuelle kognitive nivå. Resultatene angir at lærerne benytter mange forskjellige arbeidsmetoder og varierer bruken av hjelpemidler. Dette kan bidra til å utvikle elevenes kommunikative kompetanse og muntlige ferdigheter.

Abstract

This master thesis examines how teachers work, and what kind of didactic learning situations they use to promote the oral skills of minority language learners. The thesis highlights oral skills as one of the most important skills in basic Norwegian language learning for minority language learners. This master thesis has a social constructivist foundation for second language education based on Vygotsky's theories of thinking and speech (Kozulin, A. Bielenberg T.J and Roster M.T., 2001). The main element of how learning can take place in a social-constructivist view is based on the theory that learning takes place in interaction with others. Cummins' (2017) theories of students' cognitive base for language skills, and how minority language students can develop the second language with new words and concepts, also have a central place in the task. Another important element for this group of students is adapted training, which is in line with the theoretical framework. Classroom research has previously been done on minority language students' place in the classroom, and how they can acquire oral competence and skills in different types of contexts. However, not many studies have been explicitly conducted on how teachers work to create teaching situations, to promote the oral skills of minority language learners. Against this background, the problem of the task was:

How do teachers work to promote the oral skills of minority language learners?

The problem is elaborated with two research questions where I draw attention to the teachers' working methods. They are answered through a discussion of the teachers' planned work and working methods in didactic learning situations. The empiricism is based on two methods. One is non-participant observation of teachers in teaching, and the other is a survey that collects research data on teachers' planning and own descriptions of implementation in teaching. The survey was conducted four informants who works in a reception class. The main findings indicate that teachers organize teaching with methods that involve interaction and practice of oral skills. Furthermore, findings suggest that the development of oral skills can be acquired through didactic teaching situations that include varied tasks adapted to students' individual cognitive levels. The results indicate that teachers use many different working methods with varied use of aids, which can help develop students' communicative competence and oral skills.

Førord

Denne masteroppgaven er resultatet av masterprogrammet i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. På veien frem til å slutføre masteroppgaven har jeg gjennomført fem eksamener i emnene lesing, skriving og muntlige ferdigheter, skjønnlitteratur, vitenskapsteori og forskningsmetodikk, sakprosa og sammensatte tekster. Det har til tider vært svært tidkrevende, men samtidig spennende og interessant å kunne fordype seg i oppgavens tema og problemstilling.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Guro Nore Fløgstad, for en urokkelig positiv holdning til prosjektet. Hun har vært støttende og oppmuntrende gjennom hele prosessen. Med hennes konstruktive spørsmål til oppgavens innhold ble oppgaven utformet slik den fremstår nå.

Videre vil jeg takke datteren min, Marie, for enorm stor tålmodighet med at mor har sittet oppslukt over bøker og PC mange kvelder og helger. Takk Marie! Takk til faren min som har stilt opp som sjåfør til Maries fotballaktiviteter, og til mine eldste barn Maren Sofie og Marvin for oppmuntrende ord underveis i prosjektet. Jeg vil også takke mine tidligere kollegaer Trine, Kathrine, Marit, Sigrid og Annette for å vise stor interesse for arbeidet med oppgaven. Ikke minst takk til arbeidsgiveren min som har støttet meg og vært positiv innstilt til gjennomførelsen av masteroppgaven.

Til slutt fortjener de fire informantene en stor takk. Uten deres bidrag hadde ikke oppgaven blitt slik den er.

Ski, 16.juni 2020

May Bjørsrud

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1 Innledning	9
1.1 Muntlige ferdigheter i grunnleggende norskopplæring	11
1.2 Kommunikativ kompetanse	14
1.3 Språksituasjonen i Norge	17
1.4 Tidligere forskning på muntlighet	18
1.5 Tidligere forskning på undervisningsopplegg	19
2 Teori	22
2.1 Muntlige ferdigheter	22
2.2 Sosialkonstruktivistisk perspektiv på andrespråklæring	24
2.3 Hverdagsspråk og akademisk språkutvikling for minoritetsspråklige elever	26
2.4 Faktorer i minoritetsspråklige elevers språkopplæring.....	29
2.4.1 Prosesser for tilegnelse av ord og begreper	31
3 Metode	35
3.1 Valg av metode	35
3.2 Utvalg av informanter	37
3.2.1 Informantene og deres fagområder i mottaksklassen.....	37
3.3 Forskningsetikk.....	38
3.4 Pilotstudie	39
3.5 Metoder i undersøkelsen	39
3.5.1 Observasjon.....	39
3.5.2 Spørreundersøkelse	41
3.6 Studiets kvalitet.....	41
3.7 Organisering av mottaksklassen	42
4 Resultater	45
4.1 Observasjon.....	45
4.1.1 Hovedkategorier av hjelpemidler i undervisningen	45
4.1.1.1 Konkrete og annet anvendt materiell i undervisningen	46

4.1.1.2	Bruk av grønn tavle og kritt i undervisningen	47
4.1.1.3	Smartboard i undervisningen	48
4.1.1.4	Spill i undervisningen	49
4.1.2	Språkopplæring gjennom samhandling.....	49
4.1.3	Tilsiktede læringssituasjoner	50
4.1.4	Utsiktede læringssituasjoner.....	51
4.1.5	Samhandling og kommunikasjon mellom lærer og elev.....	52
4.1.6	Sammendrag av resultatene fra observasjonen	54
4.2	Spørreundersøkelsen	54
4.2.1	Spørsmål 1: Hvordan starter du opplæring i norsk språk når eleven er ny i klassen?	54
4.2.1.1	Trygghet i klassen med tilpasset opplæring	55
4.2.1.2	Årsplan som grunnlag for ord og begrepsopplæring	56
4.2.2	Spørsmål 2: Hvordan kommuniserer du med elever som ikke forstår norsk?.....	57
4.2.2.1	Ulike kommunikasjonsformer	58
4.2.2.2	Metoder og strategier i kommunikasjon	59
4.2.3	Spørsmål 3: Hva mener du er viktig i starten av elevenes norskopplæring for å utvikle muntlige ferdigheter?	59
4.2.3.1	Kartlegging av ferdighetene til elevene ved skolestart	60
4.2.3.2	Muntlige og skriftlige plenumsoppgaver	60
4.2.4	Spørsmål 4: Hva legger du vekt på i planleggingen av undervisningen for å motivere elevene til å begynne å snakke norsk?	61
4.2.4.1	Planlegging av tilpasset opplæring	62
4.2.4.2	Planlegging av muntlige aktiviteter til undervisningen	62
4.2.5	Spørsmål 5: Hvordan arbeider du med innlæring av nye ord og begreper for å fremme elevenes muntlige ferdigheter?	63
4.2.5.1	Varierte undervisningsmetoder for å fremme muntlige ferdigheter	63
4.2.5.2	Muntlig kommunikasjon med oppgaveløsning.....	65
4.2.6	Spørsmål 6: Hvilke strategier, ressurser og arbeidsmetoder benytter du for å øke elevenes muntlige ferdigheter, slik at de kan tilegne seg, forstå og bruke både hverdagspråk og skolefaglig språk (begreper) i riktige situasjoner?.....	65
4.2.6.1	Konkretisering av ordene kan lette innlæring av hverdagspråk og skolefaglig språk...	66
4.2.6.2	Praktiske fag som læringsarena for utvikling av hverdagspråk og skolefaglig språk ...	66

4.2.7 Spørsmål 7: Hvordan arbeider du med elevene i klasserommet for å lage språkstimulerende situasjoner?	67
4.2.7.1 Dialogbasert undervisning	67
4.2.7.2 Formålstjenlige aktiviteter som utgangspunkt for språkstimuli.....	68
4.2.8 Spørsmål 8: Hvordan legger du til rette for at eleven skal få mulighet til å bruke det norske språket muntlig?	69
4.2.9 Spørsmål 9: Kan det være spesielle utfordringer du vil trekke frem ved å undervise elever med forskjellige språk, alder og kulturelle bakgrunner i forhold til språkopplæring? ...	70
4.2.9.1 Stor variasjon i elevgruppen krever mye planlegging for tilpasset opplæring	71
4.2.9.2 Hensiktsmessig kartleggingsverktøy	71
5 Diskusjon.....	72
5.1 Utstrakt bruk av hjelpemidler i undervisningen.....	72
5.2 Språkopplæring gjennom samhandling og dialog.....	73
5.3 Tilsiktete læringssituasjoner	75
5.3.1 Utisiktete læringssituasjoner.....	77
5.4 Muntlig kommunikasjon mellom lærer og elever.....	77
5.4.1 Samhandling mellom lærer og elever	77
5.5 Læringspartner	80
5.6 Strategier, ressurser og arbeidsmetoder som lærerne benytter for å øke elevenes muntlige ferdigheter, slik at de kan tilegne seg, forstå og bruke både hverdagspråk og skolefaglig språk (begreper) i riktige situasjoner.....	81
5.7 Lærernes synspunkter på mulige utfordringer i å undervise elever med forskjellige språk, alder og kulturelle bakgrunner i samme klasse.....	83
6 Avslutning	84
6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen	84
6.2 Forslag til videre forskning	88
7 Litteraturliste.....	90
8 Figurliste	94
9 Vedlegg	95
Vedlegg 1: Vil du delta i forskningsprosjektet?	95
Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata	97
Vedlegg 3: Observasjonsskjemaene	98
Vedlegg 4: Spørsmål til spørreundersøkelsen.....	100

10 Tabeller	102
<i>Tabell 1-1 Forskjellige definisjoner LK06 og LK20s kjerneelementer s.12.</i>	102
<i>Tabell 2-1 Oversikt over informantenes fagområder s. 38.</i>	102
<i>Tabell 3-1 Konkreter og materialer som ble benyttet i undervisningen s. 46.....</i>	102
<i>Tabell 4-1 Hvor mange ganger hjelpemidler ble benyttet i undervisningen</i>	102
<i>Tabell 5-1 Tabell over bruken av ulike typer spill i undervisningen s. 49.....</i>	102
<i>Tabell 6-1 Prosentvis forekomst av hjelpemidler som ble benyttet i undervisningen.....</i>	103
<i>Tabell 7-1 Oversikt over oppgaver gitt av lærerne til gruppearbeid eller individuelt arbeid..</i>	104
<i>Tabell 8-1 Tilsiktet og utilsiktet didaktisk undervisning. Antall ganger de didaktiske situasjonene ble observert, og antall ganger individuelle oppgaver ble gitt eksplisitt til enkeltelev.....</i>	104
<i>Tabell 9-1 Høyest til lavest forekomst av anvendte metoder i undervisningen gjengitt i prosent.</i>	105
<i>Tabell 10-1 Resultatene samlet fra observasjonene i et søylediagram over empiriske data.</i>	106

1 Innledning

I norsk skole er det mange flerspråklige elever. I 2016 var det omtrent 96 000 elever med innvandrerbakgrunn av i alt 630 000 grunnskoleelever (Selj, 2019, s. 11). Tall fra SSB (2017) viser at det i 2016 var 45 300 elever med særskilt norskopplæring i Norge. Elevene med innvandrerbakgrunn må lære seg norsk som andrespråk, og andrespråket defineres på følgende måte:

Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk (Monsen & Randen, 2018, s. 12).

Dette innebærer for elevene å tilegne seg kunnskap og forståelse om ord og begreper, som gir en språkkompetanse i andrespråket. Et rikt ordforråd er helt avgjørende for de muntlige ferdighetene på andrespråket, som i neste omgang kan føre til ferdigheter i lesing og skriving. Dette danner grunnlaget for akademiske språkferdigheter og et rikt ordforråd (Golden, 2014, s.20). Hvordan minoritets elever skal lære norsk som et andrespråk, er et omfattende spørsmål. Denne oppgaven avgrenses derfor til å undersøke hvordan de muntlige ferdighetene kan utvikles. Muntlige ferdigheter er grunnlaget for samhandling, diskusjoner, gruppearbeid, det å kunne stille spørsmål og svare på spørsmål. I undervisningssituasjoner er det læreren sin oppgave å legge til rette undervisningen, slik at elevenes ferdigheter kan utvikles. Med dette som bakgrunn ønsket jeg å fordype meg i hvordan lærere som til daglig arbeider med minoritetsspråklige elever underviser denne elevgruppen. Derfor har jeg undersøkt lærernes didaktiske læringsaktiviteter og metoder for å få svar. Masteroppgaven har et sosialkonstruktivistisk syn på læring, med søkelys på språkopplæring i hverdagsspråk og skolefaglig akademisk språk for minoritetsspråklige elever. Studien har fire informanter, som alle arbeider med minoritetsspråklige elever. Med dette som bakgrunn ble masteroppgavens problemstilling:

Hvordan arbeider lærere for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter?

For å presisere hvilke elever det er snakk om i problemstillingen, og hva slags opplæring i språk det skrives om, beskrives noen definisjoner på begrepene som er brukt i oppgaven om opplæring i andrespråket. Ifølge Holum (2019, s. 255) har elever med andre morsmål enn samisk og norsk rett på særskilt norskopplæring inntil de behersker norsk i så stor grad at de kan fullføre opplæringen. Med opplæring menes grunnskoleutdanning med fullførte 10 år. Særskilt språkopplæring er en felles betegnelse på særskilt norskopplæring, tospråklig opplæring og morsmålsopplæring (Holum, 2019,

s. 255). Utdanningdirektoratet (2020) har følgende begrepsdefinisjoner på minoritetsspråklige, som jeg legger til grunn i denne oppgaven:

Minoritetsspråklige elever:

Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. I denne sammenhengen brukes begrepet om elever i 1.–10. trinn i grunnskolen og videregående opplæring, samt voksne deltagere innenfor grunnopplæringens område.

Morsmål:

Morsmål er språket som snakkes i barnets hjem, enten av begge foreldrene eller av den ene av foreldrene, i kommunikasjon med barnet. Et barn kan derfor ha to morsmål.

Førstespråk:

En persons muntlige, eventuelt også skriftlige, hovedspråk. Førstespråk er som oftest synonymt med morsmål.

Andrespråk

Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk kan også betegne ethvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk.

Andrespråksdidaktikk

Undervisningslære/praktisk pedagogikk rettet mot barn og elever som ikke har majoritetsspråket (norsk) som førstespråk. Brukes både om opplæring i et andrespråk, for eksempel norskopplæring for innvandrere, og i situasjoner der et andrespråk er opplæringspråk for andre fag, for eksempel matematikkundervisning tilpasset elever med norsk som andrespråk (Utdanningdirektoratet, 2020, Begrepsdefinisjoner).

Definisjonene innebærer at minoritetsspråklige elever forstås som elever som skal lære et annet språk enn deres morsmål, altså norsk som andrespråket. For å gå i dybden på problemstillingen har jeg derfor to forskningsspørsmål:

- 1. Hva slags metoder benytter lærere for å fremme muntlige ferdigheter?*
- 2. Hvordan gjennomfører lærerne undervisningen for å fremme muntlige ferdigheter?*

1.1 Muntlige ferdigheter i grunnleggende norskopplæring

For at elevene skal kunne ta del i samfunnet, trenger de å oppleve livsmestring og få muligheter til delta i skolefaglig opplæring. Skal elevene beherske det norske språket, trenger de å kunne kommunisere på en hensiktsmessig og forståelig måte. Da må de ha ferdigheter i å stille spørsmål og svare på spørsmål (Utdanningdirektoratet, 2020). Dette er selvsagt viktig både i klasseromssituasjoner, i friminutter, på skoleveien og på fritiden. Cummins (2017) definerer et skille mellom det uformelle og det formelle språket som hverdagsspråk og kunnskapsspråk. Definisjonene på språkene er BICS og CALP (Cummins, 2017, s. 54). BICS står for *basic interpersonal communicative skills*, og kjennetegnes som fundamentale kommunikative ferdigheter. CALP betyr *cognitive academic language proficiency*, som er et kognitivt, faglig akademisk kunnskapsspråk (Cummins, 2017, s. 47). Minoritetsspråklige elever bør tilegne seg muntlige ferdigheter innenfor både BICS og CALP, for å kunne fullføre et opplæringsløp i skolen. I grunnleggende norsk defineres muntlige ferdigheter som følgende:

Muntlige ferdigheter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er å øve opp grunnleggende kommunikativ kompetanse som gjør det mulig å samhandle og delta, å bruke samtale for å utforske og få innsikt, å mestre ulike muntlige sjangre, og å reflektere over muntlig språkbruk. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter på norsk. Utviklingen av muntlige ferdigheter går fra grunnleggende lytte- og uttaleferdigheter, og enkle samtaler og språkhandlinger, til forståelig uttale og mestring av et stadig mer presist språk og mer komplekse muntlige sjangre (Utdanningdirektoratet, 2019, Muntlige ferdigheter).

For minoritetsspråklige elever som skal tilegne seg et annet språk enn morsmålet, er det av stor betydning hvilken oppstart de får i språkopplæringen. Myklebust (2019) hevder at noen elever kan få en positiv opplevelse av å snakke i klasserommet for første gang. Andre kan oppleve dette som svært utfordrende. Det trekkes også frem at elever som behersker språket deltar i muntlige samtaler mer enn elever som ikke kan språket i like stor grad. Myklebust (2019) opplyser om elever som har dårlig status i klassen, og som ikke mestrer det muntlige språket i særlig grad, lar være å snakke fordi de er bekymret for hva de andre elevene måtte mene om dem. Elevene skal innpasses i samfunnet for å kunne bli deltakende, integrerte individer og få oppleve tilhørighet i en kultur de kanskje ikke er så godt kjent med. Øzerk (2019) hevder at grunnleggende norskopplæring er essensielt for at

minoritetsspråklige elever skal få muligheten til dette. Dette både krever og forutsetter at læringsmiljøet er tilpasset elevenes individuelle nivå i positive sosiale læringssituasjoner.

Minoritetsspråklige elever får opplæring i grunnleggende norsk. Golden (2017) trekker frem hvor viktig det er at lærere som underviser i denne læreplanen har pedagogisk kvalitet i undervisningen. Det essensielle målet med grunnleggende norsk er at elevene skal få mulighet til å utvikle språket sitt på best mulig måte, slik at de kan kommunisere og gjøre seg forstått på arenaene de ferdes. Hvordan elevene kan tilegne seg muntlige ferdigheter, for så å nyttiggjøre seg kunnskapen på en hensiktsmessig måte i ulike situasjoner, bør ses i lys av teori om hvordan og hvorfor læring kan forekomme.

LK20 er gyldig fra årsskiftet 2020 og skal anvendes i skolen fra høsten 2020. LK06 er gjeldende ut våren 2020. Her refereres det til begge læreplanene. LK06, fordi det er denne planen som informantene i oppgaven har arbeidet utfra, og til LK20, som skal tas i bruk fra dette året. Tabellen viser forandringene fra fire hovedområder i LK06 til seks kjerneelementer i LK20, og gjengitt fra Øzerk (2019).

Tabell 1: Forskjellige definisjoner fra LK06s hovedområder og LK20s kjerneelementer (Øzerk, 2019. s. 286).

GLN-læreplanen i LK06.	GLN-læreplanen i LK20.
Fire hovedområder i læreplanen <ol style="list-style-type: none">1. Lytte og tale2. Lese og skrive3. Språklæring4. Språk og kultur	Seks kjerneelementer <ol style="list-style-type: none">1. Muntlig kommunikasjon2. Språklæring3. Lesing4. Skriftlig tekstskaping5. Språk og teknologi6. Språklig og kulturelt mangfold

Noe som er verdt å merke seg er at muntlig kommunikasjon er eksplisitt og gjort som et tydelig mål i LK20. For at eleven skal tilegne seg læring, ny kompetanse og ferdigheter, trenger de også utvikle ferdigheter i hvordan de skal lære. I den overordnede delen til LK20 beskrives målet for hvorfor elevene bør lære å lære:

Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.

Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå (Utdanningdirektoratet, 2020, Overordnet del).

Det som kommer godt frem i læreplanen for grunnleggende norskopplæring, er at elevene skal både kunne lytte til og uttale språket på en forståelig måte, samt gjennomføre samtaler og andre språkhandlinger. Språkhandlinger kan være å stille spørsmål, svare på spørsmål, arbeide med skolefaglige oppgaver og fremføre muntlige tekster. Kompetansemålene er nivåbasert fra 1 til 3 (Kunnskapsdepartementet, 2006, Kompetansemål). 1 kjennetegner lav kompetanse i faget, 2 er middels og 3 kjennetegner ferdigheter med riktig bruk av ord til riktig formål med riktig uttale. Videre beskrives det at elevene på nivå tre behersker muntlighet blant annet i forskjellige sjangre, kjenne til virkemidlene i ulike sjangre, bruke sentrale retningslinjer for formverk, setningsstruktur og sammenlikne humor, ironi og metaforer i ulike kulturer og språk. Nivå tre er krevende, og tilsvarer et aldersadekvat nivå omtrent på lik linje med en middels presterende majoritetsspråklig ungdomsskoleelev. Læreplanen beskriver kompetansemålene i muntlige ferdigheter som at elevene skal mestre å delta i ulike sosiale kontekster, samhandle med andre, være undrende og kunne tilegne seg ny kunnskap, ha kjennskap til ulike sjangre innen faget og beherske forskjellig bruk av språket (Utdanningdirektoratet, 2020, Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter).

Forskningsfeltet om muntlige ferdigheter omhandler opplæring i muntlige ferdigheter, tilegnelse av disse og hvordan elevene kan lære seg å bruke dem. Hva slags metoder som blir benyttet til formålet er det også forsket på og skrevet en del om. Myklebust (2019) hevder at det i den senere tid har vært satt større søkelys i opplæringen på muntlige ferdigheter enn tidligere. Hun skriver at det forventes at læreren har kompetanse i å undervise i muntlige ferdigheter og kommunikasjon. Opplæring i muntlige ferdigheter er ifølge Myklebust (2019) undervisning om ulike muntlige ferdigheter og hvordan elevene kan anvende språket. Det er svært viktig at minoritetsspråklige elever tilegner seg, og utvikler, norsk muntlighet i en så stor grad at de kan delta i skolehverdagen. Med skolehverdagen menes alt som skjer i klasserommet av undervisning, elevarbeid, muntlig deltakelse og kommunikasjon, men også i friminuttet. Videre er det viktig at minoritetsspråklige elever får muligheter til å tilegne seg gode muntlige ferdigheter i tilstrekkelig grad, både BICS og CALP (Cummins, 2017). Med andre ord slik overordnet mål i Læreplanen i grunnleggende norsk sier:

Opplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk. Opplæringen må derfor ses i sammenheng med opplæringen i øvrige fag og læreplanen i norsk. Det skal legges til rette for at elevene gjennom utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2006, Formål).

1.2 Kommunikativ kompetanse

Opplæring i språk foregår oftest med tilsiktet læring og må planlegges godt (Øzerk, 2019). Tilsiktet læring kan være planlagt gjennom å skape språkstimulerende situasjoner. Tilsiktet læring er viktig i opplæringen. Den viktigste aktøren i språklærings situasjoner er den lærende, eleven, og må derfor settes i søkelyset. Ifølge Øzerk (2019, s. 282) forutsetter gode opplærings situasjoner for elevene positive relasjoner, samhandling, tilpasset opplæring og konstruktive metoder. Ulike læremidler samt nettbasert undervisning kan også være et grunnlag for undervisningen. Han påstår at det er viktig at elevene forstår innholdet i undervisningen, fremfor måten det blir undervist på. Opplæring handler om at elevenes kunnskap og ferdigheter skal utvikles. Ifølge Øzerk (2019, s. 288) innebærer kommunikativ kompetanse å ha muntlige ferdigheter og kunne anvende dem til riktig formål. Kommunikativ kompetanse består av flere komponenter og Fagfornyelsen (2020) definerer det slik:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking (Utdanningdirektoratet, 2020, Kompetanse i fagene).

I læreplan for grunnleggende norsk i LK20 vektlegges språklig kompetanse ytterligere i alle de tre tverrfaglige temaene. Språklig kompetanse løftes frem som det mest sentrale i opplæring i et andrespråk, og presiseres på følgende måte:

1. Folkehelse og livsmestring

I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk.

2. Demokrati og medborgerskap

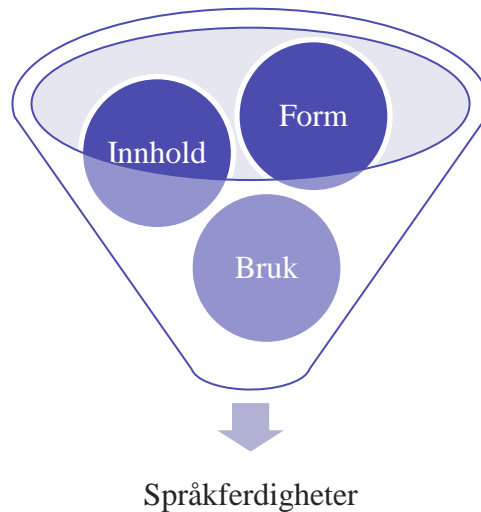
I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig på norsk.

3. Bærekraftig utvikling

I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om å utvikle elevenes språkferdigheter slik at de kan handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Utdanningdirektoratet, 2020, Tverrfaglige temaer).

For at minoritetsspråklige elever skal anvende muntlige ferdigheter, er det uunnværlig at de har kompetanse i å kunne trykke seg muntlig. I følge Øzerk (2019, s. 288) innbefatter det å kjenne til grammatiske regler, ferdighet i å kommunisere, evne til å sette ord på egne tanker og følelser, og å kunne formidle dette. Han trekker også frem at kommunikativ kompetanse inneholder en pragmatisk og en sosiolingvistisk kompetanse. Den pragmatiske kjennetegnes ved at elevene mestrer strategier i å kunne samtale og diskutere med andre, samt anvende ulike ord og begreper til forskjellige meningsyttringer. Sosiolingvistisk kompetanse innebærer for elevene å ha evner til å kommunisere muntlig på en passende måte i ulike kontekster og sammenhenger.

Engen og Kulbrandstad (2009, s. 28) benevner også kompetanse som mer enn en ferdighet. Dette er fordi kompetanse innebærer ferdigheter i språkets formsystem, hvordan man skal tilpasse språkbruken til forskjellige kulturelle situasjoner og evnen til å starte og opprettholde en samtale. Elever som er tospråklige kan ha ulik kompetanse i språkene. Lærerens rolle er å legge til rette undervisningssituasjoner og oppgaver for elevene slik at de kan tilegne seg muntlige ferdigheter i andrespråket. En konstruktivistisk tilnærming til opplæringen kan gi muligheter for dette (Øzerk, 2019, s. 290). Språkopplæring i et konstruktivistisk syn tar utgangspunkt i at læring skjer i samhandling med andre. På latin betyr verbet *communicare* at mennesker gjør en handlende gjerning sammen, med språket som verktøy i verbal kommunikasjon. Kommunikativ kompetanse består blant annet i å kunne bruke språket. Et konstruktivistisk syn på læring vektlegger at elevene må være aktivt handlende sammen andre for at læring skal skje (Monsen & Randen, 2018, s. 19). Didaktiske språklæringssituasjoner har tre komponenter som står sammen, og som innebærer det å ha ferdigheter i språk. De tre delene er form, innhold og bruk.



Figur 1-1 Tre komponenter i språkferdigheter som til sammen danner kommunikativ kompetanse (Monsen & Randen, 2018, s. 20).

Kommunikativ kompetanse innebærer muntlige ferdigheter og presenteres her i korte trekk med språkets form, innhold og bruk. Oppmerksomheten rettes mot hvordan lærerne arbeider for å legge til rette didaktiske situasjoner, slik at elevenes muntlige ferdigheter kan utvikles. Ifølge Monsen og Randen (2018) er språkets form kort sagt fonologi, morfologi, syntaks og tekst. Fonologi omfatter lydene, tonelag, trykk og vokallengde. Morfologi er oppbyggingen og systemene for meningsbærende enheter og ord. Syntaks handler om setningsstrukturer styrt av grammatiske regler. Tekstlingvistikk omhandler muntlige og skriftlige tekster og er læren om hvordan alle delene i tekst skal settes sammen slik at den blir sammenhengende. Alle komponentene er nødvendige å undervise i for at minoritetsspråklige elever skal kunne uttale og kommunisere språket på en hensiktsmessig måte. Monsen og Randem (2019) hevder at minoritetsspråklige elever må beherske komponentene for å kunne kommunisere på en passende måte, på liknende måte som læreplanen i grunnleggende norsk definerer muntlige ferdigheter (Utdanningdirektoratet, 2020, Grunnleggende ferdigheter). Golden (2018, s. 191) beskriver også nødvendigheten av å lære forskjellen mellom ordets form og innhold i tilegnelsen av andrespråket. Dette er viktig for å kunne skille sammenhengen ordet er i, og konteksten det er opptret i.

1.3 Språksituasjonen i Norge

At det finnes forskjellige språk i norske klasserom, er ikke noe nytt. Flerspråklighet i Norge er ikke utelukkende et fenomen som har oppstått i senere tid. Fløgstad (2020) drøfter romani og nasjonale minoritetsspråk i en historisk norsk flerspråklighets kontekst med røtter tilbake til 1500-tallet. Hun nevner eksempelvis taterne eller romanifolket som innvandret på den tiden med en lingvistisk indisk opprinnelse. I dag snakker de norsk som førstespråk, men også norsk romani. Artikkelen viser således at flerspråklighet ikke er noe som forekommer kun nå i den moderne tid.

Engen og Kulbrandstad (2009) fremhever hvor viktig det er at skolene som skal undervise elever i tospråklig opplæring, har lærere med relevant og nok kompetanse. Monsen og Randem (2017, s. 25) påpeker at de som skal undervise i språk bør ha en viss kunnskap om språk, og kompetanse om hvordan innlæring kan operasjonaliseres i samhandling mellom individer. Undervisningen i andrespråksopplæringen har vært løst på ulike måter gjennom tiden. Fra 1970-tallet var det i Mønsterplanen av 1974 søkelys på elever med andre morsmål enn norsk eller samisk, Norsk som fremmedspråk (M74, Kirke og undervisningsdepartementet, 1974). I 1987 fikk norsk som andrespråk sin egen læreplan i Mønsterplanen av 1987 (M87, Kirke og undervisningsdepartementet 1987). Disse planene gjorde at behovet for kunnskap om didaktisk tilnærming til andrespråksopplæring økte. Dette ble bakgrunnen for hvordan elevene skulle lære norsk og hvorfor de kunne ha nytte av det (Tonne & Palm, 2015, s. 311). I M87 er tospråklig opplæring nevnt eksplisitt med egen læreplan. Men fra 1999 ble det i forskrift for Opplæringsloven beskrevet at kommunen skulle gi elever med annet morsmål enn norsk og samisk nødvendig morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og særskilt norskopplæring. Litt senere ble retten til morsmålsopplæring og tospråklig opplæring begrenset og lagt under retten til særskilt norskopplæring, ifølge Opplæringsloven: §2-8 for grunnskolen og § 3-12 for videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019, Opplæringsloven). Dette betyr at det er opp til den enkelte kommune å organisere og strukturere undervisningen for minoritetsspråklige elever.

Opplæringen for minoritetsspråklige elever har variert utfra hvilke krav som har vært nedfelt i læreplanen og hvilket ansvar kommunene har hatt for sine flerspråklige elever. Organiseringen av opplæringen varierer fra kommune til kommune, men flere benytter seg av mottaksklasser. Noen kommuner tilbyr egne skoler for opplæringen. Andre tilbyr elevene norsk språkopplæring samtidig som de går i en vanlig skoleklasse, mens noen kommuner tilbyr egne innføringsklasser som kan være lokalisert til ordinære skoler (Rambøll, 2016). Uansett hvordan opplæringstilbudet tilbys i

kommunene, bør kunnskap om hvordan minoritetsspråklige elever tilegner seg norske språkferdigheter være av stor interesse for dem som arbeider med dette.

1.4 Tidligere forskning på muntlighet

Det finnes en del tidligere forskning på muntlige ferdigheter. I dette kapittelet begrenses innholdet til norsk forskning. I Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s.13) beskrives det hvordan skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. En av skolens viktigste oppgaver er å ruste elevene til å mestre skolehverdagen ved å utnytte sine evner til fulle. Dette forutsetter at elevene behersker og har grunnleggende ferdigheter i å lese, skrive og regne, samt evner til å nyttiggjøre seg digitale ressurser. Videre bør de også være utrustet med kritisk sans og kunne bruke den i praksis, og ikke minst, besitte muntlige ferdigheter på et nivå som gjør dem i stand til å kommunisere på en hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2016, Meld. St. 28).

Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) har forsket på opplæring i muntlige ferdigheter. De har gjennomført en studie om opplæring av muntlighet i skolen. Forfatterne fremhever at det er utført mange typer forskning om muntlige ferdigheter, og presiserer at det foreligger et skille mellom muntlighet i undervisningen, og undervisning i muntlighet. I sammenheng med denne oppgaven er det lagt vekt på lærernes undervisning for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Videre omtaler de *Teaching of oral skills* som et stort forskningsfelt, i sammenheng med opplæring i fremmedspråk eller et andrespråk (Svenkerud et al., 2012, s. 36). Studien deres gjelder ikke spesifikt minoritetsspråklige elever. Jeg vil derfor trekke frem de punktene som er overførbare til et flerspråklig klasserom.

Lærerens rolle er å legge til rette for diskusjoner tilpasset elevenes nivå, men samtidig peker Svenkerud et al., (2012) på at stoffet det undervises i, bør være noe som interesserer elevene og fanger deres oppmerksomhet. For å oppøve evnen til refleksjon og kunne gi uttrykk for egne meninger, bør diskusjonsoppgaver ha mange ulike løsninger, og ikke et fasitsvar. Dersom lærerne skal gi tilbakemeldinger på elevens muntlighet, bør det skje på elevens nivå, og fungere som en veiledning. Likeså er det viktig at elevene forstår målet med opplæringen, noe som forutsetter at lærerens forberedelser til undervisningen er grundig nok. Individuell opplæring blir da svært viktig for minoritetsspråklige elever. Et viktig poeng som forfatterne trekker frem er hvordan lærerne benytter *uptake* fra elevens ytringer som grunnlag for videre diskusjon og tilbakemeldinger (Svenkerud et al., 2012, s. 46). *Uptake* handler om å følge opp svar, eller ytringer, fra elevene, noe som innebærer at

læreren kan stille oppfølgingsspørsmål eller forklare noe for dem. Ved å besvare spørsmål fra elevene og bruke det videre i undervisningen, kan de føle mestring ved at deres ytringer blir oppfattet som viktige (Svenkerud et al., 2012, s. 385).

Didaktiske lærings situasjoner inneholder ofte gruppearbeid. Myklebust (2018, s. 261) beskriver flerspråklige elever sine utfordringer med gruppearbeid i *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet*. Hun presenterer gruppearbeid for flerspråklige elever som utfordrende på bakgrunn av flere faktorer. Et moment var utfordringene elevene hadde i gruppearbeidet på grunn av deres manglende ferdigheter i kunne trykke seg. Konsekvensen ble at de andre elevene ikke lyttet til hva de hadde å si. Myklebust (2018, s. 260) påpeker at læringsutbyttet i gruppearbeid for elever med lite norskkunnskaper mest sannsynlig var minimal. Elevenes manglende ferdigheter i muntlighet og begrepsapparat gjorde det vanskelig å føre en samtale eller gi uttrykk for egne meninger. Hun beskriver gruppearbeid som ofte ble individuelt arbeid på bakgrunn av dette. Lærerens rolle i undervisning med flerspråklige elever i gruppearbeid viser seg å være utfordrende og sammensatt. Det er mange forskjellige hensyn som skal ivaretas, blant annet elevenes individuelle faglige nivå, deres begrepsforståelse i fagene, sosiale ferdigheter med evne til å føre en samtale og språkkompetansen. Læreren bør være oppfinnsom i metodevalg for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. Når elevene settes sammen i grupper, bør det legges vekt på metoder med samhandling, som gir muligheter for diskusjoner. Metoder og læringsmodeller som anvendes i klasserom, er også en forskningsarena, noe som beskrives med eksempler under.

1.5 Tidligere forskning på undervisningsopplegg

Stortingsmelding 28 (Kulturdepartementet, 2015-2016) beskriver en opplæring som ikke nødvendigvis skiller mellom faglig og sosial læring, og illustrerer literacy med sosiale og faglige ferdigheter som går sammen som hånd i hanske. Dette begrunnes med at faglig læring finner sted i en sosial interaksjon. Blikstad-Balas (2016) hevder det samme når hun sier at det er mange måter å skape mening på med tegn og språk, men at det alltid foregår i en sosial kontekst. Elevens evne til å kunne samhandle med empati og respekt i et likeverdig og demokratisk samfunn, forutsetter visse kommunikative og sosiale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). I skolesammenheng innbefatter det å kunne lese, skrive og å kommunisere på en hensiktsmessig måte, oppsummert med begrepet literacy. Begrepet literacy har flere ganger blitt forsøkt oversatt til norsk av literacy-forskere, men ingen har lyktes i særlig stor grad med en fullverdig oversettelse (Skovholt & Veum, 2017 s. 12). Det er blitt gjort forsøk med «skriftkyndighet» eller «tekstkyndighet». Ifølge Skovholt og Veum

(2017) er nå literacy begrepet så kjent at det er allment akseptert i fagkretser. Læreplan i grunnleggende norsk (LK20) beskriver i Fagets relevans og verdier:

Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag. Slik kan faget legge grunnlaget for samfunnsdeltakelse og videre kvalifisering for yrkesliv (Utdanningdirektoratet, 2020, Fagets relevans og verdier).

Å være i stand til å delta i et sosialt fellesskap, slik LK20 beskriver, krever kunnskap og literacy-ferdigheter på lik linje med majoritetselevne i norsk skole. På et tidspunkt skal de sannsynligvis konkurrere om de samme studieplassene eller jobbene. Med et slikt utgangspunkt kan literacy-ferdigheter være viktig for minoritetsspråklige elever. UNESCO har definert literacy på følgende måte:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials with varying context. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s.13).

Palm og Stokke (2013) har forsket på undervisningsopplegg for flerspråklige elever. Undersøkelsen er basert på hvordan modellen Early Years Literacy Program blir brukt i norske skoler. Modellen forkortes til EYLP og er tilrettelagt for lese- og skriveopplæring i et flerspråklig klasserom (Palm & Stokke, 2013). Artikkelen belyser i hvilken grad denne modellen støtter flerspråklige elevers lese- og skriveopplæring. Modellen er videreutviklet til TIEY - Tidlig innsats early years. Artikkelen presenterer opplæringsmetoder grunnlagt i sosiokulturell læringsteori, og er relevant fordi metoden innbefatter en betydelig bruk av muntlig kommunikasjon. Den beskriver at skoler som bruker EYLP gjør det fordi det egner seg til flerspråklige elever. Modellen er basert på et treårig forskning- og utviklingsprosjekt om EYLP i Oslo-skolen. De har særlig studert skoler med mange flerspråklige elever. Studien har et sosiokulturelt perspektiv relatert til andrespråksopplæringen, samt et literacyperspektiv. Palm og Stokke (2013) hevder at et viktig element for innlæring av andrespråket, er kommunikasjonen mellom elev – lærer, og elev – elev. Modellen deler elevene inn i grupper med fire – fem elever, som videre er delt inn i gruppenivåer etter ferdigheter. Elevene arbeider i 12-15 minutter på hver stasjon med definerte faste oppgaver. Innholdet på stasjonene er skriftlige oppgaver, IKT stasjon, konstruksjonsoppgaver for motorikken og en lærerstyrt leseveiledningsstasjon. Det er

kun en stasjon som har lærer til stede, den lærerstyrte leseveiledningsstasjonen. På de tre andre stasjonene legges det opp til at elevene skal kommunisere seg imellom for å løse oppgavene.

Palm og Stokke (2013) påpeker at aktivt språkbruk med muntlig kommunikasjon er viktig både for læring og utvidelse av ordforrådet på andrespråket. De gjør det tydelig i undersøkelsen at modellen egner seg bra for utvikling og læring på den lærerstyrte stasjonen, fordi der legges det opp til diskusjon og samtale mellom lærer og elever. Forfatterne presenterer også et resultat som forteller at en skole har behov for assistenter på alle stasjonene for å kunne gjennomføre modellen og yte hjelp til elevene der det ikke er en lærer. Argumentet for å starte med EYLP i skolen var å fremme språkstimulerende og lesestimulerende oppgaver. Palm og Stokke (2013) støtter seg ikke til at modellen nødvendigvis gjør dette. Et hovedpoeng er at det blir vanskelig å kommunisere dersom flere minoritetsspråklige elever med et lite utviklet ordforråd samles på en gruppe. Dette fører ikke til språklig utvikling. De påpeker hvor viktig det er at læreren planlegger gode språkstimulerende oppgaver og kommunikasjonssituasjoner for lærer og elev, men også i et elev- elevsamarbeid. Videre mener de at det sosiokulturelle læringssynet ikke nødvendigvis blir ivaretatt på den måten EYLP blir gjennomført.

2 Teori

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for oppgavens teorigrunnlag. Det første som presenteres og defineres er muntlige ferdigheter. Deretter kommer det teoretiske rammeverket, som i hovedsak er Vygotskys sosialkonstruktivisme (Kozulin, et al., 2001) og Cummins (2017) forskning på tospråklige elevers språkutvikling. Bakhtins (2003) teorier om dialog og samhandling er også sentralt. Videre trekker jeg inn Dysthe (2012) i sammenhengen med sosialkonstruktivistisk syn på opplæring i språk og kommunikasjon. I tillegg kobles det på noen norske referanser for å utdype tospråklig opplæring med Svenkerud et al., (2012), samt Penne og Hertzberg (2015). Språkopplæring er sentralt i oppgaven og derfor er Goldens (2014) prosesser for ordlæring med. Til slutt tar jeg med en kort orientering om kommunikasjonsstrategier for læring. Læringssynet jeg baserer meg på, er at all form for tilegnelse og utvikling av elevenes ferdigheter skjer i samhandling med andre.

2.1 Muntlige ferdigheter

Muntlige ferdigheter innebærer å kunne uttrykke seg muntlig, tilpasset forskjellige kontekster og hensikter, samtidig som de er nødvendige for å kunne lære og å delta i demokratiske handlinger (Myklebust, 2019, s. 80). Muntlige ferdigheter som kommunikasjon mellom mennesker har som formål å formidle noe, gjøre seg forstått, stille spørsmål, skape sosiale bånd og relasjoner (Stray & Wittek, 2014, s.27). Muntlighet kan deles i to kategorier: På den ene siden en metode for å dele kunnskap og som middel til å lære, og på den andre siden læring i å utvikle muntlige ferdigheter (Myklebust, 2019, s. 80). I begge tilfellene krever det språkkunnskap til samhandling i ulike kontekster.

Elevene skal lære seg strategier for hvordan de kan erverve seg kompetansen i å benytte språket i ulike kontekster. De skal både beherske språket og riktige betydninger av ordene til bruk der det er relevant, om det er i skolen eller på fritiden. Muntlige ferdigheter kan tilegnes på ulike måter. Pragmatisk kompetanse gir elevene kompetanse i å bruke språket på en høvelig måte i ulike situasjoner (Øzerk, 2019, s. 288). Dette innebærer for elevene å kunne være allsidig i anvendelsen av språket, på en slik måte at de kan kjenne til hvordan samtaler praktiseres. Kommunikative ferdigheter innebærer også evnen til å samtale om ulike temaer med ulike strategier for å forklare eller redegjøre for en sak med forskjellige innfallsvinkler. Denne type språkbruk gir elevene ferdigheter i å tilpasse språket slik at det passer i ulike kontekst og situasjoner. Det forutsetter selvsagt at elevene besitter,

og kan anvende et bredt repertoar av norske ord og begreper. Ferdigheter defineres som følgende i LK06 som:

Grunnleggende ferdigheter i faget er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I grunnleggende norsk for språklige minoriteter forstås grunnleggende ferdigheter slik:

Å kunne uttrykke seg muntlig i grunnleggende norsk for språklige minoriteter innebærer å lytte til og forstå innholdet i forskjellige muntlige ytringer og selv kunne gjøre seg forstått. Det omfatter også å tilpasse språket til ulike samtalepartnere, temaer og situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006, Grunnleggende ferdigheter).

Myklebust (2019, s. 81) hevder at muntlige ferdigheter er en absolutt betingelse for å kunne gjøre seg forstått i mange forskjellige sammenhenger, for å kunne tilegne seg lærdom og for å kunne delta i samfunnet. Muntlig kommunikasjon i klasserommet kan bidra til å belyse ulike emner og temaer med forskjellige innfallsvinkler. Ved at læreren underviser spesifikt om ord og begreper tilknyttet et tema, vil elevene få muligheter til å tilegne seg kunnskap om dette temaet. Wold (2019) påpeker at tilsiktet og utilsiktet læring har eleven som utgangspunkt. Disse begrepene sier noe om hvorvidt læreren har planlagt nøyaktig det som skjer i klasserommet som en læringsaktivitet, eller om læringen skjer som følge av en aktivitet som ikke var planlagt (Wold, 2019, s. 67). Den tilsiktede læringen er den planlagte aktiviteten. Hun hevder at læreren har en viktig oppgave i å legge til rette for at læring kan skje, samtidig som læreren skal være delaktig og modellerere muntlig kommunikasjon.

Ifølge Svenkerud et al., (2012) er muntlige ferdigheter viktig for å kunne formulere seg nøyaktig gjennom kommunikasjon. I et sosialt samfunnsperspektiv er hensikten samhandling med andre ved å kunne gi uttrykk for sine meninger, gjennom å lytte og gi respons. Med dette som bakgrunn har forfatterne undersøkt hvordan undervisning i muntlighet foregår i norske klasserom. De påpeker at sosiokulturell teori har farget den pedagogiske tenkingen og gitt språket den viktigste funksjonen i sammenheng med opplæring og kognitiv utvikling. Eksempler på dette er blant annet tradisjonelle muntlige fremføringer, diskusjoner og deklamering av dialoger i teaterstykker. I artikkelen fortelles det om hvordan læreren gir tilbakemeldinger på elevenes muntlighet. De peker på at tilbakemeldinger kan virke som veiledning til elevens videre arbeid i forhold til eventuelle vurderingskriterier og mål. Uansett hevdes det at lærernes tilbakemeldinger må være på den enkelte elevs nivå for at det skal ha en positiv progressiv utvikling for elevens læring. Videre trekkes det frem at det blir gitt overveieide mange tilbakemeldinger i form av ros på elevenes muntlighet, noe som de mener ikke nødvendigvis gir et økt læringsutbytte (Svenkerud et al., 2012). Dersom ikke elevene får en ekte

tilbakemeldingen på sin utførelse i muntlighet, vil det heller ikke bli en utvikling. Forfatterne peker på at det er positivt for elevenes selvbylde å få mye ros. Det som da blir lærerens viktigste arbeidsoppgave, er å kunne fortelle elevene om de forbedringsmulighetene som finnes hos den enkelte med konkrete tilbakemeldinger. Læreren bør hjelpe elevene til å tenke over hva, hvorfor og på hvilken måte de kommuniserer.

2.2 Sosialkonstruktivistisk perspektiv på andrespråklæring

Vygotsky hadde sitt hovedarbeid og virke som psykolog på slutten 1920-tallet og starten av 1930-tallet, og regnes som den sosiokulturelle tilnærmingens far. Vygotskys viktigste teori er kjent som menneskets evne til å tenke og tale, og dermed lage kulturelle forbindelser som kan bidra til problemløsning (Veer og Zavershneva, 2018). En frase som ofte opptrer i sammenheng med utdanning og andrespråkforskningen, er Vygotskys (1978, s. 86) beskrivelse av et barns evne til å kunne tilegne seg kunnskap med utgangspunkt i sitt individuelle nivå: *Zone of proximal development*, den nære utviklingssonen. Vygotskys teori om hvordan barn og unge lærer i deres nærmeste utviklingszone, ses på som det sentrale for utvikling av muntlige ferdigheter. Hvordan mennesker tenker og hvilken betydning det har for språket, er det sentrale i hans arbeid. Det kan ifølge Vygotsky ikke løsrives fra hverandre (Kozulin, et al., 2001, s. 9). Et eksempel er hvordan et ord kan anvendes av barnet som betydningsbærende for en handling. Når barnet sier for eksempel «mamma» og samtidig strekker seg etter en gjenstand, er ordet mamma ensbetydende både for den utøvende handling og gjenstanden som barnet ønsker å nå. Vygotsky hevder at denne handlingen er startfasen for å utvikle et språk. Videre påpeker han at utvikling av ferdigheter i tenking og tale ikke nødvendigvis skjer parallelt, men i rykk og napp. Noen ganger samsvarer løpene i utviklingen, andre ganger er det ganske ulikt. Vygotsky hevder at sansematerialet og ordet er to likeverdige deler i innlæring av begreper. Et viktig moment i forskningen hans handler om forskjellene i barn og ungdommers evne til å tilegne seg kunnskap om ord og begreper. Ifølge Vygotsky er det en signifikant forskjell på barns og tenårings evne til å lære begreper (Kozulin, et al., 2001). Med andre ord er det en grunnleggende forskjell i hvordan ungdommer tenker i form og innhold, kontra et barn som tenker uten å sette ord i sammenheng med begreper. Vygotsky viser til forskning som skiller mellom hvordan barn og ungdom tenker. Det handler om utvikling av modenhet og deres mentale evner. Dette betyr at evnen til å assosiere og tenke i begreper først er mulig i puberteten. På en annen side trekker han frem forskning som hevder at grunnlaget for denne type tenking skjer allerede i treårsalder. Vygotsky oppsummerer med det interessante at det finnes en forskjell i hvordan barn og ungdom tenker, selv om det nødvendigvis ikke kan slås fast med en bestemt teori om hvorfor (Kozulin, et al., 2001).

Det nytter ikke å presse frem assosiasjoner eller en forståelse for begrepsdannelse utover menneskets egne evner og nivå. Vygotsky forklarer dette med at det ikke hjelper å forsøke å lære barn og ungdom noe nytt med hjelp av bilder eller demonstrasjoner, dersom dette går over individets kognitive nivå. Derimot påpeker han at det kan være nyttig å bruke ordene som verktøy for innlæring og danning av begreper. Dersom et barn imiterer i samhandling med andre på et litt høyere nivå enn det selv, det være seg voksne eller andre barn, kan det føre til økte kunnskaper og ferdigheter. Vygotsky hevder at alle elever kan lære noe og utvikle seg, men undervisningen må legges til rette innenfor elevenes egen utviklingszone (Kozulin, et al., 2001). Elevenes deltakelse i samhandling med andre åpner opp for tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, fordi som Vygotsky hevder, er det i sosiale samhandlingssituasjoner læring kan skje.

Dysthe (2012, s. 61) trekker frem Bakhtins dialogiske pedagogikk som åpner opp for å kommunisere og samhandle på tvers av personlige meninger eller forståelse av verden. Hovedmomentene i Bakhtins (2003) dialogiske perspektiv dreier seg om å ytre egne meninger, lytte til andre, kunne sette seg inn i og anvende deres synspunkter, og fremdeles ivareta sine egne meninger. Han hevder at dialog er et absolutt i menneskers liv. Hans teoretiske overbevisning er etablert på at mening dannes i samhandling med andre mennesker. I kommunikasjonen mellom mennesker konstrueres en gjensidig oppfatning av at mening kan realiseres når en person ytrer noe, og en annen responderer på ytringen. I enhver kommunikasjon kan det oppstå ny mening i ytringer ved at mennesker gjentar ytringene på sine egne måter, og den som lytter legger til ny mening. Dysthe konstaterer at både Bakhtin og Vygotsky argumenterer for sosial interaksjon som arena for læring. Selv om Bakhtin ikke forsket på pedagogikk i seg selv, er hans forskning på dialogismen et viktig bidrag inn i det didaktiske fagfeltet som handler om undervisningspraksis. Bakhtins største fanesak er dialogismen som fundament for sosial interaksjon (Dysthe, 2012, s. 57).¹ Dysthe trekker frem hvor påfallende det er at dialog kan bidra til å utvikle læring. Minoritetsspråklige elever som skal lære seg et andrespråk, trenger å kunne kommunisere med omverden. Til det trengs det muntlige ferdigheter.

I et sosialkonstruktivistisk læringssyn trekker Dysthe (2012) frem en holdning til opplæring som ønsker å skille mellom hvordan elever i gruppe og elever som enkeltindivider bør få undervisning. Kognitiv læringsteori fastholder at eleven lærer med fremgangsmåter hvor den selv er aktiv

¹ Bakhtins syn på hvordan mening skapes er i prinsippet i samhandling og interaksjon mellom to parter, i kommunikasjon hvor det som blir sagt aktiverer og skaper forståelse hos mottaker (Dysthe, 2012 s. 58).

deltakende, slik at ny mening bygges på allerede tillært kunnskap. Slik prosesserer eleven kunnskap til en ny forståelse. Vygotsky sier selv at hans syn på kognitiv utvikling står i kontrast til behavioristisk tradisjon og teori for tenking. Konstruktivismen har ifølge Dysthe (2012, s. 48) avløst behaviorismen, og det har oppstått et skille mellom individualistisk og sosial konstruktivisme. Dette innebærer at det i større grad er søkelys på læring i samhandlingssituasjoner med ulike strategier for læring. Dermed kan ulike ressurser benyttes som en støtte i innlæring av andrespråket for at elevene skal få jobbe i sin nærmeste utviklingssone.

Vygotsky formidler en hypotese om at intellektet endrer seg hos barn i overgangen til tenårene, og i dette skille skjer det en forandring på hvordan barnet tilegner seg ord som kan omdannes til begreper (Kozulin, et al., 2001). Vygotsky beskriver at barn ikke assosierer og setter sammen ord til begreper, men at de tvert imot tilegner seg de enkelte ordenes betydning gjennom dialog og samhandling med voksne. I denne interaksjonen lærer barnet ordets ferdige betydning fra en voksen. På denne måten får de ordets betydning med en fasit. Altså finner ikke barnet selv løsninger og betydninger av ord, men får det ferdig tillært og gjengitt med forklaring (Kozulin, et al., 2001, s. 117). Vygotsky hevder at en fruktbar samtale mellom barn og voksne beror på en likeverdig forståelse av ords betydning. Et positivt samarbeid mellom lærer og elev kan være av stor betydning for elevenes utvikling av muntlige ferdigheter (Selj, 2019, s. 23). Dette viser hvor viktig lærerens samhandling med elever er.

2.3 Hverdagsspråk og akademisk språkutvikling for minoritetsspråklige elever

Cummins (2017) har søkelys på hvordan elevers flerspråklighet kan anvendes for en best mulig utvikling av andrespråket. Dette bygger på terminologien som tar utgangspunkt i flerspråklige elevers base i språkkunnskap: *Common underlying proficiency*, CUP. CUP-modellen representeres med metaforen isfjell (Cummins, 2017, s. 140). I denne oppgaven er teorien hans om minoritetsspråklige elevers behov for å beherske et hverdagsspråk- BICS og et akademisk språk – CALP sentral for å kunne fullføre opplæringen (Cummins, 2017, s. 54). Cummins (2018) har et overordnet syn på elever som skal lære et andrespråk. Det handler om at andrespråket kan læres i takt med utvikling av eget morsmål, og at det er en fordel å utvikle flere språk samtidig. Det vil kunne være lettere for elevene å lære ord og begreper på et nytt språk når de allerede kan dem på morsmålet. Det kan bli større utfordringer ved innlæring av et andrespråk når elevene ikke har prosessert disse begrepene kognitiv på morsmålet (Engen & Kulbrandstad, 2009). På bakgrunn av dette utarbeidet han begrepet *toterskelteorien*. Denne teorien definerer et skille mellom en øvre og nedre grense som innebærer kognitive konsekvenser for eleven. Den nedre grensen gir signaler på nivået eleven bør beherske i sin

tospråklighet for at det ikke skal få negative innvirkninger på språkutviklingen. Den øvre grensen beskriver hva eleven bør kunne for å oppnå positive effekter av sin tospråklighet. Med dette som grunnlag deles tospråklige elever inn i tre grupper. Det laveste nivået beskrives med et kunnskapsnivå under den nedre grensen, hvilket er til hinder for å tilegne seg kunnskap i skolen. I midten er de elevene som har aldersadekvat kyndighet i ett av to språk. Dette har ikke nødvendigvis en negativ konsekvens. Øverst i det tredje nivået befinner de som har aldersadekvat kunnskap i flere språk seg, noe som gir en positiv effekt i utvikling av deres tospråklighet sammenliknet med enspråklige (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 170). Engen og Kulbrandstad poengterer at denne teorien er godt forankret innen forskning, men ikke nødvendigvis universelt godkjent.

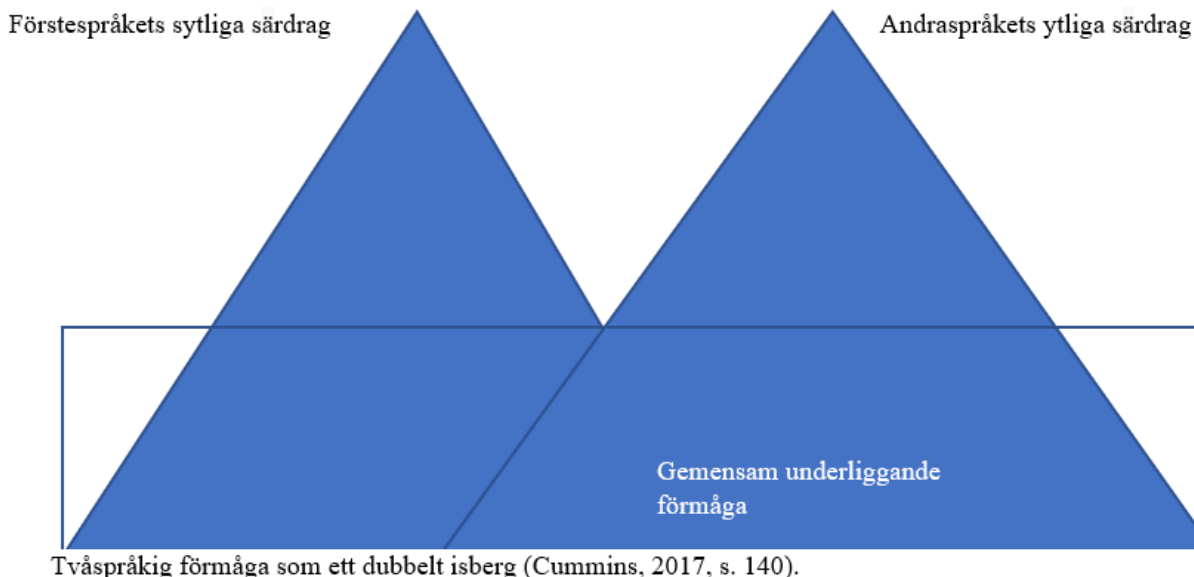
CUP-modellen kan forstås som en teori for tospråklighet. Ifølge Cummins (2017) er CUP-modell en definisjon på et kognitivt grunnlag som sammenfatter både språk og begrepsutvikling. CUP-modellen kan forklares som når en person snakker flere språk, kommer tankene fra den samme kognitive kilden. Dette betyr at mennesker klarer å lagre forskjellige språk. Personer som tilegner seg kunnskap og ferdigheter på flere språk, lagrer den nye viten i den samme kilden. Når elevene bruker første- eller andrespråket til å samtale, lytte, lese eller skrive, utvikles det kognitive systemet. Men dersom elevene skal forsøke å bruke et andrespråk som er dårlig utviklet, kan det motsatte skje. Den kognitive prosessen stagnerer, eller reverseres. Dersom eleven ikke behersker ett eller flere språk adekvat, kan det føre til en negativ ringvirkning for språklæringsprosessen og gjennomførelse av den (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 169). Det betyr at det er viktig for minoritetsspråklige elever å mestre et andrespråk i størst mulig grad.

Cummins påpeker lærernes rolle i formidling av fagkunnskaper for minoritetsspråklige elevers språkopplæring som utslagsgivende (Monsen & Randen, 2018, s. 11). Cummins omtaler et eksempel fra et aksjonsforskningsprosjekt fra en skole i Toronto om minoritetsspråklige elevers språkkunnskaper og prestasjoner i skolen. Bakgrunnen for prosjektet er OECDs rapport om 15-årige elever med migrasjonsbakgrunn som presterte vesentlig lavere enn elever som kom til sitt nye land og hadde mulighet til å lære det nye språket i tidlig alder. Cummins (2018, s. 23) påviser at dette ikke er overaskende, fordi som han hevder, tar det opptil fem år å lære seg et nytt språk på akademisk nivå. Det kom også frem at minoritetsspråklige elever som deltok i *Early Learning Programs* presterte vesentlig høyere (49 poeng høyere) enn minoritets elever som ikke hadde deltatt i førskoleopplæring. Aksjonsforskningsprosjektet i Toronto gjennomførte flere opplegg i studiet. I ett av dem skulle minoritets elevene i 5.klasse lese en tekst som handlet om å lære et nytt språk. Målet var å bygge opp elevenes språklige bevissthet og samtidig hjelpe dem til å reflektere over sin egen språkhistorie.

Teksten handlet om ei jente som ikke ville lære det nye språket i landet hun var kommet til, i redsel for å miste sitt eget språk. Elevene leste teksten og skrev så sin egen fortelling om den. Deretter skulle en av de andre elevene gi tilbakemelding på deres fortelling. Cummins (2018) beskriver prosjektet som en metode for å skape literacybegeistring hos elevene. Oppgaven utfordret både de muntlige og skriftlige ferdighetene, fordi elevene skulle gi hverandre tilbakemeldinger og samtale med de andre elevene og læreren om teksten. Cummins viser at gjennom slike relevante undervisningssituasjoner, dannes det et personlig engasjement hos elevene som utvikler det kognitive, samt deres literacy (Monsen & Randen, 2018). Altså bør undervisningen inneholde noe som er kjent fra før, slik at de naturlig motiveres til skolearbeid.

Cummins grenselinje mellom BICS og CALP handler om språklige og kognitive prosesser som blir relatert til «isfjellmodellen» (Cummins, 2017, s. 140), og begge befinner seg over og under havoverflaten. De språklige ferdighetene som uttaleferdigheter, ordforråd og kunnskap om grammatikk, befinner seg over havoverflaten. Under ligger de mer dyptgående ferdighetene som bidrar til å skape mening. De kognitive prosessene over havoverflaten omhandler bevisstheten til å bruke språket. Under havoverflaten ligger evner til å undersøke, nyttiggjøre seg forbindelser og kunne vurdere (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 171). Cummins hevder at tospråklig opplæring bærer frukter og bidrar til positiv progresjon i tospråklig utvikling når elevene har nok kunnskap i ett eller to språk. CALP inneholder ofte lavfrekvente ord som knyttes til begreper og tekster med nominaliseringer som gjør språket vanskeligere å forstå. Grammatikken er ikke nødvendigvis den samme som elevene kan kommunisere muntlig med i hverdagen, og vil derfor kreve en høyere kognitiv forståelse av språket (Cummins, 2017, s. 54). Ifølge Cummins (2017) er det hverdagspråket til elevene som anvendes i dagligtale med venner og familie, og det inneholder mange høyrefrekvente ord. De kommunikative formene i BICS består ofte av en enkel grammatikk, og elevene vil bruke ett til to år for å lære det.

Cummins påstår at når elever utvikler forståelse innenfor et gitt faglig emne på førstespråket, vil det kunne lette innlæringen om det samme emnet på språket de er i ferd med i lære seg. Videre definerer han dette ved å sammenlikne disse språkferdighetene som toppen av isfjellet som er synlig over havoverflaten. Det som ikke vises av isfjellet, altså under overflaten, symboliserer all felles kunnskap som eleven besitter i en og samme kognitiv språkbase (Myklebust, 2019, s. 92). Han tegner opp et mønster for å fremstille hvordan flerspråklighet og kognisjon står til hverandre i en modell som refereres til som «isfjellmodellen».



Figur 2-1 CUP-modellen er gjengitt og basert på Cummins' doble isfjellmodell (Cummins, 2017, s. 140). Den viser elevens overflatespråk som bevisst brukes av eleven, her illustrert over havoverflaten. Under havoverflaten er den kunnskapsbasen som er felles for alle språkene. Denne underliggende kognitive kunnskapsbasen muliggjør overføring av ord og begreper fra et språk til et annet.

Cummins (2017, s. 138) hevder at når elevene får undervisning i tospråklig opplæring som bidrar til økte ferdigheter i både muntlighet, lytte, lese og skrive ett språk, bidrar det til økte ferdigheter i andrespråket. Videre påpeker han at elevene samtidig utvikler et større begrepsapparat og en språklig kompetanse, noe som kan bidra til utviklingen av literacy på det innlærende språket, andrespråket. Det er også interessant å ta med hans påstand om at riktig uttale kan være svært så forskjellig i språkene som elevene lærer, men det ligger et fundament for språkforståelse og kunnskap om begreper som er felles for alle språk i CUP-modellen. Disse faktorene kan ha en innvirkning i elevenes tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, og er viktige å se i sammenheng med didaktiske læringssituasjoner om hvordan de kan utføres i praksis.

2.4 Faktorer i minoritetsspråklige elevers språkopplæring

Foruten Cummins teori om språkopplæring skriver også norske forskere om hverdagspråk og skolefaglig språk i forbindelse med innlæring av ord og begreper. Kunnskapsløftet (2006) fremhever hvor viktig det er at elevene utvikler muntlige ferdigheter til ulik bruk. Svenkerud et al., (2012) viser til begrepene primære og sekundære talesjangre som skille mellom hverdagspråket og et akademisk språk. Hverdagspråket som elevene snakker med familien, venner, i friminuttet eller på fritiden, er

et primærspråk. Den sekundære talesjangeren, et skolefaglig akademisk språk, er en viktig muntlig ferdighet for elevene når de skal bruke en bestemt fagterminologi. Svenkerud et al., (2012) uttrykker den sekundære talesjangeren som nødvendig for å kommunisere på riktig måte til rett tid. I tillegg er en sekundær talesjanger mer utfordrende enn den primære, fordi den skal nyttes i riktig kontekst i riktig fag.

Kommunikativ kompetanse i andrespråket forutsetter aktiv samhandling fra eleven selv (Svendsen, 2018, s. 85). Interaksjonen kan foregå på ulike arenaer, som for eksempel på skolen, hjemme eller sammen med venner. Det viktigste for innlæring av et andrespråk er selve ordene som ytres. Muntlige samtaler bidrar til en kognitiv prosess i mennesket selv, og kan samtidig være et bindeledd til sosiale interaksjoner med omgivelsene. Svendsen (2018, s. 92) trekker frem internalisering og barnets kognitive prosessering med aktive deltakelse som et viktig ledd til selvstendige handlinger. Et annet aspekt ved andrespråksinnlæring som hun mener er viktig, er dialogbasert undervisning. Svendsen (2018) understreker lærerens spørsmål inn i samtaler med elevene som relevant for språkopplæringen. Videre påpeker hun at elevene bør få muligheter til å bruke andrespråket i forskjellige sosiale kontekster og sette ord på handlingene som utføres. Det være seg gruppearbeid, fortelling av historier eller andre klasseromsrelaterte handlinger som krever muntlig kommunikasjon.

Penne og Hertzberg (2015) omtaler hverdagsspråk og akademisk språk som primærdiskurs og sekundærdiskurs. Elever lærer morsmålet sitt hjemme, av foreldrene, i en primærdiskurs. Primærdiskursen er det naturlige språket elevene vokser opp med, og det de hører som dagligtale. Dette språket krever ikke bevissthet om språket på detaljnivå for å kunne bli forstått, fordi hjemme er alle fortrolige med den samme sjangeren og forståelsen av ord og språket som snakkes (Penne & Hertzberg, 2015, s. 55). Sekundærdiskursen, derimot, er talesjangeren som krever et faglig og akademisk ordvalg for å kommunisere i en skolefaglig sammenheng. Det handler også om at det i sekundære diskurser eksisterer situasjoner hvor eleven skal mestre både muntlig og skriftlig kommunikasjon, noe som krever ferdigheter på et akademisk nivå. Elevene trenger slike ferdigheter for å tilegne seg en sekundær talesjanger til mestring av skolefag. Kunnskap om bruken av et akademisk språk kan tilføre elevene et bredere perspektiv i begrepsforståelsen i ulike fag, og kan tilegnes gjennom ulike strategier.

Skoleforskning fra de siste årene viser at innlæring av ulike læringsstrategier har fått større plass enn tidligere blant minoritetsspråklige elever (Golden, 2014). Når elevene skal lære nye ord, må de ha et apparat for å prosessere ordene mentalt. Elevene kan utvikle forskjellige læringsstrategier i ulike

kontekster, både bevisst og ubevisst. I den ubevisste sammenhengen bygges den nye kunnskap på den som allerede er kjent, ved å anta at det likner på den man kjenner fra før. Dette gjøres gjennom inferenser og assosiering, slik at elevene kan sammenlikne og se mønstre. Bevisste strategier benyttes når elevene selv konkret vil lære noe. Til dette er det positivt å se en forbindelse mellom innhold og form i ordene som skal læres. En kognitiv strategi forbindes ofte med undervisningssituasjoner. Elevene er forberedt på en læringssituasjon hvor de skal huske og kunne reprodusere fremgangsmåten på det lærte, og i tillegg vurdere det hele (Golden, 2014, s. 160). Dette kan også ses i sammenheng med at elevene skal delta i mange ulike kontekster, blant annet i et demokratisk samfunn hvor gode muntlige ferdigheter kreves.

2.4.1 Prosesser for tilegnelse av ord og begreper

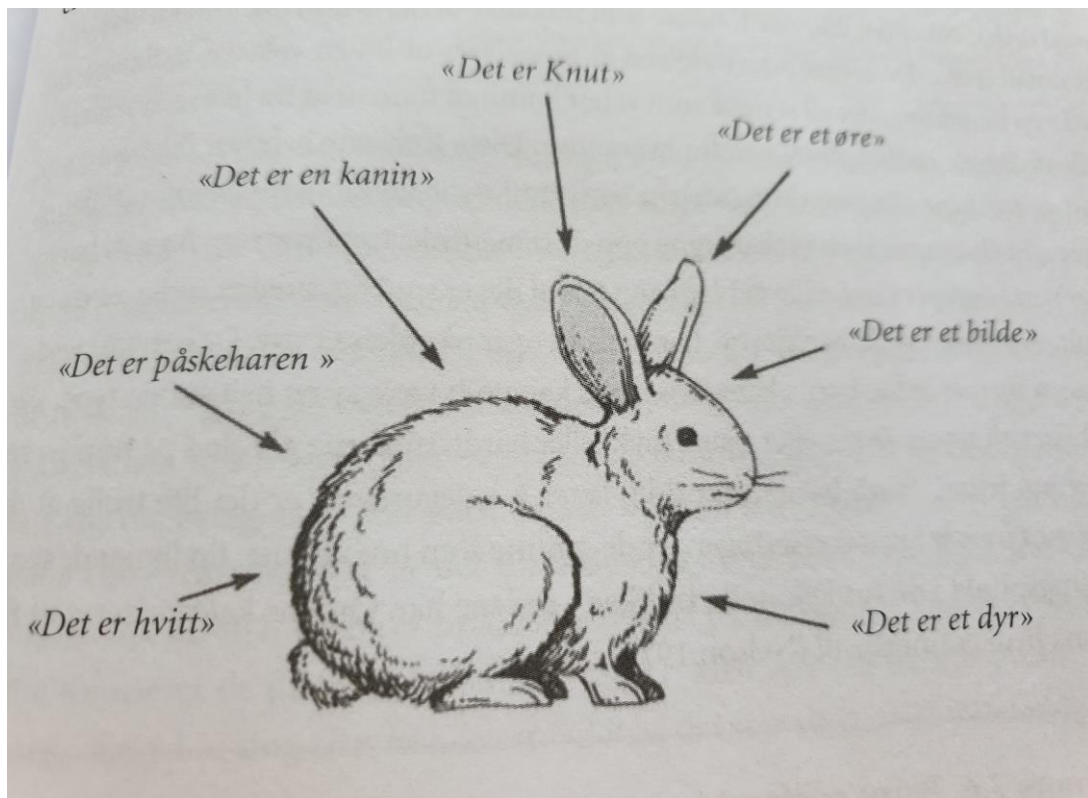
Golden (2017, s. 140) hevder at å lære ord, er en prosess. Hun deler prosessen inn i forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen. Når eleven skal lære nye ord, må de bli eksponert for ordet, muntlig eller skriftlig. Hun beskriver dette forløpet som input av ordet. Deretter må elevene fylle ordet med innhold, og så starter forståelsesprosessen. Elevene kan forstå betydninger av ord gjennom konteksten de er i, andre ganger krever det mer. Det forutsetter en del tankevirksomhet og kjennskap til grammatikk for å forstå ordets betydning utfra hvilke sammenhenger det kommer frem i. Andre ganger kan ord læres ved å søke på ord i analoge eller digitale ordlister. En tredje mulighet er å stille spørsmål om ordets betydning til personer eleven er sammen med, men det mener hun ikke nødvendigvis er den sikreste måten å få kunnskap om et ords betydning på.

Hvilke av de tre komponentene som brukes av elevene i deres kommunikasjon, beror på situasjonen de er i. Hva slags betydning ord får, kommer frem i sammenhengen de uttrykkes. Dette innebærer at læreren bør undervise i innlæring av ord med ulike tilnæringsmetoder, slik at elevene kan få kjennskap til alle bruksområder og betydninger til et ord. Innholdsord er ord som knyttes til ting eller bestemte emner. Innholdsordene er eksakte og gir selvstendig mening i seg selv. Funksjonsord er på en annen side grupper av ord som har liten mening i seg selv. Wold (2019, s. 60) eksemplifiserer funksjonsord med konjunksjoner som fordi, og, for, men. Disse ordene må opptre sammen med innholdsord for å skape mening. Derfor er opplæring i de tre komponentene viktig for minoritetsspråklige elever.

Elevene som møter ord de har lært, skriftlig eller muntlig, må hente frem erfaringen de har om ordets form for å forstå betydningen. Jo flere koblinger til et ord, jo større sjanse er det for at elevene skal kunne gjenkjenne og bruke ordet. Golden (2017) viser til et eksempel for å illustrere hvordan forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen arbeider sammen, og som kan bidra til elevenes ordlæring. Eksemplet kan være et ord som elevene til dels har forstått. Når de skal fortelle om ordets innhold og betydning til andre, henter de frem kunnskapen om ordet og formidler det på det kunnskapsnivået de har. Slik starter ordlæringsprosessen. Ethvert møte med ordet vil bidra til en større forståelse av det, noe som igjen bidrar til at gjenfinningsprosessen blir enklere.

Lagringsprosessen starter når eleven har tilegnet seg og lært ordets betydning, sammen med informasjonen som eleven har ervervet av opplysninger om det. Elevens kunnskap om semantiske, strukturelle eller pragmatiske fakta knyttet til ordet bindes sammen med den formelle bruken av det. Samtidig vil eleven kunne sette mange ulike elementer sammen med ordet i den konteksten det fremstår. Golden (2017) eksemplifiserer dette med hvor, når, hvem som var til stede eller hva som kan ha skjedd i situasjonen der ordet ble beskrevet for elevene. Disse konnotative forbindelsene til ordet har relasjon med sansene. Når elevene skal bruke ordet de har lært, må de hente frem de mest aktuelle faktaene om ordet. Videre må elevene bruke ordet i de sammenhengene det passer. Dette er viktig for å kunne kommunisere riktig mening og koble riktig ord til riktig kontekst. Ifølge Wold (2019, s. 54) bør elevene lære seg både form – og innholdssiden av ord. Å kjenne til ords betydning er ikke svart – hvitt. Det innebærer for elevene å forstå ordets betydning i forskjellige sammenhenger og til bruk på ulike måter. En slik kommunikativ kompetanse kan bidra til å utvikle elevenes muntlige ferdigheter.

Til innlæring av nye ord sier Golden (2017, s. 153) at det er vanlig at de voksne (lærerne) benevner og snakker om ord ved først å peke på et bilde og samtidig si hva det heter. Denne handlingen, som utføres med en pekehandling, defineres som en ostensivhandling. Definisjonen illustrerer hun med et eksempel med substantivet kanin, og stiller samtidig spørsmål til hvordan elevene skal forstå det enkelte ordet ved at kaninen blir pekt på og kalt «kanin» (Golden, 2017). I det læreren peker på kaninen og sier ordet «kanin» for elever som aldri har hørt ordet før, kan det være vanskelig å forstå betydningen, fordi elevene kan også tenke at det er handlingen til den voksne som blir satt ord på. For eksempel «å peke». Læreren peker på bildet og sier ordet, men hvordan skal eleven forstå den nøyaktige betydningen av ordet når det kan settes mange flere ord på bildet? Dette kommer frem i illustrasjonen:



Figur 3-1 Illustrasjon over mulige tolkninger av en pekende handling (Golden, 2014, s. 153).

Monsen og Randen (2018, s. 78) beskriver definisjonen av begreper på en abstrakt måte, som en følelse eller tanker vi konstruerer når vi setter sammen mange ting til en kategori. Videre hevder de at dersom lærere skal undervise minoritetsspråklige elever i et andrespråk, skal de ha gode kunnskaper om betydningen til ord og begreper. Elever som kjenner til og kan bruke begreper på eget morsmål, kan lære seg betydningen og bruksområdet til begrepet på norsk raskere enn dersom begrepet er ukjent for eleven fra før. I språk er det vanlig å forklare at begreper kan sammenliknes med ord som dekker flere ord samtidig. For eksempel ordet natur. Hvis man skal definere ordet natur, vil det antagelig dukke opp mange synonymer som kan assosieres med natur. For eksempel: trær, fjell, bekker, blomster, dyr, bær og stier. Konnotativt kan ordet natur også beskrives med lyder og lukter, årstider og temperatur. Begreper benyttes når det skal dannes grupper, eller når ulike bestanddeler skal samles og benevnes kortfattet (Golden, 2019, s.191). I dette arbeidet er det hensiktsmessig å bruke læringsstrategier til formålet.

Kommunikasjonsstrategier innbefatter flere strategier for å kunne gjøre seg forstått (Golden, 2017, s. 167 - 168). Golden peker på at dette brukes ofte av elever som skal lære et andrespråk. Oppnåelsesstrategier kjennetegnes ved at elevene bruker mange innfallsvinkler for å gjøre seg forstått. Da kan de for eksempel ta i bruk ordet på eget morsmål, si det, for så å søke hjelp til å

oversette det. Dersom eleven resignerer og gir opp med å forsøke å gjøre seg forstått, eller ikke blir med møtt med forståelse, kan de gi opp kommunikasjonen. Dette kalles reduksjonsstrategi.

Elevene kan bruke ulike strategier for å lære nye ord i forskjellige sammenhenger. De kan bli kjent med nye ord i daglige rutiner på skolen, ved å se på tv, gjennom å lytte til opplesing av tekster eller ved selv å lese forskjellige tekster. Og selvfølgelig lærer de nye ord i samhandling med andre. Golden (2017) beskriver hvordan elevene kan bli kjent med nye ord gjennom forskjellige metoder. De kan også lære ved at læreren peker på bilder (ord) og sier hva det er. Situasjonskonteksten kan bidra til forståelse for betydningen av et ord, selv om dette krever tankevirksomhet på et mer assosierende plan. Videre kan de lære gjennom konkrete eksempler på ordet. En metode er å konkretisere ord med bilder og lyd på et smartboard. Wølner (2014) beskriver hvordan lærere tilrettelegger undervisning med interaktive tavler, smartboard, slik at elevene kan bruke språket og tavlene som verktøy for å reflektere og tilegne seg kunnskap. Dette gjelder både individuelt elevarbeid eller i gruppearbeid og samhandling med andre. Smartboard gir lærerne gode vilkår til å benytte språket aktivt med dialogbasert undervisning. Slike didaktiske undervisningssituasjoner kan også føre til muntlig samhandling mellom lærere og elever. Språk er et middel for kommunikasjon (Monsen & Randen, 2018, s. 19). Språket kan brukes til å stille spørsmål, samtale og drøfte, og blir derfor et verktøy i kommunikasjon med andre. Med et sosialkonstruktivistisk syn i opplæringen, og grunnleggende norskopplæring som utgangspunkt for lærernes undervisningspraksis, kan minoritetsspråklige elever ha gode forutsetninger for å tilegne slike muntlige ferdigheter.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres begge metodene i undersøkelsen. Målet var å finne ut hvordan lærerne planla og gjennomførte undervisningen sin. Hensikten var å kartlegge arbeidsmetodene deres med søkelys på å fremme muntlige ferdigheter til minoritetsspråklige elever. I den ikke-deltakende observasjonen var jeg nøye med at jeg ikke skulle involvere meg med lærere eller elever på noen måte, og satt derfor i et hjørne av klasserommet og noterte under undersøkelsen. I notatene etterstrebet jeg en objektiv kartlegging av handlinger og muntlige ytringer fra lærerne i notatene. Gjennomføringen av spørreundersøkelsen var annerledes, fordi informantene fikk utdelt hvert sitt skjema. De besvarte spørsmålene hver for seg, ved ulike tidspunkter og dager, slik at de ikke skulle kunne samarbeide om svarene. Dette kapitlet starter med en presentasjon av metodene, deretter redegjør jeg for prosessen med utvalg av informantene, og kort om lovverket for elever med krav på særskilt språkopplæring. Det blir orientert om forskningsetikk og pilotstudien. Videre presenteres gjennomføringen med metodene. Studiets kvalitet blir belyst og til slutt en beskrivelse av hvordan mottaksklassen er organisert.

3.1 Valg av metode

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse. Kvalitativ metode egner seg til å forske på studier av et lite utvalg mennesker (Bjørndal, 2017. s. 30). Til gjennomføringen av undersøkelsen og til innsamlingen av empiri benyttet jeg to metoder, ikke-deltakende observasjon og en spørreundersøkelse.

1. Ikke-deltakende observasjon.

Med denne metoden observerte jeg fire informanter. Formålet var å observere dem i to ulike didaktiske situasjoner:

- a) Den ene handlet om innholdet i fagene og hvordan lærerne arbeidet med tilsiktet læring gjennom oppgaver, gruppearbeid, samhandlingen mellom lærer og elev, og elev-elev. Her ble også den utilsiktede læringen observert.
- b) Den andre didaktiske situasjonen som ble observert var bruken av hjelpemidler i undervisningen.

Ved gjennomføringen av den ikke-deltakende observasjon var jeg til stede i klasserommet og gjorde notater. På den måten kunne jeg konsentrere meg om å observere det jeg ønsket.

2. Spørreundersøkelsen

Informantene fikk utdelt et skjema med 9 spørsmål. Dette ble gitt til informantene hver for seg til ulike tider og dager, slik at de fikk mulighet til å gi utfyllende svar med egne ord uten å bli farget av meg eller de andre informantene. Spørsmålene i spørreskjemaet hadde åpne svaralternativer og ble registrert i skriftform (Bjørndal, 2017. s. 115).

Bjørndal (2017, s. 30) beskriver nødvendigheten av å velge riktig metode i forhold til hvilke mål forskeren skal nå. I og med at kvantitativ metode egner seg til å tallfeste store mengder, og ikke nødvendigvis menneskelige handlinger eller tanker, ble den metoden ekskludert. Den kvalitative metoden, derimot, er hensiktsmessig å bruke når forskeren ønsker å skaffe seg data på et dypere nivå, som ikke nødvendigvis innbefatter store mengder data fra mange mennesker. Kvalitativ metode egner seg til å samle data med et fåtall informanter. Et slikt forskningsprosjekt er denne masteroppgaven.

Klasseromsforskning handler om å finne svar på handlinger og aktiviteter som utføres i gitte kontekster (Postholm & Moen, 2018, s.10). Den retter oppmerksomheten mot det pedagogiske arbeidet i klasserommet. Dette kan i første omgang virke som en selvfølgelighet, men for å innhente data og kunne gjøre en grundig analyse, må et slikt prosjekt settes i system. Ifølge Andersen (2005, s.181) dreier klasseromsforskning seg om hvorvidt man stiller spørsmål til det faktiske arbeidet som utføres, altså hvor og når lærerens handlinger utføres og hva slags handlinger. I neste ledd handler klasseromsforskningen om hvordan elevene responderer på disse handlingene. Kvalitativ forskningsmetode har lang tradisjon innen klasseromsforskningen hvor observasjon er en av flere metoder som ofte er benyttet.

Kvalitativ forskningsmetode har søkelyset på forskeren og deltakernes perspektiv. Begge aktørene spiller en stor rolle i prosjektet og vil ha et nært samarbeid (Postholm, 2004). Interaksjonen mellom forsker og deltakere er viktig for å finne svar på problemstillingen i oppgaven. I aktørenes hverdagssituasjoner kan forskeren kartlegge deres handlinger og praktiske gjøremål. Dette er positivt, fordi da oppstår muligheten til å belyse eventuelle funn som kan besvare forskningsspørsmålene.

Den kvalitative forskningstradisjonen har røtter helt tilbake til slutten av 1700-tallet (Postholm, 2004). Den ble utviklet med mål om at man ville finne ut hva slags kultur, miljøer og omgivelser mennesker utførte sine handlinger i. Det ble etter hvert nødvendig med skriftliggjøring av funnene. Dette var nødvendig for at forskere skulle kunne sammenlikne og dra nytte av de sosiale og menneskelige handlingene det var forsket på, i etterkant av undersøkelser. Det er ikke så ulikt det man bruker kvalitativ metode i forskningsøyemed nå i dag. Hensikten med kvalitativ forskning i

klasserommet er å bidra til å belyse spørsmålstillinger knyttet til klasseromsforskning. Videre kan det føre til nye forskningsspørsmål som kan være utviklende for feltet (Postholm & Moen, 2018, s.10).

3.2 Utvalg av informanter

Klasserommet er forskningsfeltet, og denne oppgaven handler om hvordan lærere arbeider for å fremme muntlige ferdigheter hos minoritetsspråklige elever. Etter å ha undersøkt hvordan forskjellige skoler og kommuner organiserer innføringstilbud til nyankomne elever, ble en skole med lang erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever og undervisning i grunnleggende norskopplæring i grunnskolen, valgt.² Jeg gjorde meg kjent med stedet og lærerne. Informantene som deltok i prosjektet, hadde forskjellig erfaringsbakgrunn, men også forskjellige tilnærminger til undervisning og fagene i klasserommet. Rektoren ved skolen gav tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet, og fire lærere ønsket å delta. De ble gitt et skjema (Vedlegg 1) med informasjon om hva prosjektet gikk ut på og godkjenningen fra NSD (Vedlegg 2).³ Informantene fikk informasjon om gjennomføringen av metodene som skulle benyttes: ikke-deltakende observasjon i klasserommet og en spørreundersøkelse.

3.2.1 Informantene og deres fagområder i mottaksklassen

Ifølge Rambøll (2016) kan nyankomne elever ha svært ulik skolefaglig bakgrunn og livserfaring. Derfor er det viktig at skoletilbudet tilpasses den enkelte elev. En mottaksklasse er etablert på følgende:

Kommunen eller fylkeskommunen skal fatte et enkeltvedtak om særskilt språkopplæring for den enkelte elev. Fra 1.august 2012 ble det lov å tilby særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler (Opplæringsloven §§ 2–8 femte ledd og 3–12 femte ledd, 2017).

² Rambøll kategoriserer innføringstilbudet til nyankomne elever på fire måter:

I den minst integrerte formen får eleven tilpasset opplæring og særskilt språkopplæring i et ordinært opplæringstilbud. I et delvis integrert tilbud går eleven i en ordinær klasse ved en ordinær skole, men får deler av opplæringen i en innføringsgruppe. En mer sentralisert løsning innebærer at tilbudet i innføringsklasse gis ved utvalgte skoler i kommunen. Dette innebærer at enkelte skoler har ansvar for innføringstilbudet for et eller flere klassetrinn. Kommunens innføringstilbud er samlet ved én eller flere skoler, som kun tilbyr opplæring til nyankomne elever (Rambøll, 2016).

³ Vedlegg 1: Vil du delta i forskningsprosjektet? Vedlegg 2: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata.

Informantene i dette forskningsprosjektet jobber med egne årsplaner, utarbeidet med utgangspunkt i grunnleggende norskopplæring (Utdanningdirektoratet, 2017).

Tabell 2: Oversikt over informantenes fagområder

Navn	Fag	Undervisning
Pål	Matematikk	Klassen har egen årsplan i matte. Mattelæreren har ansvar for hele klassen i ett rom og skal formidle faget, motivere og inkludere alle elevene med individuell opplæring.
Ida	Tema	Klassen har egen årsplan i temafaget. Faget kan beskrives som språk og begrepsopplæring i 10 forskjellige temaer: Klær, mat, familie, skole, fritid og følelser, transport, årstider, kropp, bolig og natur.
Ali	Tospråklig lærer	Tospråklig lærer har ansvar for å arbeide intensivt med den enkelte elev, ut ifra elevens språklige nivå og norskfaglige kunnskaper. Tospråklig lærer underviser med metoder og innhold i timene, spesielt tilpasset den enkelte elev.
Maria	Tospråklig lærer	Tospråklig lærer har ansvar for å arbeide intensivt med den enkelte elev, ut ifra elevens språklige nivå og norskfaglige kunnskaper. Tospråklig lærer underviser med metoder og innhold i timene, spesielt tilpasset den enkelte elev.

3.3 Forskningsetikk

Prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata den 28. august 2019 (Vedlegg 2) som et anonymt prosjekt, noe som innebærer at informantene ikke trenger å skrive under på et samtykkeskjema. Men som tidligere nevnt, fikk de informasjon om prosjektets innhold og varighet med muligheten til å velge å si ja eller nei til deltakelse. Av hensyn til anonymiseringen har informantene fått fiktive navn, og det nevnes heller ikke steder eller miljø, som kan bidra til å identifisere noen eller noe i dette prosjektet.

Ifølge Postholm (2004) bør forskeren etterstrebe å forstå det komplekse i feltet hun arbeider. Videre beskriver hun at kvalitativ forskning er utarbeidet for å forstå hva «andre» gjør. Hvert forskningssted har noe særpreget og eget over seg, som forskeren bør bli kjent med slik at hun lettere kan fortolke

prosessene hun er vitne til. I et forskningsarbeid søker forskeren å finne meninger og forståelse i alle data hun samler inn.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 272) hevder at det er viktig at forskeren er objektiv og ivaretar generaliserbarhet, reliabilitet – påliteligheten, og validitet - gyldigheten. Validiteten kan være av ulike slag i forhold til hva slags metode forskeren bruker. Til observasjon kan man se på validiteten ved at forskeren ikke fabrikerer data. Dette er avhengig av gode og systematiske notater. Reliabiliteten kan ses på etterprøvbareheten til forskningsprosjektet, hvilke data som er benyttet, hvordan data er samlet inn og hvordan de er bearbeidet. Med andre ord hvilken metode forskeren har brukt (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276; Silverman, 2013, s. 230).

3.4 Pilotstudie

Før gjennomføringen av spørreundersøkelsen i masteroppgaven gjennomførte fire andre deltakere denne. Svarene gav meg en god indikasjon på hvorvidt spørsmålsformuleringene var hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Temaene i spørsmålene var de samme. Dette omhandlet lærerens forarbeid og planlegging av undervisning, samt gjennomføringen. Spørsmålsformuleringene og antall spørsmål ble endret etter pilotstudien. Hitching og Veum (2011) mener at en pilotstudie kan være nyttig å gjennomføre for å belyse om datamaterialet er relevant. Videre hevder de at funn fra en pilotstudie kan være med på å avdekke om problemstillingen er klar nok.

3.5 Metoder i undersøkelsen

Jeg benyttet to metoder for å samle inn datamaterialet, ikke-deltakende observasjon og spørreundersøkelse. Dermed fikk jeg tilgang på datamateriell med to ulike innfallsvinkler til å diskutere resultatene. På denne måten kunne det forskes i dybden på temaene i forskningsspørsmålene.

3.5.1 Observasjon

Observasjon som metode egner seg til å systematisere umiddelbare inntrykk i en bestemt situasjon (Postholm & Moen, 2018 s. 57). Som forsker observerte jeg lærerens handlinger direkte i en virkelig situasjon. Disse handlingene lar seg ikke gjenta og må derfor noteres straks de er utført. Min rolle i observasjonen var ikke-deltakende. Hensikten var å dokumentere hvilke arbeidsmetoder som ble benyttet, hvordan lærerne gjennomførte undervisningen og hva slags samhandlingssituasjoner de

hadde med elevene. Det gav også en fin mulighet til å skrive ned detaljer i fra de didaktiske læringssituasjonene i et skjema (Vedlegg 3).⁴ Før observasjonen ble det spesifisert noen hovedmomenter for observasjonen, slik at jeg kunne konsentrere meg om å skrive ned data på en objektiv måte uten påvirkning av mine egne synspunkter eller tolkninger. Med det menes at oppmerksomheten var på lærerens handlinger og aktiviteter.

Metoden ikke-deltakende observasjon egner seg til så samle inn data på en systematiske og ryddig måte. Når det i tillegg benyttes ferdige utarbeidede skjemaer kan data noteres idet en handling utføres. Ulempen med observasjonsmetoden kan være at det foreligger en risiko for at forskeren tolker sine egne meninger og erfaringer inn i notatene. Men dersom observasjonsskjemaene er grundig utarbeidet med tydelige kategorier, kan usikkerhetsmomenter elimineres.

Jeg utarbeidet to skjemaer til dette formålet. Det første var et observasjonsskjema med åpne kategorier for ikke-deltakende observasjon (Bjørndal, 2017, s. 55). Kategoriene var: Muntlig læring med oppmerksomhet på insidentell læring og intensjonal læring. Under disse genrene beskrev jeg hva slags oppgaver, gruppearbeid og lærer-elevrelasjon som foregikk.

1. Observasjonsskjema:

Dato/ tid	Situasjon Hvilken time	Tema: Muntlig læring Metoder og didaktikk		Tema: Muntlig læring Metoder og didaktikk	
Beskrivelser av arbeidsmetoder: Hva skjer/ hva sies?	Person	Insidentell læring (Utilsiktet)		Intensjonal læring (Tilsiktet)	
Oppgaver					
Gruppearbeid					
Lærer - elevrelasjon					

(Vedlegg 3: Observasjonsskjemaene).

Det andre skjema var et strukturert, lukket observasjonsskjema for ikke-deltakende observasjon (Bjørndal, 2017. s. 56). I dette skjemaet var temaet lærerens bruk av hjelpemidler for å fremme muntlige ferdigheter hos elevene. Kategoriene jeg benyttet var tavle/ kritt, smartboard, konkrete/

⁴ Vedlegg 3: Observasjonsskjemaene.

annet og spill. Innunder disse genrene beskrev jeg de samme temaene som på foregående skjema: Hva slags oppgaver, gruppearbeid og lærer-elevrelasjon som ble gjennomført.

2. Observasjonsskjema

Dato/ tid:	Situasjon Hvilken time?	Tema: Lærers bruk av hjelpemidler for å fremme muntlige ferdigheter hos elevene (Sett x).			
Beskrivelse av arbeidsmetoder: Hva skjer/ hva sies?	Person	Tavle og kritt	Smartboard	Konkreter / annet - beskriv	Spill
Oppgaver					
Gruppearbeid					
Lærer - elevrelasjon					

(Vedlegg 3: Observasjonsskjemaene).

3.5.2 Spørreundersøkelse

I arbeidet med spørsmålsformuleringene var det viktig at spørsmålene ikke var til å misforstå. I følge Haraldsen (1999, s. 123) er det tre viktige hovedmomenter som bør inngå i et spørreskjema, slik at informantene har muligheter til å gi veloverveide svar. Det første hensynet var å bruke ord og begreper som alle kunne forstå. Det andre var å være så presis som mulig i ordbruken for å vektlegge problemstillingen i oppgaven. Det tredje hensynet var å forklare informantene på en god måte hva svarene skulle brukes til. Spørreskjemaet (Vedlegg 4) hadde åpne svaralternativer, slik at informantene kunne bruke egne ord, og skrive ned den informasjonen de mente var vesentlig.⁵ Spørsmålene ble strukturert i tre deler. Del en tok for seg basisinformasjon om informantene. Del to stilte spørsmål til hvordan læreren forberedte undervisningen. Del tre stilte spørsmål om hvordan læreren arbeidet i timen for å fremme elevenes muntlige ferdigheter. Til sammen var det ni spørsmål i skjemaet. Målet med spørreundersøkelsen var å forske på praksisen i planleggingsarbeidet til informantene (Postholm, 2004, s.28).

3.6 Studiets kvalitet

Som nevnt tidligere egner kvalitativ forskning seg til å finne svar på en problemstilling knyttet til klasseromsforskning. Dette begrunnes med at metodene som er valgt, kan benyttes til å samle inn

⁵ Vedlegg 4: Spørsmål til spørreundersøkelsen.

data om få personer eller hendelser. Hitching og Veum (2011) påpeker viktigheten av forskerens refleksjon over egen rolle i prosjektet. Forskeren bør opptre respektfullt i miljøet forskningen foregår og være analytisk til dataene som samles inn. Dette er momenter som ble viktige retningslinjer i undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen har sterke og svake sider. De sterke sidene er at informasjonen er skrevet ned av informantene selv, med egne ord og uttrykk. Hvilket også betyr at det ikke blir borte, eller at svarene farges av forskeren. Svarene blir presise. Et annet positivt poeng med spørreundersøkelsen er at spørsmålene kunne formuleres direkte knyttet til problemstillingen, for i størst mulig grad å få opplysninger som gjelder akkurat dette spørsmålet. En svakhet kan være at informantene mest sannsynlig bestreber seg på å svare mest mulig nøyaktig på spørsmålene, slik at annen viktig informasjon kan bli utelatt (Bjørndal, 2017, s.115). En annen utfordring er at informantene ikke har mulighet til å få oppklart formålet med spørsmål dersom det oppfattes uklart. På en annen side kan åpne svaralternativer gi informantene muligheter til å opplyse om saker som forskeren kanskje ikke har tenkt på. Ifølge Bjørndal (2017, s. 131) kan anonyme svar bidra til at svarene er troverdige.

Metoden ikke-deltakende observasjon egnet seg for å beskrive lærerens arbeid i klasserommet. Ifølge Jacobsen (2015, s. 167) er en ikke-deltakende observasjon lønnsomt med tanke på å innhente mest mulig faktiske data. Som ikke-deltakende observatør er forskeren i en posisjon som krever varsomhet i omgang med personene og miljøet. Hun bør bestrebe seg på å være på «sidelinjen» i størst mulig grad, slik at aktørene som observeres kan opptre mest mulig reelt (Thagaard, 2013, s. 87). I motsetning til en ordinær observasjonssituasjon, hvor forskeren er deltakende, vil det være vanskelig ikke å påvirke situasjonen og hvilke data man får.

Observasjonsskjemaet med lukkede kategorier minsker muligheten for at forskeren skal kunne skrive ned egne meninger i notatene, fordi kategoriene allerede er avgrenset og strukturert. Observasjonsskjemaet med åpne temaer og kategorier åpner opp for å registrere nøkkelord underveis i undervisningen (Bjørndal, 2017, s. 55). Metodene ikke-deltakende observasjon og spørreundersøkelse supplerer hverandre slik at forskeren kan få best mulig tilgang til data.

3.7 Organisering av mottaksklassen

Mottaksklassen som observasjonene ble utført i, består av elever i grunnskolen. Elevene får enkeltvedtak basert på Opplæringsloven § 2.8. (Kunnskapsdepartementet, 2019, Opplæringsloven).

De starter med en førstegangsamtale med nærskolen de flytter til, som så søker dem inn i mottaksklassen når språkferdighetene er kartlagt. Mottaksklassen underviser nivåbasert (Kunnskapsdepartementet, 2006, Kompetansemål). Det vil si at elevene deles inn i grupper basert på hvilket nivå de er på i språkutviklingen. Klassen kan bestå av både gutter og jenter, som er fra ulike kontinenter med forskjellige kulturer, alder, religioner og språk. Det elementære er at elever settes i grupper sammen med elever med likt nivå i språkutviklingen. Elevene er vanligvis i mottaksklassen i ett år på bakgrunn av enkeltvedtak etter Opplæringsloven. Elevene får da særskilt språkopplæring. Ifølge Holum (2019, s. 255) er særskilt språkopplæring et samlebegrep som omhandler både norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring. Tospråklig fagopplæring gis elever som får opplæring i et eller flere språk i et fag. I Opplæringsloven med Regelverk for minoritetsspråklige elever § 2-1 står det:

«Retten til grunnskoleopplæring gjeld når det er sannsynleg at barnet skal vere i Noreg i meir enn tre månader. Plikta til grunnskoleopplæring byrjar når opphaldet har vart i tre månader» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I 2016 gav Rambøll Management Consulting ut en kasusundersøkelse på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet med tittelen: *Kasusundersøkelse – et innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. Det er en evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud i Norge. Medforfattere er Kulbrandstad og Engen. Rapporten beskriver hvordan 9 kommuner og fylkeskommuner legger til rette for nyankomne minoritetsspråklige elevers språkopplæring. Rambøll beskriver rapporten på følgende måte:

Rapporten bygger på data fra Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud som Rambøll gjennomførte i 2014-2016, samt tilleggsundersøkelser. Kasusundersøkelsen bygger videre på de viktigste funnene fra evalueringen, og gir mer detaljerte beskrivelser av innføringstilbud, og avdekker faktorer som kan hindre eller bidra til utvikling av gode innføringstilbud. Av rapporten fremgår det at aktive skoleeiere, lærere med god kompetanse, elevenes trygghet og mestringsfølelse, samt gode rutiner for overgang til ordinære tilbud er viktige ingredienser i gode innføringstilbud (Rambøll, 2016).

Hovedtrekkene i rapporten viser at særskilt norskopplæring er viktig, men ikke fullverdig, som språkopplæring for elevene til å bestå grunnskoleopplæringen. Et viktig moment som trekkes frem, er funn av store skiller mellom hva skoleeier og skoler legger vekt på som viktig i opplæringen. Der

hvor skoleeier ikke viser engasjement for å danne en organisering av særskilt norskopplæring, viser det seg at skolene lager egne løsninger. Funnene i rapporten viser at særskilt norskopplæring fungerer veldig godt for elevene, både faglig og sosialt. Sosialt er det viktig for at elevene skal bli kjent med det norske skolesystemet. Ifølge Opplæringsloven kan elevene få inntil to år i en innføringsklasse. De fleste elevene får ett år, og det kan se ut til at det er tilstrekkelig, dersom disse har skolegang fra tidligere. For elever som kommer til innføringsklassene uten tidligere skolegang, og som skal overføres til ordinær skole etter ett år, stilles det spørsmål om hvorvidt overføringen er gunstig. Rapporten viser ikke til empirisk forskning med tall på resultater for minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Men rapporten beskriver hvordan elevene i videregående opplæring presterer dårlig på nasjonale prøver i engelsk, lesing og regning (Rambøll, 2016). Det er også større frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående opplæring enn sammenliknet med majoritetsspråklige elever. Rapporten peker på hvor viktig det er at minoritetsspråklige elever blir sikret et godt tilrettelagt opplæringstilbud for å hjelpe dem til å bli deltakere i et demokratisk samfunn og arbeidsliv.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultater av det empiriske datamaterialet. Hensikten er å vise resultatene fra begge metodene før de drøftes i diskusjonskapitlet. Kapitlet har to hovedkategorier, én for den ikke-deltakende observasjonen og én for spørreundersøkelsen. Studien har fire informanter som er grunnlaget for datamaterialet. Først presenteres resultatene fra observasjonen med underkapitlene, som er kategorisert utfra momentene fra observasjonsskjemaene. I den andre hoveddelen gjengis resultatene med informantenes svar fra spørreundersøkelsen. Her blir også resultatene beskrevet i underkapitler, systematisert til hvert spørsmål som informantene svarte på. I 4.1 beskrives resultatene fra observasjonen, og i 4.2 resultatene fra spørreundersøkelsen.

4.1 Observasjon

Prosjektets forskningsspørsmål handler om hvilke metodiske valg lærerne tar for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter på andrespråket norsk, og hvordan metodene anvendes. For å belyse hvordan lærerne arbeidet med ord, begreper og språkopplæring er det hensiktsmessig å presentere konkrete resultater av hvilke metoder, didaktisk arbeid og hjelpemidler som ble benyttet. I undervisningen foregikk det planlagte didaktiske undervisningssituasjoner. Den tilsiktede undervisningen, hvor elevene skulle løse ulike oppgaver med forskjellig vanskelighetsgrader, var tilpasset deres individuelle nivå. Elevene skulle arbeide med muntlige ferdigheter i gitte oppgaver, svare på tekstoppgaver og regne i matematikktimene. Som følge av den planlagte undervisningen ble det også registrert flere hendelser av utilsiktet læring. Underkapitlet utilsiktet læring illustrerer interessante didaktiske situasjoner.

4.1.1 Hovedkategorier av hjelpemidler i undervisningen

Hjelpemidler ble sentralt for denne studien av muntlige ferdigheter, fordi hensikten var å finne svar på hvilke midler som kunne påvirke utviklingen av det muntlige språket. Bakgrunnen var en antagelse om at lærerne kanskje benyttet ulike fremgangsmåter for å forklare et ords betydning med hjelp av konkrete og forskjellig materialer i undervisningen. Utgangspunktet var at minoritetsspråklige elever som skal lære andrespråket ikke kjenner til alfabetet på norsk. I observasjonen ble omfanget og variasjonene av hjelpemidler i undervisningen sett på. Fire hovedkategorier av hjelpemidler var de sentrale emnene i observasjonsskjemaene. De fire var tavle og kritt, smartboard, konkrete/ annet og spill.

4.1.1.1 Konkreter og annet anvendt materiell i undervisningen

Det hjelpemiddelet som ble observert brukt i aller størst grad i undervisningstimene, var konkreter/ annet. I alt ble det registrert 32 forskjellige ulike gjenstander, fysiske handlinger, materialer, skriveoppgaver og læremidler. Tabell 3 viser alle de forskjellige hjelpemidlene som ble observert. Først presenteres kategorien som var mest brukt, konkreter/ annet materiale, og de er samlet i en Tabell for å gjøre det lettere å få oversikten over alle midlene som ble benyttet. Deretter blir de andre hjelpemidlene gjengitt i synkende rekkefølge ut ifra antall ganger de ble registrert brukt. Det nest mest brukte hjelpemiddelet var tavle og kritt, deretter smartboard. Spill var hjelpemiddelet som ble minst anvendt.⁶

Tabell 3. Konkreter og annet materiale som ble notert benyttet i undervisningen under den ikke-deltakende observasjon.

Fysiske gjenstander	Fysiske handlinger	Materialer	Skriveoppgaver	Læremidler/bøker
Plansjer med ukedager, dato, måneder, år, årstider og været.	Lærer kaster ball til den som skal snakke.	Kortstokk med bokstaver.	Ark og blyant.	Lesebok Lærebøker Arbeidsbøker Arbeidshefter
Mobil, til Google Translate.	Læreren skriver bokstaver i lufta, og så på bordet med fingrene.	Farger.	Ark med ord som inneholder i og s.	
For å illustrere betydningen av ord, f.eks. garderobe, viser læreren eleven en garderobe og stiller spørsmål om hva en garderobe er.	Læreren bruker hender og fingre for å regne subtraksjon.	Elevene bruker plastbrikker for å regne, og øve på farger.	Dagens tall på ark m/ fasit. Elevene øver til test dagen etter.	
	Lærer bruker kroppen for å vise bevegelsesverb, f.eks. hva «å smyge» er.	Elevene bruker blyant – skriver svar på ark. Oppgaver på ark, med blyant og viskelær.	Hefter med oppgaver.	
		Ark med mange ord i farger som skal limes inn i ordbankboka.	Ark med spørsmål.	

⁶ Se Tabell 4 for antall ganger en handling ble utført med de ulike hjelpemidlene.

		Regnestykker på ark. Blyant og viskelær.	Elevene fikk ofte utdelt hefter som handlet om temaet i undervisningen. Et eksempel var heftet med temaet FN, hvor de skulle skrive svar på spørsmål og fargelegge tegninger om FN.	
			Ark med mål farget med rødt. Det som er gjennomgått står med svart (kjent fra tidligere).	
			Ark med regnestykker.	
			Ark med ukeplan.	
			Kopier av fagtekst om et tema på ukeplanen.	

Som det kommer frem i Tabell 3, legger lærerne opp til allsidig variasjon i undervisningen. Det viser at lærerne benytter mange midler for å synliggjøre målet med undervisningen. Enkelte av dem er oppfinnsomme med bruk av kroppen fysisk, for å illustrere for eleven betydningen av det som skal læres. Noe som skiller seg ut, og som ofte ble tatt i bruk, er ark til ulike oppgaver og formål. Konsekvensen av disse metodevalgene (som lærerne tar) fører til at elevene må delta selv i timene, slik at de blir aktivisert gjennom de arbeidsoppgavene de får.

4.1.1.2 Bruk av grønn tavle og kritt i undervisningen

Det nest mest brukte hjelpemiddelet var grønn tavle og kritt. Handlingene som ble utført på tavla bestod av varierte oppgaver knyttet til temaene for timene. Tavla var hyppig gjenstand for metoder der læreren skulle presisere fremgangsmåter i oppgaver, sammen med bruken av fargede kritt for å illustrere oppgavens ulike bestanddeler. I undervisningen med tavle og kritt foregikk det ulike læringsoperasjoner. På tavla ble det utført handlinger med forskjellige mål, og eksempler på slike didaktiske situasjoner vises i punktlisten under.

- Læreren skrev mål for timen på tavla, noe som gjentok seg svært ofte. Det vil si i oppstarten av alle timene.

- Læreren startet en oppgave med forklaringer skrevet på tavla, hvor elevene svarte muntlig eller skrev svar på tavla.
- Læreren skrev informasjon om daglige rutiner på tavla. Rutinene ble beskrevet og illustrert med bilder av ord klistrer på tavla. Med denne handlingen ble det både lagt frem informasjon og repetert skoledagens innhold.
- Elevene tegnet på tavla etter instruks fra lærer. Dette gjentok seg flere ganger ettersom de ulike emnene skulle arbeides med.
- I arbeid med bestemte temaer tydeliggjorde læreren ord og begrep på tavla. F. eks. i undervisning om emnet FN, skrev læreren hva FN betyr med ord.
- Noen temaer som det ble undervist i på tavla, ble også repetert gjennom bruk av film med forklaringer på betydningen av begreper.
- Det ble skrevet mattestykker til utregning, blant annet flere regnestykker om negative tall. Disse regnet læreren ut på tavla som modellering (for løsning av oppgaven).

4.1.1.3 Smartboard i undervisningen

Den tredje mest benyttede metoden var bruken av smartboardet. I undervisningen ble smartboardet brukt til å vise film med lyd, og til PowerPoint som læreren hadde forberedt. Smartboardet ble også brukt som tavle hvor læreren skrev oppgaver og spørsmål. Et eksempel på hva smartboard ble anvendt til var når en lærer viste et mattespill på tavla, blant annet hvor spillere kunne kaste terning virtuelt. Videre skrev han og forklarte eksempeloppgaver i matematikk med hjelp av forskjellige farger, og stilte skriftlige spørsmål på smartboardet til hver oppgave. I arbeidet med å løse matteoppgaver skrev læreren utregningen direkte på smartboardet. I eksempeloppgaver ble det vist film med lyd som modellerte utregningen av kvadrater.

4.1.1.4 Spill i undervisningen

Metoden som ble registrert brukt i minst grad var spill. Disse analoge og digitale spillene er fremstilt i Tabell 5.

Tabell 5: Analoge og digitale spill som ble benyttet i undervisningen.

Analoge	Digitale
<ul style="list-style-type: none">• Memoryspill med alfabetet.• Brettspill og terning. Kaster tre ganger – lager setninger av tre ord til sammen med substantiv, verb og adjektiv (blir morsomme ord og setninger).• Analogt spill med regnestykker, terninger og brikker.	<ul style="list-style-type: none">• Salaby.no på PC – digitalt om bokstaver.• Digitale nettoppgaver – nivåbasert – multismart øving.

Nettbaserte spill og oppgaver ble brukt i individuelt arbeid. Elevene fikk muntlige instruksjoner til å arbeide med oppgaver som var tilpasset deres individuelle nivå. Intervallene i tidsbruken på spillene var forskjellige. Enkelte ganger satt elevene kun en kort stund, andre ganger nesten hele timen på 60 minutter. Analoge spill ble benyttet i gruppearbeid med 3 – 4 elever. Spillene ble brukt i forskjellige fag og til ulike temaer. Lærerne forklarte spillereglene for elevene med hjelp av modellering fra to voksne, og skrev og forklarte på tavla i tillegg. Når elevene spilte analoge spill, gikk lærerne rundt og stilte spørsmål til spillet. Ofte kom de med støttende og oppmuntrende ord. I spillet med grammatikk, der elevene skulle lage morsomme setninger, deltok læreren på lik linje med elevene. Effekten av dette viser en tilpasset opplæring på digitale spill- og læringsarenaer.⁷ Med analoge spill i undervisningen la lærerne opp til samhandling (gjennom gruppearbeid).

4.1.2 Språkopplæring gjennom samhandling

I observasjonen var det essensielt å se på hvilke arbeidsmetoder lærerne valgte for å kunne svare på forskningsspørsmålene. Arbeidsoperasjonene var oppgaver gitt til hele klassen, til individuelt arbeid eller til lærer og elevsamarbeid. Som det kommer frem i Tabell 6-1, ble det ikke gitt eksplisitte

⁷ Tabell 6-1 Prosentvis forekomst av hjelpemidler som ble benyttet i undervisningen.

oppgaver som krevde samhandling mellom kun to elever i et læringspartnerarbeid. Det som kommer godt frem, er at lærerne arbeider med det formål å følge elevene tett opp. Som det vises i Tabell 7 er samhandling mellom lærer og elev hyppig til stede som støtte i ulike oppgavearbeid.⁸ Dette skiller seg fra oppgaver som er planlagt arbeid mellom lærer og en enkelt elev. En ulempe ved at elevene var lite overlatt til eget arbeid, kan være at de blir lite selvstendige i oppgaver med problemløsninger. Elevene øvde til prøver, og det ble gitt lekser som inneholdt like oppgaver som på prøven. Det ble arbeidet med ukeplaner, mattelekser og skrive- og leselekser. Elevene hadde egne ordbankbøker med ukas mål. Utførelse av gruppearbeid var eksempelvis at elevene skulle fargelegge etter instruksjoner. Elevene skulle også løse matteoppgaver og arbeide med spørsmål knyttet til temaet i timen. Videre så elevene på film og PowerPoint om samme tema, som de skulle svare på spørsmål om. Når lærerne legger opp til ulike metoder til forskjellige temaer i undervisningen, kan det bli mange måter for elevene til å praktisere de muntlige ferdighetene på. Flere av oppgavene handlet om å lytte til instruksjoner for oppgaveløsninger. Slike didaktiske situasjoner kan bidra til å utvikle en forståelse for ords betydning i konteksten de arbeides med, noe som igjen kan øke deres kommunikative kompetanse.

4.1.3 Tilsiktede læringsituasjoner

Tilsiktet læring viste seg gjennom de planlagte didaktiske undervisningsoppleggene, som ble gjennomført i klasserommet. Metodene som ble benyttet var varierte og satt i verk etter oppstarten av timene. En gjennomgående situasjon var når læreren først stilte spørsmål til elevene om én oppgave, før de kunne fortsette med nye oppgaver. I undervisningssituasjonene ble det ofte benyttet ark og blyant til mange ulike formål, som ukeplan og kopier av fagtekst om et tema på ukeplanen. Elevene skulle skrive svar på spørsmål og fargelegge tegninger knyttet til temaene. De fikk utdelt målark med rød tekst på. Målene som allerede var gjennomgått, var farget svart (kjent fra tidligere). Elevene fikk også ark med ord i farger som skulle limes inn i ordbankboka, og hefter med begreper knyttet til mål for timene.

Andre tydelige eksempler på tilsiktet læring var når læreren viste elevene en kortstokk med bokstaver på for å illustrere bokstavene i alfabetet. Først sa læreren bokstavlyden, deretter skulle eleven gjenta, til slutt sa de bokstaven i kor. Hva det kan bidra til av økte ferdigheter i muntlighet, kan være at elevene blir kjent med lydene i det norske språket. Et annet eksempel var når de skulle finne bestemte

⁸ Tabell 7-1 Oversikt over oppgaver gitt av lærerne til gruppearbeid eller individuelt arbeid.

bokstaver fra et hefte, legge dem på bordet og forme dem til ord. Deretter arbeidet de med setninger som inneholdt de samme ordene. Elevene skulle lese setningene, men læreren stoppet elevene i lesingen når de kom til nye ord. Da spurte læreren dem om hva ordet betydde, for så å forklare betydningen. Læren pekte på sammensatte ord i teksten, og forklarte hvorfor de var sammensatt. En annen metode som ble observert, var at læreren skrev bokstavene i lufta og deretter på bordet med en finger, samtidig som hun uttalte lydene på bokstavene. Når elevene arbeidet i grupper med alfabetet, skulle de memorere enkeltbokstaver. Her arbeidet læreren med ulike innfallsvinkler til opplæring av bokstavene, og det ble vektlagt lyden til bokstaven. Til slike oppgaver benyttet de ofte småbrikker med bokstaver på som konkretiserte bokstavene, og som gav visuell støtte i innlæringen. Samtidig stilte læreren spørsmål til hver bokstav med forslag til ord som begynte med bokstaven, og oppfordret elevene til å svare.

En type gruppearbeid var når de arbeidet med stasjonsundervisning. Det var tre elever av gangen som samarbeidet om samme oppgave. Eksempler på stasjonsarbeid var når de øvde på gangetabellen og spilte spill om gangetabellen. Elevene brukte plastbrikker i utregninger av mattestykkene når de telte med hender og fingre for å subtrahere, samtidig som de telte høyt muntlig. Det ble observert samtaler i stasjonsarbeidet. Gjennom planlagte didaktiske situasjoner, tilsiktet læring, kan altså lærerne koble sammen flere temaer i en oppgave med bruk av konkrete og hjelpemidler. Således viser de et godt forarbeid til undervisningen for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter.

Det ble ikke registret noen form for bruk av læringspartner i observasjonen. Derimot ble det arbeidet med individuelle oppgaver, og i denne sammenhengen ble det åpnet opp for at de skulle kunne hjelpe hverandre og stille spørsmål til hverandre om oppgavene. Men disse oppgavene var ikke planlagt som pararbeid. Slike individuelle oppgaver går inn under benevnelsen individuell opplæring, og oppfyller dermed dette kravet. Disse oppgavene som ble gitt eksplisitt til enkeltelever var planlagte og utgjorde over 40 % av undervisningssituasjonene.⁹

4.1.4 Utsiktete lærings situasjoner

Som resultat av oppgavene elevene arbeidet med, foregikk det også didaktiske lærings situasjoner som var utsiktete.¹⁰ Utsiktete læring er en didaktisk situasjon som oppstår som en følge av det planlagte

⁹ Tabell 7-1 Oversikt over oppgaver gitt av lærerne til gruppearbeid eller individuelt arbeid.

¹⁰ Tabell 8-1 Tilsiktete og utsiktete didaktisk undervisning. Antall ganger de didaktiske situasjonene ble observert, og antall ganger individuelle oppgaver ble gitt eksplisitt til enkeltelev.

arbeidet. Under observasjonen ble det gjennomført forskjellige læringssituasjoner, samarbeidsoppgaver og samtaler, som et resultat av det planlagte arbeidet til lærerne. Disse utilsiktede læringssituasjonene krevde muntlig kommunikasjon. Metodene som ble observert gav mange muligheter for elevene til å høre sin egen stemme, og bruke språket til utvikling av ord og begreper. Slike didaktiske situasjoner gav elevene anledninger til å praktisere muntlige ferdigheter, fordi de måtte samarbeide gjennom dialog. Dette medførte at de behøvde å kommunisere og snakke norsk når de skulle stille spørsmål eller forklare oppgaver for hverandre, noe som gav dem trening i muntlig kommunikasjon.

Andre eksempler på utilsiktet læring var når elevene hadde behov for å telle par i memoryspill og samtale om hvem som vant. Elevene måtte altså kommunisere muntlig for å spille sammen. De fikk mulighet til å bruke språket og øve på å stille spørsmål til hverandre om begreper. Med spill kunne de lære nye ord som de skulle beskrive, som for eksempel preposisjoner som over, under og imellom. I oppgaver som krevde tallforståelse og ferdigheter i å regne, samtalte elevene høyt med lærer eller andre elever om svarene på oppgavene, noe som førte til muntlig kommunikasjon. Det innebar å uttale navn, tall og regne høyt, samt skrive tall inn i skjemaer, noe som gav skrivetrening. I forbindelse med innlæring av begreper tilknyttet for eksempel FN, forklarte læreren bakgrunnen for hvorfor FN eksisterer. Videre gav hun en forklaring på hva samarbeid og konflikt betyr, og temaet ble utdypet med spørsmål om hva som er viktig for eleven selv. Elevene ble oppfordret til å svare muntlig tilbake. Positive utfall av utilsiktede læringssituasjoner viste seg å medføre mye repetisjon av nye ord og begreper med praktisering av muntlig kommunikasjon. Dette ble gjort med spørsmål fra både lærere og elever i forskjellige sammenhenger. Det ser ut til at lærerne passet på at alle elevene arbeidet på sitt nivå for å tilpasse ord og begrepsopplæring gjennom samhandling og kommunikasjon.

4.1.5 Samhandling og kommunikasjon mellom lærer og elev

I dette delkapittelet presenteres resultatene for muntlig kommunikasjon og samhandlingen mellom lærer og elev. Hensikten med samhandling som gjenstand for observasjonen, var å se på hvordan lærerne gjennomførte undervisningen sin, og hvilke tilnæringsmåter de brukte for å oppnå dialog og kommunikasjon med elevene. I den forbindelse ble samhandling ønsket observert som en mulig tilnærming fra lærer til elev for å løse oppgaver i felleskap, gjennom muntlig kommunikasjon. Resultatene her er gjengitt enten som lærer-elevrelasjon med en elev, eller lærer-elevrelasjon med flere elever, men dog ikke som samlet klasse.

I muntlige oppgaver som ble gitt til enkeltelever, var det dialog mellom lærer og elever gjennom ulike spørsmålsformuleringer fra læreren. Noen ganger foregikk det både på elevens morsmål og på norsk, men også i noen få tilfeller på engelsk. Et eksempel på dialog i samhandling var i forbindelse med innlæring av ord hvor læreren hadde stilt et spørsmål og elevene skulle svare. Læreren kastet da ball til elevene, og den som tok imot skulle svare. Et annet eksempel var da læreren viste eleven fysiske gjenstander og stilte spørsmål som: «Hva er en garderobe?». Etterfulgt av spørsmål som: «Hvor henger du opp jakka? Rydder du rommet ditt?». Læreren ventet på svar før neste spørsmål og stilte deretter oppfølgingsspørsmål.¹¹ På en slik måte ble det lagt opp til dialog gjennom samhandling, noe som kan føre til øvelse i muntlig kommunikasjon. En annen samhandlingssituasjon mellom lærer og elev som fordret muntlig kommunikasjon, var en oppgave der eleven skulle lime inn en Smiley i et skjema. Eleven klistret en trist Smiley på oppgaver som ikke var gjort, og en blid Smiley på oppgaver som var utført. Samtidig skulle eleven forklare muntlig og fortelle hvilke oppgaver hun var ferdig med. Oppgavene hadde familie som tema, og ord fra begrepet familie ble repetert muntlig gjennom dialog med lærer og elev. Dialogbasert undervisning legger til rette for samhandling og tilegnelse av kommunikativ kompetanse.

I tilfeller hvor eleven ikke hadde utviklet andrespråket nok til å kunne kommunisere muntlig, brukte læreren tommel opp eller ned som kommunikasjonsmiddel for å få respons fra elevene. De gav ofte oppmuntrende ros og støttende tegn med nonverbal kommunikasjon. Læreren rettet på eleven når ord ble uttalt feil og benyttet øvelser på hvordan lyder og trykk på konsonantene skulle uttales. Elevene fikk følgende forklaringer: «Vi kan synge på vokalene, men ikke på konsonantene». Læreren forklarte deretter mer utfyllende med eksemplar fra rimord som har samme lyd i seg. I arbeidet med innlæring av alfabetet illustrerte læreren konsonanter og vokaler med hver sin farge, rød og blå. Noen ganger modellerte lærerne hvordan oppgaver skulle løses. Et eksempel på modellering var når læreren viste fargelegging av en tredelt is på et ark. Fordi isen skulle fargelegges med tre ulike farger, foregikk benevnelsene av fargene med muntlig kommunikasjon. Hun beskrev handlingen sin med ord samtidig som den ble utført, og tiltale elevene ved navn for å trekke dem inn i samtalen. Varierte metoder i samhandling som fordrer dialog kan bidra til å utvikle muntlige ferdigheter.

¹¹ Se ellers Tabell 6-1 Prosentvis forekomst av hjelpemidler som ble benyttet i undervisningen.

4.1.6 Sammendrag av resultatene fra observasjonen

Det var størst forekomst av tilsiktede gruppeoppgaver i undervisningen.¹² I det tilsiktede didaktiske arbeidet foregikk ofte undervisningen ved at læreren stilte spørsmål og eleven svarte, og de uttalte ordene i kor. Lærerne benyttet mange ulike metoder i undervisningen, som kan bidra til å øke elevenes muntlige ferdigheter.¹³ Oppmerksomheten på den enkelte elev var tydelig å observere. Som følge av støttende undervisningssituasjoner gjennom samhandling og dialog, kan det bli en positiv forsterkning i opplæringen, når elevene får undervisningen tilpasset til deres nivå og arbeidstempo. Tabell 10 – 1 gjengir i hvilken grad metoder og didaktisk arbeid ble gitt til samlet klasse, individuelt, i gruppearbeid, arbeid med læringspartner eller samhandling mellom en enkelt elev og lærer, samt tilsiktede og utilsiktede arbeidsoppgaver.¹⁴

4.2 Spørreundersøkelsen

I spørreundersøkelsen kom det frem en rekke synspunkter fra lærerne om hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen med minoritetsspråklige elever. Ved siden av å forklare ulike undervisningssituasjoner og metoder som de bruker, kom det også frem synspunkter på hvordan den enkelte elev skulle arbeides med. Dette begrunnes med elevenes ulikheter i alder og kulturelle bakgrunner samt språkforskjellene. Spesielt er søkelyset på tilpasset opplæring fremtredende. Svarene gav også konkrete eksempler på benyttede metoder generelt i undervisningen, men også spesifikt i matematikk. Informantene som deltok i spørreundersøkelsen, har allsidige og varierte høgskole- eller universitetsutdanninger. Fellesnevneren er at alle har flerkulturell utdanning. For ordens skyld blir svarene presentert og analysert i hvert sitt delkapittel, knyttet til spørsmålene i spørreskjemaet.

4.2.1 Spørsmål 1: Hvordan starter du opplæring i norsk språk når eleven er ny i klassen?

Utover det rent faglige forarbeidet påpeker lærerne at det er viktig å bli kjent med elevene, og med det skape en trygg læringssituasjon. De ønsker å samtale om dagligdagse ting med elevene for å bli kjent. I starten med innlæring av nye ord og begreper vektlegger lærerne muntlige øvelser, slik at

¹² Tabell 7-1 Oversikt over oppgaver gitt av lærerne til gruppearbeid eller individuelt arbeid.

¹³ Tabell 9-1 Høyest til lavest forekomst av anvendte metoder i undervisningen gjengitt i prosent.

¹⁴ Tabell 10-1 Resultatene samlet fra observasjonene i et søylediagram over empiriske data. Den viser oppsummering over de samlede dataene med hvilke oppgaver som forekom i undervisningen.

elevene kan herme etter dem i uttalen. Lærerne beskriver at elevene testes i språkferdigheter som grunnlag for å tilpasse undervisningen. De påpeker også at det er viktig å kjenne til elevenes morsmåls syntaks for å kunne gjennomføre tilpasset opplæring. I tillegg mener de at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan påvirke elevenes språkutvikling i positiv retning. Videre trekker lærerne frem årsplanen i fagene, som et viktig grunnlag for elevens oppstart. Dersom disse tilnæringsmetodene lar seg gjennomføre kan det være med på å utvikle den enkelte elevs begrepsapparat.

4.2.1.1 Trygghet i klassen med tilpasset opplæring

Det legges vekt på at elevene skal bli trygge på skolen i starten av opplæringen. Maria beskriver sine fremgangsmåter for å skape trygghet slik:

Maria: Det første de må oppleve er at de er trygge. Så starter jeg med å informere om hvordan de skal jobbe. Presentasjon av skolen og ledelse. Stiller deretter spørsmål om småting: hva heter du, hvor kommer du fra. Får elevene til å snakke med foreldrene om hverdagslige ting. Og stille spørsmål til foreldrene om dette (sic).

Ida vektlegger også trygghet og tilpasset opplæring. Hun beskriver hvordan hun starter opplæringen med nye elever:

Ida: Det er viktig at elevene kan begrepene på sitt eget morsmål, slik at de lettere kan overføre kunnskapen til norsk. Innen alle temaer legges det vekt på at elevene er trygge i undervisningssituasjonen, og at alle får tilpasset opplæring. Det legges vekt på en trinnvis tilnærming til muntlig kommunikasjon hvor elevene ofte lytter i starten, og etter hvert utfordres de til å tale selv ved å bruke enkle ord og begreper de har lært. Ord og begreper blir gjennomgått felles i starten av temaer og læringsøkter. Klassen eller enkeltelever gjentar i kor det læreren har sagt. Dette skaper trygghet for elevene.

Tilpasset opplæring beskrives som det vesentlige i starten av norskopplæringen. I en mottaksklasse vil det være elever med ulike aldre, språk, forskjellige religion og kulturelle tradisjoner. To av lærerne er derfor helt spesifikke om hva de starter samtalene med når elevene er nye i klassen. Ali forteller hva han gjør:

Ali: Først vil jeg gjerne bli kjent med eleven. Så tester jeg eleven for å finne ut hvor mye norsk han kan. Etter det prøver jeg å tilpasse undervisninga.

Ida beskriver hva hun legger vekt på i de første samtalene med elevene:

Ida: Det er flere faktorer som må være på plass når en elev er ny i klassen, slik at læreren kan gi tilpasset opplæring, blant annet faste rutiner i undervisningen. Det er også viktig med tett kontakt med hjemmet. Dersom foreldrene ikke forstår norsk, er det viktig å koble på tospråklig lærer eller eventuelt en tolk.

I tillegg til tilpasset opplæring mener en lærer at tospråklig lærer har en viktig rolle i starten av opplæringen på andrespråket, og kjennskap til elevenes morsmål, noe som er uvurderlig mht. å oversette ord og begreper. Lærerne hevder at begreper som er lært på morsmålet, er lett overførbare til andrespråket. Ida vektlegger lærerens kunnskap om språkstrukturer som viktig i startfasen med opplæring i andrespråket, og forteller:

Ida: Kunnskap om språkstrukturelle forskjeller, både syntaktisk og morfologisk, er viktig, fordi inntil barnet behersker det norske fonemsystemet, er det morsmålet fonemiske system som bestemmer hva eleven hører.

Når elevene har blitt litt kjente og trygge i klassen kan det være et konstruktivt tidspunkt for å utvide språkopplæringen.

4.2.1.2 Årsplan som grunnlag for ord og begrepsopplæring

Innen alle temaer i fagene får elevene utdelt et skjema med aktuelle ord og begreper som skal oversettes til elevens morsmål og gjerne forklares med et bilde eller en illustrasjon. På denne måten kan elevene bygge opp en ordbank som de etter hvert kan bruke i kommunikasjon med klassen. Temaene er tuftet på årsplanen som ligger som fundamentet for opplæringen i norsk som andrespråk. En lærer har oppmerksomheten rettet mot progresjonen i opplæringen. Han planlegger undervisningen i takt med elevenes utvikling av andrespråket, og forteller:

Pål: Når de har lært en del ord og begreper legges det til rette for at de skal samtale mest mulig, enten med læringspartner, gruppa si eller forklare oppgaver og løsninger for hele klassen.

Pål beskriver sine arbeidsmetoder slik:

Pål: Elevene skal jo lære norsk gjennom matematikkfaget også. Mye av de samme prinsippene gjelder for temaundervisningen og sikkert norsk. I matematikkfaget vektlegges det begreps- og ordopplæring innen de ulike temaene på de ulike trinnene. I tillegg kommer det faglige i matematikk på de ulike trinnene. I årsplanen er det første temaet å lære å telle på norsk. Samtidig arbeider de med tallforståelse slik at elevene får jobbet med grunnleggende ferdigheter, uansett hvilket nivå de er på. Å kunne telle på norsk får stort fokus. Dette gjøres i forbindelse med dagens tall, som velges utfra dagens dato. Vi starter med partall/ oddetall før vi går videre på andre områder. Når de får litt språk og kjenner begrepene, får de samarbeide to og to om å skrive svarene på eget ark før svarene blir hørt opp i klassen. Neste trinn er at elevene samarbeider på firer-gruppe, og at en av elevene er sekretær. Når de har blitt godt kjent og trygge på språket, kan elevene selv være "lærer" og lede økta med å gå gjennom dagens tall.

Ut fra svarene ser det ut til at lærerne har gjort seg mange tanker om hvilke utfordringer det kan forventes at eleven vil møte på i den første språkopplæringen. Svarene indikerer en forståelse for at ulike språk har ulik syntaks, slik at læreren må sette seg inn i hvordan setningsoppbyggingen på elevens morsmål er sammenliknet med norsk. Utover det rent faglige forarbeidet kobles det sammen nødvendigheten av å bli kjent med elevene, for å skape en trygg lærings situasjon.

4.2.2 Spørsmål 2: Hvordan kommuniserer du med elever som ikke forstår norsk?

Svarene på dette spørsmålet utmerker seg på visse måter. Lærerne beskriver hvordan de bruker andre metoder enn muntlig kommunikasjon for å kommunisere med elevene som ikke forstår norsk. De forklarer at de benytter kroppsspråk og Google Translate på mobilen. Den viser de bilder på, og sier ordet til bildet slik at eleven kan si ordet på morsmålet. Dersom elevene og tospråklig lærer snakker samme språk, arbeides det parallelt med morsmål og norsk. Om nødvendig, og dersom eleven kan engelsk, brukes det også. Det kommer også frem at de mener det er viktig at elevene får muligheter

til å kommunisere seg imellom for å utvikle språket. De beskriver konkret hvordan de arbeider når det er vanskelig å kommunisere på norsk.

4.2.2.1 Ulike kommunikasjonsformer

Ali mener det er viktig å bruke det norske språket mest mulig, selv om eleven nødvendigvis ikke forstår alt som blir kommunisert. Han begrunner det på følgende vis:

Ali: Hvis eleven snakker samme språk som meg, bruker vi det parallelt med norsk. Det er ganske vanlig for meg å snakke norsk først og så oversette til morsmål eller engelsk etterpå. Elevene skal venne seg til det norske språket og bruke litt tid og krefter til å prøve å forstå hva man sier eller leser om. Kroppsspråket kan også være et hjelpemiddel.

Maria sier det samme om nonverbal kommunikasjon som et middel til kommunikasjon, og forteller:

Maria: Bruker kroppsspråk ved siden av mobilen som jeg viser bilder på. Snakker litt – rolig. Sier ordene på norsk. Googler og sier ordet. Viser bilde, så må eleven si det på eget språk. Så Google Translate. Masse repetisjon!

Ida utdyper og forklarer hva hun legger vekt på i kommunikasjon med elevene:

Ida: Det dreier seg om å sette nye språklige etiketter på allerede kjente begreper.

Pål fremhever i hovedsak hjelpemidler som nødvendige i kommunikasjonen med elever som ikke behersker norsk som andrespråket. Han forteller om hvilke metoder og tilnærminger til undervisningen han har oppmerksomheten rettet mot:

Pål: Samarbeider med tospråklig lærer som oversetter og forklarer viktige ord og begreper. Legger vekt på å bruke få og enkle ord i starten. Bruker ord som elevene har lært ut fra det de jobber med, og som de har fått i sin ordbank. Viser med konkrete, bilder, tegninger, kroppsspråk, nettressurser, tilpasset opplæring og stasjonsundervisning hvor lærer veileder små grupper.

Lærerne legger vekt på å skape utviklende læringssituasjoner med bruk av ulike metoder, som kan bidra til et godt samarbeidsklima mellom lærer og elev. På en slik måte kan kommunikasjon bli mulig selv om elevene ikke forstår norsk.

4.2.2.2 Metoder og strategier i kommunikasjon

Ida trekker frem ulike metoder som nødvendig i den første fasen av innlæring på andrespråket. Samarbeidsmetoder kommer frem som en metode lærerne mener er viktig og ønsker å bruke som et middel til kommunikasjon, noe som Ida beskriver:

Ida: Oppstart av timen må å ha et tydelig mål, bestå av ei arbeidsøkt og en oppsummering i slutten av økta. Undervisningen må være variert og det må arbeides visuelt og med mye konkrete. TIEY og CL er gode undervisningsmetoder som kan være med på å kunne gi elevene undervisning som baserer seg på konstruktiv tilnærming, noe som kan gi mestring og være med på å utvikle elevens andrespråk. Samarbeidsmetoder kan lette innlæring av nye ord og begreper for elever som ikke kan norsk.

Ida føyer til et synspunkt til om samhandling:

Ida: Erfaringsbasert læring: la elevenes egne erfaringer i samhandling og dialog med jevnaldrende være utgangspunkt for læring og utvikling.

Videre sier lærerne at selve undervisningen må være variert, med visuelt arbeid og bruk av konkrete. Til dette viser de til eksempler på ulike strategier som gir god støtte for innlæring av et andrespråk. Eksempelene er tilpasset opplæring, konstruktiv læringsmetode, konkrete, veiledet stasjoner, tospråklig lærer, nettressurser – nettsteder som gir en tydelig klarhet i ulike temaer som arbeides med, sammensatte tekster og Google Translate.

4.2.3 Spørsmål 3: Hva mener du er viktig i starten av elevenes norskopplæring for å utvikle muntlige ferdigheter?

Utenom nødvendigheten av at tospråklig lærer oversetter de norske ordene til elevens morsmål, påpeker lærerne hvor viktig det er å kartlegge hva elevene kan. Da mener de språk- og leseferdigheter på morsmålet. På spørsmålet svarer alle unisont at nye ord må oversettes til elevenes eget morsmål.

De legger også vekt på at alle nye ord og begreper øves på i felleskap i klassen, både muntlig og skriftlig.

4.2.3.1 Kartlegging av ferdighetene til elevene ved skolestart

Mattelæreren beskriver hvor viktig det er å kartlegge elevenes språkkunnskaper for å kunne tilpasse opplæringen, og opplyser om følgende:

Pål: Det er viktig at tospråklig lærer oversetter til elevens morsmål, slik at de kan overføre kunnskapen de har på sitt eget morsmål til norsk. Tilpasse undervisningen til elevens bakgrunn og nivå. Det er ikke sikkert eleven er på aldersadekvat nivå, og da må undervisningen tilpasses det eleven har lært fra før. Viktig å kartlegge på forhånd hva eleven kan, både av språk, leseferdigheter på eget språk og matematikkfaglig. Det kan være utfordrende å vite nivået til eleven i begynnelsen, for de gir ofte uttrykk for at de forstår selv om de ikke gjør det.

Læreren påpeker at det kan tilsynelatende se ut til at elever forstår mer enn de egentlig gjør dersom det blir lagt vekt på hva eleven uttrykker i kommunikasjon, fremfor en systematisk kartlegging av elevenes språkferdigheter.

4.2.3.2 Muntlige og skriftlige plenumsoppgaver

En lærer hevder at vellykket tospråklig vil kunne oppnås dersom elevene får tildelt oppgaver som er resonerende og problemløsende. For å skape utviklende rammer for innlæring av andrespråket mener en lærer at skoledagen skal være forutsigbar, og beskriver hva hun mener er betydningsfullt:

Ida: Som nevnt er det viktig med faste rutiner, oppgaver må arbeides med i plenum både muntlig og skriftlig.

Ali beskriver hvordan han arbeider med utgangspunkt i hva han mener er viktig i starten av opplæringen:

Ali: Da må man først og fremst skaffe muligheter til muntlige øvelser og samtaler, fortellinger, svar på spørsmål (sic). Diskusjoner. Høytlesing kan være en mulighet. Spill og lek er en veldig god arena for muntlige ferdigheter.

Det trekkes frem betydningsfulle prinsipper som legges til grunn for å kunne tilpasse undervisningen til elevens skolefaglige bakgrunn og nivå. I tillegg til variert undervisning er et annet prinsipp faste rutiner. En lærer beskriver en arbeidsmetode hun ønsker å benytte som en fast rutine i klasserommet, i oppstarten av å utvikle elevenes muntlige ferdigheter i norsk:

Ida: Arbeid med TIEY er en fin måte å få elevene trygge, da veiledet stasjon kun består av fire elever. Elevene kan finne det enklere og (sic) eksponere seg selv. Viktig med oppgaver basert på lytte- og tale, ekkolesing og repetert lesing.

Dette viser en forståelse for at variasjon i undervisningen kan lette innlæringen av andrespråket. Arbeid med faste oppgaver som har ulike innfallsvinkler og metoder, kan skape en trygg læringssituasjon for elevene. Altså er dette viktige faktorer som bør tas hensyn til før man kan forvente resultater i opplæringen, noe som Maria bekrefter:

Maria: Elevene må være helt trygge før man forventer noe. Vise kjærlighet. Smile og være vennlige. Noen elever har negative erfaringer med skolegang fra eget hjemland, derfor er dette viktig.

For å skape trygget har lærerne satt søkelys på å legge til rette for undervisningssituasjoner som oppleves positivt, og som kan gi mestringfølelse for elevene. Svarene indikerer at lærerne planlegger for at elevene skal utvikle muntlige ferdigheter. De påpeker at det er viktig ikke å trekke for raske konklusjoner om elevenes ferdigheter i andrespråket, men heller stimulere til videre arbeid og utvikling av språket.

4.2.4 Spørsmål 4: Hva legger du vekt på i planleggingen av undervisningen for å motivere elevene til å begynne å snakke norsk?

Til dette påpeker lærerne at det er viktig å tilpasse undervisningen til den enkelte elev med hensyn til arbeidstempo, repetisjon av lærestoffet og med hyppig oppmuntring. De svarer dog litt ulikt på hva de vektlegger som viktig i denne fasen av å begynne å snakke andrespråket, og noen av lærerne nevner at oppgaver som innebærer muntlig kommunikasjon er viktig.

4.2.4.1 Planlegging av tilpasset opplæring

I planleggingsarbeidet kommer det frem at tre lærere tenker litt forskjellig og fremhever ulike elementer for å motivere eleven til å snakke norsk:

Ali: Tilpasse undervisningen i elevens eget tempo, repetere og oppmuntre.

Maria: Dersom tospråklig lærer kan språket, snakker man på det og viser forskjellene mellom språkene. Bruker masse lek. Bruker animasjon om tema. Tegneserier er bra for å lære, spesielt i matpausene. Bruker mye tegning, klipp og lim for å lage plakater til å henge opp i klasserommet. Etter en stund med skolegang kommer det mer motivasjon av seg selv.

Pål: Jeg legger vekt på at vi alltid skal ha noen muntlige aktiviteter i timene. Alle elevene skal prøve å si noe, enten til en annen i gruppa, til hele gruppa eller høyt i klassen. Tenker på forhånd gjennom noen spørsmål som er tilpasset de ulike elevenes nivå. Trygghet er viktig.

Det kommer tydelig frem en vektlegging av aktiviteter som forutsetter elevene selv som deltakere i undervisningen. Dialog i lek og utførelse av varierte praktiske oppgaver kan oppmuntre elevene til å bruke muntlig kommunikasjon. Når lærerne har planlagt arbeidsoppgaver tilpasset elevene individuelt, slik de beskriver her, vil det kunne bidra til å motivere dem til å praktisere andrespråket.

4.2.4.2 Planlegging av muntlige aktiviteter til undervisningen

Trygghet vektlegges i stor grad av lærerne, og er et tema som blir nevnt flere ganger som nødvendig for å lære et nytt språk. En lærer er også opptatt av trygge rammer eksplisitt som en forutsetning i startfasen av å snakke et nytt språk. Et annet moment hun trekker frem, er hvordan hun kan bidra til motivasjon for å fremme muntlig kommunikasjon hos elevene, og forteller:

Ida: Det er viktig å få til en god og avslappet dynamikk i gruppa. Det er en forutsetning at elevene føler seg trygge, og at det å prøve å uttale seg muntlig, vil igjen gi grobunn for mestring. Undervisningen inneholder en oppstartsøkt med felles gjennomgang av fagstoff, der vi i plenum gjennomgår muntlig ulike ord og begreper. Det kan være at enkeltelever uttaler ord eller at klassen gjentar i ekko. Ekko kan i starten virke mer trygt for elevene. Etter arbeidsøkten er det viktig med en oppsummering, da kan det være enklere for eleven å

prøve ut på egenhånd. Å lage gode skriveopplegg til ulike temaer som er arbeidet god med, gir også erfaring til motivasjon for å bruke seg selv muntlig i klasserommet.

Det blir fortalt at det er viktig med en felles oppstart og gjennomgåelse av fagstoff, hvor man i plenum avklarer muntlig ulike ord og begreper. Dette gjøres ved at elevene kan uttale enkelte ord, eller gjennom ekko: læreren sier ordet først og elevene hermer. En slik metode kan være en trygg start for elevene til å øve seg på å snakke norsk. Svarene viser at lærerne mener det skal arbeides grundig i forkant av undervisning med ulike type oppgaver og spørsmål tilpasset elevene, slik at læringssituasjoner som fremmer muntlige aktiviteter blir vektlagt. Det ser ut til at det blir satt søkelys på oppgaver som bidrar til alle elevene får mulighet til å delta muntlig i timene. Med hjelp av repetering, samt morsom og variert undervisning, kan de legge til rette for å stimulere elevens motivasjon til å begynne å kommunisere muntlig.

4.2.5 Spørsmål 5: Hvordan arbeider du med innlæring av nye ord og begreper for å fremme elevenes muntlige ferdigheter?

Til dette spørsmålet svarer lærerne at de vil bruke metoder som inneholder samarbeidsoppgaver og konkrete, som kan bidra til å utvikle muntlige ferdigheter. Undervisningen tilpasses nye temaer ved at lærerne veksler på metodene. Videre gis det eksempler på samarbeidsoppgaver hvor elevene må kommunisere med hverandre for å løse oppgaven. Eksempelvis at hver elev får en opplysning som de må sette sammen for å finne svaret. En annen metode som de fremhever som viktig er stasjonsundervisning, som for eksempel TIEY. Da gjennomføres det ulike aktiviteter hvor muntlige ferdigheter trenes. Ytterligere vektlegges det å repetere alle de nye ordene ved å lese dem høyt flere ganger.

4.2.5.1 Varierte undervisningsmetoder for å fremme muntlige ferdigheter

Mattelærer Pål forklarer utfyllende hvordan han arbeider med innlæring av nye ord og begreper på forskjellige måter:

Pål: En stasjon med ulike spill hvor elevene må samarbeide og kommunisere med hverandre. En annen stasjon hvor en elev trekker en lapp med spørsmål eller et ord/begrep som han skal lese for gruppa, og de andre på gruppa kan svare. For hvert tema får elevene et skjema med viktige ord og begreper innen temaet. Her skal elevene i samarbeid med tospråklig lærer oversette ordene til sitt morsmål. I tillegg skal de lage en forklaring eller en

illustrasjon/tegning til ordet som forklarer betydningen av ordet. Vi øver felles på alle ordene med å lese dem høyt flere ganger. Så bruker vi ordene i ulike sammenhenger i klassen. Dette kan være ulike spill som memory og lotto hvor det er begrep og bilde på hvert sitt kort. Elevene må finne dem som hører sammen, og de må si høyt hva som står skrevet og hva som er på bildet. Det kan være spill med tre eller fire kort som hører sammen hvor elevene skal spørre hverandre om de andre har det kortet eleven mangler. Den som får alle fire kortene, får stikket. Da må eleven øve på å spørre: Har du Osv. Bruker også ordene i ulike skriftlige oppgaver.

I matematikk arbeider mattelæreren grundig med hvert nytt tema. Det synliggjøres på et skjema. Når lærer og elever øver felles på alle ordene ved å lese dem høyt flere ganger, for deretter å bruke ordene i ulike sammenhenger i klassen, får elevene muligheten til å trene på uttalen. Temaet konkretiseres gjennom ulike spill med bilde av begrepet på hvert sitt kort. Dette må eleven fortelle om, og dermed forsøke å bruke de norske ordene de kan. Slike metoder kan bidra til en økt forståelse for ordenes betydning samtidig som elevene får øvet på muntlige ferdigheter. De andre lærerne svarer også at de legger vekt på avveksling i arbeidsoppgavene med ulike tilnæringsmetoder til undervisningen:

Ida: Fokuset ligger på en variert undervisning, er erfaringsbasert og variert med ulike arbeidsmetoder som CL og TIEY, med mye fokus på konkrete som visuell støtte. Det er svært viktig som nevnt tidligere å arbeide med erfaringsbasert undervisning, eller undervisning som gir eleven førstehåndserfaring med fagstoffet.

Ali: Google, engelsk. Ved hjelp av norsk prøve å beskrive de nye ordene. Kroppsspråk – vise med hendene og ansiktsuttrykk.

Maria: Bruker mye spill. Elevene får hver uke 10 nye ord. Så får de prøve i dem siste dag i uken. Elevene må skrive ordene så blir de oversatt. Norske sanger med begreper som de jobber med. NRK supernytt.

Svarene tyder på at lærerne legger stor vekt på å variere undervisningen og er oppfinnsomme i bruken av aktiviteter og didaktiske opplegg, for å legge til rette for muntlige oppgaver.

4.2.5.2 Muntlig kommunikasjon med oppgaveløsning

I samarbeidsoppgaver hvor elevene må kommunisere med hverandre for å løse oppgavene, er det definitivt muligheter til å øve på muntlige ferdigheter. Et konkret eksempel på et slikt undervisningsopplegg beskrives av Pål:

Pål: Alle elevene får en opplysning hver og må sette dette sammen for å finne svaret. Elevene får utdelt hver sin lapp med f.eks. et regnestykke, og en annen får utdelt en lapp med svaret på regnestykket. Alle får ulike regnestykker og svar. Så må elevene gå rundt i klasserommet og spørre hverandre om de har det de trenger for å finne det som hører sammen. Deretter må de to som har funnet regnestykke og svar lage en regnefortelling til oppgaven. Denne skal de så fortelle til hele klassen, og de andre i klassen kan prøve å svare på oppgaven. Det er selvfølgelig viktig at vi har øvd på dette på forhånd med ulike modelleringsoppgaver, slik at de i begynnelsen kan herme etter oppgaver vi har løst sammen før.

Slike samarbeidsoppgaver og stasjonsundervisningsopplegg bidrar til at elevene må samarbeide og kommunisere med hverandre, noe som gir elevene muligheter til å kunne anvende riktige ord i riktige situasjoner for å gjøre seg forstått. Det handler om å anvende språket for å fremme et bestemt budskap og skape en mening. Samhandlingen i arbeidsoppgavene krever kommunikasjon mellom den som ytrer og mottakeren av ytringen. Det blir dermed produsert en sammenheng mellom hva det blir undervist i og hva som blir kommunisert. Forbindelsen mellom lærer og elev bidrar til å realisere språkhandlinger med stimulerende øvelser i muntlige ferdigheter. Pål sier at modellering er viktig. Når lærerne modellerer hvordan oppgaver kan gjennomføres, vil elevene kunne herme, og dermed lettere forstå hvordan de skal løse oppgavene. Således er det gunstig for elevene å få opplæring i ord og begreper med ulike metoder, noe som kan gi trening i kommunikative ferdigheter.

4.2.6 Spørsmål 6: Hvilke strategier, ressurser og arbeidsmetoder benytter du for å øke elevenes muntlige ferdigheter, slik at de kan tilegne seg, forstå og bruke både hverdagsspråk og skolefaglig språk (begreper) i riktige situasjoner?

I mange av svarene legger lærerne vekt på å skape tillitt og trygghet for elevene før selve språkopplæringen starter. Når elevene er blitt litt kjente i klassen, starter lærerne med ord og begrepslæringen. I denne fasen av opplæringen vektlegges tospråklige lærers rolle som svært viktig. De fremhever også at alt må være konkret, og innholdet i timene må ha tydelige mål. Lærerne gjentar

at tilpasset opplæring er essensielt for elevenes utvikling, og metodene som anvendes varierer fra elev til elev.

4.2.6.1 Konkretisering av ordene kan lette innlæring av hverdagsspråk og skolefaglig språk

Det ser ut til at lærerne ser sammenheng mellom hva elevene skal lære og hvordan de kan lære. Forholdet mellom den planlagte undervisningen samsvarer med konteksten den utføres i. Ida reflekterer over dette:

Ida: For å utvikle et hverdagsspråk/ der og da språk (...) utvikles gjennom tett samarbeid med morsmållærere. Dette språket er avgjørende for (...) innlæring av et skolefaglig språk.

Maria eksemplifiserer hvordan hun mener hverdagsspråk og skolefaglig språk kan læres:

Maria: Må være veldig konkret. Når ordet er hørt mange ganger må man konkretisere ordet. Vise masse bilder. Oversette. Lager masse læremidler selv. For å lære muntlig må ordene skrives og leses. Varierer metode fra elev til elev. Skrive ordene mange ganger. Tverrfaglig – antall – telle – farger - begreper. Tydelige mål! Elevene må kombinere det muntlig og det skriftlige for å forstå å nye ord. Variere og bruke mye tilpassa opplæring. Alltid. Spille spill – memory. Mengde og tallforståelse – stille oppfølgingsspørsmål for å sjekke om elevene har lært ordene.

Kombinasjonen av muntlige og skiftelige oppgaver kan bidra til en økt forståelse og kunnskap i andrespråket. I tillegg til differensierte arbeidsoppgaver vil også det tverrfaglige kunne bidra til å øke elevenes kunnskap om forskjellen på et hverdagsspråk og et skolefaglig akademisk språk.

4.2.6.2 Praktiske fag som læringsarena for utvikling av hverdagsspråk og skolefaglig språk

I en skolehverdag er det forskjellige fag på timeplanen som kan gi ulike innganger for tilegnelse av både hverdagsspråk og skolefaglig språk. En lærer vektlegger praktiske fags funksjoner som betydningsfulle i språkutviklingen:

Pål: Både hverdagsspråk og skolefaglig språk arbeides med gjennom samarbeidslæring. Forsøker å knytte mest mulig opp mot praktiske situasjoner, f.eks. ved bruk av mat og helsefaget. Her får elevene praktisk trening/øvelse i begreper som navn på matvarer og

ting/utstyr på et kjøkken. I tillegg får de mye praktisk trening i matematikkbegreper som har med måling å gjøre, for eksempel liter, desiliter, kilogram osv. De får også trening i å lese oppskrifter. Elevene samarbeider med hverandre og øver på hva de ulike tingene heter. Elevene går også i butikken og handler matvarene de skal bruke. De må på forhånd lære hvordan de f.eks. skal spørre etter ulike varer i butikken og hva ting koster. Bruker også kunst og håndverksfaget til muntlig kommunikasjon. Bruker nettsider som Salaby. Spør alltid elevene etter gymtimer og friminutt hvordan de har hatt det og hva de har gjort. Elevene må fortelle hva de har opplevd.

Samarbeidssituasjoner som en viktig arena for tilegnelse av hverdagsspråk og skolefaglig språk kommer også frem her. Selv om samarbeidslæring blir vektlagt i stor grad, arbeides det allikevel med mange forskjellige strategier og ressurser også i disse undervisningssituasjonene. Lærerne vektlegger en allsidig undervisning, som tverrfaglighet og praktiske estetiske fag for at elevene skal utvikle muntlige ferdigheter både i hverdagsspråket og i et skolefaglig språk. Dette bidrar til at alle elevene, uansett individuelt nivå, får muligheter til å utvikle språket sitt slik at de kan benytte ord og begreper til forskjellige kontekster. Svarene indikerer at lærerne er bevisst forskjellen i hverdagsspråk og skolefaglig språk, som anvendelse til ulike formål.

4.2.7 Spørsmål 7: Hvordan arbeider du med elevene i klasserommet for å lage språkstimulerende situasjoner?

Spørsmålet likner noe på de foregående, men intensjonen var å finne ut om lærerne gjennomførte didaktisk undervisning som i hovedsak handlet om å stimulere og utvikle elevenes tillærte språk. I svarene påpeker de samtaler og dialogbasert undervisning som et viktig utgangspunkt i språkstimuleringen. Et annet moment nevnes også som viktig, og det er å legge til rette for lærernes og medelevers positive respons i klassen. Lærerne påpeker at elevene trenger å oppleve at det må være rom for å feile i begynnelsen av å snakke norsk. Videre fremhever de et godt samarbeid mellom elev og lærer som avgjørende for en progressiv og produktiv innlæring av andrespråket.

4.2.7.1 Dialogbasert undervisning

Ida trekker frem betydningen av å føle trygghet og tilhørighet gjennom dialog for en språkstimulerende undervisning:

Ida: Dialogbasert undervisning slik at elevens tenkning og læring blir stimulert. Legge opp til at elever og lærer har kollektive og gjensidige samtaler, der elever og lærer lytter og hjelper hverandre til et støttende samtaleklima, slik at det er rom for å vise usikkerhet, komme med forskjellige, eventuelle feil, svar. Metoder: CL- samarbeidsøkt. Læringspartner. TIEY- veiledet individuell tilpasning av elevens nivå.

Samtaler og lytteøvelser kan stimulere elevene til å uttrykke seg på norsk. Ulike samarbeidsmetoder trekkes frem som gunstige språkstimulerende læringssituasjoner. En praktisk tilnærming for å stimulere utvikling av andrespråket kan være å bruke temaer som er nære for elevene i skolehverdagen. En lærer bruker dagens dato som dagens tall i matematikk, og kobler på flere arbeidsmetoder for å belyse temaet. Pål forklarer hvordan han bruker dialogbasert undervisning med en oppgave til dagens tall:

Pål: Samtale/ dialogbasert undervisning: f.eks.: når vi jobber med dagens tall; (sic) lærer spør om de ulike temaene i tallet som elevene kjenner godt fra før. Elevene rekker opp hånda og svarer på de spørsmålene de kan. Andre ganger deler jeg også ut et ark med alle oppgavene/ spørsmålene til dagens tall på gruppene. En elev blir utnevnt som sekretær, og alle må samarbeide om å finne riktig svar.

En slik sammenheng i undervisningen kan stimulere forståelsen av ords betydning og ulike anvendelsesmåter. Videre kan det påvirke utviklingen av et begrepsapparat som kan bidra til kommunikativ kompetanse i andrespråket.

4.2.7.2 Formålstjenlige aktiviteter som utgangspunkt for språkstimuli

Maria trekker inn konkrete aktiviserende oppgaver som språkstimulerende didaktiske metoder:

Maria: Snakker mye om landet til eleven, det som hun har informasjon om. Gjør det fjerne til det nære. Eleven kan selv fortelle bevisst/ ubevisst hva de trenger å lære. Fortelle på eget morsmål først. Så på norsk. Hvis eleven mangler ord, fyller tospråklig lærer på med ord. Så sier eleven alt sammen på norsk. Lage teater med dukker. Tre bukkene bruse. Lage masker. Spille teater. Lage kulisser – flette inn ordklasser. Lage situasjoner hvor elevene opplever mestring.

Læringssituasjoner med bruk av visuell støtte og konkrete, som elevene er engasjerte i og som de behersker, bidrar til å stimulere elevenes mestringfølelse og gir gode muligheter for å tilegne seg økte kunnskaper og ferdigheter. Lærerne veileder og skaper språkstimulerende læringssituasjoner med ulike metoder og samarbeidslæring, eksempelvis med TIEY, CL og læringspartner arbeid.

4.2.8 Spørsmål 8: Hvordan legger du til rette for at eleven skal få mulighet til å bruke det norske språket muntlig?

Spørsmålet åpnet opp for at lærerne kunne utdype ytterligere hvilke arbeidsmetoder de mener egner seg for å utvikle muntlige ferdigheter. De svarer også noe ulikt fra tidligere med hva de fremhever som relevant i arbeidet med den enkelte elevs muntlige ferdigheter. Ali presiserer:

Ali: Ofte begynner jeg undervisningen med en samtale. Muntlig repetisjon over det de har lært. Spill som krever at man skal være aktiv muntlig. Man kan bli aktiv muntlig hvis man treffer en riktig knapp hos eleven. F.eks.: kjenner han sin interesse, personlighet, det eleven brenner for.

Maria er opptatt av variasjon og nivådeling i undervisningen for at eleven skal få praktisere det norske språket mest mulig. Hun beskriver det slik:

Maria: Starter alltid timene med å stille spørsmål om det som er kjent. Fokuserer på at timene skal være hyggelige. Film: ser en film, hva skjedde i filmen? Nivådeling: skrive filmanmeldelse, eller setninger – klippe ut bilder eller ord til filmen. Lage plakater. Bruke bilder – Google ord og artikkel om temaet. Noen kan tegne.

Ved å ta utgangspunkt i elevens interesser kan lærerne konstruere individuelle oppgaver. På en slik måte med tilpasset opplæring kan lærerne hjelpe til med motivasjon og lærelyst slik at elevene ønsker å bruke det norske språket. Når elevene har vært i mottaksklassen en stund og behersker andrespråket til en viss grad, viser lærerne forventninger til at eleven kan praktisere språket. Forventninger til elevene kan bidra til en økt motivasjon i å bruke språket. Pål forklarer det slik:

Pål: Elevene sitter i grupper og må ofte samarbeide med hverandre om oppgaver.

Oppmuntrer dem til å spørre de andre på gruppa om hjelp hvis de ikke forstår og til å hjelpe hverandre med oppgaver. Ofte får en elev i oppdrag å forklare for en annen. Elevene lærer at

de som har vært i klassen en stund, må lære bort/forklare til de som er nye. Dette er god trening i muntlig kommunikasjon.

Ida har også forventninger til elevens faglige fremgang, og lister opp metoder som hun mener gir elevene muligheter til å bruke andrespråket:

Ida: Fokus i undervisning som legger til rette for at minoritetsspråklige skal bruke språket muntlig er:

- Stasjoner – veiledet
- Felles oppstart og oppsummering av økt, med bruk av visuell støtte og konkrete.
- Muntlig framlegg av tema som er godt gjennomarbeide - elevene må føle mestring.
- Repetert lesing.
- Lytte tale oppgaver.
- Etter hvert vil elevene utvikle en krysskulturell og multikulturell kompetanse.

Her kommer stikkord som belyser en betydningsfull variasjon av didaktiske læringssituasjoner som kan gi elevene muligheter til å praktisere det norske språket. Sammen med vektlegging av samtaler, nivådelinger, oppmuntring og ansvarliggjøring av elevene i deres eget arbeid viser summen av metoder en bred faglig kunnskapsbase som lærerne besitter. Dette indikerer at lærernes arbeidsmetoder er fundamentert i didaktiske arbeidsformer, både under planleggingen og i gjennomføringen av undervisningen. Lærerne selv poengterer at forutsigbarhet er viktig for å skape trygget og dermed stimulere elevene til å bruke det norske språket muntlig. Svarene indikerer at det er et mønster med gjentakelse av de samme metodene.

4.2.9 Spørsmål 9: Kan det være spesielle utfordringer du vil trekke frem ved å undervise elever med forskjellige språk, alder og kulturelle bakgrunner i forhold til språkopplæring?

Til slutt i spørreundersøkelsen fikk lærerne mulighet til å uttrykke synspunkter på om det var noen spesielle utfordringer ved å undervise minoritetsspråklige elever. Poenget med spørsmålet var å synliggjøre flere sider ved lærernes arbeid i en mottaksklasse. Sider som ikke nødvendigvis kommer frem gjennom øvrige spørsmål. Hensikten var å tilføre en bredde og dybde i tilnærmingen til problemstillingen, ikke å fokusere negativt på lærerens arbeidssituasjon. Det kom frem ulike påstander som kan belyse lærernes arbeid for å fremme muntlige ferdigheter til minoritetsspråklige elever.

4.2.9.1 Stor variasjon i elevgruppen krever mye planlegging for tilpasset opplæring

En situasjon som lærerne fremhever er at det er veldig ulike nivåer i klassen, både aldersmessig, faglig og kulturelt. Noen elever kan også, uavhengig av alder, være analfabeter. Lærerne mener det er utfordrende å finne oppgaver som klassen kan gjøre felles, og som passer for alle. I matematikk for eksempel er det ikke bare begreper og ord som skal læres, men også det faglige innen ulike temaer på forskjellige nivåer. Matematikklæreren forteller at alle elevene trenger forklaring på sitt nivå, og da er det mye man ikke kan ta felles i klassen. Videre sier vedkommende at det er også mye tekst i matematikkfaget, som elevene trenger hjelp til å oversette. Dette er tidkrevende når det gjelder planlegging og krever også mye samarbeid av lærerne som underviser klassen. Videre påpeker de en utfordring ved at det kan være vanskelig å finne lærebøker og materiell til elevenes ulike nivåer. De konstaterer at engangsbøker er dyre, og derfor lager de ofte sitt eget undervisningsopplegg og materiell.

4.2.9.2 Hensiktsmessig kartleggingsverktøy

Det kommer frem at kartleggingssituasjoner som gjennomføres i skolen, ikke alltid egner seg for minoritetsspråklige elever. Forklaringen deres er at disse elevene ikke behersker det norske språket i tilstrekkelig grad til å kunne forstå den riktige betydningen av ord og setninger i kartleggingsprøver som majoritetsspråklige elever får. Lærerne hevder man bør ha en kritisk holdning til hvorfor minoritetsspråklige elever skal kartlegges med samme kartleggingsverktøy som majoritetseleven, før språket deres er plausibelt utviklet. Dette for å unngå at seleksjonen til spesialundervisningen blir tatt på feil grunnlag.

5 Diskusjon

Kapittelet presenterer diskusjonen av funnene som er vesentlige for å få svar på problemstillingen om hvordan lærere arbeider for å fremme muntlige ferdigheter hos minoritetsspråklige elever. Innledningsvis ble forskningsspørsmålene presentert:

1. Hva slags metoder benytter lærere for fremme muntlige ferdigheter? Til dette spørsmålet har det vært relevant å finne ut hva informantene rapporterer om. Dette svarer de på i spørreundersøkelsen. Det ble i tillegg gjort observasjoner av ulike metoder lærerne benyttet i undervisningssituasjonene.
2. Hvordan gjennomfører lærerne undervisningen? Hensikten med prosjektet var å kartlegge hvordan lærerne arbeidet med planlegging og selve gjennomføringen av det didaktiske arbeidet, noe som ble registrert under observasjonen. I tillegg svarte informantene på spørsmål om hva slags metoder de bruker.

5.1 Utstrakt bruk av hjelpemidler i undervisningen

Bruk av hjelpemidler har fått stor oppmerksomhet i oppgaven. Dette fordi det kan være med på å belyse hvordan lærerne arbeider for å utvikle minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter. I spørreundersøkelsen fremhevet lærerne hvor viktig det er med variert undervisning og bruk av konkrete og ulike materialer som visuell støtte. De vektla altså undervisning med hjelpemidler som viktige fremgangsmåter i språkopplæringen. Foruten hjelpemidler kommenterte lærerne betydningen av nettressurser – nettsteder om ulike temaer som arbeides med, diskusjoner, tester, sang, spill og lek. På samme måte som forannevnte verktøy fortsatte å gjelde som viktige ressurser, ble også tospråklig lærer fremhevet som essensiell i opplæring av et andrespråk. Forskjellige ressurser i undervisningen kan fungere som stillas for innlæring av et andrespråk, for å utvikle muntlige ferdigheter. Mange av metodene harmonerer med det som Vygotsky påpeker er en forutsetning for læring, nemlig sosial interaksjon som betingelse for at læring kan tilegnes og utvikles (Kozulin, et al., 2001). På samme måte påpeker Golden (2017) at elevene kan få opplæring i ord og begrepsapparater med ulike innfallsvinkler når lærerne benytter forskjellige metoder og hjelpemidler. Slike didaktiske valg for undervisningen kan ha en medvirkende faktor til å øke sjansene for at elevene skal forstå og bruke ordene med riktig betydning.

I observasjonen ble det notert at lærerne benyttet mange hjelpemidler i tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring. Samtidig ble alle ord og begreper forklart og uttalt muntlig. Enkelte materialer

ble ofte benyttet, som for eksempel hefter med spørsmål og oppgaver, samt plansjer med ukedager, dato, måneder, år, årstider og været. Således kan elevene lære nye ord med både dets semantiske og faktiske betydning, som de kan anvende i riktig kontekst. Årsaken til at hjelpemidler i undervisningen kan øke elevens ordforråd og muntlige ferdigheter, er ifølge Golden (2017, s. 165) situasjonskonteksten som konkretiserer betydningen av ord når de arbeides med til bestemte forbindelser, samtidig som de ytres muntlig.

Det ble observert en betydelig bruk av konkrete og ulike metoder i undervisningen, som favnet flere kunnskapsmål fra Utdanningdirektoratets (2020) grunnleggende norskopplæring, i én og samme oppgave. Et eksempel var blant annet når elevene kastet terninger i spill hvor de kunne telle antall prikker på terningene, noe som gav trening i regning. Da fikk de også praktisert muntlige ferdigheter i samhandlingen. Andre ganger skulle elevene si lyden til bokstaven de jobbet med. Implisitt gir metodene læring på flere nivåer, både kognitivt og trening i riktig uttale av ordene. Wølner (2014) har klare synspunkter på bruk av smartboard, som et konstruktivt hjelpemiddel, i opplæring av muntlige ferdigheter. Dessuten hevder han at ved å bruke smartboard i undervisningen legges det til rette for kunnskapslæring. På grunn av metodevalgene til lærerne forutsettes eleven som aktiv deltaker, noe som støttes av Selj og Ryen (2019) i andrespråkopplæringen. Dersom lærerne setter sammen oppgaver med utstrakt bruk av hjelpemidler og konkrete, og legger vekt på ordenes form, innhold og bruk, vil elevene kunne oppleve mestring.

Valgene lærerne tar i planleggingen av undervisningen indikerer en faglig forståelse for grunnleggende norskopplæring. På samme måte som funn fra observasjonen viser at lærernes utøvelse av det planlagte arbeidet, er i tråd med gjeldene forskrifter fra Utdanningsdepartementet (2020, Fagets relevans og sentrale verdier). Funn fra begge metodene samsvarer altså med sosialkonstruktivistisk perspektiv på opplæring i andrespråket.

5.2 Språkopplæring gjennom samhandling og dialog

På spørsmål om hvordan lærerne tilrettela undervisningen for å fremme muntlige ferdigheter presiserte de at erfaringsbasert læring er en egnet metode. Den lar elevenes egne erfaringer være utgangspunkt for læring og utvikling gjennom samhandling og dialog med jevnaldrende. De svarte også at de la vekt på felles oppstart og avslutninger av timene, hvor de i starten av timene skulle gjennomgå nye ord. Klassen eller enkeltelever skulle gjenta det læreren sa. En slik bruk av «ekko»

hvor læreren sier ordene og elevene skal gjenta, er helt på linje med det Golden (2017) sier er nødvendig for å lære nye ords uttale. Dette innebærer at elevene trenger å høre lydsekvensen og meningsinnholdet i et nytt ord for å gi ordet mening (Golden, 2014, s. 152). I en forlengelse av denne forståelsen av å lære ord er repetisjon nøkkelen til huske lydene, og hvilken sammenheng ordet kan brukes. Videre harmonerer denne metoden med Utdanningsdirektoratet (2019, Muntlige ferdigheter) intensjon med grunnleggende norskopplæring, som beskriver at muntlige ferdigheter er basert på grunnleggende lytte – og uttaleferdigheter. Ifølge Myklebust (2019) er oppmerksomheten mot muntlige ferdigheter i andrespråkopplæringen større nå enn tidligere. Hun hevder at minoritetsspråklige elever bør utvikle muntlige ferdigheter for å kunne delta i skolehverdagen.

Det kom frem synspunkter i spørreundersøkelsen på tilpasset opplæring i muntlige ferdigheter, og hvordan dette kunne legges til rette i undervisning når hele klassen var samlet. Lærerne forklarte at planleggingsarbeidet ble tilpasset den enkelte elev og utarbeidet med vekt på å undervise i norsk, med bruk av mattebegreper og språkopplæringen i ulike temaer. Et usikkerhetsmoment var allikevel om eleven var på aldersadekvat nivå, og da måtte også undervisningen tilpasses etter det. Et annet argumentet for tilpasset opplæring i klassen, ble forklart med elevenes ulike bakgrunner og tidligere skolegang. Samtidig kom det frem at de tok hensyn til elevenes kunnskap på eget morsmål som grunnlag for tilpasset opplæring. På en liknende måte fastholder Cummins (2017) at dersom eleven har lært begreper på morsmålet, kan tilegnelsen av ny kunnskap på andrespråket vil være lett overførbart til andrespråket. Dette er et element i språkopplæring som også Vygotsky fremhever som viktig (Kozulin, et al., 2001). Undervisningen bør ikke være for vanskelig for elevene, men må være på et nivå som de behersker å reflektere og assosiere kunnskap på. Kommunikative kompetanse forutsetter disse evnene, og er viktig i innlæringen av andrespråket, jf. Utdanningsdirektoratet (2019, Muntlige ferdigheter).

Lærerne beskrev at elevene skulle starte timene med å få utdelt skjemaer som inneholdt aktuelle ord og begreper som skulle oversettes med elevens morsmål, og gjerne forklart med et bilde eller en illustrasjon. Denne metoden bidrar til at elevene bygger seg en ordbank, som de kan bruke når de skal kommunisere. I planleggingen av arbeidet vektla de en trinnvis muntlig kommunikasjon hvor eleven skulle lytte i starten, og etter hvert utfordres til å tale selv ved å bruke enkle ord og begreper de har lært. Dersom denne metoden brukes samsvarer det med Myklebusts (2019) påstand om hvordan lærerne bør tilrettelegge språkopplæring og trening i muntlige ferdigheter, i takt med elevenes utvikling av kommunikative kompetanse. I observasjonen kom det frem at hele klassen ble undervist samlet i oppstarten og i avslutningen av timene, omtrent halvparten av de registrerte didaktiske

læringssituasjonene. I oppstarten fikk alle utdelt samme oppgave, som inneholdt faktatekster med ord og begreper. Til emnet FN definerte læreren ordenes betydning for elevene, og repeterte det flere ganger. Ordene som elevene ikke forstod, ble oversatt med Google Translate. Dette er i samsvar med Goldens (2014) beskrivelse av hvordan elever kan tilegne seg kunnskap om nye ord, med hjelp av analoge eller digitale ordlister. Læreren pekte på bildet av FN-flagget, og forklarte samtidig betydningen av FN. En slik konkret tilnærming til læring ved bruk av en pekende handling bidrar til å tydeliggjøre nøyaktig hva læreren ønsker å formidle at elevene skal lære (Golden, 2014, s. 153). Som følge av metodevalgene sine kan det hevdes at lærerne fremmer elevenes muntlige ferdigheter når innholdet og målene i metodene sammenliknes med Utdanningdirektoratets (2019) definisjon på muntlige ferdigheter.

5.3 Tilsiktete læringssituasjoner

I spørreundersøkelsen beskrev lærerne hvordan de plana arbeidsoppgaver til elevene som skulle stimulere og motivere til samhandling og muntlig kommunikasjon. Idéen om gode samhandlingssituasjoner er nokså lik et konstruktivistisk syn på at tilegnelse av ferdigheter fordrer elevene som aktive deltakere i en samhandling (Monsen & Randen, 2018). Lærerne svarte at de la stor vekt på erfaringsbaserte arbeidsmetoder for å fremme muntlige ferdigheter, med eksempler som TIEY og CL-metoder. En lærer hevdet at vellykket tospråklighet vil kunne oppnås dersom elevene får tildelt problemløsende og resonerende oppgaver. Det forutsetter at det gis individuelt tilpasset, jf. Vygotsky (Kozulin, et al., 2001) og Cummins (2017). Videre mente de at samhandlingssituasjoner er en viktig arena for barnas språkstimuli, både i relasjoner med lærere og andre barn. Samtidig fremhevet de at lærerstyrt undervisning i TIEY er kognitivt krevende for elevene. De uttrykket også hvordan de planla undervisning med høytlesing av sammensatte tekster i samtaler med elevene. Ifølge Vygotsky kan barn tilegne seg språk gjennom interaksjon med andre, og ved å gjenfortelle egne opplevelser (Kozulin, et al., 2001). På en liknende måte hevder Kverndokken (2016) at slike didaktiske situasjoner kan bidra til å utvikle barnas perspektiv på verden rundt seg og tilføre dem erfaringer og opplevelser gjennom historiene som fortelles. Lærerne påpekte slike metoder som nyttige i muntlig læring, fordi da må elevene ytre meninger og stille spørsmål. Ifølge Skovholt og Veum (2017) innebærer ulike sosiale kontekster forskjellige kommunikative former, som kan bidra til både økt fagforståelse og øvelse i muntlig ferdigheter.

En ulikhet som ble synlig i dataene fra spørreundersøkelsen og observasjonen, var hvordan lærerne sa de la opp stasjonsundervisning og gruppearbeid med opplesing som metode i språkopplæringen.

Det ble ikke registrert gjennomført høytlesing for elevene, eller lesing av litterære og narrative bøker. Det kan indikere at lærerne ønsker å undervise med bøker og fortellinger, men det ble ikke registrert. Slik samsvarer ikke praksisen i undervisningen med hva Kverndokken (2016) hevder kan være utviklende med anvendelse av litteratur i opplæringen. Han begrunner det som hensiktsmessig å bruke opplesing av litteratur i undervisningen, fordi elever som leser fortellinger kan få en større forståelse for andre mennesker og verden omkring seg, ved å samtale om innholdet. I tillegg påpeker Palm og Stokke (2013) at det gjennom et lærerstyrt undervisningsopplegg kreves en situasjonskontekst, som forutsetter muntlighet. Denne påstanden kan tolkes som at elevene bør ha et visst grunnlag av muntlige ferdigheter for å kunne delta i stasjonsarbeid. På en annen side påpeker Blikstad-Balas (2016) at barn som ennå ikke har lært å lese og skrive, kalt «tidlig literacy» får muligheter til å utvikle literacyferdigheter i samhandlingssituasjoner, fordi barn tilegner seg språk gjennom å bruke det. Myklebust (2018) har et annet motstridene argument mot gruppearbeid med minoritetsspråklige elever. Hun hevder at elevene kan møte på vanskelige situasjoner dersom de har et lite utviklet andrespråk. Et sterkt argument mot gruppearbeid er påstanden hennes om at læringsutbyttet for minoritetsspråklige elever da blir svært liten, og begrunnes i et lite utviklet andrespråk. Dette indikerer at tidsbegrensingen og de selvinstruerende oppgavene i TIEY er lite egnet for minoritetsspråklige elever med svake ferdigheter i andrespråket.

Gjennom observasjonen viste det seg at lærerne grupperte elevene på vekslende måter, og gruppestørrelsen var fra tre til fire elever. Ord og begrepsopplæring foregikk også i gruppearbeid som stasjonsundervisning. Stasjonsundervisning ble sjeldnest registrert i motsetning til gruppearbeid. Denne observasjonen er interessant tatt i betraktning hva Vygotsky og kognitiv læringsteori fremhever som en arena hvor læring kan forekomme (Kozulin, et al., 2001). Det er en motsetning mellom stasjonsundervisningen TIEY med tidsramme på den lærerstyrte leseveiledningsstasjonen, og gruppearbeid. Gruppearbeidene ble ikke observert med liknende kriterier. De foregikk så lenge elevene hadde behov for å løse oppgavene. Det ble observert didaktiske læringssituasjoner og metoder som krever samhandling og kommunikasjon mellom både lærer og elev, og elevene imellom.

Ifølge Bakhtin (2003) lærer passive elever lite eller ingen ting, og derfor kan allikevel gruppearbeid og stasjonsundervisning bidra til å utvikle muntlige ferdigheter. Likheten mellom funn fra spørreundersøkelsen og observasjonen indikerer at lærerne har til hensikt å undervise med samhandlingsmetoder, for å fremme muntlige ferdigheter. Ulikheten vises i selve gjennomføringen, der det blir vektlagt et annet innhold enn det planlagte, i forbindelse med stasjonsundervisning.

5.3.1 Utsiktete læringssituasjoner

Under observasjonen ble det registrert læringssituasjoner som kanskje ikke var planlagt, men som oppstod som følge av en metode.¹⁵ Hvilket indikerer at det foregår didaktiske læringssituasjoner nærmest hele tiden.¹⁶ Når elevene er aktive med arbeidsoppgavene og samhandler med andre gjennom dialog, er dette i forståelse med Bakhtins (2003) syn på hvordan læring foregår. Eksempelvis var når elevene spilte spill. Dersom dette var en positiv læringssituasjon hvor elevene opplevde mestring, kan det oppmuntre dem til å spille hjemme også. Dette vil bidra til at de øver på det norske språket etter skoletid.

5.4 Muntlig kommunikasjon mellom lærer og elever

Som grunnlag for et godt lærer - elevsamarbeid poengterte informantene i spørreundersøkelsen at de arbeidet grundig med å skape trygghet for elevene. De la særlig vekt på trygge rammer i forbindelse med oppstart på skolen, i undervisningen og knyttet til forventninger om læringskurven til elevene. Lærerne presiserte at forarbeidet og planleggingen av undervisningen bygget på å tilrettelegge oppgaver som de mente at elevene ville mestre. Slike didaktiske situasjoner er i tråd med Vygotsky og sosialkonstruktivismens syn på formålstjenlige læringssituasjoner (Kozulin, et al., 2001).

5.4.1 Samhandling mellom lærer og elever

En sak informantene gjentok som viktig i samhandling og muntlig kommunikasjon, var hvordan de arbeidet med innlæring av nye ord. Sammen ytret de at alle nye ord måtte oversettes til elevenes eget morsmål, som grunnlag for videre opplæring. De beskrev om det planlagte arbeidet sitt at det inneholdt mange metoder til undervisning i nye ord og begreper. En metode som ble trukket frem som mye brukt, var samtale og dialog mellom lærer og elever. Dette samsvarer også med Bakhtins (2003) syn på læring og samhandling gjennom dialog, som kan bidra til økte ferdigheter. Ifølge Bakhtin er kommunikasjon et absolutt for samhandling. Altså hevder både Vygotsky og Bakhtin at sosial interaksjon og samhandling er en forutsetning for opplæringen. Lærerne svarte at de stilte elevene spørsmål til hvert tema før de fortsatte undervisningen, og etter hvert når elevene kunne språket forventet de at elevene kunne både svare og stille egne spørsmål. Men, som de påpekte forutsatte muntlig kommunikasjon trygge rammer.

¹⁵ Tabell 8-1 Tilsiktet og utsiktet didaktisk undervisning. Antall ganger de didaktiske situasjonene ble observert, og antall ganger individuelle oppgaver ble gitt eksplisitt til enkeltelev.

¹⁶ Tabell 9-1 Høyest til lavest forekomst av anvendte metoder i undervisningen gjengitt i prosent for en oversikt over metoder i undervisningen.

I observasjonen foregikk det forskjellige didaktiske læringssituasjoner fra time til time. Det ble registrert en hyppig forekomst av veiledning fra lærer til elever. I kapittel 4.1.2 ble det redegjort for i hvilke læringssituasjoner dette ble observert, og den dominerende læringssituasjonen var samhandling mellom lærer og enkelt elev, med veiledning fra lærer i elevarbeidet. Eksempler var når læreren gikk rundt i klassen og samtalte med elevene, og stilte spørsmål til hvorvidt de hadde forstått oppgavene. De fulgte deretter opp med støttende kommunikasjon, ofte med hjelp av Google Translate. Læreren var ofte i dialog med elevene, hvor han stilte spørsmål og elevene svarte. Cummins (2017) beskriver også hvordan samhandling og dialog er en forutsetning for læring og økt kunnskap. I likhet med Svendsen (2018) som hevder at gjennom spørsmål fra lærerne, kan elevene stimuleres til å øve på muntlige ferdigheter. Lærerne gikk rundt i klasserommet og gav elevene støttende ord og veiledning for å stimulere til innsats. Oppgaver som ble gitt eksplisitt individuelt til enkeltelever opptrådte i noe mindre grad, og ble observert i samhandlingen hvor lærer og elev satt sammen ved et bord. Resultatene viser at det som lærerne svarer i spørreundersøkelsen samsvarer med det som ble observert gjennomført, når det gjelder bruken av oppgaver. Både planleggingen og gjennomføringen av undervisningen er dermed i tråd med et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Prinsipper for verdigrunnlaget i overordnet del av LK20 uttrykker:

«Når læreren viser omsorg for elevene og ser den enkelte, blir menneskeverdet anerkjent som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Utdanningdirektoratet, 2020, Overordnet del – Menneskeverdet).

Et slikt verdiprinsipp kan ses i det planlagte arbeidet til enkeltelever, fordi lærerne mente det var viktig å bli kjent med eleven. Et slikt perspektiv på tilsiktet læring er i samsvar med Øzerks (2019) synspunkt på opplæring av minoritetsspråklige elever. En lærer beskrev som nevnt i analysen at grunnlaget for en positiv læringssituasjon var å tilpasse undervisningen til hva eleven likte, interesser eller til temaer som var kjente for eleven (kapittel 4.2.8). Lærerne la vekt på bruk av konkrete og illustrasjoner i arbeidet med å bli kjent med elevene for å legge til rette for tilpasset opplæring. Slike planlagte undervisningsopplegg som setter elevens trivsel i søkelyset, er også i tråd med hva Øzerk (2019) hevder er positive rammer for innlæring av ferdigheter. Et slikt syn på opplæringen samsvarer med hva Svenkerud et al., (2012) hevder om opplæring av minoritetsspråklige elever, den må være fundamentert på elevens interesser. Samtidig mener Vygotsky (1978) at opplæringen må tilpasses den enkelte elevs læreforutsetninger for at det skal kunne skje en læring. En annen synsvinkel fra Vygotsky er at det ikke hjelper med mange ulike hjelpemidler for å fremme læringen, dersom nivået

på undervisningen ligger utenfor elevens kognitive forståelse (Kozulin, et al., 2001). Det vil derfor være nyttig å legge til rette undervisning i form av stillasbygging tilpasset den enkelte elev. Cummins (2017, s. 29) bruker begrepet *Scaffolding* i sammenheng med hvordan lærere kan tilrettelegge undervisningen for elevene. *Scaffolding* er også kjent som stillasbygging. Det dreier som strategier for innlæringen, og noen metoder kan være modellering, konkreter eller visuell støtte i bilder eller film.

Lærerne fikk spørsmål om hvordan de kommuniserer med elever som ikke kan norsk. Da beskrev de hvordan nonverbal kommunikasjon, som kroppsspråk, og tommel opp eller ned som tegn på bra og dårlig kunne hjelpe dem. De poengterte også hvor viktig det var å samtale på norsk, selv om eleven enda ikke hadde utviklet norskferdigheter. Men de la til at kommunikasjonen kunne foregå på morsmål eller med hjelp av Google Translate, inntil eleven mestret det norske språket på et nivå hvor hun selv klarte å kommunisere muntlig. En lærer uttalte: «Ved å ta i bruk barnets morsmål og andrespråk i ulike sammenhenger, får man en brobygging mellom språkkodene». Dette er i samsvar med Cummins (2017) teori jf. isfjellmodellen. Modellen illustrerer elevens samlet språklige kunnskapsbase, som ikke nødvendigvis er synlig for læreren. Det innebærer at eleven kan overføre en forståelse av et begrep på et språk til et annet. Hvordan en slik transfer foregår er avhengig av den sosiolingvistiske opplæringssituasjonen (Cummins, 2017, s. 139). Det handler altså om en overføring av begreper og ord fra et språk til et annet.

Metodevalgene til lærerne innebar hovedsakelig muntlig kommunikasjon og hjelpemidler. I observasjonen var det tydelig at læreren la vekt på at elevene skulle øve på muntlige ferdigheter med å svare på spørsmål. Dialog om temaer, ord og begreper gjentok seg. Alle arbeidsoppgavene til enkeltelever inneholdt konkreter og forskjellige tilpasninger i undervisningen. Dette kan minne om Wolds (2019) og Goldens (2018) påstand om hvor viktig det er at minoritetsspråklige elever tilegner seg kunnskap og ferdigheter om ordenes form – og innholdsside, for å kommunisere hensiktsmessig på andrespråket. Det ble registrert mye repetisjon i undervisningen med forklaringer til begrepene, ukas mål og hjemmelekse. Til den tilsiktede læringen hadde læreren forberedt opplegg knyttet opp mot temaene det ble arbeidet med. Når Utdanningdirektoratets (2020) prinsipper for verdigrunnlag legges til grunn i planarbeidet og gjennomføringen av undervisningen, kan elevene utvikle muntlige ferdigheter, dersom det gjøres innenfor utviklingssonen. Det ser ut til at lærerne arbeider etter disse retningsnørene, i sammenlikning av spørreundersøkelsen og observasjonen.

5.5 Læringspartner

I spørreundersøkelsen beskrev lærerne hvordan de la til rette for at elevene skulle samtale med gruppa si, eller med læringspartneren. Dette antyder at hensikten til lærerne er å benytte seg av en trygg undervisningssituasjon hvor en medelev i opplæringen støtter en annen elev - en læringspartner. Kategorien læringspartner ble derimot ikke registrert under observasjonen. Det forekom at to elever kommuniserte seg imellom, men det som var hensikten med å observere nettopp denne samhandlingen var om det var planlagt fra lærerne. Med det menes om lærerne hadde forberedt et didaktisk arbeid som skulle utføres av to elever som har et fast samarbeid, altså mellom læringspartnere. Læringspartner ble tatt frem flere ganger fra lærerne i spørreundersøkelsen, som en egnet metode for muntlig kommunikasjon. De planla at de ville benytte metoden, med brukte den ikke. Dette kan skyldes at læringssituasjoner og undervisning muligens ikke lar seg planlegge til minste detalj, minutt for minutt. En annen årsak kan være at de metodene eller gruppearbeidene som ble valgt av lærerne, og observert benyttet, fungerer bedre i praksis enn læringspartnerarbeid. Et tredje aspekt som kan være en forklaring på ulikheten i planleggingen og gjennomførelsen av undervisningen, kan være nivåforskjellene blant elevene på det tidspunktet observasjonen ble gjennomført. Det kan også tenkes at årsaken til at det ikke ble observert læringspartnerarbeid er fordi observasjonen ble utført med et visst antall timer. Læringspartnerarbeid kan ha forekommet i undervisning utenfor disse læringssituasjonene som ble observert. Dersom muntlig kommunikasjon mellom to læringspartnere skal fungere som en faglig utviklende samtale forutsetter det at andrespråket er tilegnet i tilstrekkelig grad slik at begge elevene kan gjøre seg forstått på norsk.

Vygotsky hevder at barn og ungdom har ulike evner til å resonere, og å prosessere et begrepsapparat (Kozulin. et al., 2001). Allikevel ser det ut til at lærerne har oppmerksomheten rettet mot en større gruppe elever når de planlegger arbeidet, eller individuelt. Dette trenger ikke å være absolutt negativt. Et gruppearbeid bestående av to elever trenger ikke å være en god læringssituasjon, fordi minoritetsspråklige elever ikke nødvendigvis har nok språkkompetanse til å kunne kommunisere hensiktsmessig (Palm & Stokke, 2013). Med andre ord er det slik at dersom det er flere elever enn to i et gruppearbeid øker sjansene for at de samlet sett har et større vokabular på andrespråket enn kun to elever. Ifølge Dysthe (2012) skiller konstruktivistisk læringssyn på opplæring av elever i gruppearbeid, og individuelt. Hovedskille begrunnes med nødvendigheten av elevenes aktive deltakelse i samhandling som grunnlag for utvikling av ferdigheter. Funn i dataene indikerer et skille i lærernes planer for et læringspartnersamarbeid, og hva som skjer i klasserommet.

5.6 Strategier, ressurser og arbeidsmetoder som lærerne benytter for å øke elevenes muntlige ferdigheter, slik at de kan tilegne seg, forstå og bruke både hverdagsspråk og skolefaglig språk (begreper) i riktige situasjoner

På spørsmål om hvordan lærerne stimulerte elevene i deres muntlige ferdigheter gjenga de eksempler fra undervisning i praktiske estetiske fag. De påpekte at samarbeid gjennom praktiske arbeidssituasjoner i mat og helsefaget bidrar til utvikling av begreper. Utsagnet begrunnet de med at da kan elevene praktisere muntlige ferdigheter ved å benevne matvarer og utstyr på kjøkkenet. I arbeidet med å lese oppskrifter og fremgangsmåter, og kunne benevne de forskjellige arbeidsredskapene på kjøkkenet, kan elevene møte mange nye ord og begreper som de kanskje ikke har brukt tidligere. Dette er individuelt og avhengig av faktorer som alder og tidligere skolegang. I slike situasjoner kan det være vanskeligere for elever som ikke har kognitivt prosessert ordene på eget morsmål fra tidligere, for de må da i tillegg lære seg det nye ordet på andrespråket samt ordets betydning (Cummins, 2017). Cummins (2017) definerer elevens øverste og nederste nivå for hva hun er i stand til å prosessere igjennom toterskelteorien. Som en følge av planleggingen og gjennomføringen av undervisning med gruppearbeid i praktiske estetisk fag, kan elevene tilegne seg muntlige ferdigheter både i BICS og CALP. Foruten praktiske estetiske fag som rammer for språkopplæring i BICS og CALP, nevnte en lærer hvordan ordklasser kunne flettes inn i arbeid med å spille teater og lage kulisser. Andre språkstimulerende situasjoner ble eksemplifisert med mye bruk av samtaler og dialogbasert undervisning, repetert lesing og lytte/ tale-oppgaver.

Øzerk (2019) beskriver kommunikativ kompetanse med å kunne uttrykke seg korrekt og forståelig, med evne til å drive samtaler på passende måter i ulike kontekster. Samhandlingssituasjoner i praktiske fag, som mat og helse, gir elevene muligheter til å praktisere kommunikative ferdigheter for å oppnå et godt resultat. Når elevene blir undervist i begreper knyttet til oppskrifter og matlaging, er det uunnværlig for læreren å anvende uttrykk som ikke nødvendigvis benyttes i elevenes dagligtale. Tvert imot heller fra et mer faglig og akademisk språk. Lærerne mente at slike didaktiske sitasjoner krever samarbeid og muntlig kommunikasjon, og poengterte at innholdet i timene måtte ha tydelige mål. Til konkretisering av ord og begreper i opplæringen til praktiske fag brukte de bilder som de stilte spørsmål til. De fremhevet også oppfølgingsspørsmål som en viktig forutsetning for å sjekke om elevene hadde forstått riktig betydning av ordene.

Det ble observert flere samhandlingssituasjoner der elevene måtte øve på muntlig kommunikasjon. Da elevene skulle arbeide i grupper og drøfte temaer, krevdes det et ordforråd og et begrepsapparat for å kommunisere på en presis måte, for å bli forstått slik de ønsket. Spesielt i arbeidet med matematikk forutsatte det kunnskap om fagtermmonologiske begreper. Et hverdagspråk, eller som Penne og Hertzberg (2015) kaller det, en dagligtale, vil ikke kunne dekke ord og begreper på liknende nøyaktig måte. For elever innebærer det å beherske et akademisk språk en bredere inngang til skolefaglig utvikling, enn om de bruker dagligtalen. Det vil hjelpe dem til å være korrekte i spørsmålsformuleringene, og i samtaler om fag som kreves på et høyere skolefaglig nivå.

Foruten lærernes didaktiske arbeid med elevene, kan også tidsaspektet være en viktig faktor i opplæringen. Det viser seg altså at ett år i et innføringstilbud kan være nok for elever med skolefagligbakgrunn før de overføres til en ordinær skoleklasse. Derimot er det kanskje for lite med ett år for elever som har lite eller ingen skolefagligbakgrunn fra tidligere. I tillegg viser tidligere forskning at elevene bruker ett til to år for å lære seg muntlige ferdigheter som brukes i dagliglivet og på fritiden, men et skolefaglig akademisk språk kan ta opp mot fem år å lære (Cummins, 2017).

Selv om lærerne har et stort ansvar for å fremme elevenes muntlige ferdigheter på relativt kort tid, indikerer resultatene fra observasjonen og spørreundersøkelsen at de legger til rette for det med undervisningen. Ved å benytte CUP-modellen kan elevenes kognitive grunnlag ses på som en ressurs i språkopplæring. Uansett om språkferdighetene på andrespråket er lite eller mye utviklet, er det viktig å gi elevene utfordringer og arbeidsoppgaver tilpasset deres nivå. Dataene antyder at lærerne arbeider med stor variasjon av fremgangsmåter og ulike oppgaver for å legge til rette for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring ble beskrevet at lærerne i spørreundersøkelsen som svært viktig i opplæring på andrespråket. Det ble også observert at lærerne gjennomførte tilpasset opplæring med ulike oppgaver og nivåer. Noe av det sentrale som kom frem i datamaterialer var lærernes bevissthet, om at elevene skulle få benytte allerede tilegnede kunnskaper når de skulle forstå nye læringskomponenter. Det er dette som gir sammenheng for eleven, og det er viktig i den tilpassede opplæringen for å fremme muntlige ferdigheter. For at elevene skal kunne tilegne seg kompetanse og ferdigheter både i BICS og CALP får de praktisere det muntlige språket gjennom hensiktsmessige handlinger. Det være seg praktiske estetiske fag eller samhandlingssituasjoner som krever at eleven selv er aktivt deltakende i oppgaveløsninger. Slike didaktiske situasjoner samsvarer med Bakhtin (2003) og Vygotskys påstander om at læring skjer i samhandling og dialog (Kozulin, et al., 2001).

5.7 Lærernes synspunkter på mulige utfordringer i å undervise elever med forskjellige språk, alder og kulturelle bakgrunner i samme klasse

For at lærerne skal kunne undervise minoritetsspråklige elever med opplæring i muntlige ferdigheter er det mange ulike rammer som skal på plass. I spørreundersøkelsen kom det frem at lærerne ønsket å teste elevens språk og fagkunnskap for å gi tilpasset opplæring. Samtidig pekte de på ett metodevalg i opplæringen av minoritetsspråklige elever som mindre gunstig, i forbindelse med å teste dem. Temaet var kartleggingsprøver, som de mente det var unyttige. Argumentet var at elevene ikke har et godt nok utviklet andrespråk på lik linje med majoritets elevene, som kartleggingsprøvene er laget for. Dette samsvarer med Cummins (2018, s. 11) opplysninger om kartlegging av nyankomne elever, og nevnes i sammenheng med hva man kan forvente av elevens språkferdigheter. Cummins (2018) argumenterer for hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte kartleggingsmaterieell til minoritetsspråklige elever, på lik linje med de som majoritets elever får. Cummins diskuterer OECD PISAs studier og bruker OECDs definisjon på første- og andregenerasjon innvandrere når han beskriver hva OECD konkluderer med:

The findings of the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Programme for International Student Achievement (PISA) have highlighted the fact that the first- and second-generation immigrant students underachieve academically in many countries (Cummins, 2018, s. 17).

Når det gjelder påstanden til lærerne, og opplysningene fra OECD, kan det trekkes likheter med spørsmålet om minoritetsspråklige elever har et faglig utbytte av slike kartleggingsprøver. Kartleggingsprøver basert på majoritetsspråklige elevers forventet kompetanse, bør derfor vurderes i hvilken grad de er hensiktsmessige for minoritetsspråklige elevers læringsutbytte. Rambøll (2016) viser til de samme argumentene. Lærernes teoretiske arbeidsverktøy er årsplanen. Dersom den utarbeides på bakgrunn av grunnleggende norskopplæring i LK06 og LK20, vil de kunne legge til rette for å utvikle elevenes muntlig ferdigheter på korrekte premisser.

6 Avslutning

Språkopplæringen i grunnleggende norsk vektlegger muntlige ferdigheter som en svært viktig ferdighet. I denne oppgaven har jeg undersøkt hva slags didaktiske og metodiske valg lærerne gjør i sitt arbeid med minoritetsspråklige elever for å fremme elevenes muntlige ferdigheter. Funn og resultater ble diskutert i lys av teorien med redegjørelse for likheter og ulikheter som kom frem i sammenlikningen av metodene. Hvordan elevenes muntlige ferdigheter kan utvikles i opplæring av andrespråket norsk kan ha mange svaralternativer. Denne undersøkelsen har i hovedsak hatt oppmerksomheten rettet mot lærernes arbeidsmetoder i en mottaksklasse for elever i grunnskolen.

Problemstillingen ble formulert på bakgrunn av spørsmål om hvordan lærerne underviser, for at minoritetsspråklige elever kan oppnå muntlige ferdigheter i tilstrekkelig grad til å delta aktivt i- og fullføre opplæringen i tråd med Utdanningdirektoratets (2020) mål for opplæring i grunnleggende norsk. Det ble derfor nødvendig å se på hvordan lærerne underviser, for å undersøke hva slags didaktikk som kan utvikle minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter. Og med dette som bakgrunn ble problemstillingen: *Hvordan arbeider lærere for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter?* For å utdype problemstillingen, og med formålet om å finne svar på den, ble to forskningsspørsmål sentrale i oppgaven:

1. *Hva slags metoder benytter lærere for å fremme muntlige ferdigheter?*
2. *Hvordan gjennomfører lærerne undervisningen for å fremme muntlige ferdigheter?*

6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen

Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet ble det sentrale å undersøke hvilke didaktiske læringssituasjoner lærerne planla, og hva slags metoder de benyttet for å fremme elevenes muntlige ferdigheter. I spørreundersøkelsen trakk informantene frem betydningen av gruppearbeid og stasjonsundervisning, som elementært for å utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Stasjonsundervisning ble ikke observert i like stor grad som det lærerne selv hevdet var viktig i svarene fra spørreundersøkelsen. TIEY er en metode med stasjonsundervisning, som både ble observert i undervisningen og registrert som ett eksempel i spørreundersøkelsen. I diskusjonen ble det belyst i hvilken grad denne metoden egner seg for minoritetsspråklige elever, og et argument for at lærerne skal bruke gruppearbeid fremfor stasjonsundervisning handler om tidsbruken i metodene. Dette er fordi tiden på stasjonsundervisningen er for kort til at elevene får tilstrekkelig tid til å kommunisere muntlig på en hensiktsmessig måte. Selv om det ikke ble gjennomført stasjonsundervisning like ofte, slik informantene beskrev at de ønsket, er det allikevel ikke

bekymringsfullt tatt i betraktning hva tidligere forskning og teori sier om hvordan utvikling av muntlige ferdigheter kan foregå. Ett funn fra observasjonen viste at gruppearbeid uten tidsrammer, og med lærers veiledning, var gunstig for å utvikle muntlige ferdigheter. For å løse oppgaver og finne svar var oppgavene konstruert slik at det forutsatte muntlighet i samarbeidet. Samarbeidsoppgaver som innebar muntlig interaksjon, ble hyppig benyttet, med vekt på å fremme muntlige ferdigheter. Teorien viser at forberedelsesarbeidet til lærerne samsvarer med et sosialkonstruktivistisk perspektiv på andrespråkopplæringen, fordi det ble registrert mange undervisningsmetoder med samhandling i gruppearbeid.

I observasjonen ble det registrert en annen metode som ble flittig brukt, nemlig arbeidsoppgaver med dialogbasert undervisning som inneholdt spørsmål og svar. Til de ulike temaene stilte lærerne spørsmål og elevene svarte, ofte i ekko. Lærerne uttalte også ordene sammen med elevene i ekko. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål om det gjennomgåtte temaet før de fortsatte undervisningen. Elevene ble oppfordret til å ytre meninger, stille spørsmål og svare med de ferdighetene som de hadde tilegnet seg i andrespråket. Lærerne svarte på spørsmålene og diskuterte ytringene til elevene. En slik bruk av *uptake* skapte mange læringssituasjoner som gav muligheter for muntlig kommunikasjon (Svenkerud et al., 2012, s. 46). I spørreundersøkelsen kom det frem at lærerne la vekt på å stille oppfølgingsspørsmål til elevene knyttet til temaene i undervisningen. Dette mente de var viktig for sikre at eleven hadde forstått nye ord og begrepers betydning. Resultatene fra observasjonen og spørreundersøkelsen samsvarer når dataene viser at metodene både ble planlagt og benyttet i like stor grad. Således kan slike arbeidsmetoder også gi ny kunnskap, fordi ytringer kan få ny mening gjennom andres ytringer i en samhandling. Dialogbasert undervisning med slike didaktiske læringssituasjoner gav elevene muligheter til å utvikle literacyferdigheter, noe som samsvarer med grunnleggende norskopplærings relevans og sentrale verdier for faget:

Gjennom arbeid med faget skal elevene oppleve at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet. Grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal bidra til at alle elever får like muligheter til å delta i skolen og i samfunnet og legger på den måten til rette for livsmestring, medvirkning og demokratisk deltakelse. Faget skal anerkjenne og bygge videre på elevenes språklige og kulturelle erfaringer og ferdigheter. Slik kan faget ivareta og styrke menneskeverdet og identiteten til den enkelte, og det kulturelle mangfoldet og fellesskapet i skolen og i samfunnet som helhet (Utdanningdirektoratet, 2020, Fagets relevans og sentrale verdier).

Den største forskjellen mellom observasjonen og spørreundersøkelsen var en omfattende bruk av gruppearbeid sammenliknet med læringspartner. I spørreundersøkelsen fremhevet informantene læringspartner som en fin metode for læring. Dette begrunnet de med at det er utviklende for muntlige ferdigheter å stille spørsmål og kommunisere om oppgaveløsninger, samt å kunne gi forklaringer på oppgaver til medelever. Det er interessant at lærerne la stor vekt på denne metoden i spørreundersøkelsen, men sammenliknet med observasjonen ble det ikke registrert gjennomføring av didaktisk undervisning med bruk av læringspartner. Det betyr allikevel ikke at det aldri forekom i andre undervisningstimer utenom observasjonen.

Informantene svarte i spørreundersøkelsen at det var viktig å tilrettelegge for tilpasset opplæring til den enkelte elevs individuelle nivå. Funn fra observasjonen viste at lærernes arbeidsmetoder og didaktikk i andrespråksopplæring var varierte med tilpasset opplæring. Dette forekom både gjennom muntlig kommunikasjon og med bruk av hjelpemidler, og ble registrert som lærer-elevrelasjon og i gruppearbeid. Videre sa de at det var nødvendig å samhandle med enkeltelever med bruk av ulike metoder tilpasset deres nivåer. Også denne påstanden er i tråd med hva som ble observert, hvor det ble registrert en omfattende bruk av hjelpemidler og konkreter i undervisningen. Slike arbeidsformer opptrådte ofte, i motsetning til individuelt arbeid hvor elevene satt alene og løste oppgaver. Resultater fra observasjonen viste at elevene fikk tilpassede oppgaver i store deler av undervisningen.

Det andre forskningsspørsmålet la føringer for å undersøke hvordan lærerne gjennomførte undervisningen. Funn fra observasjonen viser at elevene fikk støtte i språkopplæringen med mange ulike hjelpemidler, konkreter og materialer. Konkretisering av ords betydning kan hjelpe minoritetsspråklige elever med å forstå ordene på en bedre måte enn om de blir presentert kun som skriftlig tekst. Under observasjonen ble det registrert at lærerne benyttet mange ulike hjelpemidler i arbeidet med innlæring av ord og begreper.¹⁷ Dette var blant annet fysiske gjenstander som plansjer med ukedager, dato, måneder, år, årstider og været. Lærerne benyttet mobiler til Google Translate for oversette mellom norsk og morsmål, eller engelsk og morsmål. For å illustrere betydningen av ord, for eksempel garderobe, viste læreren eleven en garderobe og stilte spørsmål om hva en garderobe er. De utøvde også fysiske handlinger for å illustrere bokstaver og ords betydninger, som å kaste ball til den som skulle snakke. En lærer skrev bokstaver i luften, og så på bordet med fingrene. Lærerne og elevene brukte hender og fingre for å regne subtraksjon. Læreren brukte kroppen for å vise bevegelsesverb, for eksempel hva «å smyge» er. Materialer som konkretiserte ord og begreper

¹⁷ Tabell 3 viser oversikt over konkreter og materialer som ble registrert under observasjonen.

betydning i opplæring av alfabetet var for eksempel kortstokk med bokstaver på, og til utregning av mattestykker brukte lærerne plastbrikker. Andre materialer som ble benyttet i undervisningen var lesebøker i temafaget, lærebøker, arbeidsbøker og arbeidshefter.

I observasjonen ble det registrert mange varierte elevoppgaver. Lærerne delte ut blyanter, fargeblyanter, viskelær og ark som elevene kunne bruke til å utføre oppgavene. Lærerne var tydelige i sin muntlige kommunikasjon med elevene. Elevene fikk utfyllende forklaringer om hvordan de skulle løse oppgavene. Innholdet i de ulike temaene ble repetert mange ganger. Elevene fikk ark med kunnskapsmål til en prøve. Kunnskapsmålene som var gjennomgått fra før stod med svart skrift og de nye med rød skrift. Elevene fikk også utskrift av ukeplanene. Lærerne delte også ut hefter til ulike oppgaver og temaer hvor eleven skulle skrive svar og fargelegge illustrasjoner. Videre fikk elevene kopier med fagtekster fra temaer på ukeplanen. Funn fra spørreundersøkelsen og observasjonen samsvarer med i hvilken grad lærerne planla og benyttet hjelpemidler i undervisningen. I alle arbeidsoperasjonene foregikk det muntlig interaksjon med forventninger til elevene om at de skulle delta med muntlig kommunikasjon gjennom samtaler, spørsmål og svar.

Det kom frem i datamaterialet at det var viktig med hjelpemidler i undervisningen for at elevene skulle lære nye ord og begreper på andrespråket norsk.¹⁸ Funn viste at elevene måtte bruke muntlig kommunikasjon i samhandling om arbeidet med de fleste oppgavene. Et funn som skiller seg ut, er tospråklig lærers viktige rolle med å oversette og forklare nye ord og begreper. Dette kom klart frem i spørreundersøkelsen som vesentlig for opplæringen, men også under observasjonen.

Kunnskapsløftet (LK06) og Fagfornyelsen (LK20) beskriver hva minoritetsspråklige elever skal lære gjennom grunnleggende norskopplæring. Dette er lærernes pedagogiske plattform, og det bør derfor arbeides etter disse føringer og formål. Hvordan elevene skal tilegne seg kommunikativ kompetanse slik LK06 og LK20 beskriver som nødvendige, er lærernes ansvar. Didaktikken er derfor avgjørende for arbeidsmetodene som utøves i klasserommet. Ved å definere hva muntlige ferdigheter innebærer for minoritetsspråklige elever, vil undervisning i språkopplæringen bli målrettet. Tidligere forskning har også satt søkelyset på innholdet og metodene for gjennomførelsene av elevoppgaver i arbeid med muntlig læring. Metodene som ble observert i denne undersøkelsen gav elevene muligheter til å praktisere muntlige ferdigheter. For å sikre at elevene får tilrettelagt undervisning som kan utvikle muntlige ferdigheter, er det viktig for lærere å sette seg inn i hvordan Utdanningsdirektoratet (2019)

¹⁸ Tabell 4 viser hvor mange ganger de ulike hjelpemidlene ble brukt.

definerer muntlige ferdigheter. Fagfornyelsen (LK20) definerer målet med opplæringen i grunnleggende norsk, og hva elevene bør lære, noe som er viktige rammer for opplæringen. Videre er det opp til skoleeier å legge føringer for lokale tilpassede læreplaner. Å utforme lokale læreplaner som munner ut i årsplaner er tidkrevende. Til dette planleggingsarbeidet bør det prioriteres tid og ressurser av skoleeier.

I de forskjellige arbeidsprosessene ble det registrert læringsstrategier som innebar samhandling med muntlig kommunikasjon. Læringsstrategier i opplæringen er hensiktsmessig for minoritetsspråklige elever for at de skal forstå ordenes form, innhold og bruk. Funn i undersøkelsen indikerer at lærerne arbeider med konstruktive, varierte arbeidsmetoder i samhandlingsprosesser tilpasset den enkelte elev for å fremme muntlige ferdigheter. Men dette er en begrenset studie, som kun kan vise en trend. En større studie vil kunne stadfeste om det er arbeidsmetodene lærerne i denne studien benytter, som er avgjørende for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter.

6.2 Forslag til videre forskning

Det kan være interessant å forske videre med metoder i større skala for å tilføre klasseromsforskning et bredere perspektiv på opplæring i muntlige ferdigheter, for minoritetsspråklige elever. En spennende innfallsvinkel kan være å se det fra minoritetsspråklige elevers synsvinkel, om hvordan de selv mener de lærer. Liknende forskning har vært utført av Golden og Steien (2018) som har undersøkt hvordan voksne flyktninger fra Den demokratiske republikken Kongo opplevde norsk språkopplæring. Gjennom narrativer forteller flyktningene om subjektive opplevelser som nyankomne til Norge. Aktørene var flerspråklige med erfaringer fra tidligere høyere utdanning og skolegang. Det er interessant å lese om hvordan de opplevde å bli plassert i klasser de selv mente ikke var utviklende for dem. Dette begrunnes med deres tidligere tillærte språkkunnskaper, og utdanninger, som var av høyere akademiske nivå enn det de fikk oppføring i. Golden og Steien (2018) sin undersøkelse er utført i et avgrenset omfang. Det vil derfor være spennende å kunne foreta flere undersøkelser med samme tema. Forskningen kan gjennomføres med metoder som intervjuer med muligheter for transkripsjoner, eller deltakende observasjon. I gjennomføringen av metodene vil elevene mest sannsynlig trenge hjelp av tolk. Dette er fordi elevene er i innlæringen av et andrespråk. Når Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020) skal settes i verk fra skoleåret 2020/ 2021 er et slikt spørsmål både relevant og legitimt. En studie som tar elevens perspektiv i opplæringen, kan også være hensiktsmessig med tanke på tilpasset opplæring.

Klasseromsforskning på didaktiske metoder med oppmerksomheten rettet mot kommunikativ kompetanse bør prioriteres, fordi det blir vektlagt som svært viktig i grunnleggende norskopplæring. Dersom jeg selv fikk muligheten til å forske videre på temaet i denne oppgaven ville jeg fordypet meg i kommunikativ kompetanse. Jeg synes det er et svært interessant begrepsapparat både for grunnleggende norskopplæring, men også for norskfaget generelt. Det finnes tidligere forskning på muntlige ferdigheter i klasserommet i Norge. Det har vært undersøkt hvordan lærerne underviser i muntlighet og om muntlige ferdigheter (Svenkerud et al., 2012). Allikevel kan det være spennende å undersøke eksplisitte metoder som minoritetsspråklige elever selv mener kan være til hjelp for å tilegne seg kommunikativ kompetanse og muntlige ferdigheter.

7 Litteraturliste

- Andersen. (2005). I J.T. Bechmann Jensen og G. Christensen. *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (2003). *Dialog hos Dostojevskij*. I M. Bakhtin (red.), *Latter og dialog - utvalgte skrifter* (s. 196-221). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørndal, C.R.P (2017). *Det vurderende øye. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråklige elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Författaren og Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2018). Teachers as Knowledge Generators: Pushing the Boundaries at Thornwood Public School. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad og G.T. Randen (red.) *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2012) Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt & L. Esbjørn. *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget/ LNU (s. 45 - 79).
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L.A. (2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fløgstad, G. N. (2020). "Et språk som alle andre". Om norsk romani i samfunn og utdanning. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider. Hentet 28.05.20 fra <https://doi.org/10.5617/adno.7911>
- Golden, A. (2017). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforråd på et andrespråk. I A-K. H. Gujord & G.T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A., & Steien, G. B. (2018). "Snakke med ved? Snakke med maskin?" Voksne flyktningers narrativer om norskopplæring. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 4, 24 sider. Hentet 01.06.20 fra <https://doi.org/10.5617/adno.5916>
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Hitching, T.R. og Veum, A. (2011). *Introduksjon. Diskursanalyse i praksis*. Kristiansand : Høyskoleforlaget (s.11-40).
- Holum, L-M. (2019). Organisering av opplæringen or minoritetsspråklige elever. I E. Selj & E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Jacobsen, I. D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3.utg). Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kozulin, A. Bielenberg T.J og Roster M.T. (2001). *Lev S. Vygotsij Tenkning og Tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. (NOR7-01). Hentet 11.06.10 fra https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Opplæringsloven. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (u.å.). Hentet 16.05.2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-1
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). 17.08.2016 (§ 3-1). Hentet 30.09.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15.). *Meld. St. 28 (2015–2016)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no. Hentet 10.05.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3.utg).Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kverndokken, K. (2016). (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2018). *Andrespråksdidaktikk: En innføring* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Myklebust, R. 2018. *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. Avhandling for graden ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo. Hentet 13.04.20 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64086/Randi-Myklebust-PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Myklebust, R. (2019). Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. I E. Selj og E. Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Palm, K., & Stokke, R. S. (2013). *Early Years Literacy Program—En modell for grunnleggende lese- og skriveopplæring i flerspråklige klasserom?* Høgskolen i Oslo og Akershus (s. 55 - 67) <http://hdl.handle.net/10642/1934>
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2004). *Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 01, 3–18. Hentet 01.06.20. fra https://www.idunn.no/npt/2004/01/kvalitativ_forskning_pa_praksis_fra_opprinnelse_til_forskerfokus

- Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: Metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll (2016). Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud. (u.å.). I Utdanningsdirektoratet. Holden Halmrast, H. og Gram, I. *Kasusundersøkelse – innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. Oslo: Rambøll management. Hentet 04.10.19. fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kasusundersokelse-innforingstilbud-for-minoritetsspraklige-elever/>
- Selj, E., & Ryen, E. (2019) (red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4th ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Skovholt, K. og Veum, A. (2017). *Tekstanalyse: Ei innføring* (3.utg.).Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2017) *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet 28.05.20. fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Stray, J. H., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk: En grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A-K. H Gujord & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). *Opplæring i muntlige ferdigheter*. Nordic Studies in Education, 01, 35–49. Hentet 01.06.20. fra https://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tonne, I. og Palm, K. (2015). NOA. 2015. Årgang 30. 1-2/2015. Norsk som andrespråk. *Andrespråks didaktiske forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk på grunnskolen i 30 år*. Universitetet i Oslo, og Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Unesco, (2004). I Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet, (2016). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. I Meld. St.6 (2012-2013). Hentet 09.05.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet, (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. (NOR07-02). Hentet 12.06.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet, (2006). *Formål med faget*. (NOR7-01). Hentet 11.06.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og->

[danning/kompetanse-i-fagene/](#)

Utdanningsdirektoratet, (2019). *Grunnleggende ferdigheter*. (NOR07-02). Hentet 11.06.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet, (2020). *Kompetanse i fagene*. (NOR07-02). Hentet 11.06.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Utdanningsdirektoratet, (2006). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. (udatert). Hentet 30. september 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>

Utdanningsdirektoratet, (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Hentet 16.06.2020 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet, (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 22.05.20. fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor07-02&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet, (2020). *Tverrfaglige temaer*. (NOR07-02). Hentet 11.06.20 fra <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Veer, R. V. D. og Zavershneva, E. (2018). *Det siste kapittelet i Vygotskys tenking og tale: En leseguide*. Hentet 18.04.20 fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15206696/2018/54/2>

Vygotskij, L. S., Cole, M., Vera, J_S., Scribner, S. og Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wold, A.H. (2019). Utvikling ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I Selj, E. og Ryen, E. (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wølner. (2014). I E. K.. Høihilder, & L.G. Lingås. *Pedagogikk 8.-13. trinn: Profesjonsutdanning av lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I Selj, E. og Ryen, E. (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

8 Figurliste

Figur 1-1 Tre komponenter i språkferdigheter som til sammen danner kommunikativ kompetanse (Monsen og Randen, 2018, s. 20).	16
Figur 2-1 CUP-modellen er gjengitt og basert på Cummins' doble isfjellmodell (Cummins, 2017, s. 140). Den viser elevens overflatespråk som bevisst brukes av eleven, her illustrert over havoverflaten. Under havoverflaten er den kunnskapsbasen som er felles for alle språkene. Denne underliggende kognitive kunnskapsbasen muliggjør overføring av ord og begreper fra et språk til et annet.	29
Figur 3-1 Illustrasjon over mulige tolkninger av en pekende handling (Golden, 2014, s. 153).	33

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Vil du delta i forskingsprosjektet?

Vil du delta i forskingsprosjektet

” Hvordan arbeider lærere for å fremme muntlige ferdigheter hos minoritetsspråklige elever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvilke metoder og valg lærere bruker i arbeid med minoritetsspråklige elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å kunne få kunnskap om hvordan lærere på en best mulig måte kan undervise for å fremme andrespråksopplæring, med det målet å fremme muntlige ferdigheter til minoritetsspråklige elever. Forskningsspørsmålet handler om hvilke metodiske og pedagogiske valg lærere gjør med dette som mål. Dette er en masteroppgave i norskdidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er fire informanter som skal delta. Utvalget er tatt på bakgrunn av deres erfaring/ stilling i arbeid med grunnleggende norskopplæring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om flerspråklighet og andrespråksopplæring, metoder og undervisningssituasjoner. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. I tillegg vil du bli observert i din undervisningssituasjon i om lag to timer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skole/ leder og lærere, arbeidsplassen eller arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Universitetet i Sørøst-Norge, veileder Guro Nore Fløgstad, rektor ved x skole og May Bjørnsrud som vil ha tilgang på analysen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne som svarer på spørreundersøkelsen og blir observert vil anonymiseres, og svarene som blir brukt i analysen skal ikke kunne la seg spore tilbake til deltakerne. Masteroppgaven vil bli tilgjengelig offentlig på nettet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Personopplysningene skal anonymiseres og slettes etter prosjektslutt. Datamaterialet oppbevares hos veileder på USN for etterprøvbarehet, oppfølgingsstudie eller arkivering for senere forskning. Det er kun veileder og May Bjørnsrud som vil ha tilgang til datamaterialet.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder Guro Nore Fløgstad, førsteamanuensis, guro.flogstad@usn.no. Tlf: 41204635.
- Student May Bjørnsrud, may.bjo@outlook.com. Tlf: 91794295.
- Vårt personvernombud: personvernombud@usn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

May Bjørnsrud

(Forsker/veileder)

Master i norskdidaktikk

Referanse

165325

Status

Vurdert anonym

Apne Meldeskjema

☰ Vurdering

Skriv melding her

Send melding

N

NSD Personvern

26.08.2019 11:15

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 165325 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 26.08.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

M

Mathilde Steinsvåg Hansen

26.08.2019 11:15

Hei,

Vi er klar til å ferdigstille ditt prosjekt og vil straks sende deg en vurdering der det fremgår at du skal foreta en anonym spørreundersøkelse. Vår forståelse er nettopp at du ikke skal behandle personopplysninger i ditt prosjekt.

Vi har bemerket at du ikke har lastet opp den papirbaserte undersøkelsen i endelig form, men at du har angitt hvilke tema undersøkelsen skal omhandle. I lys av dette er det vår forståelse at du ikke skal stille spørsmål som muliggjør at deltakerne vil identifiseres. Deltakerne vil med andre ord være anonyme.

Vår vurdering betinger dermed at undersøkelsen foretas i papirformat, at du formulerer spørsmålene slik at det ikke vil være mulig å identifisere deltakerne og at du ikke innhenter skriftlig samtykke fra deltakerne (og heller ikke muntlig ved lydopptak).

Ferdig vurdering følger. Vi ønsker deg lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen,
Mathilde

N

NSD Personvern

24.08.2019 13:58

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 165325 er innsendt og mottatt.

Vedlegg 3: Observasjonsskjemaene

Strukturert, lukket observasjonsskjema (Bjørndal, C.R.P. 2017. S. 56). Ikke-deltakende observasjon.

Dato/ tid:	Situasjon Hvilken time?	Tema: Lærerens bruk av hjelpemidler for å fremme muntlige ferdigheter hos elevene (Sett x).			
Beskrivelse av arbeidsmetoder: Hva skjer/ hva sies?	Person	Tavle og kritt	Smartboard	Konkreter/ annet - beskriv	Spill
Oppgaver					
Gruppearbeid					
Lærer - elevrelasjon					

Observasjonsskjema med temaer/ åpne kategorier (Bjørndal, C.R.P. 2017. S. 55). Ikke-deltakende observasjon.

Dato/ tid	Situasjon Hvilken time	Tema: Muntlig læring Metoder og didaktikk	Tema: Muntlig læring Metoder og didaktikk
Beskrivelser av arbeidsmetoder: Hva skjer/ hva sies?	Person	Insidentell læring (Utsiktet)	Intensjonal læring (Tilsiktet)
Oppgaver			
Gruppearbeid			
Lærer – elevrelasjon			

4. Hva legger du vekt på i planlegging av undervisningen for å motivere elevene til å begynne å snakke norsk?

Del 3: Undervisningssituasjonen:

5. Hvordan arbeider du med innlæring av nye ord og begreper, for å fremme elevenes muntlige ferdigheter?

6. Hvilke strategier, ressurser og arbeidsmetoder benytter du for å øke elevenes muntlige ferdigheter, slik at de kan tilegne seg, forstå og bruke både a) hverdagsspråk og b) skolefaglig språk (begreper) i riktige situasjoner?
 - F. eks: nettressurser, læremidler og konkrete.
 - a)

 - b)

7. Hvordan arbeider du med elevene i klasserommet for å lage språkstimulerende situasjoner? F.eks.: lærer – elev, grupper med få eller flere elever, samtale – dialogbasert undervisning?

8. Hvordan legger du til rette for elevene skal få mulighet til å bruke det norske språket muntlig?

9. Kan det være spesielle utfordringer du vil trekke frem ved å undervise elever med forskjellige språk, alder og kulturell bakgrunn i forhold til språkopplæring?

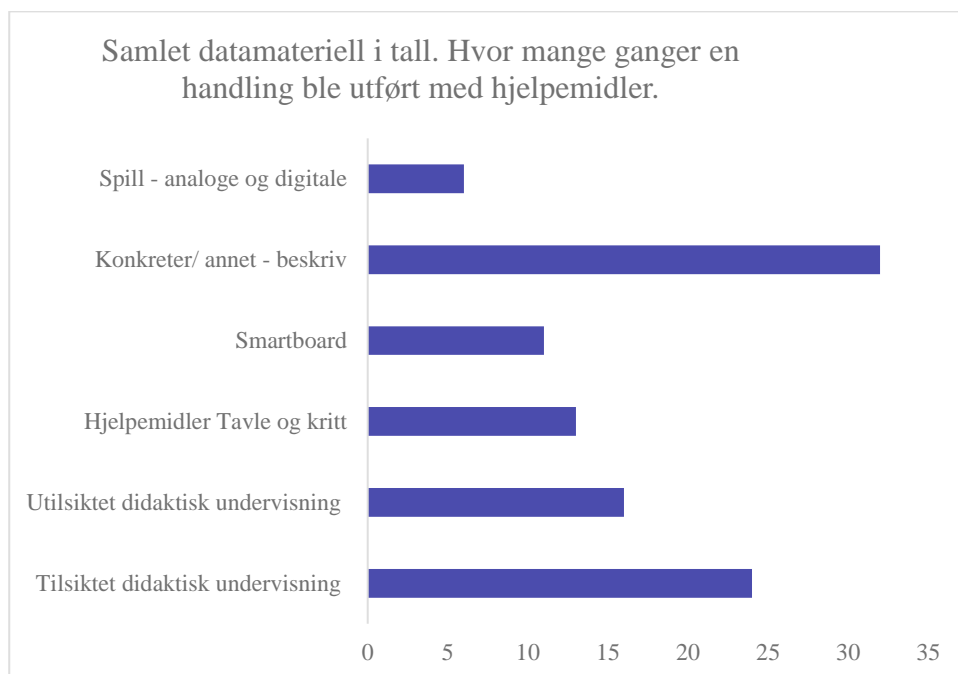
10 Tabeller

Tabell 1-1 Forskjellige definisjoner LK06 og LK20s kjerneelementer s.12.

Tabell 2-1 Oversikt over informantenes fagområder s. 38.

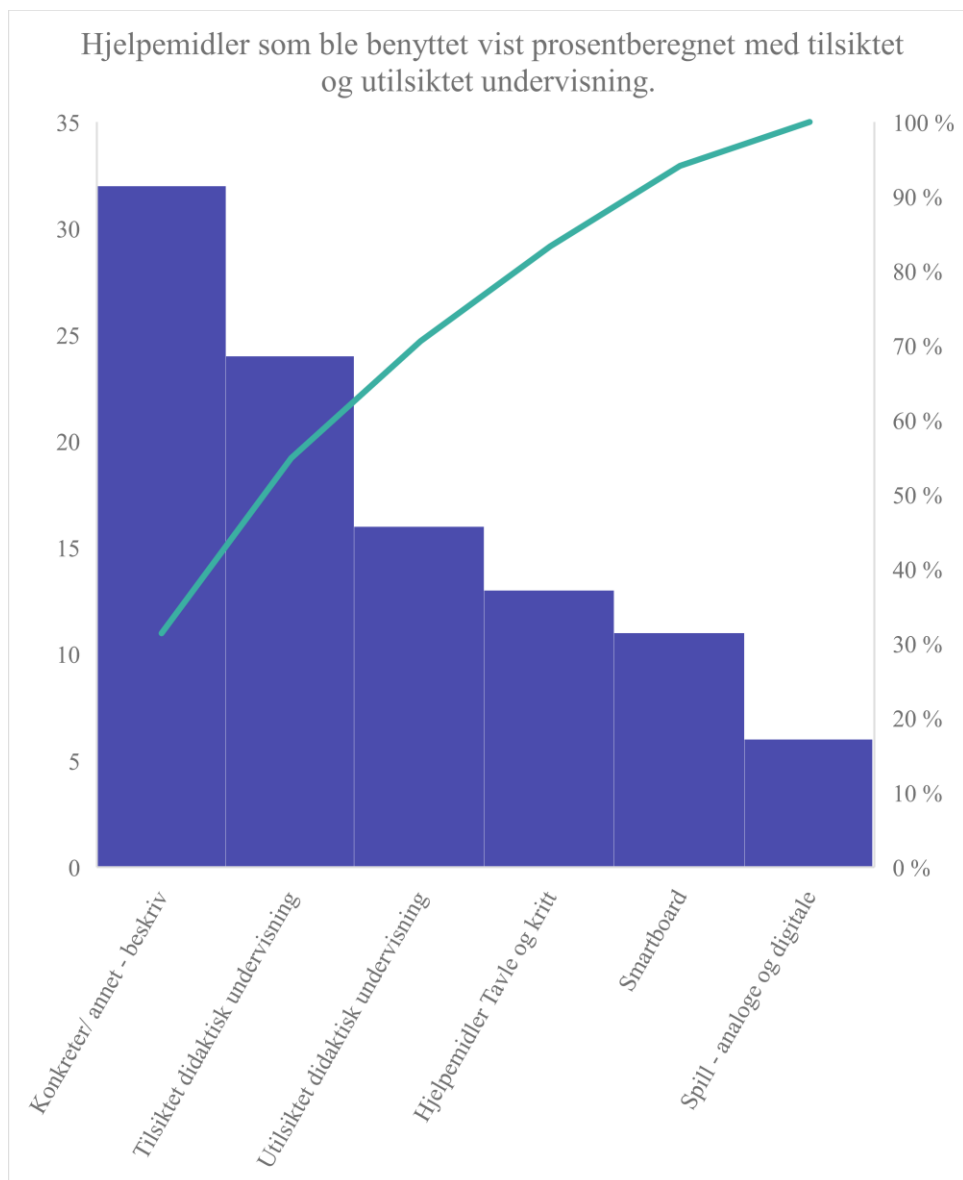
Tabell 3-1 Konkreter og materialer som ble benyttet i undervisningen s. 46.

Tabell 4-1 Hvor mange ganger hjelpemidler ble benyttet i undervisningen

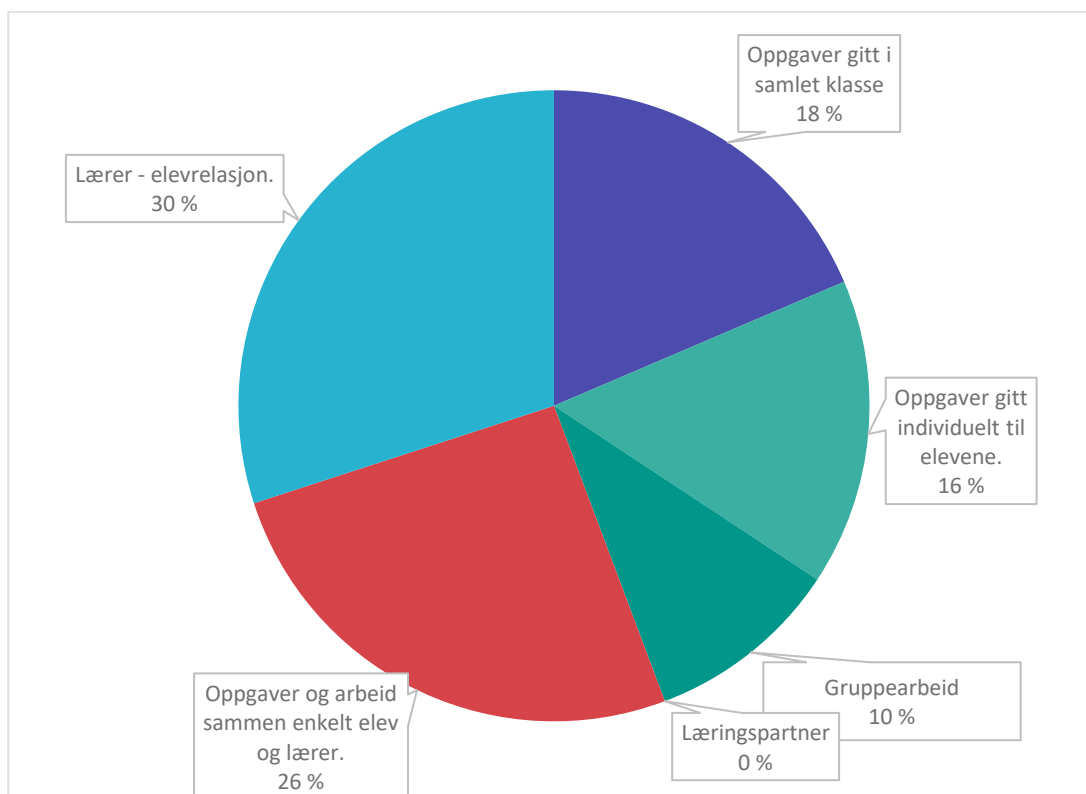


Tabell 5-1 Tabell over bruken av ulike typer spill i undervisningen s. 49.

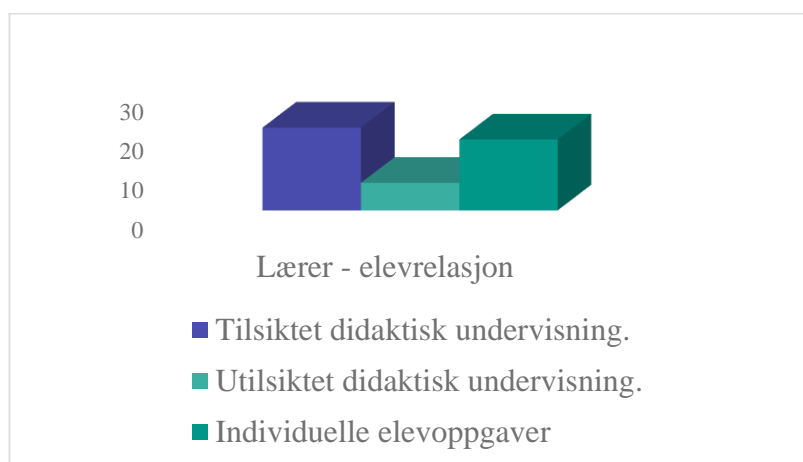
Tabell 6-1 Prosentvis forekomst av hjelpemidler som ble benyttet i undervisningen.



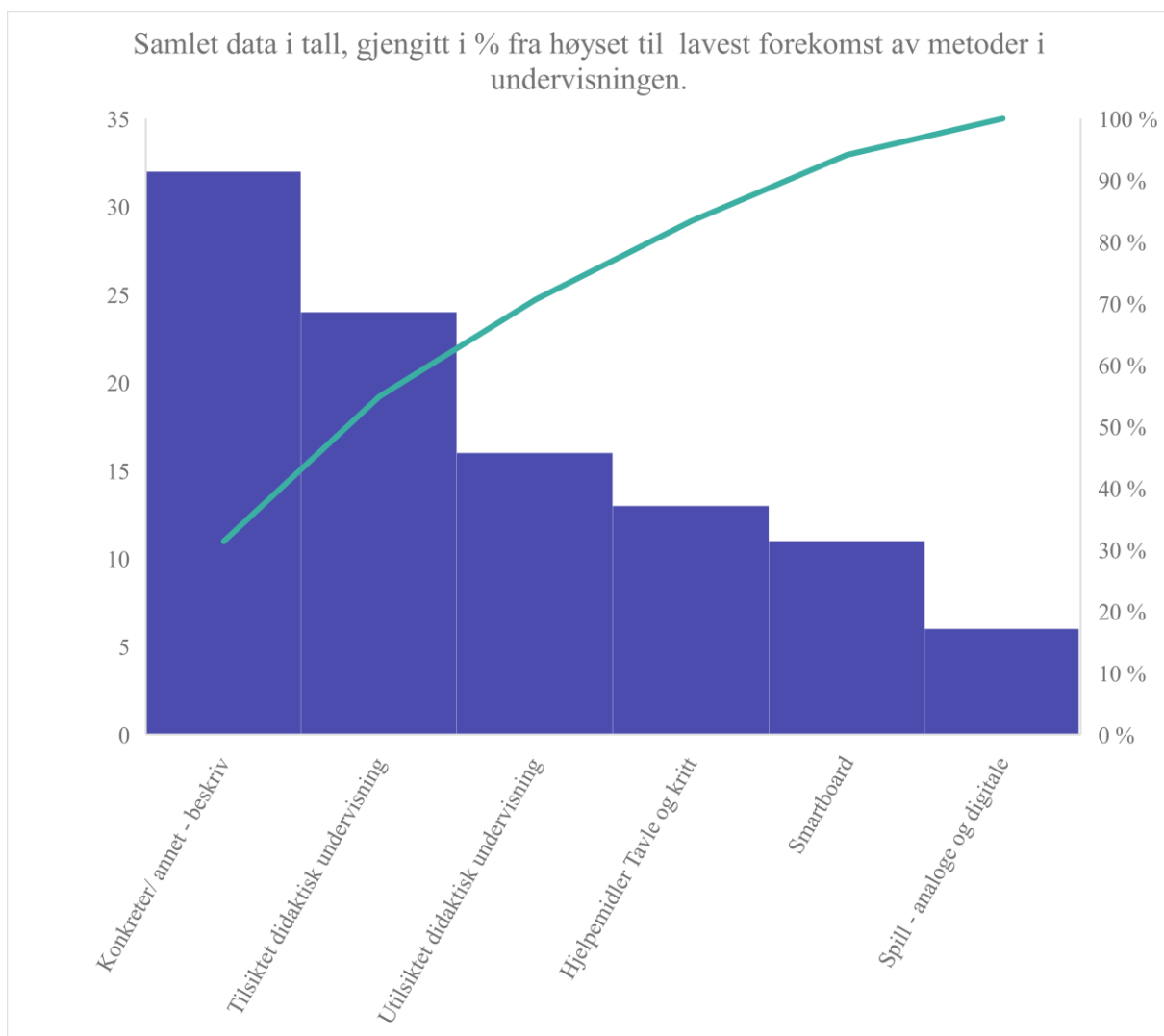
Tabell 7-1 Oversikt over oppgaver gitt av lærerne til gruppearbeid eller individuelt arbeid.



Tabell 8-1 Tilsiktet og utilsiktet didaktisk undervisning. Antall ganger de didaktiske situasjonene ble observert, og antall ganger individuelle oppgaver ble gitt eksplisitt til enkeltelev.



Tabell 9-1 Høyest til lavest forekomst av anvendte metoder i undervisningen gjengitt i prosent.



Tabell 10-1 Resultatene samlet fra observasjonene i et søylediagram over empiriske data.

