

# Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

## Morsmåslærere for minoritetsspråklige elever har ordet

Øyvind Jenssen (red.)

Pris kr. 150,-

ISBN 978-82-7569-181-9

ISSN 1501-6889

2009, nr. 1



HØGSKOLEN I NESNA

## Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handicap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

## Forord

Den norske grunnskolen har blitt en flerspråklig arena. Det å lære de nye innvandrergroppene å tale, lese og skrive norsk er blitt en sentral utfordring for skolen, for kunnskap i norsk språk er den viktigste forutsetning for vellykket integrering. Forskning har dokumentert at denne oppgaven løser skolen best ved å arbeide både med andrespråket og morsmålet til elevene samtidig. Eleven lærer best i et språk eleven forstår. En trygg base i morsmålet har en avgjørende betydning både for sosialisering og identitetsutvikling.

Med denne erkjennelsen har skoleverket vært nødt til å rekruttere nye medarbeidere - de tospråklige lærerne.

De tospråklige lærerne blir brukt til å drive morsmålundervisning for minoritetsspråklige elever med samme morsmål som læreren. De blir også brukt som assistent, tolk eller hjelpelærer inne i klassen sammen med den vanlige klasselæreren.

Forskrift til Opplæringsloven & 14,4 setter som kvalifikasjonskrav til den tospråklige læreren at vedkommende har lærerutdanning fra heimlandet til eleven og dokumentert gode norskkunnskaper eller universitetsutdanning av en samlet lengde på 3 år fra elevens heimland. Men i praksis må skolene ofte bruke det man får tak i.

De tospråklige lærerne har vært av uvurderlig betydning når skolen skal ta imot og integrere minoritetsspråklige elevene, men de tospråklige lærerne har ikke fått den status som de fortjener. De føler sjøl at de står på botnet av det pedagogiske hierarkiet ved skolen de arbeider. Morsmållærerne skal bidra til økt integrering av elevene, men har ikke alltid sjøl blitt godt integrert i lærerkollegiene. Deres situasjon har vært vanskelig. Den tospråklige læreren vet i utgangspunktet lite om det norske skolesystemet og får liten innføring i lover og forskrifter, skolens planer og hvordan skolen fungerer. De får en diffust definert oppgave – å være morsmållærer for fremmedspråklige elever -, men liten innføring i arbeidet. De har lite ressurser, dårlige lærebøker og vage samarbeidskonstellasjoner. Ofte har skolens ledelse liten peiling på hva de tospråklige lærerne egentlig driver med på skolen når de har morsmålsundervisning.

En viktig grunn til den svake stillingen som de tospråklige lærerne har hatt, har å gjøre med at de nesten alltid har en midlertidig tilsetning i en deltidsjobb. Følgende tilfeldig valgte stillingsannonse illustrerer deres arbeidssituasjon:

*Ved grunnskolene i Namsos er det ledig midlertidig stilling som morsmåslærer i språkene Thai, Tagalog og Mandarin fra d.d til 30.06.09. Stillingene varierer i størrelse fra 7,69 % til 9,4 %.*

Du blir ikke en del av et lærerkollegium med en 8 prosents stilling. Mange tospråklige lærere jobber på flere skoler i løpet av ei uke og har en svært usikker arbeidssituasjon. Og de vet aldri hva de får å gjøre til neste år - og om de får noe i det hele tatt.

For å bøte på denne situasjonen og for å gi de tospråklige lærerne større status og breiere kompetanse ble det i 2005 satt i gang en egen lærerutdanning for tospråklige lærere.

Høgskolen i Nesna var en av institusjonene som kjørte et slikt bachelorstudium.

Undertegnede hadde det faglige ansvar for en halvårsenhet i språkdidaktikk for disse studentene.

Dette nye studiet for en slik målgruppe bød på spesielle utfordringer. Høgskolen kan gi studentene teoretisk påfyll - om generell språkdidaktikk, om leseopplæring, fagplaner og lignende. Men når det gjaldt den praktiske erfaring med det å være morsmåslærer for minoritetsspråklige, var det studentene sjøl som satt med den største kompetansen. Mange av studentene ved HiNe hadde allerede vært morsmåslærere i flere år - i farsi, arabisk, russisk osv. Denne kompetansen og denne erfaringen har knapt noen høgskoleansatt i Norge.

Det var derfor naturlig og klokt å legge studiet opp som et praksisrelatert og problemorientert studium, der man kunne utnytte og videreutvikle studentenes erfaring og kompetanse med å trekke studentene inn i fou-arbeid.

De fire studentbidragene som trykkes her, er således undersøkelser og rapporter fra eget praksisfelt som studentene gjorde i løpet av studiet. Jeg synes arbeidene er så interessante at andre burde få lese dem – ikke minst fordi det kommer fra en gruppe som vet mye, men normalt sier lite. Ingen kan bedre enn disse morsmåslærerne forstå de problemene som de minoritetsspråklige elevene har i møtet med det norske skolesystemet.

Iranske *Leila Maleki Balajou* skriver om et norsk skolevesen som med sitt opplegg ikke passer for de afghanske elevene, fordi disse elevene mangler skolegang i sitt eget morsmål.

*Alaa Faisal Abdulaa* sin artikkel handler om hvordan svikt i ordforrådet skaper problemer for de minoritetsspråklige ungdomsskoleelevene i et fag som naturfag.

*Desislava A. Edvardsen* er bulgarer som underviser russiske elever i morsmål. Hun analyserer i sin artikkel språkholdninger, språkbruksmønstre og språkferdigheter hos russiskspråklige elever og hvordan dette virker inn på læring av norsk.

*Laith Abdlgani Hussain* skriver om sine egne erfaringer fra et større integreringsprosjekt i Sverige, der han brukte drama som undervisningsmetode i arbeidet med språklige minoritets elever.

Kort presentasjon av artikkelforfatterne

**Leila Maleki Balajou**, født i Iran i 1968. I 1988, etter at hun var ferdig med videregående skole, begynte hun å lære seg den persiske kunsten som heter "Marketeri" i et kunstakademi i Teheran. Etter endt utdanning arbeidet hun som kunsthøyskolelærer i Iran. Deretter tok hun en bachelorgrad i engelsk litteratur. I januar 2002 flyttet hun til Danmark og begynte et 2 1/2 år studie i datamatikk i København. Hun giftet seg med en iransk mann og flyttet etter endt studium til Norge i 2004. Fra og med høsten 2004 har hun jobbet i skoleverket som dari/ farsi morsmållærer og assistent i alle trinn (fra 1. til 10. klassetrinn) og på voksenopplæring som engelsklærer og dari/ farsi morsmållærer. Høsten 2007- 08 begynte hun på Tospråklig lærerutdanning på Høgskolen i Nesna.

**Alaa Faisal Abdulaa**, født i Bagdad i 1974. Hun har fire års utdanning ved "University of Technology" i Bagdad. I to år jobbet hun som maskin- og planleggingsingeniør i den statlige teppefabrikken i Bagdad.

Hun giftet seg og flyttet til Lofoten i desember 1999. Siden 2003 har hun arbeidet som arabisk morsmållærer og undervist ungdommer med minoritetsbakgrunn fra forskjellige land i matematikk og naturfag. Høsten 2005 begynte hun på lærerutdanning for tospråklige lærere ved Høgskolen i Nesna.

**Desislava Aleksandrova Edvardsen** er født i 1969 i Bulgaria og vokste opp på kysten av Svartehavet i Bulgaria i den kommunistiske tiden. På skolen lærte hun bulgarsk, russisk og engelsk. Etter gymnas (1987-1989) studerte hun 3 semester bulgarsk språk og historie på Universitetet i Veliko Turnovo, Bulgaria, men flyttet senere interessen sin til den internasjonale turismen. Hun har bachelorgrad i hotell- og restaurantledelse fra Reiselivshøyskolen i Burgas, Bulgaria. I tre år var hun lærer i engelsk uten pedagogisk utdanning.

I 1999 giftet hun seg med en nordmann og flyttet til Rana i Norge hvor hun har jobbet siden i en stor barneskole, bl.a. som morsmåslærer for russisktalende. I 2005 startet hun på lærerutdanning for tospråklige lærere ved Høgskolen i Nesna.

**Laith Abdlgani Hussain** er født 1. mai 1963 i Irak. Han har fra Irak bacheloreksamen i teaterpedagogikk, 1982-1986. I 1997 flyttet han til Sverige og ble svensk statsborger. Her arbeidet han som fritidsleder i kultur- og opplæringsavdeling i Trollhättan kommune og som svensk-arabisk tolk. For sitt arbeid med teater- og danseforestillinger og for sitt arbeid med integrering av innvandrerbarn i Sverige mottok han to kulturpriser, en fra Trollhättan kommune, samt Kronogårdens pris.

Han flyttet seinere til Norge der han har arbeidet som ungdomsarbeider i Nesna kommune og med en dokumentarfilm. I 2005 begynte han på lærerutdanning for tospråklige lærere ved Høgskolen i Nesna.

Høgskolen i Nesna 1. mars 2009

Øyvind Jenssen (faglig veileder)

## Innhold

Forord .....	3
Når analfabetiske afghanske elever skal lære norsk.....	8
Utfordringer i utviklingen av ordforrådet hos minoritets elever i naturfag .....	38
Språkholdninger, språkbruksmønstre og språkferdigheter hos seks russiskspråklige elever .....	59
Drama som undervisningsmetode i arbeidet med språklige minoritets elever .....	72

# Når analfabetiske afghanske elever skal lære norsk

Av Leila Maleki Balajou

## Forord

Dette er en artikkel som handler om noen av de analfabetiske afghanske ungdommene som har flyktet fra Afghanistan og kommet til Norge i håpet om å få et bedre liv og utdanningsmuligheter. I en undersøkelse jeg gjorde prøvde jeg å vise at disse afghanske elevene som alltid har drømt om å gå på skolen, har en ganske stor utfordring i å lære seg norsk. I det følgende vil jeg gi en innføring i deres undervisningssituasjon både innenfor voksenopplæring og i grunnskolen. Min undersøkelse tar utgangspunkt i en tilfeldig valgt voksenopplæringsinstitusjon i Nord-Norge (her kalt "Voksenopplæringscenteret") og en mottaksskole i samme kommune (her kalt "Li skole"). Jeg har når dette arbeidet skal trykkes som artikkel, valgt å anonymisere institusjoner og personer. På den måten vil jeg også fokusere på de generelle problemene og utbredte allmenne tendenser - uten å henge ut noen. Jeg ønsker å vise hvilke utfordringer disse elevene har og får når det gjelder norskopplæringen, hva som er årsaken til deres problemer og hvordan skolesystemet kan løse elevenes problemer.

For å skrive denne oppgaven har jeg fått god støtte fra mange. Jeg takker de hyggelige afghanske ungdommene og elevene både på "Voksenopplæringscenteret og ved "Li skole", deres Norsk 2 - lærere og pensjonerte lærere som har jobbet med minoritetselever i nesten 20 år. Takk også til lærere ved Høgskolen i Nesna, Rose-Marie Langels, Lisbeth Holand, Harald Nilsen, Karianne Hamran og Renee Waara. De har gitt meg masse nyttige fagopplysninger som jeg har fått god nytte av til å skrive denne oppgaven. En spesiell takk går til Øyvind Jenssen som med sin nyttige og inspirerende undervisning og veiledning har bidratt til at mine kunnskaper og innsikt om språkdidaktikken har utviklet seg.

## Innledning

Denne oppgaven er et forsøk på å kaste lys over de problemene som analfabetiske afghanske elever både på "Voksenopplæringscenteret" og ved Li skole får når de begynner med norskopplæring og skolegang. Det er klart at å lære seg norsk i seg selv er en stor utfordring for minoritetselever, og den utfordringen blir enda større når man er analfabet og ikke behersker sitt eget morsmål.



I den første delen av dette arbeidet har jeg ved hjelp av en del intervju med noen av de analfabetiske afghanske elever og nettverket rundt dem prøvd å peke på de problemene og utfordringene som disse elevene har opplevd i de to årene som de har gått på skolen her i Norge. Nettverket består av deres Norsk 2-lærer og pensjonerte lærere som gir leksehjelp på biblioteket. I tillegg, har jeg tatt noen tester av elevene for å sette fokus på de språkproblemene som har dukket opp etter at disse elevene begynte med norskopplæringen sin på de navngitte skolene.

Videre har jeg prøvd å sette fokus på hvordan skolesystemet generelt har håndtert disse elevenes problemer, og hvordan det kan bidra til å skape en ideell opplærings situasjon og gi en tilpasset opplæring på skolene ved å foreta en del endringer og forbedringer. Ved hjelp av mine tidligere erfaringer og ut i fra litteratur jeg har lest innenfor fagfeltet språkdidaktikk og retningslinjer for tospråklige minoritets elever, vil jeg komme med en del anbefalinger og løsninger på problemene som elevene sliter og strever med på skolen.

Jeg vil vektlegge noen strategier og metoder som skolene generelt i store grad kan benytte seg av for å utvikle de analfabetiske minoritets elevenes språkferdigheter og hjelpe elevene til å integrere seg bedre i det norske samfunnet. Jeg håper at jeg ved hjelp av denne analysen kan bidra med å sette problemene til de analfabetiske afghanske elevene på dagsorden, slik at det norske skolesystemet kan tilrettelegge forholdene bedre for denne ressurssvake gruppen.

### **Problemstilling**

Tatt i betraktning det som ble sagt ovenfor om prosjektarbeidet mitt, skal jeg sette fokus på og besvare følgende problemstilling:

Kan morsmålsundervisning og tospråklig fagopplæring bidra til at analfabetiske afghanske elever får bedre norskopplæring?

## Del 1: Elevenes problemer

Litt om elevenes skole og kunnskapsbakgrunn (se vedlegg nr. 3: intervjuer)

Wong Fillmore (1983) hevder i boka *Minoritetselever og Språkopplæring* at ”det for flestparten av elevene tar fra fire til seks år å oppnå en tilstrekkelig kompetanse i et andrespråk slik at det kan tjene som redskap for kunnskapstilegnelse og fagforståelse.”<sup>1</sup>

De afghanske elevene som har vært med på de intervjuene jeg har gjort, er elever som jeg har blitt kjent med via min jobb som morsmåslærer. Disse elevene er henholdsvis 10, 12, 16, 18 og 20 år gamle av begge kjønn. Ingen, unntatt en 18-årig gutt som går på voksenopplæringen, har gått på skole i hjemlandet sitt. Det vil si at de verken kan lese eller skrive på sitt morsmål som er dari/farsi. Den 10-årige jenta har lært av sin mor å lese og skrive på dari/farsi ; hun kan lese og skrive litt på dari. Og den 18-årige afghanske gutten har lært seg å lese og skrive på dari/farsi mens han oppholdt seg i Iran for noen år siden.

Krig, et utrygt miljø og økonomiske problemer i Afghanistan var grunnen til at elevene sammen med foreldrene sine flyktet til Norge for 2-3 år siden. I mai 2006, noen uker/måneder etter elevenes ankomst (ankomsten varierer fra elev til elev), ble de nyankomne elevene direkte plassert på skolen kun basert på deres alder. Som sagt, for de fleste av elevene var det første gangen de hadde vært på skolen. Den første runden av studiet for disse elevene, som begynte i mai 2006, var relativt kortvarig pga. sommerferien. I august 2007, etter noen måneders begynneropplæring i norsk, ble de 17-, 18-, og 20-årige elevene plassert på grunnskoletrinnet på Voksenopplæringscenteret. Det vil si at den viktigste fasen i norsk begynneropplæring varte bare noen få måneder for disse analfabetiske afghanske elevene.

På grunnskoletrinnet fikk elevene for første gang i sitt liv engelsk- norsk-, matematikk- samfunnsfag- og naturfagopplæring. I begynnelsen av skoleåret 2006-2007, begynte elevene å arbeide med Migra norsk, som elevene i intervjuene med meg betegnet som meget vanskelig<sup>2</sup>, og den vanskeligste delen var å forstå innholdet. Etter en tid med Migra norsk, uten at de hadde lest noen norske bøker, fikk de kun noen hefter som besto av kopierte sider om historie og noen sider fra *Dørene åpnes*. Når det gjaldt matematikkfaget, begynte de med et enklere

---

<sup>1</sup> Minoritetselever og Språkopplæring Av Thor Ola Engen(red)

matematikkhefte, og deretter fikk de boka *Grunntall 8*. Etter noen måneder, og før de ble ferdig med denne boka, fikk de en ny bok *Matematikk, brøk og prosent* (del 1 og 2) som brukes i 8. klassetrinn. Når det gjelder engelsk, bør jeg understreke at elevene aldri har hatt engelsk, og læreboka *That's it 5* som de fikk i begynnelsen av skoleåret, var den første engelskboka i deres liv. Da de leste noen kapitler av denne boka uten å forstå innholdet av tekstene, begynte de med *Flight 8*. I samfunnsfag hadde de boka *Kosmos 8*, som handler om geografi og historie, og i naturfag leste de den andre *Kosmos 8*. Disse bøkene brukes for norske elever på 8. klassetrinnet.

Det må understrekes at hele undervisningen bare foregår på norsk på voksenopplæringen, og mangel på tospråklige lærere på skolen og mangel på noen som kan hjelpe de analfabetiske elevene med leksene hjemme, er blitt gjentatte ganger nevnt av elevene i de intervjuene jeg har hatt med elevene. Å bruke ordbok for disse elevene er nesten bortkastet tid siden disse elevene verken kan skrive eller lese. Og hva er vitsen med å lete etter et ord i en ordbok når man ikke kan lese og ikke kan forstå betydningen av ordet på sitt morsmål? Elevene fortalte om tilfeller der de prøvde å lære tekster i de navngitte bøkene utenat uten å forstå hva teksten egentlig handlet om.

Situasjonen for de andre afghanske elevene som går på Li barneskole er litt bedre. Årsaken er at de benytter seg av tospråklig lærere som kan både norsk og dari/farsi. De tospråklige lærerne forklarer fagstoffet på dari/farsi og på en slik måte at elevene får bedre forståelse av bøkene sine. Men å ikke kunne lese og skrive på sitt morsmål er fortsatt et felles problem for både de afghanske elevene på Li skole og på Voksenopplæringscenteret.

Etter å ha fortalt om problemene som disse elevene sliter med, skal jeg prøve å finne svare på følgende spørsmål: Hvordan kan disse analfabetiske elevene takle de utfordringene som de møter under denne overgangsperioden? Hvordan kan disse problemene påvirke deres utviklingsevne og vilje til videreutdanning? I hvilken grad kan disse problemene påvirke deres språklige og sosiale liv? Og hvordan kan skolesystemet i Norge tilrettelegge forholdene slik at disse elevene får utviklet seg bedre og fortere? Jeg skal i det følgende prøve å forklare disse problemene og utfordringene.

## Elevenes opplærings situasjon

Førstelektor ved Høgskolen i Bergen Vigdis Alver skriver følgende: ”Innholdet av undervisningen er spesielt viktig. Undervisningen må handle om noe som er kjent og relevant i elevens forkunnskaper”.<sup>3</sup>

På Voksenopplærings senteret er opplærings situasjonen slik at elevene ikke forstår innholdet av fagbøkene som de leser. Vanskelige oppgavetyper og lærebøker (*Samfunnsfag Kosmos 8, Historie og Naturfag Kosmos 8, That's it 7 og Flight 8*) avgjør hva undervisningen skal handle om, og de brukes som hovedlæremidler til elever som ikke har noen skolegang fra hjemlandet sitt. Det vil si at innputten ligger på et mye mer kompleks nivå enn elevene kan takle. Elevene forteller om at de bruker alt for lang tid og energi på kompliserte oppgaver og på å finne betydningen av vanskelige ord i teksten på dari. Og når de ikke forstår dem, blir teksten helt eller delvis uforståelig. Det fører til at de mister oversikten over tekstens helhetlige budskap, mister lyst på å lese videre, føler seg passive og utrygge, mister både motivasjonen og selvtilliten sin, troen på at de kan tilegne seg ny kunnskap, og de får sjelden mestringsopplevelser.

An–Magritt Hauge skriver: ”En av de grunnleggende prinsippene for læring er at **elevene skal forstå** hva som foregår i opplærings situasjonen. Det er viktig at elevene opplever mestring. **Mestringsopplevelser er viktig** for at elevene skal styrke troen på at de kan lære noe.”<sup>4</sup>

I tillegg mangler elevene læringsstrategier. De leser bøker og tekster med en passiv holdning. De er passive fordi de ikke vet hvordan de best kan lære, hvordan de kan gjennomføre arbeidet og hvordan de kan løse oppgavene sine.

## Morsmål og norskopplæring:

Enkelte av elevene har ikke tilfredsstillende utviklet sine språkferdigheter i sitt morsmål (dari/farsi). Elevene har kun muntlige ferdigheter på dari/farsi. Det skjer veldig ofte at de ikke forstår ordene i engelsk, RLE, samfunnsfag og naturfag. Selv om de kan slå opp i engelsk/norsk- persisk ordbok og finne ordene på persisk, forstår de ikke deres betydninger på grunn av manglende morsmålsopplæring. Elevene befinner seg i en undervisningssituasjon

---

<sup>3</sup> Med språklige minoriteter i klassen, Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg (2004)

<sup>4</sup> Med språklige minoriteter i klassen, Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg (2004)

hvor de må lære nye fagkunnskaper på norsk som de ikke forstår godt og heller ikke har muligheter for å få hjelp til å forstå. Det vil si at deres lærere på Voksenopplæringscenteret ikke kan hjelpe dem ved å forklare vanskelige ting i samfunns- og naturfag på dari/farsi, fordi de ikke behersker det. Denne situasjonen fører til at elevene får mindre muligheter til å oppleve faglig mestring, - særlig de som ikke har hatt muligheter tidligere til å bygge opp morsmålet sitt til et godt redskapsspråk for faglig tilegnelse.

Cummins (1973) skriver: ”En lavere og ikke-aldersadekvat kompetanse i ett av de to språkene kan få negative konsekvenser for den kognitive utviklingen.”<sup>5</sup>

Nesten alle de analfabetiske afghanske elevene som har blitt intervjuet, spesielt på Voksenopplæringscenteret, har ikke fått tilstrekkelig begynneropplæring på norsk, og de har ikke utviklet sine språkferdigheter på norsk. Elevene har også opplevd at de har blitt overført for tidlig fra et lavere nivå (både på norsk og engelsk) til et høyere språklig undervisningsopplegg. Derfor forstår ikke elevene innholdet i samfunnsfag, historie og naturfagtimene og klarer ikke å delta i eventuelle debatter rundt disse temaene.

Ulrika Tornberg sier i sin bok *Språkdiraktikk* følgende: ”Språkfaget skiller seg fra andre skolefag, for eksempel historie og samfunnskunnskap.”<sup>6</sup> I dette tilfelle, burde først og fremst norskspråket utvikles og deretter brukes som ett redskap for å forstå innholdet i de nevnte skolefagene.

### **Fonologiske problemer**

Ingolv Austad skriver: ”...elevene må «smake» på lyden og kjenne hvordan de lager den i munnen ved at de bruker tunge og lepper.”<sup>7</sup>

Manglende begynneropplæringen på norsk har ført til at elevene har dårlig uttale på norsk, dvs. at fonologi som er viktige deler av undervisningsopplegget ikke fokuseres på skolen. Resultater av Carl Thomas Carlstens leseprøver (se vedlegg nr. 2) og høytlesning som ble tatt opp på en cd, viser at afghanske elever ikke behersker det nødvendige norske fonemprinsippet og har svært store problemer i dette området, spesielt norske vokaler. Problemene deres er størst når det gjelder å skrive hvilke bokstaver som svarer til hvilke lyder. For eksempel: de kan ikke skille mellom /i/ og /y/, /å/ og /o/, /u/ og /y/, /i/ og /j/, /u/ og

---

<sup>5</sup> Minoritets elever og Språkopplæring Av Thor Ola Engen (red)

<sup>6</sup> Språkdiraktikk: Ulrika Tornberg (side 51)

<sup>7</sup> Mening i Tekst, Ingolv Austad (red.), 2003 (side 112)

/ø/ osv. Det er vanskelig for dem å forstå hvordan lydene/vokalene/bokstavene «e», «i», «o», «u», «y», «æ», «ø», «å», «j», «skj», «sj» osv. bør uttales og skrives. Det er vanskelig for dem å høre nye lyder og oppfatte lydforskjeller som de selv ikke har i morsmålet dari/farsi (f. eks. *kj-lyden, u, ø, y*). Derfor er det deres eget språks fonologiske system som bestemmer hva de leser og hører.

Om lesing sier spesialpedagogen Jarle Elvemo: ”**Lesing = avkoding + forståelse**”<sup>8</sup>  
For de afghanske elevene vil en opplesing av ordene «boker» og «bøker»/«syker» og «sukker»/«let» og «lett» eller «skjede», «skjedde» og «kjedet» høres komplett like ut. Også prøvene viser at de har problemer med den delen av oppgaven som tester elevenes evne til å forstå tekster de leser. (se vedlegg nr. 1)

I følge Adams 1990, Ehri 1997, Share & Stanovich 1995, er ”presis og automatisert ordavkoding en nødvendig forutsetning for god leseferdighet. Svikt i ordavkodingen vil derfor alltid medføre vansker med leseforståelse.”<sup>9</sup>

Resultatene fra prøvene viser hvor komplisert det er for de afghanske elevene uten skolegang å forstå innholdet i de enkle tekstene de har lest (se vedlegg nr. 1). Også en som leser med forståelse, tar pause der det er nødvendig. Den høytlesningen som ble opptatt på bånd, viser at elevene ikke tar pause der det er nødvendig i setningen. Det betyr at de ikke leser med forståelse. Det er klart at når de ikke forstår innholdet av det de leser, klarer de verken å gjenfortelle det på norsk eller oversette det de har lest til dari/farsi. I dette tilfellet er det grunn til å si at elevene har mest avlesning, men ikke avkoding. (Dette illustreres godt ved å lytte til elevenes høgtlesning på CD- platen, se vedlegg nr. 4)

Kulbrandstad og Lise Iversen sier:

”Avkoding: Tanken med avkoding av ordet er å få tak i betydningen.

Avlesing: Når avkodingen skjer uten forståelse.”<sup>10</sup>

Elevene har ikke bare fonologiske problemer, men også morfologiske<sup>11</sup> og syntaktiske<sup>12</sup>.  
For eksempel: ”Etterpå mora og fare hennes kommer og gå på besøket til hans på sykehuset

---

<sup>8</sup> Håp for alle, Jarle Elvemo 2006

<sup>9</sup> Mening i Tekst, Ingolv Austad (red.), 2003

<sup>10</sup> Lesing i Utvikling, Kulbrandstad, Lise Iversen, 2003

<sup>11</sup> Når språk møter språk, Øyvind Jenssen, 2007. [Med morfologi mener vi læren om ordets morfemer, dvs. ordets deler(bøyningssystem)]

sammen en blomste.”, ” Hun er gråtte.”, ” Han bor sammed med famili. (Lytt til elevenes høgtlesning på CD- platen, se vedlegg nr. 4)

### **Forkunnskap og erfaring:**

Ingolv Austad: ”ny informasjon tolkes og forstås gjennom våre tidligere erfaringer. Læring innebærer at vi hele tiden knytter kjent kunnskap sammen med ny kunnskap.” (14)

De afghanske elevene, både på Voksenopplæringscenteret og Li skole, plages veldig mye av mangel på forståelse av lærebøkene sine i RLE, samfunnsfag og naturmiljøfag. De blir bedt om å gå rett på lesing før lærerne begynner å skape den nødvendige erfaringsbakgrunn og forkunnskaper som elevene mangler om temaet. For eksempel i samfunnsfag når de leser om ”vulkan eller solsystemet”, forstår de ikke hva temaet egentlig handler om. De har aldri lest og lært om de temaene, dvs. at de har ingen relevante skjemaer/erfaringer/ kunnskaper om de temaene fra før som kan knyttes til de nye og ukjente kunnskapene som de leser om på skolen. Det forårsaker at det meste av informasjonen i deres fagbøker og problemene som skal løses av dem, blir meningsløse, de mislykkes med oppgavene sine, og motivasjonen deres forsvinner.

I L97opplæringsloven leser vi at: ”opplæring kan ikke gjennomføres dersom man bare går gjennom et faglig tema i klasserommet. Den som bør fokuseres er ”innholdsforståelse” av temaet.”<sup>13</sup>

Bartlett sier at: ” Dersom en elev mangler et skjema i forbindelse med et kunnskapsområde, er det vanskelig for han /hun å ta imot, forstå og bearbeide informasjonen han/hun får på dette området. ”<sup>14</sup>

### **Ordforråd:**

Jarle Elvemo skriver i boka si Håp for alle: ”...for å forstå innholdet i en tekst kreves det at leseren forstår de aller fleste ordene i teksten. ”<sup>15</sup>

---

12 Når språk møter språk, Øyvind Jenssen, 2007. [Med syntaks mener vi setningsnivået og ordstillingen, ordrekkefølgen. Syntaks handler om setningsledd (verbal, subjekt, objekt, indirekte objekt og adverbial).]

<sup>13</sup> Med språklige minoriteter i klassen, Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg (2004)

<sup>14</sup> Språkdidaktikk: Ulrika Tornberg (side 14)

<sup>15</sup> Håp for alle, Jarle Elvemo 2006

Afghanske elever har veldig svakt ordforråd på norsk. Det er merkelig at de mangler ord fra hverdagens vanlige og konkrete objekter. Deres svakhet i ordforråd forhindrer dem fra å forstå teksten som de leser og løse oppgavene sine i samfunns- og naturfag og matematikk. Denne svakheten forhindrer også muntlig kommunikasjon både utenfor skolen og i undervisningstimene i klassen og å uttrykke det de mener. De vet ikke hvordan ord kan brukes grammatikalsk, og hvilke meninger ordet kan formidle i ulike sammenhenger.

Kulbrandstad og Iversen sier at: ”elever med et lite ordforråd har små muligheter til å forstå det de leser. Dermed kan lesingen blir redusert til tekniske ferdigheter.”<sup>16</sup>

De afghanske elevenes svakhet i ordforråd kan skyldes:

Analfabetiske foreldre

Veldig lite kontakt med nordmenn

Manglende morsmålskunnskap og skolegang

Mangelfull begynneropplæring på norsk

Manglende kunnskap om det norske fonemsystemet

Manglende leseferdighet

Ikke automatisert ordforråd

For vanskelige ord og innhold i elevenes fagbøker som ikke henger sammen med elevenes bakgrunnskaper og erfaringer.

### **Sosiale problemer**

Familiens sosiale status og kulturforskjeller kan være en viktig årsak til noen av problemene som afghanske elever har på skolen. Foreldrene til disse elevene er analfabeter og behersker ikke språket godt nok. Derfor kan de ikke hjelpe barna med hjemmeleksene sine. Familien og barna har veldig begrenset kontakt med det norskspråklige miljøet, kun kontakt med sine landsmenn. På grunn av kulturforskjeller får noen av disse elevene ikke lov til å ta kontakt med de norske medelevene sine etter skoletid. På barnetrinnet bruker afghanske elever å være i lag med sine klassekamerater fra sitt hjemland i de fleste friminuttene. Alle de ovennevnte årsakene kan resultere i at elevene ikke får muligheter til å praktisere norsk språk og språkregler som de lærer på skolen i sine egne kommunikasjoner. For å utvikle språket må

---

<sup>16</sup> Lesing i Utvikling, Kulbrandstad, Lise Iversen, 2003

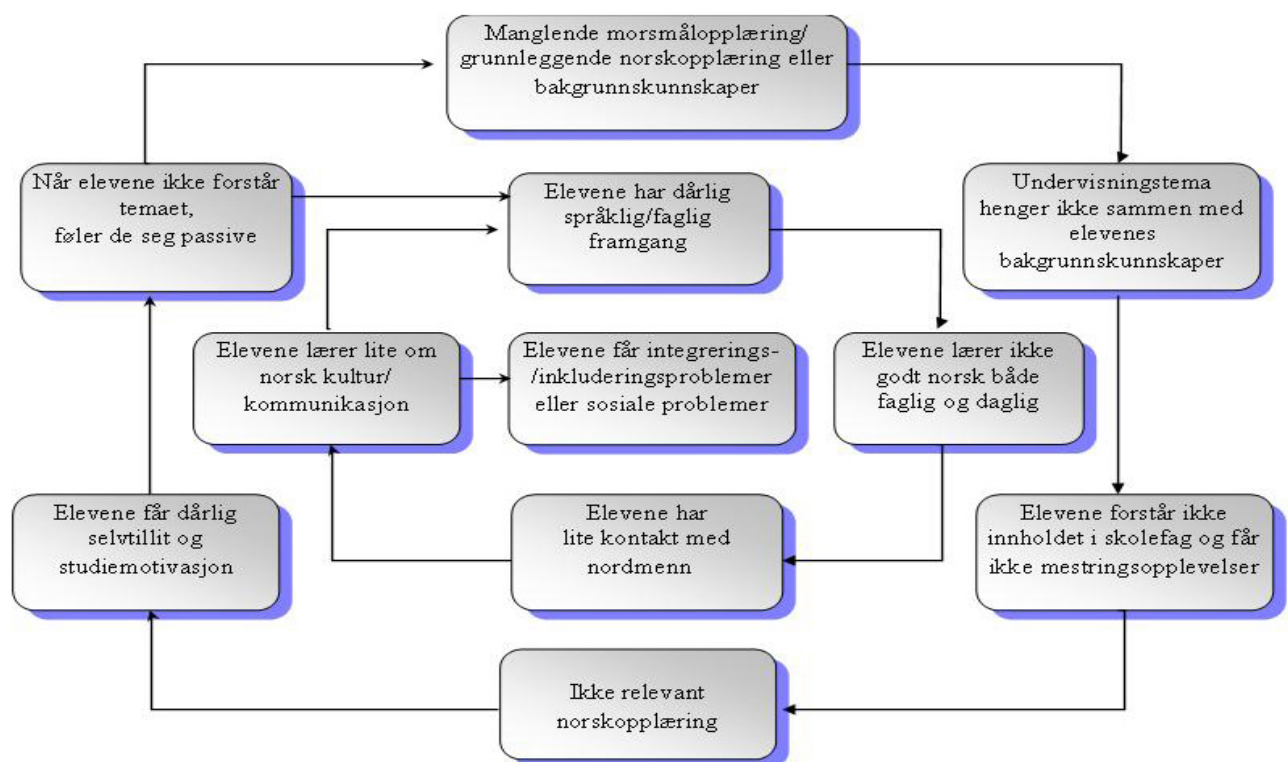


ordene/reglene brukes mange ganger, for at de skal kunne automatiseres og bli en del av ens eget språk. Derfor, pga. dårlige språkferdigheter får de fleste elevene sosiale - og integreringsproblemer i det norske samfunnet.

I veiledning til lese- og skriveopplæring L97 er dette uttrykt slik: *”Hvis man ikke behersker muntlig det språket man skal lære å lese og skrive på, vil lese- og skriveopplæringen bli unødig(unyttig) komplisert og tidskrevende og ha færre sjanser for å lykkes.”*

### Oppsummering av elevenes problemer

Jeg vil gi en oppsummering av de analfabetiske afghanske elevenes undervisningssituasjon ved hjelp av et flytskjema:



Dersom de afghanske elevene som ikke har - eller har mangelfulle - bakgrunnskunnskaper og ferdigheter både i dari/farsi og i norsk, skal begynne på skolen, klarer de ikke å koble sine fåtallige tidligere erfaringer til undervisningskunnskaper som de får på skolen. Og på den måten, tilegner de sjelden forståelse og kunnskaper i skolefag og får ikke mestringsopplevelser. I tillegg er sannsynligheten for at elevene ikke får den relevante norskopplæringen som de har mest behov for, ganske stor. Alle disse faktorene gjør at elevene mister selvtilliten og motivasjonen sin for å lære mer. I slike tilfeller får de ofte en passiv holdning til læring. Det faktum at disse elevene strever med å henge med i fag-

undervisningstimene og har selvtillits- og motivasjonsproblemer, påvirker opplæringens innhold og gjør at elevene får dårlig faglig framgang, dårlig ordforråd på norsk og det medfører at de får mindre kontakt med nordmenn og mindre mulighet til å lære om norsk kultur og utvikle norsk språk. Disse ovennevnte problemer er hovedgrunner til at elever i slike situasjoner ikke kan integrere seg i det norske samfunnet og at de får sosiale problemer. Derfor er grunnleggende norsk- og dari-opplæring nøkkelen til inkludering og integrering i det norske samfunnet.

## **Del 2: Anbefalte løsninger**

### **Begynneropplæring i norsk**

De afghanske elevene, spesielt på Voksenopplæringscenteret, trenger først og fremst begynneropplæringen i norsk hvor det må settes fokus på uttaletrening. Uttaletrening er en viktig del av muntlig norskundervisningen. I undervisningstimene bør elevene gjøres oppmerksom på de delene av fonemsystemet som vi vet at de har problemer med. Elevene må lære å artikulere norsk fonemer som ikke eksisterer i dari/farsi. Det er lurt å skape situasjoner for høytlesning, fortelling og samtaler, hvor elevene ofte får høre og også selv prøve å bruke lydene på norsk. Også på skolen må undervisningen fokuseres på norsk morfologi, dvs. at elevene må lære norsk bøyningssystem og setningsstruktur (syntaks).

I tillegg bør det arbeides med god muntlig trening i norsk. Opplæringen må omfatte uttaleundervisning, artikulasjon av ukjente norske fonemer og utvikling av kunnskaper om at de er betydningsskillende. Men det aller viktigste er bevisst arbeid med å utvide ordforrådet.

### **Morsmålsundervisning og begynneopplæring i norsk**

En minoritets elev med manglende ferdigheter i norsk kan ha problemer med å forstå innholdet i det som formidles, dersom redskapsspråket er norsk. Ved hjelp av morsmålet skal eleven få mulighet til å få vanskelig terminolog og sammenhenger forklart på morsmålet. Morsmålet skal være et redskap for begrepsutvikling, kunnskapstilegnelse og et grunnlag for innlæring av norsk. For disse elevene vil det være viktig at de kan få norsk- og morsmålopplæring parallelt (St.meld. nr.25, 1998-99).

De afghanske elevene både på Opplæringscenteret og Li skole har aldri gått på skolen i hjemlandet sitt pga. krig og familiens økonomiske problemer. Disse elevene, spesielt på

Voksenopplæringscenteret, får store problemer når undervisningen gis bare på norsk, og denne undervisningen fungerer ikke så godt fordi de ikke har bygd seg opp et godt redskapsspråk for faglig tilegnelse verken på dari/farsi eller norsk.

Cummins sier: ”kunnskaper og ferdigheter innlært på ett språk, overføres nesten automatisk til andre språk.”<sup>17</sup> Ifølge Cummins er det slik at dersom elevene samtidig får fundamentale ferdigheter og språkkunnskaper på dari/farsi, kan disse ferdigheter overføres automatisk til norsk. Det vil si at dari/ farsi og norsk kan fungere som støtte for hverandre og på den måten kan det være lettere for de afghanske elevene å lære norsk.

Royer og Carlo (1991) mener at: ”barn får utviklet fundamentale ferdigheter på førstespråket, ettersom denne kompetansen overføres fra ett språk til et annet. Gjennom lese- og skriveopplæring på morsmålet barna utvikler generelle kognitive ferdigheter som gjør at de kan benytte leseferdighetene også på andrespråket.”<sup>18</sup>

### **Tospråklig opplæring:**

Thor Ola Engen skriver i boka si at: ”tospråklig undervisning betyr at det må undervises både i morsmål og i norsk, og at begge språkene må være redskap for tilegnelse av faglige kunnskaper.”<sup>19</sup>

Resultatet av intervjuer med noen av de afghanske elevene og av Norsk 2 lærerne deres (se vedlegg nr. 3) viser at elevene som har fått tospråklig opplæring gjennom hele skoleåret, får bedre faglig forståelse enn de som går på Voksenopplæringscenteret og bare får undervisningen på norsk. Elevene på Voksenopplæringscenteret har ikke hatt noen muligheter til å benytte seg av morsmålet sitt (dari/farsi) som redskap for faglig tilegnelse på norsk. Dette fører til at elevene taper den nødvendige undervisningen som de må ha.

I ett av punktene i St meld nr 29 (1994-95) om opplæringen for språklige minoriteter leser vi at: ”... Elevene bør få hjelp til å tilegne seg skolens lærestoff gjennom morsmålet. Tospråklig undervisning er hensiktsmessig som en overgangsordning.”

Elevene på Voksenopplæringscenteret har behov for en tospråklig opplæring. Situasjonen ved senteret er (da denne undersøkelsen ble gjort) så uoversiktlig at man vet ikke hvor mye de afghanske elevene forstår av fagstoffet sitt eller hvor mye de ikke forstår. Ved

---

<sup>17</sup> Minoritetselever og Språkopplæring Av Thor Ola Engen(red)

<sup>18</sup> Minoritetselever og Språkopplæring Av Thor Ola Engen(red)

<sup>19</sup> Minoritetselever og Språkopplæring Av Thor Ola Engen(red)

hjelp og bruk av tospråklige lærere kan skolen sikre elevens forståelse. Dersom elevene får tilbud om tospråklig opplæring på senteret, kan de delta i den vanlige undervisningen, ved hjelp av en lærer som snakker både dari/ farsi og norsk.

En tospråklig lærer og en tospråklig opplæring kan bidra til at:

- De afghanske elevene kan få lese- og skriveopplæringen på dari/farsi.
- De kan forstå bedre innholdet i matematikk- samfunns- og naturfag. I tillegg kan en tospråklig fagopplæring hindre at elevene utvikler et overflatespråk uten innhold.
- Den tospråklige læreren kan bygge elevenes forkunnskaper og utdype fagstoff ved hjelp av elevenes morsmål. God begrepsforståelse på dari/farsi kan hjelpe elevene til å tilegne seg fagstoffet på norsk. Og med dette vil elevenes skolevansker minske betraktelig.
- Tospråklig fagopplæring kan hjelpe elevene å utvide deres norske ordforråd.
- Den tospråklige læreren kan ha en kontrastiv undervisning, dvs. at han/ hun kan bevisstgjøre de afghanske elevene på forskjeller mellom dari/farsitypologien og den norske.
- Tospråklig undervisning kan hjelpe skolen å gi elevene et tilpasset undervisningstilbud i alle fag.
- Når dari/farsi brukes i undervisningssituasjonen, kan de afghanske elevene og deres tospråklige lærere forstå hverandre godt. Den situasjonen bidrar til at elevene føler seg mer trygge og får bedre selvtillitt, motivasjon og mestringsopplevelser.

### **Lese- og forståelsesstrategi**

I tillegg må skolen bruke forskjellige typer barne- og ungdomslitteratur og skaffe lettere lærebøker som kan passe bedre til elevenes nivå. Det er viktig at innholdet i lærebøkene relateres til elevenes erfaringer slik at de kan bygge ny kunnskap på kjent kunnskap. Det er også viktig at bøkene har et innhold som interesserer og stimulerer elevene på mange måter. Når barne- og ungdomslitteratur og lettlest bøkene brukes i undervisningssituasjonen, kan elevenes tekstforståelse garanteres og deres norske ordforråd utvikles. Disse elevene trenger også lese- og forståelsesstrategi. De trenger veiledning for å lære seg hvordan det er lurt å tenke og arbeide når de skal lese bøkene sine både på norsk og dari/farsi. Derfor har skolen ansvar å vise og lære dem:

- Hvordan en tekst/fortelling er bygd opp og forklare dem at en tekst har begynnelse, hovedinnhold og slutt.

- Hva de skal være på jakt etter og hvem som er hovedpersonen i teksten.
- Hvordan de kan oppsummere innholdet i teksten og gjengi den viktigste informasjonen i teksten.
- Hvordan de kan bruke leksikon og ordlister til å finne synonymer og antonymer til kjente ord både på norsk og farsi/dari.
- Anbefalte metoder : I boka Minoritetsspråklige med særskilte behov sier Egil Hunstad: ”Det er ikke spørsmål om å tilpasse eleven til én metode..., men om å tilpasse én eller flere metoder til eleven.”

Metodene som kan passe til de analfabetiske afghanske elevenes forhold, spesielt på voksenopplæringen, er både ”*Task-based learning*”<sup>20</sup> og ”*Storyline - metode*”<sup>21</sup>. Ved hjelp av de to metodene kan elevene forberedes når de skal starte arbeidet med et nytt tema, og dette vil lette elevenes muligheter til å forstå temaet og planen i hele undervisningstimen. Lærerne tilpasser språket sitt til elevenes nivå og veileder elevene i deres språklæring. I tillegg kan elevenes egne tanker og forestillinger om et tema trekkes inn, og de kan begynne å sette enkle norske ord på disse tankene og forestillingene. Elevene aktiveres til å bruke norsk både muntlig og skriftlig. Gjennom forskjellige aktiviteter og gruppearbeid trekkes elevene inn i kommunikasjon på norsk som de lærer seg. De oppmuntres til å diskutere med lærerne og medelevene sine, stille spørsmål, undersøke og dokumentere det de har funnet ut, med andre ord - elevene blir mer aktive i egen læringsprosess, lærer å ha interaksjon med hverandre og med læreren og å tørre å snakke uten å være redde for å dumme seg ut. Disse metodene bidrar til at de får mer selvtillit, tro på at det de vet er betydningsfullt, engasjerer seg mye i sin læring, får motivasjon og mestningsopplevelser.

Espen Egeberg skriver: ”For å kunne bygge opp et språk må man være i et sosialt samspill med andre mennesker, og krever det utvikling av ferdigheter i å kommunisere, blant annet gjennom et språk andre forstår.”<sup>22</sup>

Det som er viktig i de ovennevnte metodene er at de setter spesielt fokus på elevenes grunnleggende ferdigheter og utvikler dem på en eller annen måte. I følge ”*Læreplan i fordypning i norsk*”<sup>23</sup> forstås grunnleggende ferdigheter slik:

---

<sup>20</sup> <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html>

<sup>21</sup> Sjangrer og stemmer i norskrommet, Jon Smidt, 2004

<sup>22</sup> Minoritetsspråklige med særskilte behov: Espen Egeberg

<sup>23</sup> [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=134586&visning=4](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=134586&visning=4)

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne skrive
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

Det anbefales også ”oversettelsesmetoden”<sup>24</sup> for de analfabetiske afghanske elevene.

Metoden kan brukes noen ganger for å hjelpe elevene å få en dypere forståelse av hvordan norsk er oppbygd. Ved å sammenligne reglene i norsk med dari/farsi, blir det lettere å forstå reglene i det norske språket.

### **IKT**<sup>25</sup>

Det er også veldig viktig at elevene lærer å arbeide med digitale verktøy og internett. En av de grunnleggende ferdighetene i den nye læreplanen i morsmål for språklige minoriteter fokuseres på ”å kunne bruke digitale verktøy.”<sup>26</sup> Elevene som ikke har erfaring med å arbeide med pc-en og internett, må lære om:

- Hvordan de kan søke informasjon både på norsk og på farsi/dari, produsere, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy.
- Hvordan de kan arbeide med forskjellige hypertekster.
- Hvordan de kan kommunisere både privat og offentlig(for eksempel å fylle ut et skjema).
- Hvordan de kan utvikle lytteferdighetene sine ved å lytte til innlest tale i noen websider både på norsk og engelsk. På den måten kan de afghanske elevene utvikle og oppøve engelsk- og norskuttalelse.
- Hvordan de kan benytte seg av en nettordbok(for eksempel: *LEXIN*) for å finne ut betydningen av et norsk- og engelskord på farsi/dari. I tillegg kan illustrasjoner av de konkrete norsk- og engelsk ordene ved hjelp av *Google* hjelpe de afghanske elevene å forstå dem bedre.

---

<sup>24</sup> Språkdidaktikk, Ulrika Tornberg, 2000

<sup>25</sup> Internett Kommunikasjon Teknologi

<sup>26</sup>[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/morsmal\\_spraklige\\_minoritet\\_endret\\_06\\_08\\_07.rtf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/morsmal_spraklige_minoritet_endret_06_08_07.rtf)

## Konklusjon

I boka Med språklige minoriteter i klassen skriver An –Magritt: ”vi voksne organiserer opplæringen, og barn blir utsatt for den. Vi setter barn i situasjoner som hemmer eller fremmer deres læring”.<sup>27</sup>

Jeg har i dette arbeidet forsøkt å vise hvordan sosiale problemer og språkproblemer hos de analfabetiske afghanske elevene har kommet i fokus. Ut i fra alle disse opplysningene presentert i denne oppgaven kan det trekkes den konklusjonen at de aller viktigste årsakene til problemene er:

- Manglende morsmålskunnskap
- Manglende tospråklig fagopplæring
- Mangelfull begynneopplæring i norsk

I følge opplæringsloven § 2.8 og den nye læreplanen i morsmål for språklige minoriteter, har elevene både i grunnskolen og innen videregående opplæring rett til ”særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig dyktighet i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler”.

Etter min oppfatning, som er basert på det elevene har sagt i intervjuene og mine tidligere erfaringer, er det helt tydelig at opplæringsloven § 2.8 ikke blir overholdt i noen deler av skolesystemet. De mest aktuelle årsaker kan være: feiltolkning av gjeldende lover og retningslinjer, mangel på økonomiske ressurser eller mangel på kompetente lærere/morsmållærere. Og det som er bekymringsfullt er at det finnes ingen kontrollorganer som kan fungere som en varslers når det er en svikt i systemet. Elever snakker om sin frustrasjon og at de føler seg nedprioritert, noe som kan påføre dem alvorlige konsekvenser på sikt. En av konsekvenser kan bli at elevene mister tilliten til det norskeskolesystemet, mister selvtillit og motivasjonen. I tillegg kan det påvirke elevenes begrensede valgmuligheter i utdanning og arbeidsliv i fremtida. An-Magritt sier det slik: ”det en elev klarer i dag med litt hjelp, klarer vedkommende i morgen alene.”<sup>28</sup>

Disse elevene har så mye energi og motivasjon at med en liten drahjelp kan de ha stor fremgang. Det er ingen tvil om at dersom skolesystemet legger nok vekt på opplæringsloven § 2.8, vil ikke slike problemer oppstå. Ved å tilby elevene dari/farsiundervisning på skolen og

---

<sup>27</sup> Med språklige minoriteter i klassen, Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg (2004), side 277

<sup>28</sup> Med språklige minoriteter i klassen, Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg (2004)

tospråklig fagundervisning ved å bruke elevenes morsmål og i dette tilfellet dari/farsi som elevene forstår best, kan man bidra til en bedre norskopplæring. I tillegg til skriftlig opplæring må det legges vekt på muntlig norskopplæring også, som er like viktig som skriftlig. Opplæringen må omfatte uttaleundervisning, artikulasjon av ukjente norske fonemer og utvikling av kunnskaper om at de er betydningsskillende. Men det aller viktigste er bevisst arbeid med å utvide ordforrådet.

Vi må ikke glemme at disse elevene er bare noen eksempler på mange elever som opplever de samme forholdene og utfordringene. De som er våre fremtidsressurser har et sterkt ønske om å lære. Så la oss tilleggerette forholdene for disse elevene slik at de får et bedre utgangspunkt for å lykkes i livet sitt. I tillegg er det viktig å huske at språket skaper identitet og fellesskap. Hvis man mister språket, mister man mye mer enn et kommunikasjonsmiddel. Jeg vil gjerne avslutte min oppgave med følgende sitat av Karin Taube<sup>29</sup> som handler om virkeligheten av at enhver elev skal tro på seg selv:

Du skal tro på deg selv, og du skal bruke det til noe.

Du skal tro at du duger til noe.

Du skal tro på at du er betydning for andre.

## Litteratur

Språkdidaktikk: Ulrika Tornberg, (2000)

1. Lesing i Utvikling, Kulbrandstad, Lise Iversen, 2003
2. Håp for alle, Jarle Elvemo 2006
3. Sjangerer og stemmer i norskrommet, Jon Smidt, 2004

Med språklige minoriteter i klassen, Elisabeth Selj, Else Ryen og Inger Lindberg, 2004

4. Mening i Tekst, Ingolv Austad (red.), 2003
5. Når språk møter språk, Øyvind Jenssen, 2007

Minoritets elever og Språkopplæring Av Thor Ola Engen(red)

6. Minoritetsspråklige med særskilte behov: Espen Egeberg(red.)
7. <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html>

---

<sup>29</sup> Håp for alle, Jarle Elvemo, 2006



8. [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=134586  
&visning=4](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Læreplan.aspx?id=2100&laereplanid=134586&visning=4)
9. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_laereplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/morsmal\\_spraklige\\_minoritet\\_endret\\_06\\_08\\_07.rtf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_laereplaner_for_Kunnskapsloeftet/morsmal_spraklige_minoritet_endret_06_08_07.rtf)

### **Vedlegg**

Vedleggene er redaksjonelt litt forkortet, og navn er – etter ønske fra artikkelforfatteren – anonymisert, Ø.J. (red)

## Vedlegg 1 Leseprøve 3. Klasse

Eleven bør bruke 10 minutter å lese teksten i prøven. Hvis eleven har 25 % feil eller mer, bør eleven få et treningskurs.

### Retting/Vurdering: 3. Klassetrinn Leseprøve

Elevens Navn	Klassetrinn	Bokstavene (Diktat)	Setningsdiktat	Leseprøve (Lesehastigheten)	Antall rett ord i Leseforståelse
F	7. klasse Li Skole	12.5 % feil (3 feil ut av 24 bokstaver)	24 % feil (6 feil ut av 25 ord)	51 ord pr. minutt	87.5 % rett (7 rett ut av 8 ord)
M	5. klasse Li Skole	8 % feil (3 feil ut av 24 bokstaver)	16 % feil (4 feil ut av 25 ord)	50 ord pr. minutt	87.5 % rett (7 rett ut av 8 ord)
S	Grunnskole- trinnet (Voksenoppl)	16.5 % feil (4 feil ut av 24 bokstaver)	20 % feil (5 feil ut av 25 ord)	27 ord pr. minutt	75 % rett (6 rett ut av 8 ord)
R	Grunnskole- trinnet (Voksenopp.)	16.5 % feil (4 feil ut av 24 bokstaver)	24 % feil (6 feil ut av 25 ord)	30 ord pr. minutt	50 % rett (4 rett ut av 8 ord)
N	Grunnskole trinnet (Voksenopp)	21 % feil (5 feil ut av 24 bokstaver)	36 % feil (9 feil ut av 25 ord)	35 ord pr. minutt	25 % rett (2 rett ut av 8 ord)

### Leseprøve 4. Klasse

Vi regner med at lesingen først blir effektiv når hastigheten når ca. 80-85 ord pr. minutt. Hvis eleven ikke har lest ut teksten på 10 minutter, dvs. leser færre en ca. 50 ord pr. minutt, bør eleven sjekkes litt nærmere. Målet for forståelse av teksten er at hvis eleven har 25 % eller mer feil, bør eleven undersøkes nærmere.

Diktaten: Hvis en elev har 8 feil eller mer ved vanlig lærerretting, bør eleven undersøkes nærmere.

### Retting/Vurdering: 4. Klassetrinn Leseprøve

Elevens navn	Klassetrinn	Diktat	Leseprøve (Lesehastigheten)	Antall rett ord i Leseforståelse	Egenvurdering
F	7. klasse Li Skole	16 % feil (4 feil ut av 25 ord)	49 ord pr. minutt	64 % rett	Jeg har gjettest mest.
M	5. klasse Li Skole	8 % feil (2 feil ut av	63 ord pr. minutt	73 % rett	Det var ikke så vanskelig å forstå

		25 ord)			teksten. (Jeg har gjettet.)
S	Grunnskole-trinnet (Voksenopp)	36% feil (9 feil ut av 25 ord)	26 ord pr. minutt	66 % rett	Jeg har forstått halvparten. (Jeg gjettet mest)
R	Grunnskole-trinnet (Voksenoppl)	28 % feil (7 feil ut av 25 ord)	32 ord pr. minutt	50 % rett	Jeg har ikke forstått alt. (Jeg gjettet mest)
N	Grunnskole-trinnet (Voksenoppl)	44 % feil (11 feil ut av 25 ord)	42 ord pr. minutt	50 % rett	Jeg har ikke forstått alt. (Jeg gjettet mest)

#### Leseprøve 5. Klasse

Læreveiledningen av leseprøven viser at elever som gjør mer enn ca 15 % feil og/eller leser færre enn 80 ord pr minutt har dårlig leseferdighet og lesehastighet. Diktaten avslører rettskrivings- og ordoppbyggingsproblemer. Setningsoppbygningen kan ikke vises med diktat. Elever som har 8 feil eller flere, bør tilbys et spesielt opplæringsprogram. Elever som har vansker med ordoppbygging, trenger en ekstra trening/opplæring.

#### Elevenes fonologiske problemer

Elevens navn	Klassetrinn	Diktat	Leseprøve (Lesehastigheten)	Antall rett ord	Egenvurdering
S	Grunnskole-trinnet (Voksenoppl)	42 % feil (16 feil ut av 38 ord)	30 ord pr minutt	20 % Rett	Den var for vanskelig slik at jeg forstod bare noen ord. Jeg bare gjettet ordene.
R	Grunnskole-trinnet (Voksenoppl)	37 % feil (14 feil ut av 38 ord)	42 ord pr minutt	37.5 % Rett	Jeg hadde ikke nok tid og forstod ikke teksten. Jeg bare gjettet ordene.
N	Grunnskole-trinnet (Voksenoppl)	55 % feil (22 feil ut av 38 ord)	48 ord pr minutt	44.5 % Rett	Jeg forstod ingenting om teksten. Jeg bare gjettet ordene.

## Vedlegg nr. 2

Fonologiske resultater fra Carl Thomas Carlstens Leseprøve

Elevenes fonologiske problemer					
Stemte og ustemte konsonanter		Homofoner og andre feil		Sammensetning ord	
Skrevet ord	Riktig ord	Skrevet ord	Riktig ord	Skrevet ord	Riktig ord
Vem	Hvem	ulet, ylet	hjule	syker tåy, syker tui	Sukkertøy
Or	Ord	espise, sipise	spise	sukker tue	
Arke	Arket			tan rote	tannråde
Degly/dile/delig	Deilig	andere	andre	bak ylet bak ulet	bakhjulet
Gåd	Godt				
bla	blad			til bakke	tilbake

### Vedlegg nr. 3 (Intervjuer)

#### A. Intervju med lærer ..... (Dato: 08.02.08)

(En erfaren lærer som frivillig hjelper fremmedspråklige elever på biblioteket hver torsdag fra kl.17-19). I en av samtalene som jeg hadde med henne har hun fortalt meg at biblioteket gir en gratis leksehjelp for fremmedspråklige elever (fra ungdomstrinn til de som går på voksenopplæringen og videregående).

#### 1. Lærer N.....forteller:

Jeg heter ..... og har en 30-årig karriere som språklærer (norsk, tysk og engelsk) på ungdomsskole og videregående skole. Jeg har mest erfaring med fremmedspråklige elever fra forskjellige land blant annet, Irak, Kurdistan, Bosnia og Afghanistan. Etter at jeg ble pensjonist i 2002, begynte jeg og mannen min å gi leksehjelp til elever etter behov. Elevene som vi har jobbet med hittil er på forskjellige nivå, noen med skolegang og noen med ingen skolegang, noen kan norsk og noen kan ikke. I tillegg har vi noen elever som ikke har skolegang i det hele tatt og ikke kan skrive navnet sitt på sitt språk en gang. Elevene som har vokst opp her i Norge og har gått på skolen, kjenner som regel, skolesystemet godt. Men når det gjelder elevene som kommer fra andre land og ikke er vant med det norske skolesystemet, tar det tid å lære alt.

For noen år siden kunne fremmedspråklige elever delta først på innføringsgruppe, som var en stor mulighet for å lære norsk før de skulle begynne med videregående skole, men nå har elevene ikke lenger sånne muligheter på Mo, og jeg synes at det er dumt.

Når det gjelder afghanske elever, spesielt de med ingen skolegang, bruker jeg å gi leksehjelp hver torsdag her på biblioteket. Disse elevene har masse språkproblemer. De har problem blant annet med vokaler, daglig ordforråd, syntaks, verbaler og bøyningssystemet, selv om de jobber veldig hardt. Jeg synes at det er veldig viktig å øve nøyaktig på disse elementene av et språk. For en som lærer noe feil i språk, tar det lang tid å avlære den. Her øver vi veldig mye med vokaler og artikulasjon. De er nødt til å vite hvordan norsk vokaler utformes i munnen. I tillegg jobber vi med syntaks og verbaler. Men vi har et problem og det er at vi vet lite hvor mye de forstår når vi snakker med dem. Når vi gir dem leksehjelp, virker det at de har forstått temaet godt. Men når vi stiller spørsmål om akkurat det temaet i en annen anledning, kan ikke de å svare på det, noe som tyder at disse elevene har grunnleggende problemer i norsk.

Elevene må skrive kort setninger, øve på spørresetninger og ha diktat. De må høre veldig mye på norsk, tenke på det som de hører, øve på å skrive selv. Tekstene og språket som skal brukes til disse elevene må være veldig lett å forstå, noe som ikke tas hensyn på Voksenopplæringscenteret, som bruker en del bøker som er tilpasset 8. klassetrinn.

Når vi jobber med elever om et tema, bruker vi enten forskjellige bilder for å visualisere situasjonen eller noen konkrete objekter. Men problemer dukker opp når vi skal forklare dem noen abstrakte ting. I tillegg får vi problem med å forklare uttrykk.

Når det gjelder afghanske elever som vi jobber med, bør jeg si at generelt sett har de veldig lite kunnskap og språkerfaring fra før. Det er klart at i slike tilfelle får man masse problemer i alle skolefag. Jeg synes at det disse elevene trenger mest, er først og fremst en begynneropplæring på norsk. En som ikke kan norsk, kan ikke lære samfunnsfag, ikke naturmiljøfag og heller ikke matematikk. Alle disse fagene er avhengig av norsk, og norsk er det viktigste faget som de først bør lære seg på skolen. Når det gjelder disse analfabetiske elevene, synes jeg at det systemet som brukes på Voksenopplæringscenteret er helt feil. De bruker et alt for høyt nivåsystem som utgangspunktet for disse elevene, selv om de ikke har en systematisk begynneropplæring på norsk. De trenger en trappetrinnopplæring. De må begynne fra den første trappa og å gå videre til siste, men ikke begynne med den siste.

Når det gjelder disse elevene, gir tospråklig fagundervisning det beste resultatet. Det kan garantere at de forstår det de leser. Jeg har erfaring i denne sammenhengen både på tysk og engelsk og jeg vet at elevene kan lære best når deres morsmål brukes i undervisningssituasjonen. I slike situasjoner, kan elevene smake de fremmede ordene på sitt morsmål, føle dem og bruke dem ved en senere anledning.

Her på biblioteket stimulerer vi elevene ved å lese lettlest bøker og barnebøker. Men problemet er at på Voksenopplæringscenteret har elevene fått for vanskelige bøker og oppgaver slik at de er opptatt med dem hele tiden uten å få gode resultater. Læring er erfaring, og det tar tid til å lære et språk

### C. Intervju med språklige minoritetselever fra Afghanistan (ungdomstrinn)

.....(anonymisert navn) (grunnskoletrinn på voksenopplæring)

(Dato: 21.02.08)

Jeg heter ....., kommer fra Afghanistan og jeg er 20 år gammel. Jeg bor sammen med min familie. Jeg har fem søsken og ingen av våre slektninger bor i Norge. Mitt språk er dari, og vi snakker dari hjemme, men av og til bruker vi noen norske ord for å praktisere norsk. Foreldrene mine kan ikke godt norsk. Ofte hender det at min far ikke forstår betydningen av et ord på norsk, og vi prøver å forklare dette ordet til han på dari.

Jeg har aldri gått på skolen i hjemlandet mitt på grunn av krig og Talibanstyret. Da vi bodde i Afghanistan, hadde jenter ikke lov til å gå på skolen. Etter noen år flyktet jeg med min familie til Pakistan. Pga. økonomiske problemer hadde vi heller ikke råd til å gå på skolen. Derfor begynte vi å arbeide for å tjene penger til livets opphold. Vi laget tepper, og det var den eneste jobben som vi kunne gjøre fordi folk snakket urdu i Pakistan, og vi kunne ikke det. Vi hadde språkproblemer når vi kommuniserte med folk men likevel lærte jeg meg litt Urdu ved å se på pakistanske filmer og tv-en.

I mai 2006 begynte jeg, for første gang i livet mitt, å gå på skole, ved ..... Voksenopplæringscenter. På skolen har vi engelsk- norsk- samfunnsfag- og naturfagundervisning. Da vi begynte på Voksenopplæringscenteret i mai 2006, fikk vi ikke så mye undervisning fordi etter en måned begynte sommerferien. I august 2006 begynte vi med ”Migransk”, og det var veldig vanskelig spesielt for meg som hadde ingen skolegang fra før. Etter 8 måneder ble vi plassert i grunnskoletrinnet på Voksenopplæringscenteret. Der hadde vi ikke noen spesiell norsk bok, og vi fikk, i stedet, noen kopier om historie, og vi leste noen sider fra *Dørene åpnes*. Når det gjaldt matematikkfaget begynte vi med et enklere matematikkhefte, og deretter fikk vi boka *Grunntall 8*. Vi hadde store problemer med denne boka, og vi forstod ingen ting, fordi vi ikke hadde lest matematikk i det hele tatt i vårt liv.

Min pappa hadde en kompis som var fra Afghanistan og litt flink i matematikk, og vi ba ham å lære meg og søsknene mine den grunnleggende matematikken. Men han selv hadde problem med de norske tekstene og tekstoppavene. Etter noen måneder og før vi ble ferdig med den nevnte boka, fikk vi en ny bok - *Matematikk, Brøk og Prosent (del 1 og 2)* - som brukes for 8. klassetrinn. Vi hadde ikke bare problemer med de matematiske oppavene i denne boka, men også masse problemer med de vanskelige tekstene, som er helt uforståelige for oss. Det er helt naturlig at når man ikke forstår disse oppavene og ikke vet hvordan skal løse dem, blir situasjonen håpløs og frustrerende.

Når det gjelder engelsk, bør jeg si at jeg har aldri hatt engelsk før, og boken ”That’s it 5” som jeg fikk i begynnelsen av skoleåret, har vært den første engelskboka i hele mitt liv. Da vi leste noen kapitler av den boka uten å forstå innholdet av tekstene, begynte vi med ”Flight 8”.

Nå har vi denne boka i engelsktimene, og etter 6 måneder har vi klart å lese kun 2 kapitler. Når det gjelder engelskfaget er det ikke bare jeg i klassen som har problemer, og alle i klassen har det samme problemet. Alle elevene i klassen har aldri hatt engelskundervisning før, så vi har et felles problem.

I samfunnsfag har vi læreboka *Kosmos 8*, som er handler om geografi og historie, og i naturfag leser vi den annen *Kosmos 8*. Disse bøkene innhold er alt for vanskelig for meg. Jeg forstår veldig lite av disse fagene. Hvordan kan man i min situasjon forstå 8. klasses trinnets bøker?

Som sagt får jeg ofte problemer med ord/setningsforståelse i klassen. I slike tilfelle spør jeg lærerne mine om å forklare ordene/setningene. Hvis jeg ikke forstår lærernes forklaring, prøver jeg å spørre andre medelever om de kan hjelpe meg. Hvis ingen av disse løserer problemet, mister jeg viljen til å studere, blir veldig sint og lei av situasjonen min og får hodepine, og så gråter jeg når jeg går hjem,. Det aller største problemet som jeg har, er at jeg ikke kan lese og skrive på dari/farsi. På dari kan jeg skrive bare noen bokstaver og veldig enkle ord og setninger. I sommerferie 2006 hadde vi dari/ farsiundervisningen i en måned på voksenopplæringen, og den var bare en time hver dag.

Når jeg ikke forstår et ord både på norsk og engelsk, prøver jeg å slå opp i ordbøker. Men problemet er at når jeg finner ordets betydning på dari, kan jeg ofte ikke forstå betydningen, - jeg kan verken lese eller forstå det på dari/farsi.

Hvis jeg kunne lese og skrive på mitt morsmål, skulle situasjonen blitt helt annerledes. Ikke minst kunne jeg bruke norsk- dari/ farsi ordboka, og forstå betydningen av norske ord. Og det største problemet som jeg har hjemme er at det fins ingen som kan hjelpe meg med leksene mine. En vanlig lekse som tar bare en time for en vanlig norskelev, tar oss mer enn fire/fem timer.

For å gi dere bare en eksempel, når læreren snakker om ”kontinenter eller verdensdeler ” Jeg forstår ingenting hva hun/han snakker om. Det finnes elever i klassen som har gått på skolen i hjemlandene sine og kjenner til de temaer før, men jeg derimot har aldri hørt om disse tingene. Jeg tenker veldig ofte på min situasjon og blir mer oppgitt ved å tenke. Når jeg er glad i et fag, men ikke har det rette støtteapparat som kan hjelpe meg i skoletimene, blir jeg veldig frustrert og fortvilet. Jeg tenker også at når jeg ikke har lært meg godt norsk - hva er vitsen med å ha ambisjoner om videreutdanning. Den ideen om å tvinge en analfabetisk person i min alder til å få utdanning i et fag i en kort periode uten å tilrettelegge forholdet for



det, er etter min mening ikke noe klokt, men jeg gjør alt i min makt for å ikke miste håpet mitt.

I begynnelsen av skolen på Voksenopplæringscenteret hadde vi en mannlig lærer fra Iran som kunne norsk- og dari/farsi. Han forklarte oss om norske lover og regler på dari/farsi. Det var til stor hjelp for oss, fordi på den måten lærte vi noen av reglene på dari/farsi. Men den hjelpen var kortvarig, og vi fikk ikke slik hjelp etterpå. Jeg ønsker å ha en lærer som kan både norsk og dari spesielt når vi har samfunns- matematikk- og naturfag. Det kan være til stor hjelp for oss for å forstå disse fagene bedre.

Når det gjelder å bruke internett, klarer jeg ikke det heller. Jeg har aldri lært meg å bruke pc-en /surfe på internett. For meg er alle oppgavene mine alt for vanskelig i den forstand at jeg ikke vet hvilken oppgave jeg må gjøres først og hvordan den må gjøres. Den eneste tingen som jeg kan, er å bruke programmet ”Migra norsk” og ikke mer.

I klesstundene på Voksenopplæringscenteret pleier vi veldig sjelden å lese for læreren vår. Det er kun læreren som leser teksten i klassen. Derfor vet jeg ikke om jeg har rett eller feil norsk/engelsk uttale. Vi har bedt læreren både på norsk og engelsk om å ha høytlesing i timene, men vi har fått svaret at det er tidkrevende, og at vi bør gjøre det når vi kommer hjem! Men hvem skal rette på mine uttalefeil hjemme - min mor som selv ikke kan norsk/engelsk, min far som sjøl får hjelp fra barna sine når det gjelder norsk språk eller mine søsken som selv sliter med lignende problemer?

Foreløpig har jeg og familien min veldig begrenset kontakt med nordmenn. Vi kjenner en norsk dame fra det kommunale bibliotek som gir oss leksehjelp. Av og til besøker vi hverandre. Det problemet som vi har, er at det fins bare afghanske familier på skolen og kretsen rundt oss. Vi snakker dari/farsi nesten hele tiden og omgås mest med farsi/daritalende folk. Jeg synes at dette forhindrer at vi får praktisere det norske språket.

Den første drømmen min akkurat nå er å begynne å lære meg alt fra begynnelsen. Og den neste drømmen er å lære å lese og skrive på dari/farsi. De to er de aller viktigste ønskene mine for øyeblikket. Alltid i livet mitt har jeg ønsket å bli tannlege. Men jeg vet at jeg kan aldri få det til på grunn av masse problemer i forbindelse med norsk og morsmålet mitt. Alle disse problemene rundt språket og undervisningsmetodene gjør at jeg blir ganske usikker på min fremtid og ikke klarer å satse 100 % på studiet. Og hvem vet - kanskje etter noen år klarer jeg å bli frisør eller finne en jobb på et apotek.

Intervju med ..... (gutt) (grunnskoletrinn på voksenopplæring)

( Dato: 28.02.08)

Jeg heter ....., 18 år, fra Afghanistan og kom til Norge for ett og et halvt år siden. Jeg har ingen familie unntatt broren min som kom til Norge for ca. 6-7 år siden, han snakker godt norsk og studerer ved ...(en lokal høgskole) .

Mitt morsmål er dari/farsi. Hjemme snakker jeg og broren min på dari men av og til bruker jeg å snakke norsk for å praktisere det. Jeg har gått på skolen i 6 år før jeg kom til Norge, så jeg kan lese og skrive på dari/ farsi. Før jeg flyttet hit, gikk jeg på norskkurs i en måned. Fra begynnelsen av skoleåret 2007-2008 begynte jeg med grunnskole 1(8. klasse) på Voksenopplæringscenteret.

På skolen har vi matematikk, engelsk, samfunns/naturfag og norsk. Jeg har aldri hatt engelsk i hjemlandet mitt og dari var det eneste jeg lærte på skolen. For første gang i livet mitt har jeg fått den engelske boka som heter ”Flight 8”. Jeg må si at jeg ikke forstår denne boken og det eneste jeg har lært i løpet av de siste seks måneder var noen ord, mens jeg har nesten ingen peiling på hva resten av boken dreier seg om. Et av de største problemene i engelskfaget er at jeg leser alle engelske ord med norsk uttale. Jeg synes at engelsk er vanskeligere enn norsk. For meg er det lettere å lese et norsk ord enn et engelsk ord. Engelske ord kan ikke leses på den måten som de skrives.

Når det gjelder andre fag på skolen, tror jeg at alle er avhengige av hvor mye norsk språk man kan. Jeg mener at hvis man kan godt norsk, kan man forstå godt samfunns/ naturfag på den beste mulige måten. Men for mitt vedkommende som har hatt bare noen få måneders norskkurs, blir det vanskelig å forstå alt i bøkene som vi har på skolen.

Når jeg skal skrive en tekst eller snakke om et tema på norsk, blander jeg den norske grammatikken med dari/farsi grammatikken. Jeg synes at den er veldig vanskelig og grunnen er at jeg må tenke på dari først før jeg begynner å oversette teksten på norsk. Derfor gjør jeg masse feil både skriftlig og muntlig.

I klassen når jeg ikke forstår ord eller en setning, spør jeg læreren min om hjelp. Jeg har ingen problem med å bruke norsk- dari(farsi) ordbok, men det fins mange i klassen vår som ikke kan benytte seg av ordboken pga. analfabetisme. Derfor når jeg sammenligner meg selv med disse analfabetiske elevene, tenker jeg at hvor heldig det er at jeg kan lese og skrive på dari/farsi.

Noen ganger får jeg hjelp hos broren min, men det ikke skjer så ofte fordi han selv har masse oppgaver og ikke har ekstra tid til å hjelpe meg. Jeg har aldri hatt en lærer som kan både dari og norsk og jeg synes at det kan være lurt å ha sånn hjelp på skolen, spesielt når det gjelder samfunns- og naturfag.

Når det gjelder internett kan jeg bruke det litt og vi har fått beskjed fra læreren vår at det finnes en del nyttige websider som kan brukes som hjelpemiddel i forbindelse med hjemmelektur men jeg personlig har ikke fått mulighet til å benytte meg av disse nettsidene.

Det skjer veldig sjelden at vi har høytlesing i klassen. Vi har bedt om det, men vi har ikke fått det til på grunn av dårlig tid på skolen. Men behovet at vår uttale bør sjekkes både på norsk og på engelsk, er stort.

Problemet som vi har i samfunnsfag og naturmiljøfag er at nivåforskjellen i klassen er virkelig stor og at masse tid må brukes til de som har ingen skolegang fra hjemlandet sitt. Situasjonen er slik at noen av elevene har litt kjennskap/kunnskap om et tema fra før mens de andre har derimot ingen kjennskap i det hele tatt. I dette tilfellet føler jeg meg passiv. Jeg synes at det brukes alt for mye tid på noen enkelte saker.

Uansett hva slags situasjon vi er i, liker jeg å gå på skolen spesielt etter lange ferier. Foreløpig har jeg ikke mye kontakt med nordmenn, men jeg har noen venner som kommer fra andre land og vi snakker norsk med hverandre.

På skolen ønsker jeg å ha mer motiverende undervisning, særlig i norsk og samfunnsfag hvor læreren er mest aktiv, ikke elevene. For to uker siden fikk vi en ny lærer i matematikk og naturfag og det har ført at vi er blitt mer motivert til å jobbe mer. Selv om jeg har vært på skolen i hjemlandet mitt, har jeg masse problemer med å løse oppgavene mine. Jeg vil gjerne vite om hvordan jeg kan lære bedre norsk og engelsk, og hvordan jeg kan ha hjelpemidler som kan hjelpe meg for å lære og forstå skolestoff bedre.

Når det gjelder fremtiden, har jeg ikke tenkt så mye på den. Ærlig talt vet jeg ikke hva jeg ønsker å bli eller arbeide med senere i livet mitt. Foreløpig er å lære språk det viktigste for meg.

Intervju med afghansk jente (12 år) (7. klassetrinn på Li barneskole)

( Dato: 06.03.08 )

Jeg heter ..... Jeg er 12 år gammel og kom fra Afghanistan til Norge sammen med familien min for ca. to år siden. Jeg bor sammen med foreldrene og søsknene mine. Hjemme snakker vi dari med hverandre. Foreldrene mine snakker ikke godt norsk, min far kan litt

norsk, men min mor kan kun noen setninger. Jeg gikk ikke på skolen i Afghanistan og heller ikke i Pakistan, men noen måneder før vi fikk beskjed om at vi skulle flytte til Norge, begynte jeg å gå på et kurs på kveldstid. Der hadde vi kun en time undervisning hver dag der vi lærte litt urdu, matematikk, engelsk alfabet, dari alfabet, veldig enkle ord og setninger på dari. I tillegg spilte vi fotball og litt andre aktiviteter. Vi brukte en halv time for hvert fag, men dette kurset varte bare noen måneder. Jeg lærte litt urdu og prøvde å øve ved å snakke urdu med andre afghanske jenter på skolen. Jeg klarer fortsatt å huske litt urdu, og det er grunnen at jeg elsker å se på indiske/ pakistanske filmer.

Jeg har foreløpig ingen norske venninner som jeg kan leke/ være i lag med etter skoletid eller at vi kan gjøre våre lekser sammen. I friminutter leker jeg sammen med noen norske elever som går i 5. klasse. Men som oftest, er jeg sammen med de andre afghanske jentene. Min familie har veldig liten kontakt med nordmenn, og vi har kontakt med en dame fra .... biblioteket som hjelper søsknene mine frivillig med lekser og noen ganger går vi på besøk hos hverandre. Min pappa kjenner en dame fra arbeidsplassen sin men jeg har ikke sett henne på lenge.

På Li skole har jeg 5 timer Norsk 2 og kun 3 timer morsmål per uke. I vanlige samfunns/naturfag og engelsktimer har jeg ingen assistent for å hjelpe meg å forstå disse fagene. I morsmålstimene forklarer morsmållæreren min samfunns/naturfag på dari og det setter jeg stor pris på. Men 3 timer morsmål er ikke nok, og jeg trenger mer. Jeg har aldri hatt undervisning i mitt morsmål i løpet av de 2 siste årene som jeg har gått på skolen i Norge.

Jeg ønsker å lære meg dari, ellers klarer jeg nesten ikke å forstå betydningen av norske ord i ordboka. Nå kan jeg ikke å bruke norsk- farsi ordbok fordi selv om jeg finner det tilsvarende ordet på dari i ordboka, forstår jeg ikke hva ordet betyr på dari engang. Hvis jeg kunne lese og skrive morsmålet mitt, kunne jeg notere betydningen av det ordet på dari ved siden av det norske og på den måten kunne jeg huske det norske ordet. Og så kunne jeg forstå skolefagene bedre og lære norskspråket raskere.

Det er veldig vanskelig å lære det norske språket både skriftlig og muntlig spesielt for meg som ikke har noen skolegang fra hjemlandet mitt. Når det gjelder skolefag (samfunn/naturfag, krl og engelsk), klarer jeg meg ikke meg uten hjelp fra min morsmållærer. Når hun forklarer disse fagene på dari, forstår jeg bedre. Derfor lærer jeg best når et fag forklares på dari.

Og jeg er veldig glad i matematikk spesielt de oppgavene som ikke har så mye vanskelige tekstopp-gaver, og når jeg klarer oppgavene mine i matematikk, føler jeg meg

veldig bra, og jeg blir svært ivrig og vil gjøre flere oppgaver i matematikk. Jeg ber om hjelp fra enten Norsk 2 eller morsmåslæreren når jeg ikke forstår ord eller setninger i de overnevnte fagene, og de prøver å forklare eller visualisere dem for meg. Hjemme fins det ingen som kan hjelpe meg med leksene mine. Søsknene mine får leksehjelp på .... bibliotek(frivillige lærere), men denne leksehjelpen er kun tilpasset voksne elever(spesielt de som går på voksenopplæring), og ikke til barn. Jeg tror at jeg lærer altfor få norske ord hver dag. Jeg må skrive og lytte på et ord flere ganger og på den måten kan jeg huske ordet. Men først og fremst må jeg få vite om betydningen av ordet på dari.

# Utfordringer i utviklingen av ordforrådet hos minoritetselever i naturfag

Av Alaa Abdulaa

## 1. Innledning

### 1.1 Tema

Tema i denne oppgaven handler om utfordringer i utviklingen av ordforrådet hos ungdommer med minoritetsbakgrunn i naturfag.

### 1.2 Problemstilling

Hva er sammenhengen mellom størrelsen på en minoritetselevs ordforråd og leseforståelsen i naturfag? Og hvordan kan man legge opp til et systematisk arbeid med utvikling av ordforrådet?

I denne oppgaven vil jeg sette fokus på ordforråd som en viktig komponent i leseforståelsen, selv om at det finnes andre faktorer som har betydelig innvirkning på leseforståelsen. Dette fordi jeg var nødt til å gjøre en rekke avgrensninger i oppgaven.

### 1.3 Grunnen for valg av temaet og problemstillingen

Siden 2004 jobbet jeg som assistent med ungdommer med minoritetsbakgrunn i matematikk. I dette studieåret begynte jeg å undervise ungdommer med minoritetsbakgrunn som går i tiende klasse i naturfag for første gang. Denne jobben motiverte meg til å skrive om utfordringer med utviklingen av ordforrådet hos minoritetselevene i naturfaget.

Det var en stor utfordring for meg å undervise i et fag som jeg ikke hadde erfaring med fra før. Min generelle jobberfaring med elever med minoritetsbakgrunn og studie i Nesna Høgskole, var til stor hjelp i arbeidet med å finne ut hvordan størrelsen på ordforråd kan påvirke leseforståelsen i naturfag.

## 1.4 Om naturfagboka

«Tellus 10» heter boka som handler om natur og miljø. Boka er pensum som brukes av norske ungdommer i tiende klasse. Den er laget med utgangspunktet at den skulle passe til elever som har norsk som morsmål. Til tross for at boka ikke var tilpasset minoritetslevenes nivå, måtte vi bruke den. Dette på grunn av at det finnes annet tilrettelagt stoff som tilpasser minoritetslevers nivå og forutsetninger på den ene siden. Og på den andre siden må minoritetslevene få karakterer i samme pensum som norske elever får å kunne begynne i videregående skole.

## 1.5 Om minoritetslevene

Elevgruppen som jeg har i år består av fem elever. Elevene kommer fra forskjellige land og har ulik bakgrunn. To av elevene kommer fra Latvia, en fra Kongo, en fra Liberia og en fra Kurdistan. Elevene hadde skolegangen fra sine respektive land, og har bodd mellom ett til to år i Norge. Tabellen nedenfor viser mer informasjon om elevene.

Antall elever	Kjønn	Land	Notater
2	gutter	Latvia	De har bodd i Norge i ett år før de begynte i tiende klasse
1	jente	Liberia	Hun har bodd i Norge i to år før hun begynte i tiende klasse
1	jente	Kongo	har bodd i Norge i ett og et halvt år før hun begynte i tiende klasse
1	jente	Kurdistan	har bodd i Norge i ett og et halvt år før hun begynte i tiende klasse

De tre jentene kom til Norge i forskjellige tidspunkter da de gikk i åttende klasse. De fikk intensiv norskopplæring det første året. I niende klasse fikk de mange timer i norsk, og i noen timer var de sammen med norske elever inn i klassen.

Når det gjelder de to latviske guttene, begynte de på en intensiv norskopplæring i niende klasse. Elevene kunne både latvisk, russisk og engelsk. Det viste seg at de var veldig flinke i matematikk, derfor fikk de være med i matte timer i klassen sammen med norske elever.

Situasjonen var annerledes hva angår utdanningsnivå mellom de fem elevene. Guttene hadde bedre utdanningsnivå som ga de bedre utgangspunkt i forhold til de tre jentene.

## **1.6 Hva var grunnen til at minoritetselvene fikk undervisning i naturfag utenfor klasse?**

De fem minoritetselvene hadde bodd mellom 1 – 2 år i Norge, og fikk intensiv norskopplæring for ett år på skolen. I dette skoleåret begynte de i tiende klasse sammen med norske elever. I løpet av den første måneden la kontaktlærerne merke til behovet for tilpassetopplæring for elevene i alle fag. Da ble det bestemt at elevene skulle få gruppeundervisningen i alle fag utenfor klassen slik at de får bedre utbytte av undervisningen og de skulle følge de samme reglene hva angår prosjektarbeid, prøver og eksamen som norske elever i tiende klasse.

Dette vil gi elevene mulighet til å begynne rett i videregående skole, eller redusere antall år på innføringsklassen. Innføringsklassen er en klasse hvor ungdommer med minoritetselvene får norskopplæring og fagundervisning på grunnskoles nivå for å forberede dem til å begynne på videregående opplæring. Dette opplegget kan vare fra ett til tre år avhengig av elevenes nivå i norsk og andre fag.

## **1.7 Oppbygning**

Undersøkelsen er delt opp i hovedkapitlene:

- innledning
- teori
- empirisk studie og drøfting av resultater
- metodikk
- konklusjon.

## **1.8 Mål for arbeidet**

Målet med oppgaven er følgende:



- Å kartlegge og beskrive en situasjonen hvor ungdommer med minoritetsbakgrunn møter på ungdomstrinnet i naturfag.
- Å redegjøre for sammenhengen mellom størrelsen på minoritetselevens ordforråd og leseforståelsen i naturfaget.
- Å sammenligne hvor mange nye ord må ungdommer med minoritetsbakgrunn lære sammenlignet med etnisk norske elever i naturfaget.
- Å foreslå noen mulige tiltak til å utvikle ordforrådet til disse elevene.
- Å omhandle arbeidsmetoder som ble iverksatt basert på enkelte foreslåtte tiltak.

## 1.9 Utfordring

En av de store utfordringene jeg møtte da jeg arbeidet med dette, var at jeg manglet teoristudier som kan være til støtte for min problemstilling. Det fant ingen tilgjengelig forskning på dette området og som gjelder for målgruppa.

En annen utfordring var at naturfaglærerne manglet kunnskap hva angår minoritetselevens forutsetninger og hvordan man kan tilrettelegge for et godt tilpasset opplegg. Dette gjorde at jeg ikke kunne benytte meg av lærernes kompetanse på dette feltet.

Jeg begynte med min empiriske studie høsten 2007. Arbeidet ble derfor basert på tett oppfølging av elevene og behandling av data fra undersøkelser som ble gjennomført i løpet av skoleåret.

## 2. Teoridel

### 2.1 Hva er et ord?

Et ord har to sider, en innholdsside og en formside (uttrykksside). «Ordentlig» ord kreves både en form og et innhold. For å være et «ordentlig» ord kreves det altså både en form og et innhold. Når vi bruker eller forstår et ord som er etablert i språket, gjør vi bruk av begge disse sidene, både formen som vi hører eller ser og det innholdet som vi oppfatter. Et ord er et symbol som viser til visse gjenstander eller referenter. Referentene har noe felles som gjør at de blir kategorisert sammen. De tingene som blir kategorisert sammen, får et innhold nettopp ved at de blir slått sammen, og i tanken danner vi oss et bilde av denne kategorien. Formen på symbolet (ordets form) er i utgangspunktet tilfeldig, men etter hvert som den blir brukt om en kategori vil den identifiseres med kategorien. Så snart det er kjent at en form brukes for å

betegne en bestemt kategori, kan den brukes i kommunikasjon. Det vil si at et ord formidler det som finnes i tanken, som igjen er påvirket av det som finnes i verden (Golden 1998).

## **2.2 Hva er et begrep?**

Et begrep er de ideene eller fornemmelsene vi har fått ved å kategorisere ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av. Innholdssiden i et ord reflekterer begreper. I mange tilfeller vil ordets innholdsside dekke begrepet, i andre tilfeller må vi bruke flere ord for å uttrykke det (Golden 1998).

De enkelte ordene i språket referer til begreper. Begrepene er de sentrale meningsbærende redskaper i språket. Begreper referer til felles egenskaper ved objekter, fenomener og hendelser (Øzerk 2002, sitert i Andersen).

## **2.3 Hva er et ordforråd?**

Ordforrådet kan måles i bredde og dybde. Det vil si hvor mange ord et barn har i sitt ordforråds leksikon og hvor god forståelse barnet har av disse ordene (McLaughlin et al 2000, sitert i Andersen). I følge Golden er det slik at selv voksne språkbrukere kan de ulike ordene i språket sitt i varierende grad. Man kan ha formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap om et ord. Formell kunnskap består i å ha kjennskap til ordets form. Det vil si hvordan det uttales og hvordan det høres. Syntaktisk kunnskap består i å kjenne til hvilke syntaktiske funksjoner ordet har i setningen. Den semantiske kunnskapen vil si å kjenne til ordets betydninger, mens den pragmatiske kunnskapen består i å vite hvilke sammenhenger ordet brukes i (Golden 1998)

## **2.4 Hva sier forskere om ordforråd?**

Her vil jeg sitere noen av det som forskere henviser til forskjellen mellom ordforrådsutvikling hos minoritetslevene og majoritetslevene og sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse generelt: All forskningen viser at barnets ordforrådsutvikling starter allerede i tidlig alder og blir etter hvert som av avgjørende betydning for utvikling av leseferdighet. Det viser seg at barnehagebakgrunn er av stor betydning for utvikling av de tospråklige elevenes ordforråd.

Mange minoritetslever starter med et handikap i forhold til majoritetslevers språkferdigheter og erfaringer. De må ta igjen majoritetens forsprang for å komme opp på et

tilfredsstillende akademisk nivå. Skal de greie dette, må de ha en raskere progresjon enn majoriteten. NOA-nett

Joron Phil ved Høgskolen i Oslo har hevdet at majoritetselvene konkurrerer på hjemmebane og de språklige minoritetselvene på bortebane når utgangspunktet er norsk språk og kultur, og de sistnevnte har sin primære forankring i et annet morsmål enn norsk og en annen kulturell bakgrunn (2002). NOA-nett

Lesing kan enkelt forklares som avkodning x forståelse. Det vil si at dersom man har gode avkodningsferdigheter men dårligere evne til forståelse, så vil resultatet bli lik null (Høien 1997:51, sitert i Andersen 2006)

Høien og Lundberg anslår at dersom flere enn 20% av ordene i et avsnitt i en tekst er ukjente så vil det føre til at innholdsforståelsen hos leseren blir dårlig eller lik null (Høien & Lundberg 2000: 135, sitert i Andersen 2006)

I arbeidet til Andersen støttet han seg til teori som forklarer at man bør kjenne 94% av ordene i en tekst for å være sikker på at man får en god innholdsforståelse av det man leser. Dersom man forstår mindre enn 87% av teksten vil man få en begrenset forståelse av teksten, og dersom mindre enn 87% av ordene er kjente kan man forvente at innføringsklassen blir lik null (Roe, Stoodt & Burns 1987, Snow 1993, sitert i Andersen 2006)

Ordforråd og leseforståelse er nært knyttet til hverandre. Mange studier viser sterke korrelasjoner mellom de to variablene. Det å kjenne til ulike ord har stor betydning for evne til kommunikasjon, skriving og skoleprestasjoner (Smith 1997, sitert i Andersen 2006).

Heen Wold mener at språklige minoriteter kan ta fem til ti år for å utvikle tilfredsstillende ferdigheter på andrespråket. Det vil si at problemene med svakt ordforråd følger elevene oppover i skolen (Heen Wold 2004, sitert i Andersen 2006).

### **3. Empirisk del**

#### **3.1 Bakgrunn**

Her vil jeg drøfte sammenhengen mellom størrelsen av ordforrådet og leseforståelsen i naturfag.

I forhold til notatene og undersøkelsene mine om hvert kapittel i naturfagboken som brukes av elever i tiende klassen, vil jeg belyse hva slags utfordringer som er knyttet til undervisningen i dette faget. Naturfagleksene baserte seg på at elevene skulle lese 2-4 sider hjemme slik at de skulle være godt forberedt til neste dag. Det vil si at de skulle ha en god

oversikt om hva det står i boka «Tellus» om et konkret tema før læreren begynner å forklare og spørre om tema neste dag i klassen. På grunn av dette samlet jeg alle ordene som minoritetslevene ikke vet hva betyr i hvert kapittel. Ordene som jeg har samlet tilhører forskjellige typer, de kan være mer eller mindre frekvente, mer eller mindre spesifikke, de kan være enkle eller komplekse og så videre.

De fem elevene forholdet seg forskjellig til hvert kapittel. Dette var avhengig av hva slags tema kapitlet handlet om. Elevene var mer interessert i kapitlene som handlet om menneskets kropp enn de som handlet om fysikk. Siden høst og til og med mars har vi hatt fem kapitler i naturfag. Kapitlene handlet om ulike temaer blant annet følgende:

- Vannmiljøet
- Seksualitet og samliv
- Kosthold og fordøyelse
- Energi
- Lys og farger

### **3.2 utfordringer i kapittel 1 «Vannmiljøet der du bor»**

Første kapitlet som elevene startet med i naturfag, handlet om vannmiljøet. Det ble nevnt tidligere at de fem elevene gikk i ca. en måned i vanlige tiende klasse. Da jeg begynte med dem, var nesten over halvparten av kapitlet blitt tatt i klassen. Da hadde jeg bare noen få timer til rådighet for å avslutte resten av kapitlet og forberede elevene til prøven. På slutten av hvert kapittel tok norske - og minoritetslever samme prøven. Før prøvene brukte alle elevene en til to timer til forberedelse der elevene øvde seg på flere spørsmål om hele kapitlet. Dette fungerer som både repetisjon for hele kapitlet og forberedelse til prøven.

Da jeg møtte elevene i første naturfagtimen, viste det seg at de kunne svært lite av det kapitlet handlet om. Dette er ikke et uvanlig problem som andrespråklige elever opplever på ungdomsskolen.

Jeg lurte en stund på hvor jeg skulle starte og hva jeg burde legge fokus på i undervisningen. Gjennom diskusjonen med norsk- og naturfaglærerne kom vi fram til at jeg burde starte med begreper først. Begrepsforståelsen var hovedpoenget i min undervisning. Å forstå begrepene var nøkkelen til å forstå teksten og utvikle ordforrådet hos minoritetslevene i naturfaget.

Jeg fant ut underveis at den store utfordringen lå på hvordan begrepene og særlig abstrakte - og fagbegrepene skulle innlæres slik at det blir lettere for elevene å forstå teksten.

Situasjonen ble mer krevende også fordi skolen manglet naturfagstoff som var tilpasset til denne gruppen.

Oversikten i kapitlet «Vannmiljøet der du bor» gir klare signaler om at undervisningen bør knyttes til miljøet rundt eleven. I klassen kunne naturfaglæreren bruke noen eksempler fra nærmiljøet rundt de norske elevene. Eksempelene som var både kjente og vanlige for de norske elevene, var helt fremmede for minoritets elevene. For eksempel i naturfagboka «Tellus» på side 10 står det et bilde av foss på Moskenesøy i Lofoten (se bildet nedenfor). For de norske elevene var dette ikke bare et bilde, men et kjent sted som mange hadde kjennskap og forhold til. For minoritets elevene var dette et ukjent bilde hvor de kunne lære ordet «foss», men ordet «Moskenesøy» ble fort glemt etter denne timen.



*Foss på Moskenesøy i Lofoten. I Nord-Norge og på Vestlandet, der fjellene mange steder går helt ut til havkanten, fosser vi elver som styrter rett i havet. I andre deler av landet flyter elvene ofte gjennom raske elvedalser før de møter havet.*

Som det ble nevnt tidligere hadde jeg få timer til rådighet og for å bruke tiden fornuftig, måtte jeg starte med sentrale begreper i kapitlet. Sentrale begrepene var som følgende:

- ferskvannet, nedbørfelt, vannskillet
- innsjøer, næringsrike – og næringsfattig innsjøer
- raskt strømmende – og sakte strømmende vann

- grunnvann
- våtmarkene
- overgjødslede innsjøer
- rensing av avløpsvann

Disse begrepene var fremmede og uforståelige for minoritetselevne. Å forklare disse begrepene for elevene var heller ikke lett. Forklaringen krevde bruk av mange norske ord som igjen var nye og fremmede for dem. Her lå igjen en ny utfordring. Jeg tar nedenfor ett eksempel fra naturfagboka om begrepet «nedbørfelt»: (legg merke til nye ord som er understreket).

### ***Hva er et nedbørfelt?***

*Hvor får elvene vannet sitt fra? Hvis vi vandrer oppover langs en elv, vil vi oppleve at elva forgreiner seg i stadig mindre bekker. Klatrer vi oppover i høyden, blir også den lille bekken vi fulgte, til slut borte. Nå nærmer vi oss også toppen av åsryggen. Vi går over åsryggen og ned på den andre siden. Langt der nede ser vi at det blinker i en større elv. Men denne elva tilhører et annet vassdrag enn det vi kom fra. Åsryggen vi gikk over, var et vannskille mellom to nedbørfelt. **Et nedbørfelt er hele det landområdet en elv får vannet sitt fra**».( Tellus 10)*

Setningen , **et nedbørfelt er hele det landområdet en elv får vannet sitt fra**, ble forståelig for minoritetselevne etter at det ble forklart hva ordet landområdet betydde. Men hvordan en elv får vannet sitt fra, var derimot vanskeligere for elevene å forstå forklaringen på. I denne korte teksten traff minoritetselevne 10 nye ord «**vandrer, forgreiner, stadig, bekker, åsryggen, blinker, tilhører, vassdrag, vannskille og landområdet**». Disse nye ordene hindret elevene fra å forstå hva teksten handlet om. De måtte avkode og forstå ukjente ord, ikke bare fagord, men også andre norske ord som etnisk norske elever allerede kunne. Mange ukjente ord i kapitlet gjorde elevene forvirret og mistet motivasjonen. Dette skjedde selv om disse ordene ikke var vesentlige i teksten. Det tar mye tid av elevene når de må slå opp disse ordene i ordbøker flere ganger. Dette kommer i tillegg til lekser i andre fag hvor elevene møter akkurat det samme problemet.

Det er tankevekkende at i en tekst som består av fem linjer møter disse elevene ti nye ord og kan lett forespeile oss mengden av nye ord i hjemmelekser som består av 2 - 4 sider som er vanlig for norske elever.

I min undersøkelse fant jeg ut at det var mellom 75 – 85 nye ord som de fem elevene ikke kunne i første kapitlet «vannmiljøet».

Disse ordene finnes samlet i tabellen nedenfor:

### Kapittel 1 «Vannmiljøet der du bor»

#### Antall nye ord hos målgruppa

<b>A</b> abbor atmosfæren avføring avling avløpsrør	<b>B</b> bekker betraktelig biologisk brusende brønn bukkeblad bunnen	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b> elvesnelle Erstattet av eutrofiering
<b>F</b> flaskestarr forbindelse fordamper foregått forurensning fosfat fosser frodig fuktig	<b>G</b> gjengrodde gjengrodde gjødsel grøftet	<b>H</b> hulrom humus	<b>I</b>	<b>J</b> jordsmonn
<b>K</b> kalk kanopadling kjennetegn klekkes kloakk kretsløpsressurs kunstig	<b>L</b> lekker	<b>M</b> mengder mottar mudder myr myrer	<b>N</b> nedbør nitrat nøkkelrose nøkkerose	<b>O</b> omdanner oppløste organismene

<b>P</b> planteplankton Plasker ned porene	<b>Q</b>	<b>R</b> Rennende vann renseanlegg ressursene	<b>S</b> sildrer Siles ut siv skyldes slam sprekker sprekker springen stingsild strømvirvlene sumpplanter svovel synker	<b>T</b> tjern torvmoser trusler
<b>U</b> ubegrensede urin utnytter utslipp	<b>V</b> vassdrag vegetasjon virkningene virksomhet	<b>W</b>	<b>Y</b> yngle yrende	<b>Ø</b> økosystemer

Tabellen ovenfor ga meg en god grunnlag for sammenligning mellom disse elevene og andre norske elever. Jeg sammenlignet antall nye ord hos målgruppa med nye ord hos de etnisk norske elevene i klassen.

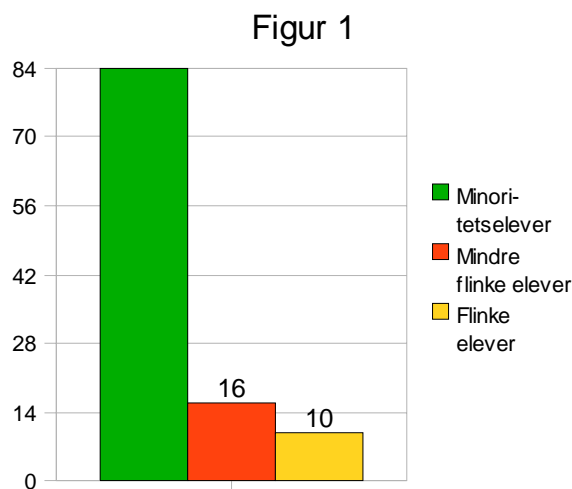
### 3.3 Analyse av statistikken

Jeg har valgt ti etnisk norske elever fra niende klasse, fem av dem var flinke og de andre fem elevene var mindre flinke i naturfag. Jeg mente at sammenligningen av målgruppa med etnisk norske elever fra niende klasse ville gi en bedre sammenligningsgrunnlag i forhold til antall nye ord som eventuelt freske tiende klassinger ikke kunne. Undersøkelsen ble gjennomført i etterkant av hvert kapittel. Tidsmangel gjorde at jeg ikke kunne foreta undersøkelse i forkant av hvert kapittel. Derfor valgte jeg å bruke etnisk norske elever fra niende klasse som «sammenligningsobjekter».



Elevene fra niendeklasse som deltok i undersøkelsen fikk tildelt ordforrådstest. Se vedlegg 1. Testen inneholdt de 84 nye ordene som målgruppa ikke kunne (opp ramset i tabellen ovenfor). Elevene ble bedt om å sette kryss ved hvert ukjent ord for dem. Gjennomsnitt for de nye ordene som etnisk norske elever i niendeklasse (både flinke og mindre flinke) var 13 ord.

Figur 1 viser resultater av ordforrådstest som viser til hvor mange nye ord en minoritets elev i tiende klasse ikke vet i kapitlet «vanmiljøet der du bor», sammenlignes med etniske norske elever i niende klasse.

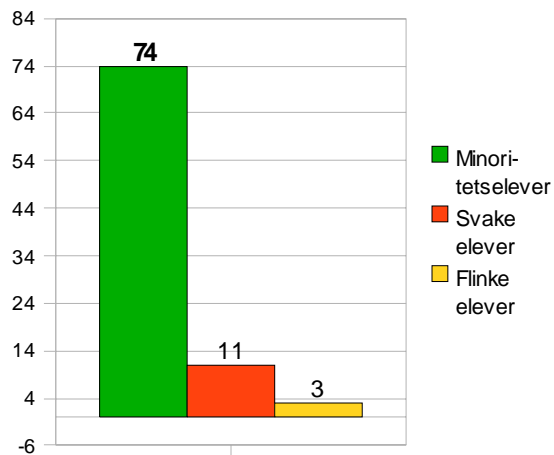


Figuren viser at minoritetselevene ikke kunne 84 ord, mens etnisk norske elever ikke kunne 10 – 16 ord. Etter nærmere undersøkelse av de ordene som norske elever i niende klasse satt kryss ved som nye ord, fant jeg ut at 90% av disse ikke har stor betydning på meningen i teksten i kapitlet. For eksempel «nøkkeroser, elvesnelle, bukkeblad, porene, yngle, humus, flaskestarr».

For å kontrollere antall ord som målgruppa virkelig hadde lært og fortsatt husket par måneder etter avslutning av kapittel 1, foretok jeg en kontrolltest av elevene med den samme ordforrådstesten. Her sammenlignet jeg målgruppa med de andre elevene fra tiendeklassen.

Figur 2 viser antall ord som ble glemt i løpet av par måneder i kapittel 1.

Figur 2



Figur 2 viser at minoritetselevne lærte bare 10 ord av de 84 nye ordene fra kapittel 1, mens svake elever ikke kunne 11 ord og flinke elever ikke kunne 3 ord.

Undersøkelsene viser seg at prestasjonsgapet er stort mellom minoritetselevne og etnisk norske elever. Det viser også at minoritetselevne har et mindre utviklet ordforråd enn hva man kan forvente av etnisk norske elever på samme alder når det gjelder ordforråd. I tillegg til dette tar innlæringen av nye ord lengre tid og krever flere repetisjonsøvelser.

### 3.4 utfordringer i kapittel 2 «Seksualitet og samliv»

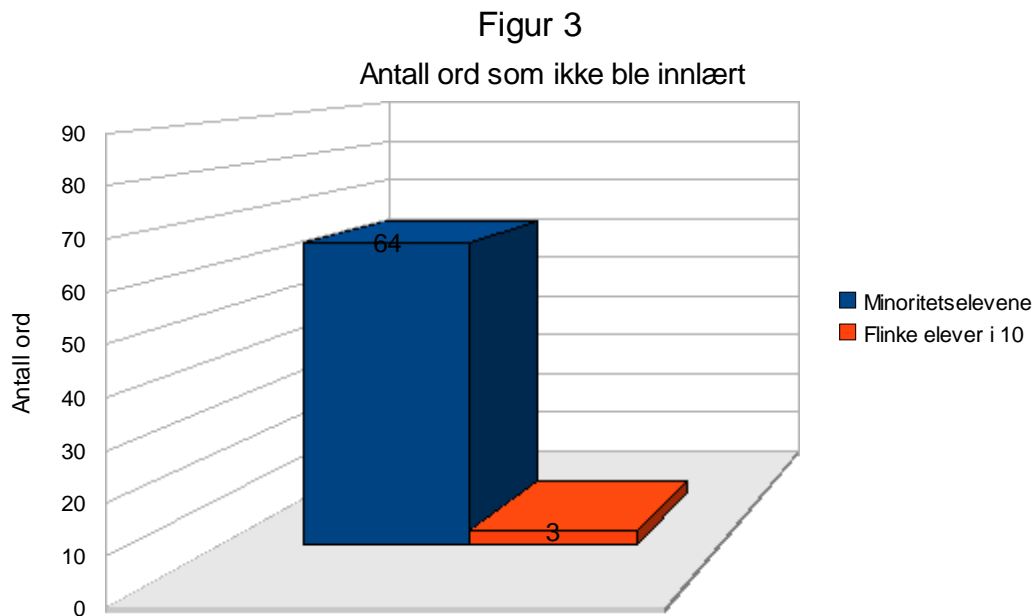
Kapittel 2 dreier seg om seksualitet og samliv. Ungdommer i pubertetsalder er ofte interessert i slike temaer. Nysgjerrigheten hos ungdommene var en viktig faktor for få elevenes oppmerksomhet på kapitlet. Minoritetselevne oppfattet at alt som angir kroppen er viktig å vite og lære om. Tabell 2 viser 90 ord av forskjellige typer som minoritetselevne ikke viste i kapittel 2 «Seksualitet og samliv».

Tabell 2

Kapittel 2 «Seksualitet og samliv»

<b>A</b> abort anstrengelser antibiotika avbrutt avgjørelse avstøter	<b>B</b> befruktes bitesikkel bivirkninger brister  Bryter ned	<b>C</b> celleklumpen	<b>D</b> drypp	<b>E</b> eggstokkene ereksjon
<b>F</b> forenes forhud forvarsel foster frykten for	<b>G</b> gjenstander	<b>H</b> herpes hormoner hygiene hypofysen	<b>I</b> immunforsvaret infeksjoner intenst	<b>J</b> jomfruhinna
<b>K</b> kjernen kjertel kjønnsmodning kjønnsorganene kjønnsvorter klamydia klaser klitoris	<b>L</b> livmor  Løsner fra	<b>M</b> mistanke morkaken  muskel	<b>N</b> navlestreng nervesystem næring	<b>O</b> oppisset opphører orgasme  overførbare
<b>P</b> penishode prevensjon progesteron Provosert abort Puberteten  påvirkes	<b>Q</b>	<b>R</b> Rammes av registrer rier	<b>S</b> sannsynligvis skjede slimhinna smårifter sperma Spontan abort sterilisering stimulering strupehode svangerskap svever svi syfilis sædblære sædutløsning	<b>T</b> temmelig terskelen testiklene tilstrekkelig tømmes ut
<b>U</b> uregelmessig urinblære urinleder urinrør utbredt utvidet  utvikling	<b>V</b> væsken	<b>W</b>	<b>Ø</b> øker ømme østrogen	<b>Å</b> å tvinge

I dette kapitlet ble undersøkelsen gjort på etnisk norske elever i tiendeklasse. Ordforrådstesten ble gjennomført av den samme målgruppa og etnisk norske elever par måneder etter avsluttet kapittel 2 (se vedlegg 2). Målet var å få oversikt over hvor mange ord minoritetselevne hadde lært sammenlignet med etnisk norske elever i adekvat alder.



Figuren ovenfor viser et stort gap mellom minoritets – og majoritetselevne.

Jeg foretok igjen her kontrolltesten etter kapittel 2 for å finne ut hvor mange ord testdeltakerne virkelig hadde lært og fortsatt husket i kapitlet.

Interessant var det å sammenligne resultatene fra kontrolltest 1 og 2. Resultatene viste en viss fremgang i antall innlært ord hos målgruppa. I det første kapitlet klarte elevene 10 ord av 84 ord, mens i kapittel 2 klarte de 24 ord av 90 ord.

### 3.5 Utfordringer i kapittel 3 «Kosthold og fordøyelse»

Kapittel «3» handler om kosthold og fordøyelse. Selv om at dette kapitlet innebærer mange nye ord og begreper for minoritetselevne, likte elevene kapitlet og var veldig interesserte. De var ivrige etter å forstå innholdet i kapitlet. Bilder og bruk av mange eksempler fra dagliglivet var til stor hjelp i forklaring og innlæringsprosessen.

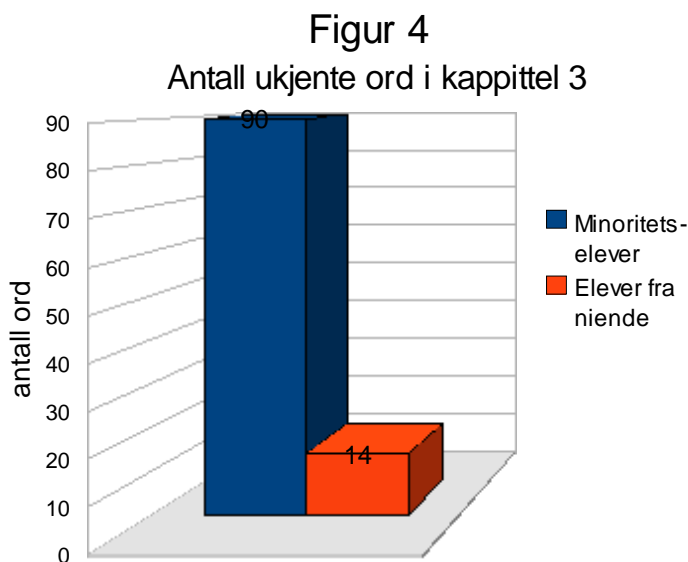
Til sammen var 90 ord ukjente for minoritetselevne i kapitlet. Tabellen nedenfor viser hvilke ord det var.

### Kapittel 3 «Kosthold og fordøyelse»

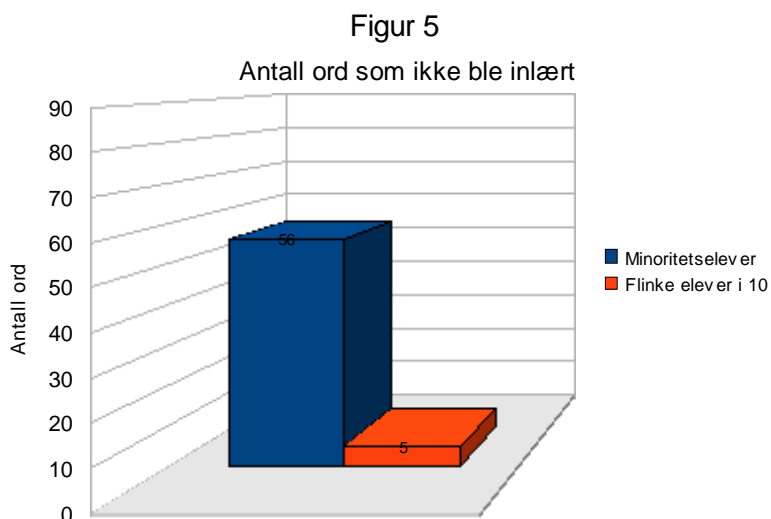
<b>A</b> aminosyrer amylase aorta arterier	<b>B</b> blindtarm blodceller blodplasma blodårene bukspyttkjertel buktninger byggestoffer	<b>C</b> cellemembranen celleånding cellulose	<b>D</b> deltar drivstoff	<b>E</b> enheter Enumettet fett enzymer et nøste
<b>F</b> fettsyre fiber Flerumettet fett foldninger fordøyelse forkammer fornyer seg fotosyntese Fraktes med	<b>G</b> galle glukose gulaktig	<b>H</b> hemoglobin hjerneslag hjerteinfarkt hjertekammer hjertekrampe	<b>I</b> innholdet	<b>J</b> jern
<b>K</b> kapillærer karbohydrater knaser knyttneven kolesterol kosthold kvitter	<b>L</b> ledd Lenket sammen luftrør lunge	<b>M</b> Mager kost matklump Mettet fett mineraler mitokondriene molekyler motvirker måltid	<b>N</b> nyrene nøytralisert	<b>O</b> omfatter oppbevares oppsuging
<b>P</b> pepsin pipler prestasjonene proteiner	<b>Q</b>	<b>R</b> renseanlegg rynket	<b>S</b> seigt skjelettet snirkler snurper spaltet spiserør spyttkjertel stiger strupeløkk svelger	<b>T</b> tarmtotter tolv fingertarm tykktarm tynntarm
<b>U</b> universet utbuling	<b>V</b> vellingen vener verdifulle	<b>W</b>	<b>Ø</b> ørsmå	<b>Å</b> åreforkalking

Det ble brukt den samme metoden som de to tidligere undersøkelsene hvor elevene fra niende – og tiendeklasse deltok i ordforrådstest.

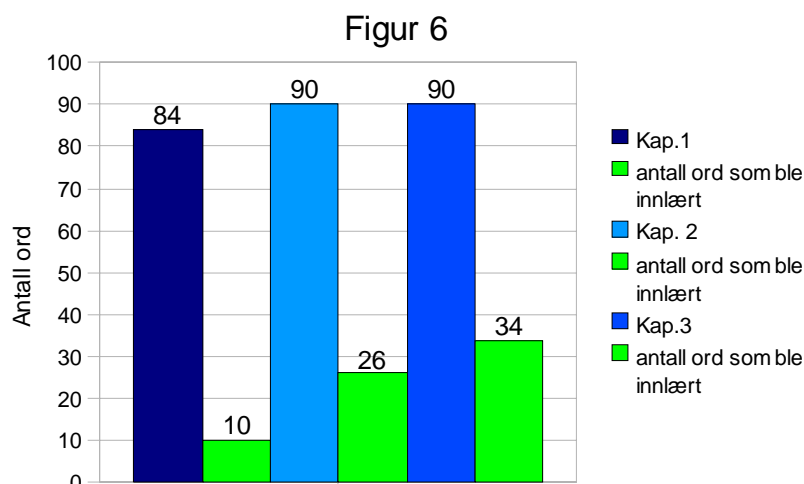
Figur 4 viser hvor mange ord minoritetselevene ikke kunne da de begynte med kapitlet



sammenlignet med etnisk norske elever i niende klasse.



Figur 5 viser hvor mange ord i ordforrådstest husket både minoritetselevene og majoritetselevene hva de ordene betydde etter noen måneder etter at de ble ferdig med kapitlet. Figur «6» viser en sammenligning i utviklingen av ordforrådet hos minoritetselevene mellom de tre kapitlene



Av de tre kapitlene ser vi at det ble en god fremgang i utviklingen av ordforrådet hos minoritetselevne, selv om at det var fortsatt et stort gap mellom minoritetselevne og etnisk norske elever.

Alle elevene i undersøkelsen tok også vanlige naturfagprøver i disse tre kapitlene sammen med medelever i klassen. Elevene fikk karakterer i disse prøvene som ble foretatt av naturfaglæreren. Resultatene av disse prøvene viste den samme tendensen i forhold til den positive utviklingen i ordforrådstestene.

Disse minoritetselevne fikk svake karakterer i den første prøven i kapittel 1, men i andre og tredje kapittel fikk de derimot 3 - 4 som karakter.

## **4. Hvordan kan man legge opp til et systematisk arbeid med utvikling av ordforrådet?**

### **4.1 Didaktikk og metodikk**

Siden jeg begynte med elevene i undervisningen, var det avgjørende for meg å skrive ned notater om hver enkelt elev. Dette hjalp meg med å legge opp neste naturfagtimen. Min timeplanlegging ble basert på stoffet elevene fikk i forrige timen og det nye stoffet de skulle ha i neste timen.

Jeg prøvde alltid å finne en sammenheng mellom forrige - og neste time. I tillegg til dette la jeg stor vekt på repetisjon. Repetisjonen er en vesentlig del av undervisningen for minoritetselevne, mener jeg. For en elev med et annet morsmål enn norsk kan det være uhyre

vanskelig å huske alle nye faglige begreper i naturfag. Særlig når pensumet er lagt på et høyt nivå som er først og fremst tilpasset norske elever. En av de store utfordringene som jeg møter i min jobb med minoritets elever er å finne bøker/undervisningsmateriell som er laget på en slik måte at de passer minoritets elevenes nivå og forutsetninger. Jeg betrakter derfor min jobb med de fem elevene i naturfag som et eksperimentelt og banebrytende arbeid. Jeg brukte følgende metoder i naturfagsundervisning:

### **Høytlesing**

Etter noen undervisningstimer med de fem elevene, fant jeg ut at elevene slet mye med å lese alene hjemme. For å forstå innholdet av faglige tekster måtte de bruke mye tid og energi på å lete etter hvert ukjent ord. Dette bidro til at elevene ble mer opptatt av små detaljer i teksten slik at de kunne miste oversikten over tekstens helhetlig budskap. Til slutt førte dette til at elevene kunne lett gi opp. I tillegg fant jeg ut at å forklare et nytt tema for elevene hvor det brukes nye begreper uten at de har lest teksten i forkant var bare bortkastet tid. Ut fra dette prøvde jeg en annen strategi og den var å la hver enkelt elev lese høyt ett avsnitt i klassen. Etterpå ble elevene spurt om hva de har forstått av avsnittet, og hvis de ikke forstod noe, så forklarte jeg det for dem.

Jeg fant ut at det ikke var nok for minoritets elevene å utvikle sitt ordforråd gjennom å lese i form av avkoding, men å forstå innholdet var avgjørende i utviklingen av ordforrådet. Å la elevene lese høyt gjorde elevene mer oppmerksomme. De fikk styrket selvtilliten gjennom aktiv deltakelse i klassen i tillegg til visuell og auditiv innlæring av teksten.

### **Visuelle og auditive metoder**

Å bruke tilgjengelige bilder og enkle eksperimenter var veldig gode hjelpemidler for å gjøre tema mer forståelig for elevene. Bruk av eksempler fra elevenes hjemland, virkeligheten og alt som elevene opplever til daglig gjorde dem mer interesserte og engasjerte.

Et annen hjelpemiddel som jeg brukte med disse elevene var bruk av filmer. Her vil jeg fortelle om en liten undersøkelse som jeg gjorde for å teste om elevenes evne til forstå et faglig tema gjennom å se en film. Før vi startet med kapittel 5 som handlet om «Lys og farger», fikk elevene sett en film i fire minutter om lys, farger og øyet. Etter filmen ble elevene spurt om hva de fikk med seg av filmen. Elevene hadde ingen svar; derfor fikk de se filmen på nytt. Dette viste at de forstod veldig lite av filmen selv etter å ha sett filmen to ganger. Elevene kunne ordene «lys, farger og øyet» fra før, men problemet var at de ikke



visste hva de nye begrepene som ble knyttet til de ordene betydde. Da alle begrepene i kapitlet ble grundig forklart for elevene i løpet av fem – seks ukers undervisningsperiode, fikk elevene sett den samme filmen på nytt. Elevene kunne nå forstå hele filmen, noe som gjorde dem veldig glade og stolte av seg selv. (Den omtalte filmen er tilgjengelig til visning på nettadressen [www.gyldendal.no/eureka/eureka9/index.html](http://www.gyldendal.no/eureka/eureka9/index.html) og så trykk på 6, deretter trykk på film/radio).

Undersøkelsen var interessant for meg hvor det ble bevist at størrelsen på ordforråd påvirker elevenes forståelse ikke bare når de leser, men når de hører på radio eller ser på tv. Det er derfor viktig at man tilrettelegger opplæringen slik at den tilpassede opplæringen møter elevenes behov på en best mulig måte og unngår derfor å havne i en negativ sirkel.

### **Trening på utvikling av ordforråd**

Elever som har norsk som morsmål utvider stadig sin forståelse av norske ord, både når det gjelder dybde og bredde. Minoritetselevne hadde det vanskelig å huske mange nye ord i løpet av en kort tid. Jeg fokuserte derfor mye på ord som har hovedmening i kapitlet i løpet av uken. En definisjon av et ord i margen/den grønne feltet i «Tellus» og oppsummeringen av kapitlet hadde en positiv effekt på ordforrådsutviklingen. Å repetere de nye ordene i forskjellige sammenheng var også en god metode. Å utvikle ordforråd hos minoritetselevne krever at man legger vekt på både muntlig og skriftlig opplæring.

Elevene fikk trent mye på å svare på oppgavene i naturfag både hjemme og i klassen samt å trene på å svare på forberedelsesoppgaver. Utviklingen av ordforråd krever langsiktig arbeid og stor innsats av både elever og faglærere. Dette støtter tanken om at utviklingen av ordforråd er et livstidsprosjekt.

### **Konklusjoner**

Jeg har valgt å skrive om temaet utfordringer i utviklingen av ordforrådet hos minoritetselevne i naturfag fordi det er et interessant tema som det er behov for mer forskning innen. Min problemstilling i denne oppgaven har vært:

**Hva er sammenhengen mellom størrelsen på en minoritetselevs ordforråd og leseforståelsen i naturfag? Og hvordan kan man legge opp til et systematisk arbeid med utvikling av ordforrådet?**

Det er mange andre faktorer som påvirker leseforståelsen i naturfag, men jeg måtte begrense min tilnærming til problemstillingen gjennom et konkret område. Jeg valgte å fokusere på ordforrådet som en av de viktige og avgjørende faktorene som påvirker leseforståelsen i naturfag. Ordforrådet har spesielt stor betydning for forståelsesaspektet i lesing. Dersom tekstene minoritetslevnene skal lese har for mange ukjente ord vil det føre til en begrenset innholdsforståelse for dem.

I min empirisk studie fant jeg at det er store forskjeller i ordforråd mellom minoritetslevnene og etniske norske elever. Det er derfor veldig viktig at skolen tilpasser opplæringen i form av å gi tilpasset stoff i naturfag til disse elevene.

Det er også avgjørende at det er en systematisk opplæring i ukjente ord. Å bruke ulike strategier kan være en stor hjelp for å utvikle ordforrådet. Lærerens kunnskap om minoritetslevnene, kompetanse, holdninger og metodevalg har også en vesentlig betydning.

### **Litteratur**

Golden, Anne 1998: Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv. (161 sider)

Andersen, Torgeir Granvik 2006: Ordforråd hos tospråklige elever i Oslo (65 sider)

Ekeland, Per Roar, et al. : Tellus 10 «Natur- og miljøfag for ungdomstrinnet»

# Språkholdninger, språkbruksmønstre og språkferdigheter hos seks russiskspråklige elever

Av Desislava A. Edvardsen



## 1. Innledning

*”Leseforskerne mener at elevene må ha et ordforråd på mellom 6000 og 10 000 ord for å kunne nyttiggjøre seg begynneropplæringen på skolen” (Hauge, 2004).*

Selv har jeg et annet morsmål enn norsk, og jeg er mor til et barn som har fått sin første lese- og skriveopplæring på et annet språk enn norsk. Erfaringen jeg har fått som morsmållærer, skoleassistent og vikarlærer i løpet av ni år, har gitt meg muligheten til å ha daglig kontakt med barn som er født og oppvokst utenfor Norge. Blant annet har jeg jobbet som tospråklig assistent til 12 russiskspråklige elever. Noen av dem har russisk som morsmål, andre kommer fra de ekssovjetiske republikkene.

Kontakten med flerspråklige barn har pirret min nysgjerrighet om hvorfor noen barn tilegner seg målspråket fortere og bedre enn andre. Hva er det som er avgjørende når et barn skal lære seg et nytt språk? Er det et spørsmål om generell intelligens, eller er det språkbruksmønstrene og språkholdningene som spiller en viktigere rolle? Med språkbruksmønstre mener jeg her graden av bruk for de ulike språkene eleven behersker (både skriftlig og muntlig) i de ulike språkdomenene - på skolen, hjemme, sammen med venner.

## 1.1. Problemstilling

Min problemstilling i dette arbeidet er følgende: Hvordan påvirker minoritetslevenes språkholdninger og språkbruksmønstre deres språkferdigheter?

Jeg har vært inspirert av L. A. Kulbrandstads flerkasusstudie av tolv elever med minoritetsbakgrunn (Kulbrandstad, 1997). Han har veldig detaljert undersøkt språkholdningene, språkbruksmønstrene i ulike språkdomener og språkferdighetene hos seks elever med vietnamesisk og seks elever med iransk bakgrunn.

I utgangspunktet ville jeg også sammenlikne resultatene i holdningene til norsk fra etnisk russiske elever med de fra etnisk tsjetsjenske elever, men siden jeg har for lite data til en slik påstand, kan jeg risikere en del uønskede, overflatiske generaliseringer.

## 1.2. Valg av elever

For å finne svar på denne problemstillingen, har jeg valgt å undersøke språkholdningene, språkbruksmønstrene og språkferdighetene hos seks russiskspråklige elever i alder fra 7 til 13 år som går på samme skolen. Tre av dem er tsjetsjenskfødte og tre er etnisk russiske. Alle snakker russisk, og det er helt tilfeldig at elevene er bare jenter.

## 1.3. Metoder

**Strukturert intervju** med elevene, med den tospråklige læreren og med kontaktlæreren. I tillegg til å samle data om elevenes språkholdninger og språkbruksmønstre, skulle intervjuene hjelpe meg å vurdere elevenes muntlige språkferdigheter på både russisk og norsk. **Carlstens og Langelands leseprøve** for de ulike klassetrinn (inkluderer diktat). Denne leseprøven ble gjennomført av kontaktlærerne på alle klassetrinn i høst, bare to måneder før at jeg begynte jobben med denne oppgaven.

**Leseprøve, cloze – tester og diktat på russisk.** Jeg valgte å la elevene først lese litt på russisk for å få et bilde av deres lesenivå og lesehastighet. For å få opp elevenes motivasjon til å lese på russisk der og da, sørget jeg for at de fikk en tekst som var aktuell og interessant for deres alder. Dette var en fortelling som var publisert i en av de siste nettutgavene av et litteraturblad for barn- og ungdom ("Moloko").

Jeg har laget tre cloze–tester på tre ulike nivåer. Jeg har fjernet hvert sjuende ord i teksten. Ordene var tilgjengelig for elevene, men ikke i den rette rekkefølge. Elevene som har gått en del på skole i Russland eller Tsjetsjenia utfordret jeg til å prøve to eller tre av testene.

De to elevene som har fått sin første lese- og skriveopplæring på norsk kunne naturligvis ikke utsettes for noen tester eller diktat på russisk.

Diktatene besto av en fortellende og en forklarende tekst (et novelleavsnitt på 56 ord og en faktatekst om ulvene som var 43 ord lang), publiserte i det omtalte russiske ungdomsnett-  
bladet. Jeg brukte diktat for å kartlegge både elevenes evne til å forstå muntlig russisk og evnen til å skrive riktig.

## **2. Elevenes morsmål**

De intervjuede elevene er både etnisk russiske og etnisk tsjetsjenske som er født i Tsjetsjenia. Intervjuene avdekket også at noen av de tsjetsjenske elevene har en forelder som er ingusj. Holdningene overfor de forskjellige etniske gruppernes språk i Sovjetunionen har variert mye. Selv om hver av republikkene hadde sine egne offisielle språk, var russisk klart overlegen. Etter oppløsningen av Sovjetunionen i 1991 har flere av nåtidens uavhengige stater oppfordret til å bruke sine egne språk. Men det er fortsatt slik at de generasjonene som har gått på skolen de siste 60 år, har fått all sin undervisning på russisk. Derfor vil jeg kaste et raskt blikk på de språkene som berører i min undersøkelse.

### **2. 1. Russisk**

Dette er et østslavisk språk, det mest utbredte av de slaviske språkene, det offisielle språket i Russland og ett av de offisielle språkene i Hviterussland, Kasakhstan, Kirgisistan og ett av de seks offisielle språkene i FN. Språket skrives med det kyrilliske alfabetet og har bevart et gammelt syntetisk system. Gjennom hele det 20. århundre ble russisk brukt på skoler i hele Sovjetunionen og i andre kommunistland.

### **2.2. Tsjetsjensk**

Dette språket tilhører den dagestanske gruppen i de kaukasiske språkene. Den dagestanske språkfamilien er kjent for sitt komplekse lydverk (opptil 60 konsonanter og 30 vokaler), substantivklasser, setningsstruktur, og et stort antall kasus. Tsjetsjensk er det største av nakh-språkene. Det snakkes for det meste i Tsjetsjenia hvor dette er et offisielt språk sammen med russisk, og det skrives med det kyrilliske alfabetet. Det nest største språket i denne gruppen er ingusjisk. Disse to språk er innbyrdes forståelige. I Russland snakkes det tsjetsjenske språket av ca. 1 mill. mennesker. Det finnes en utbredt mening om at tsjetsjensk bare er et muntlig språk, men grunnen til dette er at det ikke er blitt brukt i undervisning.

### 3. Oppsummering av resultatene

Tabell 1 viser en kort presentasjon av de intervjuede elevenes personlige forhold. I kodenavnet står tallet for klassetrinnet eleven går på, T betyr tsjetsjensk, R – russisk og 2g - andregenerasjonsbarn:

Tabell 1

	Morsmål	Alder	Antall år i Norge	Familiesituasjon
<b>7T</b>	tsjetsjensk	13	1 ½	mor, far, søster
<b>6T</b>	tsjetsjensk	12	4 ½	far, 2 søstre
<b>6R</b>	russisk	12	5 ½	fosterforeldre, 2 fostersøsken
<b>5R2g</b>	russisk	10 ½	født i Norge	mor, far, bror
<b>5R</b>	russisk	11	3 ½	mor, stefar, 4 stesøsken
<b>2T</b>	tsjetsjensk	8	1 ½	mor, bror

Det viser seg at bare to av elevene bor sammen med begge de biologiske foreldrene sine. I sin studie av tolv minoritets elever uttrykker Lars A. Kulbrandstad en overraskelse over ”at det er så mange” (fire av tolv elever) som befinner seg i denne situasjonen (Kulbrandstad, 1997). Familiesituasjonen til elevene har, selvfølgelig, en direkte innvirkning på deres daglige språkbruk. Derfor er det viktig å vite hvem eleven bor sammen med.

#### 3.1. Språkbruksmønstre

”Spørsmålet om valg av språk dukker naturligvis bare opp når tospråklige kommuniserer med personer som de har flere enn ett språk til felles med.” (Engen og Kulbrandstad, 2004)

Tabell 2

	Barnehagegang		Skolegang (antall år)		Første lese- og skriveopplæring
	I hjemlandet	I Norge	I hjemlandet	I Norge	
<b>7T</b>	-	-	5	1 ½	russisk
<b>6T</b>	ja	-	2	4 ½	russisk
<b>6R</b>	ja	-	1	5 ½	ukrainsk/russisk
<b>5R2g</b>		ja	født i Norge	4 ½	norsk
<b>5R</b>	ja	-	ca. 1	3 ½	russisk
<b>2T</b>	-	-	-	1 ½	norsk

Tabell 2 viser at fire av de seks elevene har gått i barnehage, tre i hjemlandet og en i Norge. Vi ser også at to av elevene (5R2g og 2T) har fått sitt første lese- og skriveopplæring på norsk. Begge snakker russisk, men eleven som ikke er født her og har bodd bare i 1 ½ år i Norge er mye flinkere til å forstå og bruke språket aktivt.

Tabell 3

	Venner	Muntlig språkbruk		Lesing og skriving
		<i>venner</i>	hjemme	
<b>7T</b>	M	russ./norsk	tsjetsjensk/russisk	norsk/russisk
<b>6T</b>	M + N	russ./norsk	russisk	norsk/russisk
<b>6R</b>	M + N	russ./norsk	russisk/norsk	norsk/russisk
<b>5R2g</b>	N	norsk	norsk/litt russisk	norsk
<b>5R</b>	N + M	norsk/litt russisk	russisk/norsk	norsk/russisk
<b>2T</b>	N + M	norsk/russ./tsjetsjensk	tsjetsjensk/russisk	norsk

Det er bare 7T som oppgir at hun ikke har norske venner, men vennene hennes er ikke alle russiskspråklige. Hun har noen etnisk afghanske venninner og med dem snakker hun norsk. 2T har både norske, tsjetsjenske, russiske og afghanske venner. Begge elevene snakker tsjetsjensk og russisk hjemme, mens 6T som også er tsjetsjenskfødt oppgir at de snakker bare russisk med faren og søstrene. En mulig, men ikke nødvendig grunn kan være at faren tilhører den ingusjiskspråklige minoriteten i Tsjetsjenia.

To av de tre etnisk russiske elevene (6R og 5R) bor i tospråklige familier og det er naturlig for dem å bruke både norsk og russisk daglig. De har også både norsk- og

russiskspråklige venner. 5R2g, derimot, forteller at hun ikke har noen minoritetsspråklige venner, og hennes kontakt med barn fra egen språkgruppe avgrenses av russiskspråklige familievenners barn som kommer på besøk. Selv om hun bor sammen med sine biologiske foreldrene som er etnisk russiske, snakker de mye norsk hjemme.

De to elevene som har fått sin første lese- og skriveopplæring på norsk, bruker ikke russisk verken til å lese eller skrive. Alle de andre sier at de gjør det, mer eller mindre, enten for å lese bøker, se på filmer med russisk tekst eller skrive beskjeder, handlelister, brev, kort, dagbok. Det at andregenerasjonsinnvandrere og de yngste blant de førstegenerasjonsinnvandrere ikke bruker språket skriftlig, tyder på at det kan bli vanskelig å bevare noen av språkene i Norge i den nærmeste fremtiden.

Noen av språkforskerne mener at det er veldig vanskelig å kartlegge bruk av språk. Et problem er det at vi ikke kan måle språkbruket i de ulike domene. Vi kan ikke vite om hvor mye tid eleven tilbringer i de ulike domene og *”hvor mye språklig interaksjon han eller hun deltar i på hvert område”* (Engen og Kulbrandstad, 2004).

### **3.2. Språkholdninger**

*”Det er vanskelig å skille en persons holdninger til et språk fra personens holdninger til kulturen som er bærer av det aktuelle språket, eller til brukerne av språket”* (Engen og Kulbrandstad 2004).

Siden barna får sin primærsosialisering hjemme, er naturligvis foreldrenes oppdragelse med på å forme barnas språkholdninger. Vi kan forvente at et barn som har vokst opp i et land hvor en stormakt som Russland har påtvunget sin politiske makt og sitt språk, kan ha et annerledes kulturelt bånd til dette språket enn de etnisk russiske barn har. I tillegg har tsjetsjenske barn fått sin sosialisering i en muslimsk familie og et muslimsk samfunn, mens de etnisk russiske barna har opplevd et halvveis kristent, halvveis ateistisk samfunn. Med tanke på elevenes morsmålsstatus i landene som de eller foreldrene deres kommer fra, er det ikke unaturlig at holdningene deres til russisk kan være ulike (6T sier, for eksempel, at hun kommer til å snakke tsjetsjensk med sine barn, men hun kan ikke tsjetsjensk).

Intervjuene viser, derimot, at fem av de seks elevene har en positiv holdning til det russiske språket. 7T forteller at hun ikke liker russisk, men er samtidig klar over at dette er språket hun behersker best. Hun er den eneste blant de tsjetsjenske elevene som vurderer å lære barna sine russisk, men *”bare hvis de vil”*. Hun er også den eneste som tror at det



snakkes russisk, men ikke tsjetsjensk i Norge om 100 år. Dette viser at en trettenåring som har opplevd å gå på skole i Tsjetsjenia i fem år, har en veldig annerledes holdning til russisk enn en åtteåring (2T), som har begynt sin skolegang i Norge og ikke har knyttet noen spesielle emosjonelle bånd til språkene hun snakker.

I L. A. Kulbrandstads flerkasusstudie tror fire av de fem 8. klassingene at de kommer til å få en ektefelle med det samme morsmålet. Når det gjelder valg av språkbruk overfor barna, svarer de at de kommer til å snakke enten bare morsmålet eller både det og norsk. I min undersøkelse svarer alle elevene at de ville snakke til sine barn først på morsmålet og etterpå på norsk. De russiske elevene legger ikke vekt på hvilken nasjonalitet deres eventuelle ektefelle skulle ha, mens de tsjetsjenske forteller at de selvfølgelig kommer til å gifte seg med en tsjetsjensk person. Etter min vurdering er 2T den eneste blant de intervjuede elevene som kan tsjetsjensk og bruker språket aktivt. Jeg har observert henne i samtale med mora, lillebroren og andre tsjetsjenskspråklige voksne. 7T har et surrealistisk bilde av egne språkferdigheter i tsjetsjensk siden hun har vanskeligheter med å uttale enkelte setninger på dette språket, og 6T kan ikke tsjetsjensk siden de snakker bare russisk hjemme.

Alle elevene i min undersøkelse oppgir at motivene for å lære seg mer norsk er stort sett begrunnet i videreutdanning og jobbmuligheter. De går ut i fra at de kommer til å bo og jobbe her i landet og mener derfor at norsk er viktigst for dem. Alle viser en veldig positiv holdning til språket, og dette bekreftes også av lærerne. Når det gjelder engelsk er alle elevene enstemmige om at det er et veldig viktig språk for dem. Holdningene til det engelske språket er høyt positive, og alle forklarer det med at det er et fint språk og at det å kunne engelsk åpner for muligheter til å snakke med folk fra andre nasjoner.

#### **4. Språkferdigheter**

Det er en stor utfordring og ett stort ansvar for språklærerne å finne den læringsmetoden som passer best for hver enkelt elev som er i gang til å lære målspråket. Chomsky og flere med han mener at det finnes en "*universell grammatikk*" som gjør at barnet lærer morsmålet sitt perfekt uten å ha lært de grammatiske reglene i språket. Denne evnen mener han er medfødt. Men Brey – Vroman understreker at denne "*universelle grammatikken*" bare fungerer hos barn, fordi det er få voksne som kan lære seg et fremmedspråk perfekt. De voksne må derfor bruke abstrakt tenkning og ulike innlæringsstrategier i stedet (Tornberg, 2001). Ikke minst spiller motivasjonen for å lære seg språket en viktig rolle.

Målet om funksjonell tospråklighet i Norge som ble lovfestet med M- 87 forsvant med de to nye læreplanverkene som kom etter det (L-97 og Kunnskapsløftet). I følge den nåværende Opplæringsloven er morsmålsopplæringen bare et midlertidig tilbud i det lange løpet mot målspråket. Morsmålsfaget har en redskapsstatus, og tospråklig undervisning tilbys bare frem til at eleven har tilstrekkelig mengde av begreper og et ordforråd på norsk som gjør dem i stand til å følge undervisningen i klasserommet (oppl.1.2.8).

Når det gjelder språkferdighetene til elevene, refererer jeg til min kjennskap til elevenes faglige og språklige utvikling, deres egen vurdering, Carlstens leseprøve som ble gjennomgått i høst i alle klassetrinnene, cloze-testene og diktatene, og intervjuene med elevene og deres lærere. I 2. klasse supplerer jeg med resultater fra Ottem og Frosts test ”Språk 6 –16”.

7T

I Carlstens leseprøve har eleven prestert 76/80 ord per minutt og har 15 % feil i leseforståelse. Lærerens kommentar er at dette resultatet ikke er i samsvar med hans inntrykk. Elevens språkferdigheter måtte ha forbedret seg mye mer siden prøven ble gjennomgått, og resultatene skulle ha vært betydelig annerledes hvis hun skulle ha tatt testen nå. Samtidig har hun bare 2 diktatfeil som plasserer henne ganske høyt opp på klassenivå.

Eleven mener selv at det er lettere å skrive enn å snakke norsk, og intervjuet med kontaktlæreren bekrefter dette. Han sier at hun er flinkest i klassen til å bruke ordlista og at forståelsen er bedre enn uttalen. I klassen er det to andre minoritetsspråklige elever som har bodd i Norge i 8-9 år, men kontaktlæreren påstår at denne eleven er flinkere enn dem sammenliknet med deres oppholdstid i Norge. Hennes ferdigheter i russisk er på et høyt nivå. Hun leser i normalt tempo og har full forståelse for det hun leser. I diktatene hadde hun til sammen 2 små ubetydelige skrivefeil og 97/99 rettskrevne ord. Jeg oppfordret henne til å prøve alle de tre cloze-testene som har ulik vanskelighetsgrad. Hun klarte alle. På den vanskeligste av dem hadde hun 20/25 ord på rett plass. Den tospråklige læreren bekrefter mine konklusjoner og sier at dette er en veldig flink elev. Både kontaktlæreren og den tospråklige læreren er enige om at jenta har et veldig høyt intelligensnivå. Mitt inntrykk er også at hun har utviklet veldig bra metaspråklig bevissthet i forhold til hennes alder.

6T

Resultatene fra Carlstens leseprøve i 6. klasse viser at eleven leser ca. 90 ord per minutt som er over gjennomsnittet. Hun har 3 diktatfeil, fem av de 23 elevene i klassen har like mange og

seks har mindre enn henne. Diktatfeilene er: *vindue*\_, *krokker* (for kråker), *kjeller* (for kjekler). På leseprøven har hun 1 forståelsesfeil som også de fleste av de majoritetsspråklige barn i klassen har. Setningen er: "Jeg stråler som en nyslått (*mynt – hest – fisk*)". Lærerens kommentar er at: "*Man skal ha bodd i minst 50 år i Norge for å forstå denne setningen*". Læreren opplyser også at for to år siden, når eleven bare hadde bodd noen måneder i Norge, leste hun hele teksten i leseprøven for 4. klasse på 7 minutter og viste 0 forståelsesfeil. Intervjuet med eleven avdekket noen av de språklige strategiene som hun benytter seg av. Hennes tenkemåte tyder på at hun har en metaspråklig bevissthet som hjelper henne i å lære språket videre. Kontaktlæreren bekrefter mine observasjoner om at jenta er veldig flink til å formulere seg. Hun sier selv at det ikke er vanskelig verken å lese, snakke eller forstå norskspråket, hvis det ikke dreier seg om enkelte dialekter.

Resultatene i russisk viser at jenta leser i normalt tempo og forstår alt det hun leser. I diktatene hadde hun 90/99 rettskrevne ord. Av cloze-testene greide hun lett de første to, og hun hadde 19/25 rettplasserte ord på den tredje testen. Hun forteller at det er verken vanskelig å lese, snakke eller forstå russisk, men tsjetsjensk kan hun derimot ikke mye av. Både kontaktlæreren og jeg vurderer eleven som veldig "*glup og intelligent*". Kontaktlæreren forteller at hun er "*på høyde med de majoritetsspråklige i klassen*". Ofte skjer det at jeg må hjelpe flere av de norske elevene i klassen til å forstå enkelte oppgaver, men når jeg da spør om hun trenger hjelp, svarer hun negativt. Resultatene etterpå viser at hun *har* forstått oppgavene som mange av de majoritetslevnene ikke hadde forstått på egen hånd. Alt tyder på et veldig høyt evnenivå i alle fag.

6R

Jeg vil understreke at dette dreier seg om en elev med konsentrasjons- og andre type lærevansker. Resultatene fra Carlstens leseprøve viser at eleven leser ca. 58 ord per minutt (for to år siden har hun lest 26), hun har 2 forståelsesfeil og 8 diktatfeil (bl.a. *sjøkken*, *sjekler*, *sjarer*, *brøsmule*). På slutten av testen måtte elevene skrive det norske alfabetet og der har eleven glemt de siste tre bokstavene. Hun forteller i intervjuet at det er vanskelig å følge med hvis noen snakker fort norsk. Både kontaktlæreren og jeg er enige i at hun har et veldig dårlig ordforråd. Hun har store hull i både ortografi og grammatikk. Hennes generelle intelligensnivå beskriver kontaktlæreren som "*litt under gjennomsnittet*". Resultatene i russisk viser at jenta leser i sakte tempo og skårer veldig lavt i skriftligproduksjon. Hun har bare 63/99 rettskrevne ord i diktatene, og på de fleste ordene har hun flere enn en feil, noen av

dem er overførende (skriver norsk "O" isteden for russisk). Hun skriver også konsekvent med små bokstaver etter punktum. Eleven viser at hun ikke kan skrivereglene på russisk så godt, men det er kanskje ikke så rart siden hun nesten ikke har fått undervisning i språket. Intervjuet av henne viser også at hun selv er bevisst på at hun har vansker med å skrive på russisk. Av cloze-testene greide hun bare den elementære som besto av det å plassere 7 ord på rett plass. Hun forteller selv at det er vanskelig å forstå russisk hvis det ikke dreier seg om å se på TV eller føre en enkel samtale. Når hun snakker russisk bruker hun "halvt russisk og halvt norsk", sier hun.

### 5R2g

Resultatene av Carlstens leseprøve viser at eleven deler første plass i det å ha minst diktatfeil med den andre eleven som har russisk som morsmål og går i samme klasse. Begge har 2 diktatfeil og resten av klassen på 19 har mellom 11 – 16 feil. Diktatfeilene hennes er *skjedet* (for kjedet) og *tannrätte* med to t. Eleven presenterer seg som norsk siden hun er født her og mener selv at hun er flink i språket. Dette bekreftes av kontaktlæreren og resultatene i leseprøven. Hun er også en av de flinkeste i klassen i alle fag. Når det gjelder russisk kunne jeg ikke teste eleven skriftlig, fordi hun fortalte at hun ikke kunne alle bokstavene i det kyrilliske alfabetet. Jeg ba henne om å skrive på russisk "Jeg heter (navnet)" og hun gjorde 3 feil på de tre ordene. Jeg jobbet i klassen til denne jenta når hun gikk i 1. og 2. klasse, og jeg mener at hun var mye flinkere i å snakke russisk da. Hun snakker fortsatt, men hun har et dårlig ordforråd og hun sier at det er vanskelig å formulere setninger. Likevel viser hun at hun vet å utnytte ulike språklige strategier, for eksempel å erstatte ord hun ikke kan med noen enklere synonymer.

### 5R

Resultatene av Carlstens leseprøve bekrefter også lærerens ord om at eleven er flink i skriftlig norsk. Hun har 2 diktatfeil (like mye som 5R2g som går i samme klasse og mye mindre enn resten av klassen på 19). Feilene er: *bakkhjulet* med dobbelt k og *bokta* for bukta. Hun har 0 feil på leseforståelse og leser ca. 93 ord per minutt. Eleven forteller i intervjuet at hun er veldig "opptatt av å skrive rett". Motivene er jobb og utdanning. Når jeg spør om de fremtidige planene hennes nevner hun bare utdanning. Kontaktlæreren vurderer ferdighetene hennes i norsk veldig høyt og minner på at hun er glad i å skrive fortellinger som hun ofte publiserer i lokalavisen. Hun selv sier at bortsett fra noen dialekter er det ikke vanskelig å

forstå eller snakke norsk. Resultatene i skriftlig russisk viste at hun leser i normalt tempo og forstår alt det hun leser. På diktatprøvene hadde hun 87/99 rettskrevne ord. Hun prøvde seg på to av cloze-testene. På den første hadde hun plassert alle ordene rett, men på den andre som er vanskeligere hadde hun byttet om på to av verbene som betyr omtrent det samme.

Kontaktlæreren sier at denne eleven er blant de flinkeste i klassen og hun har et høyt intelligensnivå. Hun er stort sett flink i alle fag. Eleven virker også veldig språkbevisst. Et eksempel er når hun i intervjuet forteller at de amerikanske filmene blir så dårlig oversatt på russisk at hun ”foretrekker å se dem med norsk tekst”.

2T

På Carlstens test i leseforståelse for 2. klasse hadde hun alt rett på både bokstavediktaten (5 av de andre elevene har 1 eller 2 feil) og det å skrive den første bokstaven i ord (2 av elevene har 2 feil). Hun hadde også rett på alle de fire substantivene som hun måtte tegne og skrive ned (7 av de andre elevene har skrevet feil ord på bildene de hadde tegnet). Teksten klassen måtte lese i leseforståelse var på 67 ord. Hun har lest 58 ord, 12 ord per minutt. Med dette resultatet deler hun 13. plassen i klassen på 19 elever med ei majoritetsspråklig jente.

Vi hadde en ukes besøk av PPT. De tok testen ”Språk 6 – 16, screening test” av Ernst Ottem og Jørgen Frost på noen av elevene i klassen. Denne testen har en plassering av elevene på en skala fra risikogruppe til over normalområde i åtte profilmønstre. I screening, fonologisk bevissthet, setningsminne og lesehastighet skårer jenta innenfor det normale området. I profilen ordspenn som går på auditiv memorering, skårer hun over normalområdet. I grammatikk havner hun i gruppa under normalområdet. Der bøyer hun rett i preteritum verbene: *å bade*, *å kjøpe*, *å kjøre*, *å stå*. Hun sier derimot *ringa* for ringte, *hjelpet* for hjelp, *finnet* for fant, *stryket* for strøk, *drikket* for drakk, *gidd* for gav og *klipa* for kløp. I flertall for substantiver hadde hun rett i: *føttene(fotan)*, *filmer(filma)* og *hester(hesta)*. Denne jenta snakker dialekt etter en så kort tid i Norge. Talen hennes er sterkt påvirket av den. Men hun bommer på de neste fire ord: *barna* for barn, *tanna* for tenner, *handa* for hender og *brora* for brødre. I komparativ og superlativ har hun ingen rette svar. På bakgrunn av hennes begrepsforståelse ble hun plassert i risikogruppa. I begrepstesten måtte elevene først finne antonymer til noen ord og etterpå forklare hva andre ord betyr. Hun har skåret rett bare på et ord (pen – stygg). Hun viste ikke antonymene til: *vått*, *vide*, *starte*, *feig* og *tam*. Hun kunne forklare ordene *paraply*, *seng* og *brev*, men ikke *tulipan*, *spiker*, *belønning*, *mikroskop*, *presis*. Denne eleven har nettopp begynt med sin leseopplæring i russisk. Hun snakker både

tsjetsjensk, russisk og norsk, men leser og skriver bare på norsk. Derfor kan jeg ikke teste eleven i skriftlig russisk. Testene som PPT har tatt avdekker at eleven ligger i risikogruppen når det gjelder begrepsforståelse. Min egen og kontaktlærerens mening er at jenta er veldig godt evneustrustet. Jeg har også hatt muligheten til å følge opp hennes begynneropplæring i russisk der hun viser et veldig høgt intelligensnivå. Etter min mening ligger begrepsapparatet hennes enda plassert i tre ulike språk og det er bare spørsmål om tid og tospråklig støtte før hun lærer seg de nødvendige begrepene på norsk.

## 5. Konklusjon

Denne undersøkelsen er et forsøk på å finne ut om to/flerspråklige elevers språkholdninger og språkbruksmønstre har en innvirkning på deres språkferdigheter i både førstespråket og målspråket. Det viser seg at alle har et varmt forhold til førstespråket. De russiske elevene, til og med eleven som er født i Norge, føler at de bør snakke dette språket til sine barn. De tsjetsjenske elevene mener også at de bør snakke tsjetsjensk til sine barn, men det er bare en av dem som virkelig kan snakke språket. En av elevene har et komplisert forhold til det russiske språket, men innser at dette er det språket hun kan best. De andre fem har en positiv holdning til russisk.

Elevenes ulike holdninger til russisk viser seg ikke å være avgjørende for deres ferdigheter i dette språket. Derimot viser de tre elevene som en periode har gått på russisk skole, veldig gode muntlige og skriftlige prestasjoner i russisk. Disse elevene kan klare seg veldig bra på en skole i hjemlandet.

Språkholdninger kan ha en påvirkning når det gjelder målspråket, siden elevenes holdninger til norsk viser seg til å være høyt positive. Alle forbinder norsk med videreutdanning og jobb. Bortsett fra eleven 6R som har konsentrasjonsvansker, viser det seg at alle har veldig gode reseptive og produktive ferdigheter i både muntlig og skriftlig norsk. Med sine prestasjoner i norsk ligger elevene på et middels eller høyt nivå i forhold til sine majoritetsspråklige klassekamerater.

Det samme gjelder holdningene til engelsk og engelskferdighetene til elevene. Alle er veldig positivt innstilte og viser gode ferdigheter. Vi vet av forskning at språkstatus er viktig for motivasjonen til å lære seg et språk. Engelsk har en høy status i en rekke land, og forbindes av mange med elitespråklighet.

Situasjonen med tsjetsjensk er litt komplisert. Elevene har ikke lært å verken lese eller skrive på dette språket, og bruk av dette språket viser seg til å være i veldig ulik grad hos de tsjetsjensk. Ønsket om å kunne morsmålet er så sterkt at den eldste av elevene overrapporterer sine språkferdigheter i tsjetsjensk.

De andres språkbruk rundt barna spiller en viktig rolle for hvilket språk de kommer til å bruke mest. Språkholdningene kan også påvirke valget av språk. Elevene sier at de bytter språk hvis det kommer noen som ikke forstår dette språket, men språket kan ha både en inkluderende og en ekskluderende funksjon. Intelligensnivået til elevene (bortsett fra 6R som sliter med lærevansker) vurderes av både lærerne og meg som veldig høyt. Generell intelligens har antakeligvis en stor påvirkning når en skal tilegne seg et annet språk, men kontaktlærerne bekrefter også at elevene er blant de flinkeste i de andre skolefagene. I samsvar med Kulbrandstads studie viser min undersøkelse også at elevene som er veldig flinke i førstespråket, også er veldig flinke i norsk.

Min mening er også at elevene viser en imponerende språklig bevissthet, både i motivasjonsbegrunnelse og valg av språkstrategier. De eldste av dem viser i intervjuene at de har en metaspråklig refleksjon over sin egen språkkunnskap. Etter min mening har de tsjetsjenskfødte elevene en tidlig utviklet språklig bevissthet på grunn av tospråklig bruk hjemme, men det er også russiskfødte elever som imponerer med det.

### **Litteraturliste:**

Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. (2004): *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning*, 2, utgave, Gyldendal Norsk Forlag AS

Hauge, A - M., (2004): *Den felleskulturelle skolen*, 1. utgave, Paperback

Kulbrandstad, L. A. (1997): *Språkportretter. Studier av tolv minoritetselevers språkbruksmønstre, språkholdninger og språkferdigheter*. Vallset: Opplandske Bokforlag

Tornberg, U. (2000): *Språkdidaktikk*, 1. utgave, Paperback

Til testene og diktatene på russisk: Hertz, B., Leervad, H., Lærkes, H., Møller M. og Schousboe, P. (2001): *Møde i Petersburg*. Læsebog. Gyldendal Uddannelse

**<http://www.hrono.info/proekty/moloko/index.html>**

# Drama som undervisningsmetode i arbeidet med språklige minoritetslever

Av Laith Abdlgani Hussain

## 1.0 Innledning

Problemstillingen i dette arbeidet er todelt. Jeg vil vise gjennom praktiske erfaringer hvordan man kan bruke drama som metode for å lære minoritetsspråklige elever andrespråket.

Samtidig vil jeg vise hvor vanskelig det er å skape forståelse for å bruke drama i en slik sammenheng. Å få til en holdningsendring til selve arbeidsmåten er derfor en integrert del av hele arbeidet med språklæring gjennom drama for minoritetsspråklige.

Mitt arbeid tar utgangspunkt i et større innvandringsprosjekt i Trollhättan i Sverige i 1990-åra.

Situasjonen i Trollhättan, var problematisk på mange områder: Det var arbeidsløshet, moskeen i området brant, innvandrere og svenske ungdomsgrupper hadde konflikter seg imellom. Innvandrerne hadde problemer internt, muslimer mot muslimer, muslimer mot kristne, kristne mot kristne. Samtidig kom stadig nye flyktninggrupper på grunn av situasjonen i verden. I Afrika var det sultkatastrofer, krig i Jugoslavia samt problemer med Saddam Hussein i Irak. Det hele ble som en verden i miniatyr med alle problemene som tynget tilværelsen for alle. Selv om politikerne i Trollhättan i Sverige forsøkte å gjøre sitt beste hele tiden, satte situasjonen sitt preg på barna. Prosjektet var et tiltak for å få til positiv utvikling i området.

”Empatiprojektet” som jeg i det følgende vil beskrive, startet på Kronogården i Trollhättan i april 1995. Prosjektet som gikk over 3 år (1995-1998), inneholdt mange `mindre pedagogiske prosjekt` som f.eks. Lekespråk svensk - arabisk. Arabiskskole, Arabisk skoleavis, flere ulike teaterprosjekt (`Alladin` `Sinbad`, `Ferges fra mitt land` og Gondolen), foto/kunstutstillinger med mer. og en kabaret for alle undervisningsinstitusjonene for barn i området.

I starten av det såkalte ”Empatiprojektet” var målet å skape broer mellom den arabiske og den svenske kulturen. Senere utviklet det seg til å gjelde flere kulturer.

Jeg hadde prosjektstilling som ressursperson, og jeg var prosjektleder, og arbeidet med ulike former for virksomhet for barn - først og fremst med arabiske barn og deres foreldre.



Prosjektet hadde som mål å utjevne ulike motsetninger mellom barn, eks. innvandrere: svensker, muslimer: og kristne. Dette gjorde jeg gjennom sang, teater, kunst og litteratur.

Jeg startet med å lese fortellinger på arabisk i Kronogårds bibliotek. Jeg gjorde små teater- og danseoppsetninger på daghjemmet, og sammen med personalet skrev jeg fortellinger som handlet om hvordan vi bedre skal forstå hverandre. Svenske sanger ble oversatt til arabisk og omvendt. Jeg ordnet også med reiser og fotball/innebandy-turneringer mellom barn fra de ulike områdene omkring bydelen Trollhättan. Gjennom dette arbeidet fikk både kristne og muslimske fortrolighet til meg, og lot sine barn få ta del i mine aktiviteter.

### **1.1 Bakgrunn og forutsetninger**

Jeg kom til Sverige forsommeren 1993, og hadde i flere år arbeidet med å øke forståelsen for andres kulturer gjennom arbeid med barn. Den kulturbakgrunn innvandrerbarn har er temmelig ulik den de møter i sitt "nye" land. I arabiske kulturer er det vanlig at "barn skal sees, men ikke høres". De må sitte helt stille i klassen, ikke røre seg, får ikke uttrykke egne meninger, bare svare når læreren henvender seg til dem. Lek har ingen plass i undervisningen. Barna må ofte spise atskilt fra de voksne.

Det er viktig å nå barna så tidlig som mulig før de har fått fordommer mot andre mennesker. Jeg ville med mitt arbeid med barn bygge broer mellom den svenske kulturen og den arabiske. Slik at svenske lærere kunne få innsikt i problemene til tospråklige elver og deres foreldre. Jeg leste sagn på arabisk for barn på førskolene, på Kronogårds bibliotek og Frelsegårdsskolen. Jeg oversatte fortellingene til svensk, og fikk hjelp til å lage melodier til tekstene. Sangene ble fremført i form av arabisk dans og sangleker. Hele tiden blandet jeg det orientalske med det nordiske.

Jeg startet en arabisk skole med arabisk språk, dans, kunst, drama og sport. Jeg lyktes med å overvinne motsetninger mellom etniske grupper, og foreldre og barn fra ulike land. Mitt hovedmål var å skape møteplasser på skolene og førskolen på Kronogården for svenske barn og deres foreldre, og innvandrerbarn og deres foreldre.

### **2.0 Erfaringer fra arbeidet**

En stor del av barna og ungdommene som bodde og gikk til banehager og skolene på Kronogården, var tospråklige. Med bakgrunn i at arabiske foreldre ofte var bekymret for at deres barn sjelden møtte svenske barn i lek, ble spørsmålet: Hva kunne læreren gjøre for å bedre denne situasjonen både i lek og skole?

For på lang sikt å bryte segregasjon, behøver elevene å få støtte på veien mot grunnskolens mål. Dette stiller krav til kunnskaper og trygghet hos de voksne rundt barnet. Kan morsmålet eller tospråklig personale og minoritetsfamiliens flerkulturelle erfaring ivaretas i dette arbeidet? Ja, kunnskapen finnes på Kronogården i Trollhattan i Sverige, bl.a. i ”Empatiprojektet,” en spesialsatsing der foreldrene er aktive medarbeidere i førskolen. ”Empati- og Treffpunktprosjektet ” pågikk i årene 1995 - 2000. I Empatiprojektet fikk innvandrerbarn begynne skolelivet med en spesiell tospråklig og tokulturell førskolepedagogikk som ble utviklet av innvandrere, tospråklig personell og svenskspråklig personale.

Stallets førskole, der jeg jobbet, hadde framførelser med sang og dans på svensk, finsk, og arabisk. Alle fikk være med, men jeg tvang ingen.

På Kronogården bibliotek og Kronogårdens fritidsgård har jeg brukt sosiodramatisk lek gjennom å fortelle sagaer, og etterpå dramatiserte vi gjennom drama, lek og dans. Målet med dette var å bruke språket, ha det trivelig og samarbeide. Utgangspunktet var barnets behov for daglig å beherske det å leve med to språk og to kulturer. Alle nye begrep ble forankret både i morsmålet og i det svenske språket, noe som skapte trygghet i læresituasjonen. Min oppfølgende studie av barn gjennom en 6- års periode, viser hvordan tospråklig personale har betydning for språk- og begrepsutviklingen. Dette avspeiles i elevenes skoleprestasjoner. De elevene som fikk starte skolelivet tokulturelt, hadde bedre skolerresultat enn de øvrige.

### **3.0 Hoveddel**

I starten av prosjektet fikk jeg feil informasjon om barnas kunnskaper i arabisk. Saken var at de kunne verken arabisk eller svensk. Da jeg møtte barna, trengte jeg tid for å vurdere deres språklige kunnskaper for å kunne arbeide videre med dem. Etter hvert merket jeg at barna kommuniserte med hverandre med kroppsspråk. Barna kom fra ulike arabiske land og hadde ulike arabiske dialekter. Derfor tenkte jeg å ta utgangspunkt i kroppsspråket og benytte drama og lek som undervisningsformer.

Her fikk jeg god hjelp i min erfaring som ”skuespiller” i barneteater. Situasjonen var også at barna lyttet til sine eldre søsken som hadde snappet opp vulgære ord fra ”gatespråket” og trodde at det var aksepterte svenske ord., noe deres foreldre også trodde.

I hoveddelen fokuseres det på mine erfaringer med dette prosjektet som har bedret min forståelse av drama som metode i språkundervisningen i det arabiske skoleprosjektet. Utgangspunktet var barnas behov for daglig å beherske det å leve i to kulturer. Alle nye

begrep ble forankret både i morsmålet og i det svenske språket, noe som skapte trygghet i læresituasjonen. Min målsetting var å skape et bra miljø for barna når det gjaldt helse, motorikk og psyke som hjelpemiddel for et godt læringsmiljø. Jeg merket gjennom barnas handlingsmønster at de hadde psykiske problem. Gjennom aktiviteter kunne jeg vurdere deres erfaring og ut fra det legge en strategi for min plan. Fortellinger på arabisk ville bare skape vansker for barn fordi barna ikke behersket standard arabisk som var fortellingenes språk. Derfor ble fortellingen på en måte omsatt til lek og drama der de selv kunne gi uttrykk for fortellingene. Jeg hadde da i forkant gitt dem oversikt over innholdet på en dialekt de forstod. Jeg repeterte fortellingene ofte og ga dem hver dag nye begrep. Barna innbyrdes tok til å skifte roller og forklarte hvordan de oppfattet begrepene. Etter hvert ville barna gjerne fremføre for foreldrene det de hadde øvet på. Noe som i utgangspunktet ikke var min hensikt. Barna ble stolte av at de kunne gjøre fremføringer på arabisk, og det utviklet seg til at behovet for å fremføre det samme på svensk vokste fram. Min medarbeider Inger Bjørkmann, fritidspedagog, og jeg oversatte fortellingen til svensk. Hun laget musikk, og det utviklet seg til musikkteater med sang og dans. Dette skapte behov for å vite betydningen av ord – slik lærte barna både svensk og arabisk.

I dette samarbeid mellom to kulturer fikk vi godt resultat når det gjelder barnas språkutvikling og kulturforståelse.

Fra å være usikre og redde utviklet barna trygghet, de ble stolte av sin kultur og ville fremføre det de hadde arbeidet med for andre. Hele tiden under dette arbeidet var det viktig for meg å gi barna tro på seg selv, kommunisere med de andre og la dette bli et internalisert mønster for dem.

#### **4.0. Det arabiske skoleprosjektet**

##### **4.1 Hovedmål for det arabiske skoleprosjektet :**

Hovedformålet med dette prosjektet var å forsterke barnas arabiske fundament som hjelp til å lære det nye språket. I læreplan i norsk som andrespråk står det at:

"Opplæring bør så langt det er mulig, foregå på det språket elevene behersker best, og bygge på den språk- og erfaringsbakgrunnen elevene har med seg til skolen. Skolebegynnere med begrensede norskerferdigheter bør få den første lese- og skriveopplæringen på morsmålet." (Selje Elisabeth, Lindberg(red.) Roen og Inger . (2006).

Alle barn skal ha det bra og føle at det er trygt og godt å vokse opp i Sverige. Det må være et nært samarbeid mellom meg og min sjef. Vi skal påse at alle barn i skolen blir tatt

godt vare på, og at de som ikke har det så fint, får hjelp. Vi arbeider for at barna skal bli glade og at de skal si hva de tror på. Vi hører gjerne på hva de har å si. De får lov å være med på å bestemme og planlegge. Alle ansatte skal samarbeide og ha ansvar for skal fungere til det beste for elevene.

Arabisk: Utvikle deres lese- og skriveferdigheter og utvikle deres ordforråd.

Svensk: Utvikle større ordforråd. Lære enkle fraser og dialoger

#### **4.2 Delmålet:**

*Arabisk:*

Kunne skrive om enkle episoder i hverdagen.

Kunne lese stykker i arabiske bøker med fin flyt og med forståelig uttale.

*Matte:*

Begrepsavklaring, kunne lære matematikk, sortere gjenstander i størrelse og form,

*Fysisk:*

Bli bevisst nytten av våre kroppsdeler og hvordan koordinasjonen mellom dem kan fungere.

*Sosialt:*

Arbeide med å gi de minoritetsspråklige elevene et verktøy til å mestre situasjoner og lek og dramatisasjoner i skolehverdagen. Lære om samfunnet. Hvordan vi kan leve i fred?

#### **4.3 Arabiskskolen og arbeidsmåter**

Etter at jeg hadde vurdert behovet hos barn som går på Kronogårdens skoler for ekstra hjelp til å lære morsmålet, besluttet Kronogården-prosessen, (en kommunal politikergruppe og offentlig ansatte i distriktet hadde som oppgave å sette i gang et prosjekt for å utvikle området) at vi skulle starte en arabisk skole. "Det er grunn til å anta det vil lette lese- og skriveopplæring for språklige minoritetslever dersom de kan bruke det språket de mestrer best muntlig som redskap. Har en elev knekt lesekode, er dette en ferdighet som i stor grad er overførbart til andre språk etterpå". ( Selje Elisabeth, Lindberg(red.) Roen og Inger .(s. 136) (2006).

Vi bestemte oss for å starte skolen hver dag med to timer undervisning etter svensk skoletid. Skolen skulle være i førskolens "Stallet". Vi møttes fire dager i uka. I blant hendte det at jeg traff barna på lørdager og søndager. I denne skolen skal barna lære sitt morsmål og skal kunne kommunisere med svensk på en hyggelig og annerledes måte enn barna var vant til. Vi blander også barn som har arabisk morsmål med andre barn, uansett fra hvilke land

foreldrene er fra eller hvilken religion foreldrene har. Skolen som vi startet skulle arbeide med: kunst, musikk, drama, sport og det arabiske språket, der man skulle lære seg arabisk gjennom lek og drama. Disse undervisningsmåtene er ikke vanlig i tradisjonell arabisk skole. I arabiske land er lekens plass utenfor skolen, og skolelivet er alvor. Men under den tid vi arbeidet på Kronogården, syntes jeg at svenskene var flinke til å bruke drama og lek som metode i undervisningen. Jeg har vært tospråklig assistent på 6. trinn på Frelsegårdskolen. De hadde drama i matematikkundervisningen. Dette var interessant og nytt for meg og samtidig var det en effektiv leksjon. I arabiske samfunn tolkes drama som teater og teater som noe som ikke har noe med undervisning å gjøre." Drama og teater brukt pedagogisk i oppdragelse og undervisning innebærer en bevisst anvendelse av de dramatiske uttrykksmidlene som vi finner i teaterets formspråk. Kroppen og stemmen er uttrykksmidlene, og følelsene og intellektet er refleksjonsmidlene i drama som estetisk erkjennelsesform. Man bygger på agering (spill) i en aktiv identifisering med tenkte personer (roller) og situasjoner". ( Ingrid Morken, 2005)

I arabiskskoleprosjektet hadde vi ca.20 barn i aldrer 5-13 år, barn som står på ulike nivåer både i arabisk og svensk.

Vi var tre personer som drev aktivitetene. Soheil Mostafa hadde hovedansvaret for språkundervisning og arbeider mest med de eldre barn. Barbro Tidbeck var med en gang i uka. Hun syslet med drama og lagde gipsmasker. En gang i uka samlet hun de eldre elevene for å lære demokratiske arbeidsmåter, ta ordet, fremme sine synspunkter, skrive referater m.m. alt skjer på svensk.

Jeg var hovedansvarlig for de yngre barnas språkundervisning, kunst, drama og musikk. Vi hadde en del problem i begynnelsen: barna kjente ikke hverandre, de tilhørte ulike religioner, og deres foreldre kom fra ulike nasjonaliteter.

Vi bød inn barn til "arabisk skole" gjennom Frelsegårdskolen og Kronogårdsskolen, for å forklare om de nye arbeidsmåtene.

En del familier var imot våre arbeidsideer og arbeidsmåter, dessuten var de mistenksomme angående vår kunnskap. Denne reservasjonen som foreldrene har fått, skyldes at vi har brukt drama og lek som metode i undervisningen. Min sjef fikk flere klager fra foreldrene, og de fleste ville at vi skulle arbeide på tradisjonelle klassiske måter som ble brukt i den arabiske verden. Flere ville at vi skulle bruke tekster fra religionsbøker. Jeg holdt fast på mine ideer og arbeidsmåter." Når barn leker, foregår det en eksperimentering der frie assosiasjoner, forestillinger og tanker blir satt inn i en handling. Barnet ønsker å finne sammenheng og mening i alle sanseinntrykkene det tar i mot. Derfor må læring som bare

består av tilegnelse og overtakelse av andres tankegods, fortone sig som lite meningsfylt. I følge Piaget må det i lærings situasjoner være en vekselvirkning mellom den påvirkning individet mottar fra omverdenen, og den påvirkning individet gir til omverdenen. Piaget kaller disse to prosessene *assimilasjon* og *akkomodasjon*". (S.113. Ingrid Morken. (2005). Jeg forventet at foreldrene skulle akseptere vår plan og komme med nye forslag og initiativ. Jeg har forstått at drama og lek er uttrykksmiddel, liksom språket, men arabere har ikke begrep om dette "språk".

Noor, en elev( ei jente) som nylig hadde kommet fra Irak, var glad over at hun skulle studere arabisk, og hun trodde at hennes familie skulle takke ja til studiet. Hun fortalte meg dagen etter at hennes far var veldig sur, og han ringte til en tolk for å spørre om denne innbydelsen. Han sa til tolken at han ikke kunne forstå hvordan man studerer språket og brukte drama og lek i undervisningen. Hun sa også at faren ikke forsto hvordan Sverige kunne utvikle seg med et slikt skolesystem. De har bare lek i livet. Noor sa til meg også at når hennes far var sur, blev hun veldig lei seg.

Hennes far var en av foreldrene som kom til min sjef Barbro Tidbeck og spurte henne om vi kunne legge ned dette prosjektet for han trodde at vi ville bare leke. Han mente at skolens plan ikke var seriøs nok.. Etter denne situasjonen skrev jeg en forklaring om drama og lek som metode: Jeg skrev på arabisk at vi skulle ikke undervise i drama og lek, men det skulle være et pedagogisk virkemiddel for undervisning i fag som svensk, matematikk og andre til vanlig lærerstyrte fag..

Etter hvert hadde det kommet flere barn og endog mistenksomme barn hadde kommet til oss. Dessverre kunne vi ikke ta imot alle barn som ville være med fordi to personer ikke kan ta imot for mange elever.

Etter som tiden gikk, forsvant motsetningen mellom barna, og vi opplevde at de ble kamerater og tilhørte en gruppe. Vi så også at barna hadde øket sin kunnskap i både arabisk og svensk.

Erfaringer med dette prosjektet har bedret min forståelse av drama som metode. Jeg har merket at mine barn trenger hjelp med både arabisk og svensk språk. Jeg diskuterte med min arbeidskamerat Ann-Lis Söderqvist som var Kronogårdens førskolelærer i språk om hvordan vi kunne hjelpe barn som hadde vansker med å lese og skrive. Vi har kommet fram til en viktig forutsetning er at barn skulle få god hjelp til utvikling. Det var viktig at den tospråklige læreren samarbeidet med den svenske læreren, og at drama og lek med språk er en viktig metode som kan gi barn kunnskap på en lett måte.

Vi utarbeidet en ”språklek” på arabisk og svensk, der bilder var utgangspunkt for ordene på begge språk. Målet var at barna skulle lære rett uttale og skrivemåte samt å gjenkjenne ordet når de så det. Dette arbeidet for femåringene tok for seg ord som ellers ble brukt av seksåringer i førskolen. Meningen var at de skulle være forberedt på det som møtte dem i skolen.

På den måten håpet vi at elevene ville få nye erkjennelsesmuligheter som dette rollebyttet åpnet opp for. Selv om elevenes læringsstiler ikke var kartlagt på forhånd, håpet vi å få til et opplegg som tok hensyn til at barn lærer på forskjellig vis. Derfor tror jeg som tospråklig lærer at man kan unytte drama som metode i undervisningen til å lære barna på en enkelt måte. Dette er en type læringsstil der eleven lærer gjennom å oppleve, dramatiser eller simulere situasjoner. Det er allikevel ikke så enkelt som at man kartlegger elevenes læringsstil, for så å skreddersy et dramaopplegg til hver enkelt. Noen ganger kan drama som metode rett og slett virke som et skudd i blinde.

### **5.0 Hvorfor drama benyttes som arbeidsmetode?**

Det å bruke drama i undervisning handler mye om å trene øvelser, improvisasjon, kommunikasjon, konsentrasjon og å motivere elevene. Man kan bruke mange ulike leker og moro som kan hjelpe barn å utrykke følelser og gi elevene trygghetsfølelse og skape trivsel. Drama som metode er mer enn å lære å spille slik som i "Anne Meek hevder i boka ”Lek, drama og teater i skolen”, (2000): Dramapedagogikk betegner teateraktiviteter som er tilrettelagt for bestemte undervisningssammenhenger. Dramapedagogikken skiller seg fra teaterpedagogikken ved å ha et dobbelt mål: både å lære å spille, som i teaterpedagogikk, og å lære av å spille.

Jeg bruker drama og lek som hjelp i opplæringa fordi læringen foregår gjennom muntlige aktiviteter og gjennom bevegelser.

Drama gir gjennom opplevelse sammen med andre nye tanker og begrep.

Gjennom bevegelse styrkes kroppen for dem som har svak motorikk.

I drama inkluderer man letter barn som ellers står utenfor gruppa.

Drama utvikler fantasien og skaper nye ideer gjennom utfordring av kreativiteten.

Lek og drama fjerner lettere angsten for andre barn og voksne. De glemmer seg selv på et vis.

Pedagoger benytter drama til å avsløre psykiske og sosiale problem og videre til takle sine problem bedre.

Drama som undervisningsmetode gjør barna lykkeligere.

Barna lærer seg å samarbeide, å akseptere andres ideer og bli mer tolerante.

Barna tåler bedre å mislykkes.

Drama gir godt grunnlag for leseopplæring.

Drama er en undervisningsform som ett skaper engasjement

Når det gjelder verdien av de ”nyere” undervisningsmåter ved bruk av drama og lek, må de benyttes også i forståelsen av de klassiske metoder berettigelse ved innprenting av faktakunnskap. Fordelen med de ”nye” måtene, er de utvikler personligheten mer i retning av trygge og skapende mennesker.

## **6.0 Arabisk avis**

En familieavis på arabisk ble gitt ut i 4 nr. avisen skulle inneholde artikler om hva som foregikk på skolene/forskolene, om fritidsaktiviteter og ulike aktiviteter for innvandrere. Barna fikk selv skrive fortellinger og lager tegninger til avisen.

Målet med avisen var at barna kunne bruke sitt eget språk og et annet mål var å nå de arabisktalende familiene som ikke kunne svensk. Avisen var et hjelpemiddel for å få informasjon om lokale hendelser, og dermed skape kontakt og trygget mellom familiene i området.

## **7.0 Samarbeidet med foreldrene**

Foreliggende kapittel beskriver og eksemplifiserer hvordan en nærmere samhandling mellom foreldrene og skolens personale kan etableres i multietniske områder. Jeg kommer til å vise hvilke positive effekter samhandling kan ha for så vel skolebarn og deres foreldre, lærere, skoler og det lokalsamfunnet. Men jeg kommer også til å vise hvor vanskelig dette samarbeide er, da det fortsatt er avhengig av det enkelte individs entusiasme og vilje, samtidig som det savnes en dypere strukturell forankring.

I samarbeidet med foreldrene fulgte jeg følgende arbeidsform. Første steg var kontakt når de kom med barna, hilste på dem og viste respekt for dem. Unngikk å snakke om religion eller politikk for å bevare en udramatisk atmosfære. Jeg gjorde klart at jeg kunne hjelpe dem praktiske spørsmål ovenfor myndigheter eller problem de møtte i skolen for øvrig. Min væremåte var å være ydmyk og respektere folk for det de var. Neste steg var å delta i deres sosiale aktiviteter, festdager og liknende. Jeg benyttet telefonen til forklaring av nye aktiviteter og prøvde å få dem til å delta i dem. Og engasjere seg i sine barnas skolehverdag.



Tredje steg var å påse at relasjoner mellom foreldrene og skolens personale bar preg av gjensidig tillit.

Gjennom disse tre steg håpet jeg å få foreldrene interessert i skolens virksomhet. Jeg ville avdramatisere møtet med skolen. Vi hadde oppdagat at familiene samlet seg i ulike nettverk utenfor skolen i form av foreninger, store slekter og vennskapskretser. Disse nettverk kommuniserte ikke med hverandre og savnet en felles møteplass. Det gjaldt å koble sammen disse ulike sosiale nettverk med skolen og organisere dem som katalysatorer for samhørighet og fellesskap for foreldrene i området.

Metoden fungerte bra, og tilliten mellom oss og foreldrene vokste gradvis. Foreldrene følte seg betydningsfulle og forstod at deres deltakelse og engasjement kunne bety mye.

### **8.0 Prinsipper for min arbeidsmåte i Empatiprojektet.**

Prinsippene mine kan sammenfattes i følgende strekpunkter:

Jeg viste samme respekt for alle barna i gruppen hvor jeg enn traff dem, på gaten eller på skolen.

Jeg kom til klassen før dem og hilste på hver enkelt elev når de kom.

Vi startet hver dag med lek, lærte hverandres navn, litt regning og farger. Det ga meg bra start for undervisninga.

Jeg gjentok fortellingene flere ganger, noe som ga barna trygghet og større forståelse for innhold og ord. Barna ble trygge og rolige.

Jeg forsøkte å skape et miljø som ga opplevelse, ro og respekt for hverandre. Med andre ord stimulere den psykiske helsen hos barna.

I dette bildet hørte det også hjemme å sette grenser og følge regler spesielt for barn som hadde problemer.

Som lærer ”leste” jeg alltid barnas språknivå, psykisk helse og sosial legning.

Undervisninga ble planlagt nøye dagen før.

Barna fikk vite dagens plan, noe som ga dem trygghet.

Jeg tenkte på målet for undervisninga hele tiden.

Jeg lyttet på barna og deres foreldre og viste respekt for det de sa.

Etter at dagen var slutt, vurderte jeg arbeidet mitt og kontaktet min sjef og informerte henne om eventuelle vanskelige situasjoner og spurte henne om løsninger.

Jeg forsøkte å bygge et godt tillitsforhold mellom meg og barna og mellom meg og deres foreldre.

Jeg forsøkte hele tiden å se hvilke problemer barna hadde både med svensk og arabisk..

Jeg forsøkte hele tiden å se hvilke problem barna hadde både med arabisk og svensk.

Jeg oppfordret foreldrene til å ta kontakt med den person i personalet som var spesialist på det aktuelle området.

Jeg prøvde å trekke foreldrene inn i undervisninga, slik at de selv læte å ta ansvar og forstå samfunnet bedre.

Jeg var også åpen for kontakt etter skoletid og var ydmyk og lyttet på andre og ga forklaring som kunne være til hjelp for dem.

Jeg poengterte aldri våre ulikheter i nasjonalitet og religion. De kristne visste ikke at jeg var muslim.

## **9.0 Oppsummering**

### **9.1 Negative situasjoner og erfaringer**

Jeg oppdaget at arabiske barn lever i et språklig kaos. Etter å ha møtt arabiske barn som bodde på Kronogården identifiserte jeg de viktigste problem slik:

Barna behersker ikke standard arabisk

De har lavt nivå på svensk språk.

Arabiske foreldre forstår ikke svenske undervisningsformer

Barnas psykiske situasjon er svak som følge av en ustabil livssituasjon de selv ikke forstår

Barnas situasjon der skole og heim stemmer lite overens i regler og beslutninger. Dette skaper problemer og forvirring for barnet i å ta sine beslutninger, hva er rett? det mor sier eller det skolen mener.

Noen tror mest på at det læreren sier er rett mens andre tar foreldrenes mening som lov.

Innvandrerforeldrene har innbyrdes store ulikheter når det gjelder religion, kultur og lignende.

Svenske lærere har lite kunnskap om barnas bakgrunn og kultur.

Foreldrene har liten kunnskap om de prosjekt skolen har. De trenger informasjon på sitt eget språk. De har også liten tradisjon for å lese – eller de kan ikke lese svensk. Å bruke tolk er en løsning.

Religion er ofte et hinder for å forstå og akseptere et opplegg .f.eks. prosjekt som skal foregå i en kirke eller i et basseng. Tegneoppgaver der for eksempel Jesus skal være med, skaper selvsagt problemer i religioner der guddommen ikke skal fremstilles. Foreldre kan undre seg over at deres barn lærer mye om kristendommen og ikke om deres religion, noe som trenger forklaring fra læreren.

## 9.2 Positive erfaringer

Min fordel i å kunne mange arabiske dialekter og forstå ulike tradisjoner, hjalp meg i å løse sosiale vansker familiene hadde i blant.

Barna fikk avreagere med lek mellom undervisningssituasjonene. Det var viktig med situasjonsskifte.

Sjefene var hele tiden åpne for at prosjektet skulle utvikle seg til det beste.

Situasjonen med dette prosjektet åpnet også andre kanaler for meg slik at folk fra andre kulturer viste meg tillit og kom for å få råd.

Budsjettet var ingen hindring for å kunne utføre det som var nødvendig for prosjektet.

Siden jeg selv tilhører en minoritet, ser jeg problemene med minoritetens øyne, ikke med svensk blick.

## 10.0 Konklusjon

Jeg synes drama var en funksjonell metode for å oppnå de mål jeg hadde satt for prosjektet.

Via drama lærte barna å uttrykke seg gjennom kroppsspråk, de fikk muligheter til å trene på det nye språket og utvikle sine sosiale sider i samkvem med andre barn. I undervisning av minoritets elever er kontakten med foreldrene deres nødvendig. Barna trengte hele tiden støtte og forklaringer fra en voksen. Drama ufarliggjorde en måte undervisningen og det ble lettere for læreren å kontakte foreldrene slik at de forstod hensikten med det som foregikk og hensikten med en slik undervisningsform. Som far til to minoritets elever håper jeg at tospråklige- og norske lærere kan høste av min erfaring fra dette prosjektet.

Alle pedagogene som deltok i dette fritidsprosjektet var at metoden hadde gitt god læringseffekt både på svensk og arabisk språkutvikling. Barna ble også mer sikker i på hvordan samfunnet fungerte og hvordan de skulle oppføre seg. Foreldrene ble mer aktive i samarbeidet med skolen og ble bedre integrert i samfunnet.

### Litteraturliste.

Selje Elisabeth, Roen og Inger Lindberg (red.) Andrespråklæring og andrespråksundervisning. Med språklige minoriteter i klassen. Cappelens Forlag as, Oslo 2004. 2 opplag 2005.

Ingred Moeken . Drama & teater i undervisning . Universitetsforlaget AS, Oslo 2003. 2 opplag 2005.

Anne Meek. LEK, DRAMA OG TEATER I SKOLEN. Tell forlag a.s. 2000.

Monica Axelsson og Nihad Bunar (red.). Skole, språk og atorstad. **POCKY.STC**, Avesta 2006. Sverige.

## Cultural bridgebuilder

# Brobyggare som tror på samverkan

Årets Kronogårdare 1996 utsedd

TROLLHÄTTAN:

Förskolan Stallet i Kronogården domineras av flyktingbarn. Vid Skogshöjdens fritidshem finns nästan bara svenska barn. I Trollhättan möts barn från skilda världar och kulturer i ett Empati-projekt.

AV BJÖRN SVENSSON  
0520-203 40

Det leds av en före detta revisor och amatörskådespelare från Irak. Laith Hussain kom till Sverige försommaren 1993 och i två år har han arbetat med att öka förståelsen för andras kulturer. Laith Hussain har inriktat sig helt på barn.

"Innan de hunnit samla på sig fördomar om andra människor", som han uttrycker det i en utvärdering av projektet.

Det arbetet har varit mycket lyckosamt och nyligen utsågs Laith Hussain till Årets Kronogårdare 1996. En utmärkelse som fyllde Laith Hussain med både glädje och förvåning.

tegration i ryggnärmen, säger Sture Aronsson. Han vill överbygga klyftor och sammanföra den svenska kulturen med den arabiska.

Laith Hussain upptäckte att arabiska barn levde i ett språkligt kaos. De behärskade varken svenska eller arabiska.

Laith Hussain läste sagor på arabiska för barn på förskolor, Fräsegårdsskolan och Kronogårdsbiblioteket. Han översatte berättelserna till svenska och fick hjälp med att tonsätta texterna. Sagorna framfördes i form av arabiska dans- och sånglekar.

Laith Hussain startade en arabisk skola med hemspråk, dans, konst, musik och sport på schemat. Han lyckades överbygga motsättningarna mellan etniska grupper och föräldrar och barn från olika länder. - Laith Hussain har en stark vilja och ser till att saker blir genomförda, konstaterar Sture Aronsson.

Laith Hussains över-skuggande mål var att skapa mötesplatser för svenska barn och invandrarbarn. Han organiserade en inbandyturnering mellan barn från Kronogården och invandratäta Skogshöjden. Matchen gick på "bortaplan".

Stallets förskola bjöd in Skogshöjdsbarnen till en

**"Laith Hussain har en stark vilja och ser till att saker blir genomförda"**





# Förskolan bryter barriärerna

## Laith har öppnat kontakten med de arabisktalande

KRONOGÅRDEN

Att jobba på förskola på Kronogården är inte som att jobba i andra områden i Trollhättan.

Där gäller det att få med hela familjerna i verksamheten. Att bryta barriärer, lösa upp kulturkrockar och bli den fasta punkten för rotlösa människor från ett 20-tal länder inom fem världsdelar, med många olika språk och vitt skilda kulturer.

LISBETH BENGTSOON

0520 - 49 42 08

Kontakten går oftast genom barnen. Men barnen får ingen daghemsp plats om inte föräldrarna jobbar eller studerar. Och det är det långt ifrån alla föräldrar på Kronogården som gör.

Därför får förskolorna lista ut nya metoder att få kontakt och bryta familjernas isolering.

- Av alla kulturer som finns på Kronogården har den arabiska varit svårast att nå.

- Men sedan vi fick med Laith i verksamheten har vi fått bättre kontakt med de arabisktalande familjerna, säger Barbro Tidbeck, föreståndare på förskolan Stallet och Laith Hussains chef.

### Empatiprojektet

Laith är kulturöverbryggare, förklarar hon. Han kommer från



Hemma i Irak var Laith Hussain revisor. - Men att jobba med barn och ungdomar är mycket roligare, tycker han. Och sport, teater, sång och musik har alltid varit hans stora intressen.

Irak, kan flera arabiska språk och verkar gå hem i alla läger.

10 april förra året började Laith Hussain på förskolan Stallet som ledare för det så kallade empatiprojektet. Empati betyder medkänsla - förmåga att leva sig in i hur en annan varelse känner. Och det kan vara svårt om man har fullt upp med att finna sig själv och försvara det man står för.

Laith Hussain har hela tiden haft sin fasta punkt på Stallet.

Men han har varit lite överallt, på förskolorna, skolorna och biblioteket.

Rätt snart konstaterade han två problem: De arabiska barnen kunde varken arabiska eller svenska ordentligt.

Och det fanns stora motsättningar mellan svenska barn och invandrabarn, mellan olika grupper av invandrabarn och mellan eleverna på Kronogårds-skolan och Frälsögårdsskolan.

man ett första steg till kontakt.

### Ger inte upp

- Han är envis. Det är därför det har gått så bra. Han ger inte upp utan försöker igen, säger Barbro Tidbeck om Laith Hussain.

Från början var det meningen att empatiprojektet skulle pågå i ett halvår. Men tack vare pengar från ungdomsenheten, flyktning/invandrar-ser-

vice, Kronogårdsprocessen och Stallets egna medel, så hoppas hon att det kan pågå året ut.

Sedan hoppas hon mycket på Socialstyrelsen, på de 3,7 miljoner som kommunen har sökt därifrån för att göra de tre förskolorna Stallet, Vällingklockan och Tistelstängen till träffpunkter för barn och föräldrar på Kronogården.

För att bryta föräldrarnas isolering, ha roligt tillsammans på lika villkor och lära barnen att leka och skratta igen.

### Kronogården i focus

### Sång, musik, teater

Sång, musik och teater blev hans vapen i kampen mot motsättningarna inom Kronogården. Och genom innebandy- och fotbollsturneringar har barnen börjat få kontakt med andra stadsdelar.

Laith Hussain började med att läsa sagor med sedelärande knorr. Sedan har det blivit teater. Tillsammans med förskolepersonalen skriver han om berättelser till pjäser och gör egna pjäser med det gemensamma temat - alla är lika mycket värda.

Fritidspedagogen Inger Björkman har tonsatt verser och verssagor och dans och sång har efter hand blivit naturliga inslag i föreställningarna.

Barnen är eld och lågor. Och när de framträder kommer föräldrarna och tittar. På köpet får

## Processen har öppnat dörrarna

KRONOGÅRDEN

- Det har varit många möten med Kronogårdsprocessen. Och visst är det jobbigt och det tar tid. Men det är det värt, säger Barbro Tidbeck, föreståndare på förskolan Stallet.

LISBETH BENGTSOON

0520 - 49 42 08

Förut jobbade varje enhet för sig och var och en ägnade sig åt sin verksamhet, förklarar hon.

Men under Kronogårdsprocessens gång har all personal träffats på många möten. Man känner varandra och vet vad de andra gör. Dörrarna har öppnats och alla är inställda på att hjälpa åt.

- Det har hänt något både med mig och verksamheten. Och det vill jag gärna tacka Kronogårdsprocessen för, fortsätter hon.

- Om processen ska gå vidare efter nyår beror på om vi får pengar. Men den förändring jag har genomgått inom mig, den finns ju kvar i vilket fall som helst.

Sweden: Preschool breaks barriers. Laith have opened the relation with Arabic speaking families

# Ett fynd för barnen på Kronogården

**A**lla är överens: Han är ett fynd, Laith Hussein från Irak! Varje eftermiddag hela sommaren leker han, läser sagor och spelar teater med de arabiska barnen på Kronogårdens fritidsgård. Alla får vara med, men han tvingar ingen. För då går det inte att agera, menar han.

Egentligen är Laith Hussein ekonom. Men han gillar teater och dans och hemma i Irak jobbade han en hel del med ungdomar och teater.

Nu har han varit i Sverige i två år och i april blev han projektanställd på sex månader som resursperson på Stallens förskola. Där skulle han hjälpa de arabiska barnen att stärka sitt eget språk och hitta olika sätt att uttrycka sig.

**P**rojektet handlar om empati, som betyder inlevelseförmåga och som nästan blivit ett modeord. Det är något som dagens ungdom lider brist på har vi lärt oss, att sätta sig in i andra människors situation och hur andra känner.

Som ledare för ett empatiprojekt verkar Laith vara perfekt. Han är anspråkslös och lägmäld och barnen älskar honom.

I vår har han varit en del på Frälsegårdsskolan, berättar han. Och på daghemmen runt om på Kronogården. På Kronogårdsbiblioteket har han haft sagostunder en gång i veckan och det fortsätter han med till hösten.

– Jag hade inte jobbat med så små barn tidigare och jag har inga egna barn, så jag har fått pröva mig fram, säger Laith.

**S**trax innan sommarlovet började sätta han upp affischer i husen på Kronogården. Alla arabisktalande barn var välkomna till lekstunder på fritidsgården.

Och barnen kom. Drygt 20 var det i gruppen när vi var där i går.

Först fick barnen höra ensaga: Elsa Beskows "Pelles nya kläder" på arabiska. Laith läste, visade upp bilderna och barnen kommenterade.

Sedan blev det sångstund. Sången handlade om djur, som ville vara vänner och leka tillsammans.

Extra roligt var det att Laith hade djurkostymer med sig och att barnen fick klä ut sig till åsna, lejon, höna, tupp och katt. Flera av dem spelade verkligen ut sina roller och alla sjöng så fint tillsammans.



Lejon, åsna, tupp och många andra djur fick barnen klä ut sig till. Flera av dem levde sig verkligen in i sina roller samtidigt som de sjöng en sång om att djuren vill leva i fred och leka tillsammans.

**L**ite saft blev det tid för i fritidsgårdens cafeteria innan hela gänget fortsatte med innebandy i stora salen.

– Jag har talat med en fritidsledare på Skogshöjden och vi ska försöka låta barnen träffas och spela med varandra, berättade Laith.

Egentligen skulle han vilja ha barnverksamhet för alla barn, svenska och invandrarbarn tillsammans.

– Men de arabiska barnen är inte riktigt

mogna för det ännu, sa Laith, innan han avslutade eftermiddagen med att låta barnen måla.

Men till hösten blir det en stor fest som avslutning på sommarlovsaktiviteterna. Med teaterföreställning, teckningsutställning och mycket sång och dans. Och då är alla välkomna till fritidsgården.

LISBETH BENGTTSSON  
0520-49 42 02

# **Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna**

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrike rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

## **Redaksjon**

Hovedbibliotekar

## **Trykk**

Høgskolen i Nesna

## **Omslag**

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

## **Opplag**

Etter behov

## **Adresse**

Høgskolen i Nesna

8700 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-post: [postmottak@hinesna.no](mailto:postmottak@hinesna.no)



## Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

<b>Nr.</b>	<b>Tittel/forfatter/utgitt</b>	<b>Pris</b>
<u>2008/9</u>	Medienes makt og rolle : hva kan vi lære av miljødebatten i Norge? : foredrag ved forskningsdagene 26. september 2008	40,-
<u>2008/8</u>	Sosialt utviklende og lærende prosesser i små og større læringsmiljøer / Jan Birger Johansen	70,-
<u>2008/7</u>	Evaluering av Lesefokus – leseopplæring ved Selfors barneskole / Anne-Lise Wie	115,-
<u>2008/6</u>	Grotting i skolen : tre grotter i "Ørnflåget" i Nesna – ferdtsel, muligheter og faglig tilnærming / Pål Vinje	55,-
<u>2008/5</u>	Den mangelfulle konstruktivismen i studiet av miljøbevegelsen/ Erik Bratland	40,-
<u>2008/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (4. utg.) / Patrick Murphy, Morten Mediå (rev.)	65,-
<u>2008/3</u>	The Teacher for the Knowledge Society : With contributors from Argentina, Norway, Poland and USA / Nilsen, Harald & Elzbieta Perzycka (red.)	145,-
<u>2008/2</u>	Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen : muligheter og hindringer i forbindelse med implementeringen av et nasjonalt program mot mobbing i fådelte skoler (kortversjon) / Oddbjørn Knutsen	60,-
<u>2008/1</u>	Sammen om formidling : Høgskolen i Bodø og Høgskolen i Nesna fellesarrangementer under Forskningsdagene 2007, Mo i Rana / Ander-Trøndsdal, Kerstin m.fl (red.)	75,-
<u>2007/14</u>	ICT in educational context : exchanging knowledge between Czech, Norway and Poland / Siemieniecka-Gogolin, Dorota og Harald Nilsen	85,-
<u>2007/13</u>	Kids and Internett/Barn og internett : A Polish-Norwegian look at the digital world of kids/et polsk-norsk blikk på barn og unges digitale hverdag / Beata Godejord og Per Arne Godejord (red.)	175,-
<u>2007/12</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 25.-26.januar 2007 / Marius Meisfjord Jøsevoid (red.)	75,-
<u>2007/11</u>	Når språk møter språk : om forholdet mellom morsmål og målspråk / Øyvind Jenssen	120,-
<u>2007/10</u>	Samspill med fokus på barneperspektivet : studentoppgaver fra studiet Småbarnspedagogikk 2006-2007 / Bjørg Andås Ohnstad (red.)	125,-
<u>2007/9</u>	Matematikk på ungdomstrinnet : med IKT og Cabri som verktøy / Harald Nilsen og Henning Bueie	45,-
<u>2007/8</u>	Hva viser småbarnsforskningen om barns sosiale utvikling i tidlige leveår? : en kritisk gjennomgang av psykoanalytiske, læringspsykologiske og tilknytningsteoretiske forklaringer / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2007/7</u>	Lese og skrive og regne er gøy... : arbeid med begynneropplæring i lærerutdanningene ved Høgskolen i Nesna 2003-2007 / Anne-Lise Wie (red.)	160,-
<u>2007/6</u>	Dannelsesperspektivet i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver / Elsa Løfsnæs	220,-
<u>2007/5</u>	Language learning - additional learning - learning environment - teachers's role : classroom studies in Czech Republic and Poland / Harald Nilsen	70,-
<u>2007/4</u>	På den åttende dag : en reise i en lærers erfaringer / Harald Nilsen	35,-
<u>2007/3</u>	The School Reform – 2006: Knowledge Promotion : a critical view Den norske skolereformen – 2006: Kunnskapsløftet : et kritisk blikk / Harald Nilsen	30,-
<u>2007/2</u>	Holocaust : rapport fra et dramaforløp med utgangspunkt i Joshua Sobols' skuespill "Ghetto" / Tor Helge Allen	200,-
<u>2007/1</u>	Curriculumtenkning innen TIMSS : metodeutvikling	120,-
<u>2006/11</u>	Forskjellighet og likeverdighet : en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning i den fådelte skolen / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/10</u>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-



<u>2006/9</u>	Bruk av Moodle som læringssystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-
<u>2006/8</u>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<u>2006/7</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjellidal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2006/6</u>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<u>2006/5</u>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<u>2006/4</u>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<u>2006/3</u>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepsmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<u>2006/2</u>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<u>2006/1</u>	Samspillets betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjellidal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<u>2004/11</u>	<a href="http://www.fruktkurven.no">www.fruktkurven.no</a> : systemering och utveckling av ett webbaserat abbonemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-

<u>2004/9</u>	Utværdering av IT og lærkulturer : ett samarbeidsprosjekt mellom Umeå Universitet og Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<u>2004/8</u>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<u>2004/7</u>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringssystem for en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
2003/3	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
2003/2	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
2003/1	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
2002/1	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
2001/6	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
2001/4	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
2001/3	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
2001/2	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
2001/1	Mjøss-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-

2000/11	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
2000/9	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
2000/8	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
2000/7	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
2000/6	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
2000/4	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
2000/3	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
2000/2	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
2000/1	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
1999/2	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
1999/1	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm	70,-