

Bachelorgradsoppgave

Didaktikk i et flerkulturelt klasserom

- Et utvalg av lærere sine erfaringer og utfordringer i undervisningen av norsk som andrespråk

Rune Sandvik

GLU360

Høgskolen i Nord-Trøndelag

Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn

Avdeling: Lærerutdanning

Levanger 2013





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Rune Sandvik

Norsk tittel: Didaktikk i et flerkulturelt klasserom – Et utvalg av lærere sine erfaringer og utfordringer i undervisningen av norsk som andrespråk

Engelsk tittel: Didactics in a multi-cultural classroom – A selection of teachers experiences and challenges in teaching Norwegian as a second language

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato: 30.05.13

Underskrift

1. Forord

Denne bacheloroppgaven er en del av lærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Arbeidet med oppgaven startet i begynnelsen av 2013. Bacheloroppgaven var en måte for meg å se nærmere på et fagområde som jeg i den siste tiden har fått stor interesse for. Jeg håper denne oppgaven i tillegg kan bidra til å sette fokus på et av flere viktige fagfelt i skolen.

Takk til Kirsten Lauritsen for god hjelp og veiledning gjennom hele arbeidsprosessen, til Ingunn Longva for gjennomlesing og gode råd, til de som har deltatt på intervju og delt deres erfaringer og kunnskap.

Høgskolen i Nord – Trøndelag
30.05.13

Rune Sandvik

2. Sammendrag

Min oppgave omhandler en del av det å undervise i norsk som andrespråk. Under teoridelen gir jeg et bakgrunnstykke for oppgaven. Jeg skriver kort om hva norsk som andrespråk innebærer og andrespråkspedagogikk. I resultatdelen presenterer jeg et utvalg av lærere sine erfaringer og utfordringer med å undervise i faget. Til slutt oppsummerer jeg oppgaven og gir et svar på problemstillingen.

2.1 Summary

My assignment deals with a part of teaching Norwegian as a second language. During the theoretical part, I give a backdrop for the task. I write briefly about what Norwegian as a second language entails and some language pedagogy. In the results section, I present a selection of teachers experiences and challenges of teaching in the subject. Finally, I summarize the task and make an attempt to answer the topic question.

Innhold

1. Forord	2
2. Sammendrag	3
2.1 Summary	3
3. Innledning	5
3.1 Problemområde	5
3.2 Min bakgrunn	6
4. Teori	6
4.1 Norsk som andrespråk i læreplanen	6
4.2 Språkets base og utbygning	7
4.3 Tospråklig opplæring	7
4.4 Språklæring og forståelse i alle fag	8
4.5 «Andrespråkspedagogikk»	9
4.6 Ulike språkfunksjoner	10
4.7 Kulturelt mangfold	10
4.8 Ressursorientert og problemorientert forståelse	11
4.9 Maslows behovspyramide	11
5. Metode og datainnsamling	12
5.1 Problemstilling	12
5.2 Valg av metode	12
5.2.1 Utvalg	12
5.3 Begrunnelse for valg av metode	12
5.4 Analyse	13
6. Etikk	13
7. Validitet og pålitelighet	13
8. Resultat	14
8.1 Lærers bakgrunn	14
8.2 Lærers trivsel med emnet	15
8.3 Utdfordringer	16
8.4 Læringsaktiviteter	17
8.5 Kommunikasjon	18
8.7 Kulturforskjeller	19
9. Oppsummering	20
10. Konklusjon	23
11. Siterte verk	24
12. Vedlegg	26
12.1 Intervjuguide	26

3. Innledning

Fra 1970 – årene ble det allerede eksisterende mangfoldet i skolen utvidet til også å inkludere flyktninger og innvandrere, eller barn av innvandrere. Mange av disse elevene fikk opplæringen sammen med de majoritetsspråklige elevene, på et språk de ikke behersket. I løpet av 1980- og 1990 – årene, ble det iverksatt flere tiltak spesielt rettet mot minoritetsspråklige elever. Elevenes behov for særskilt tilrettelegging og det flerkulturelle perspektivet ble ivaretatt utenfor den ordinære undervisningen. Den språklige og kulturelle kompetansen elevene hadde med seg, ble i liten grad sett på som gyldig eller interessant kunnskap. Dagens pedagogiske tilnærming er en annen. Det at elevene behersker ulike språk blir i større grad sett på som en ressurs. På samme måte ønsker man å se på kulturelt og språklig mangfold som en berikelse og en ressurs, mer enn et problem (Hauge, 2007, s. 13). I dagens skole er mangfold i kultur og språk blitt et kjennetegn. Dette mangfoldet er en kilde til kunnskaper og forståelse som strekker seg utover det som var for bare et par tiår siden. Å være lærer i en slik skole gir mange muligheter, men også mange utfordringer. For å kunne undervise i en klasse med minoritetsspråklige elever, må læreren ha kunnskap om hvordan man lærer et andrespråk. I tillegg må læreren også vite om hvilke vanskeligheter og utfordringer som kan være forbundet med å lære et fag på et språk man ikke behersker (Selj & Ryen, 2011, s. 5).

Hensikten med denne oppgaven er å gi et lite innblikk i arbeidet med norsk som andrespråk, og presentere et utvalg av lærere sine erfaringer og utfordringer.

3.1 Problemområde

Norsk som andrespråk er et område som har blitt viet mye oppmerksomhet de siste årene. En «måling» utført i 2002, viste at av cirka 620 000 grunnskoleelever i Norge, har cirka 40 000 av disse et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk eller dansk (Selj, 2011, s. 14). Det har blitt gjennomført undersøkelser og forskningsprosjekter både nasjonalt og internasjonalt, hvor man har sett på hvordan barn og unge tilegner seg et andrespråk, og hvordan de presterer akademisk. I evalueringer utført etter L97 konkluderte man med at opplæringen manglet klare mål og at grunnskolen ikke ga likeverdig opplæring til alle (Selj, 2011, s. 32). Elever med en annen etnisk bakgrunn enn norsk, var en av tre grupper som skilte seg ut med gjennomgående svakere skolerestultater enn andre. Med det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006, kom Læreplan i morsmål for språklige minoriteter, og læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter ble gjort gjeldende fra 2007.

3.2 Min bakgrunn

Språk har ikke alltid vært en stor interesse fra min side. Det var først etter allmennfaglig påbygging på videregående skole at jeg virkelig fikk interessen for språk. Desto mer jeg lærte, desto mer innså jeg at det var mye jeg ikke kunne om språket. Hvorfor er språket vårt slik det er i dag? Hvorfor skriver vi på den ene måten og ikke den andre? Norskfaget utgjorde også en stor del av min interesse for læreryrket. Men det var ikke før jeg kom i kontakt med noen arbeidsinnvandrere, at jeg fikk interessen for norsk som andrespråk. Det som jeg fant mest interessant var spørsmålene som ble stilt til den norske grammatikken. Spørsmål jeg ikke hadde tenkt over selv, regler og unntak som har blitt internalisert og «glemt». Språket ble sett fra en helt annen side, utenfra, av noen med en helt annen språkbakgrunn. Dette var med på å gjøre at jeg fikk lyst til å se nærmere på fagområdet, og nå er i gang med å skrive en bacheloroppgave om det.

4. Teori

I denne delen av oppgaven presenterer jeg teori som skal fungere som et bakteppe for oppgaven. Denne teorien vil være med på underbygge drøftinger under resultatdelen.

4.1 Norsk som andrespråk i læreplanen

Alle som har et annet morsmål enn norsk og samisk har etter Opplæringslovens § 2-8, rett til særskilt norskopplæring frem til de kan følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* er en aldersuavhengig og nivåbasert læreplan. Når elevene har oppnådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen, følger de ikke lenger denne læreplanen. (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Planen i grunnleggende norsk omfatter de grunnleggende ferdighetene som å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Det er noen kompetansemål som skiller seg fra den ordinære læreplanen, for eksempel at det under muntlige ferdigheter legges stor vekt på lytteforståelse og å kunne uttrykke seg forståelig.

Sentralt i denne planen er det at elevene skal utvikle en språklig selvtillit og trygghet, samt at det legges vekt på utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse (Selj, 2011, s. 33). Planen er inndelt i 4 hovedområder:

- Lytte og tale
- Lese og skrive
- Språklæring
- Språk og kultur

4.2 Språkets base og utbygning

I *Den felleskulturelle skolen* (Hauge, 2007, s. 62:63) skilles det mellom språkets base og språkets utbygning. Språkets base er grunnstrukturen i språket, noe alle morsmålsbrukere behersker og lærer seg før skolestart. Basen består av intuitiv mestring av språklydene, korrekt grammatikk, et grunnleggende ordforråd og regler for samtale- og tekststruktur. Dette kaller Hauge (2007, s. 63) for innfødt mestring av språket. Denne språkbeherskelsen har barn med samme morsmål stort sett felles ved skolestart. All språkutvikling som skjer etter at man begynner på skolen, kalles for utbygning. I utbygningen av språket finner man derimot store forskjeller fra person til person. Disse begrepene er sentrale i en modell utviklet av Åke Viberg for hvordan et andrespråk læres (Selj, 2011, s. 19). Siden utbygningen av språket innebærer en utvikling av basen, danner basen grunnlaget for den videre språkutviklingen. Språkbeherskelse er sammensatt av flere forskjellige ferdigheter og kunnskap. Ifølge Selj (2011, s. 20) kan en 6 – 7 åring med svært få unntak oppfatte og uttale alle lyder og lydkombinasjoner i morsmålet sitt, og kan forstå og uttrykke nyanser i uttale. Når barn når skolealder har de allerede et ordforråd på cirka 8000 – 10000 ord som dekker en mengde ulike begreper (Selj, 2011, s. 20). Dette tilsier at barn med norsk som andrespråk mangler basen for utbygningen av norskspråket. I ordinær undervisning i norsk skole er det gjerne forutsatt at elevene er i besittelse av denne basen, og det er i hovedsak forventet at elevene utvikler og bygger ut språket sitt. Minoritetspråklige elever har altså et «hull» i sine norske basiskunnskaper, derfor trenger de tid til å arbeide parallelt med å utvikle både base og utbygning.

4.3 Tospråklig opplæring

En undervisningssituasjon hvor det blir benyttet minst to ulike språk av lærer og elever, blir beskrevet som tospråklig opplæring (Hauge, 2007, s. 54). Minoritetselvenes morsmål skal i tillegg til norsk tas i bruk i læringssituasjoner, og begge språkene skal være redskap for tilegnelse av faglige kunnskaper. Retten til tospråklig opplæring begrenses av hvilke ferdigheter den enkelte har i norsk, og er individuell og behovsbasert. Tospråklig opplæring omfatter følgende (Hauge, 2007, s. 54):

- Opplæring i morsmål (skal studeres som eget fag)
- Opplæring på morsmål (språket benyttes som redskap i fagene)
- Opplæring i norsk (språket studeres som eget fag, som andrespråk eller som særskilt støtte til morsmålsfaget norsk)
- Opplæring på norsk (språket benyttes som redskap i fagene)

Forskning viser at desto mer elevene får benytte morsmålet ved tilegning av kunnskap, desto bedre utvikling får de (Thomas & Collier, 2002). Her spiller imidlertid omfanget av bruk av morsmålet en stor rolle. De aller beste modellene er der hvor språkgrupper mottar opplæring sammen, og læreren kan begge språkene. Slik får elevene mulighet til å veksle mellom å bruke morsmålet og norsk. Det er en stor fordel at læreren kan forklare på begge språkene dersom det er nødvendig. Et krav for at slike modeller skal være vellykkede er blant annet at lærerne er velkvalifiserte, og at det foreligger et godt og gjennomarbeidet undervisningsmaterieell (Hauge, 2007, s. 67).

4.4 Språklæring og forståelse i alle fag

Selj (2011, s. 15) hevder at det er en selvfølge at vi lærer best på et språk som vi forstår.

Tospråklig opplæring er derfor svært viktig for at minoritetspråklige skal ha en mulighet til å oppnå det samme som de majoritetsspråklige kan lære på førstespråket. Hvis man istedenfor å tilegne seg det faglige, fokuserer på andrespråket, vil man bli hengende etter. Når minoritetspråklige elever får fagundervisning på norsk, kan ikke språkforståelse og språklæring skilles fra faglæring. I en svensk undersøkelse, *En skola för andra*, kommer det frem at minoritetspråklige elever oppfatter grunnskolen som en skole for andre (Selj, 2011, s. 38). Her kommer det frem at elevene sliter mest med samfunnsfag og naturfag. Det er spesielt begreper og fagterminologi i disse fagene de synes det er vanskelig å forstå. Selj (2011, s. 38) påpeker at selv om mange enkeltskoler og enkeltlærere går langt for å legge til rette og inkludere de tospråklige elevene, er det ting som tyder på at fagopplæringen mange steder er en stor utfordring for de fleste av elevene. Å lære begreper og fagterminologi er ikke den eneste utfordringen for de minoritetspråklige elevene (Palm, 2008, s. 198). Å tilegne seg et fag, innebærer også å kunne bearbeide fagstoffet språklig ved å kunne bruke de ulike sjangrene som er vanlige i faget, både skriftlig og muntlig og kunne drøfte faglige spørsmål.

Det å mestre et språk slik at man kan tilegne seg det fagstoffet man etter hvert møter i skolen, og slik at man utvikler tilstrekkelige faglige ferdigheter, er nødvendig for å lykkes i det norske utdanningssamfunnet (Palm, 2008, s. 198).

Et sentralt poeng i det konstruktivistiske synet på læring, er at man tar hensyn til og tar i bruk elevene sine forkunnskaper og bakgrunnskunnskaper. Disse er viktige ressurser for ny læring og kunnskapskonstruksjon (Øzerk, 2011, s. 261). Dette gjelder både for språkopplæringen, fagopplæringen og også i temaorganisert og prosjektorganisert opplæring og samlet klasseromsopplæring. Øzerk (2011, s. 261) referer til utdanningspsykologen Ausubel og skriver «[...] den viktigste enkeltfaktoren som virker inn på elevens læring, er hva eleven allerede kan». For å kunne legge til rette for opplæringen til minoritetspråklige, er det viktig

at læreren blant annet har en idé om elevens erfaringsbakgrunn og forkunnskaper. For den skolefaglige læringens skyld er det nødvendig at læreren knytter sammen det elevene allerede vet, og det de skal lære i faget. Dette er en forutsetning for å forstå, se sammenhenger og danne seg mening ut i fra det elevene møter i opplæringen og å mestre lærestoffrelaterte utfordringer i timene (Øzerk, 2011, s. 262).

4.5 «Andrespråkspedagogikk»

Det finnes mange ulike teorier for hvordan vi lærer. Utgangspunktet er likevel at kunnskap ikke er et ferdig produkt som kan overføres fra ett individ til et annet, men at vi skaffer oss erfaringer og kunnskap i møte med andre mennesker. Gjennom hele livet gjør vi erfaringer sammen med og i kommunikasjon med andre, noe som spiller en stor rolle for hvordan kunnskap utvikles. Læring er på denne måten både en kollektiv og en individuell prosess. Dette synet på kunnskap stemmer overens med den sosialkonstruktivistiske teorien for læring. Vi er avhengig av en form for støtte eller mediering utenfra. «Det som et barn kan gjøre med litt hjelp i dag, kan hun gjøre selv i morgen» (Selj, 2011, s. 24). Selj (ibid.) påpeker at samtalen står i sentrum i andrespråkspedagogikken. For å kunne møte elevene på det nivået de befinner seg, er språklig samhandling et godt verktøy som muliggjør kontinuerlig tilpasning. Læreren kan tilpasse språket sitt og sine handlinger etter barnets behov for støtte og veiledning.

Selj (2011, s. 24) referer til Hatch som sier at utviklingen av andrespråket skjer på lik linje med førstespråket – Gjennom samtaler hvor den mer kompetente taleren bidrar med syntaktiske rammer, omformuleringer og utvidelser ut fra de antydningene til replikker den mindre kompetente taleren produserer. Samtalen, her forstått som et tett samarbeid mellom deltakerne, er ofte av avgjørende betydning for andrespråktilegnelsen hos barn. I disse samtalene spiller samtaleemnet en viktig rolle for elevenes muligheter til å delta. Stadig bytte av samtaleemne kan skape problemer for elevene med å holde samtalen i gang, som følge av språklige begrensninger (Selj, 2011, s. 26).

Norsk i et andrespråkperspektiv innebærer også et sammenliknende perspektiv på språk. Man kan for eksempel sammenlikne språkløyer, intonasjonen eller grammatikken i ulike språk. Dette kan bidra til at språklig nysgjerrighet vekkes hos elevene, som igjen kan føre til motivasjon, stimulans og engasjement til å lære språk. På denne måten kan man gi både majoritets – og minoritetslevende perspektivutvidelse samtidig med at det gir identitetsbekreftelse for alle (Hauge, 2007, s. 208).

4.6 Ulike språkfunksjoner

Vi opererer ofte med tre språkfunksjoner: den ekspressive, den mellommenneskelig og den referensielle (Svendsen, 2009, s. 42). Ved uttrykk for tanker og følelser kan man si at man benytter seg av den ekspressive språkfunksjonen. Den mellommenneskelige språkfunksjonen har noe å gjøre med forholdet mellom kommunikasjonspartene. For eksempel dersom en lover en annen å gjøre noe, en handling eller tjeneste, påvirker dette deres relasjon i den forstand at den ene forplikter seg til å utføre den lofte tjenesten eller handlingen. Talehandlingen «å love noe» er relasjonelt forpliktende. Det samme er det å garantere, tilby og påstå noe. Den mellommenneskelige språkfunksjonen realiseres også gjennom talehandlinger som å kreve, anmode eller be om noe. Den tredje språkfunksjonen brukes for å uttrykke kunnskap om forhold, ting og egenskaper i verden – den referensielle funksjonen. En annen funksjon som i senere tid har fått større oppmerksomhet er språkets lekende funksjon. Denne funksjonen finner man gjerne blant barn og unge – gjennom språkleker, rim, regler og tulleord (Svendsen, 2009, s. 42).

4.7 Kulturelt mangfold

Ikke bare språket, men også våre ulike kulturelle erfaringer kan gi utfordringer både for lærere og elever. Elever som kommer fra økonomisk og kulturelt dominerende grupper i samfunnet vil generelt oppleve at det er samsvar mellom den kulturen de kjenner hjemmefra og den de møter i skolen. For de elevene som ikke opplever den samme nærheten mellom hjemmets og skolens kultur, er det nødvendig med en større innsats i skolen. Ryen (2008, s. 236) trekker inn Gitz-Johansens undersøkelser som viser at ikke alle lærere er klar over forskjellene i elevenes forutsetninger for å klare seg i skolen. En del av kompetansen blant lærere i en flerkulturell skole må være en bevisstgjøring om slike forskjeller, slik at alle elever kan få muligheten til å ta i bruk sin «kulturelle kapital». Den kulturelle kapitalen innebærer kunnskap, ferdigheter og andre kulturelle anskaffelser, som utdanning og tekniske kvalifikasjoner (Svendsen, 2009, s. 52). I en undersøkelse gjort av en prosjektgruppe ved Høgskolen i Hedmark (Svendsen, 2009, s. 55), peker de nettopp på det utviklingspotensialet som ligger i det å inkludere elevenes språklige og kulturelle mangfold i undervisningen.

En interkulturell vinkling i undervisningen kan bedre elever med norsk som andrespråk sin fagforståelse og skoleprestasjoner. Elevene vil ha mer å bidra med og de får muligheter til å dra nytte av familiens kunnskaper og tradisjoner. Dette kan også bidra til å styrke deres selvoppfatning. Flere forskere understreker skolens betydning for elevenes selvoppfatning, flerkulturelle identifikasjon og språkutvikling (Selj, 2011, s. 43).

4.8 Ressursorientert og problemorientert forståelse

I den *Felleskulturelle skolen* (2007, s. 24:25) skriver Hauge om to ulike måter å forholde seg til dagens kulturelle mangfold i skolen på. Disse beskriver hun som en problemorientert forståelse og en ressursorientert forståelse. Den problemorienterte skolen forstår mangfoldet i skolen som et problem. Her er hovedfokuset knyttet til eksistensen av språklige minoriteter. Her må elevene selv forsvare retten til annerledeshet, da resten av virksomheten i skolen er basert på en likhetsideologi. Tiltak som iverksettes er kompensatoriske for minoritetselevne, noe som kan føre til en isolering av det flerkulturelle. Det flerkulturelle ses på som et overgangsfenomen, noe man må leve med til det går over. Elevene og ikke skolen er bærere av det flerkulturelle. I den ressursorienterte skolen ligger hovedfokuset på virkningene knyttet til det å ha språklige minoriteter i skolen. I en slik skole vil man se på mangfoldet som en ressurs og se muligheter for kulturell og språklig refleksjon. Tiltak som iverksettes vil være ordinære tiltak som iverksettes for hele skolen, som lar alle ta del i det flerkulturelle. Disse to retningene som Hauge (2008, s. 23) beskriver er ytterpunkter, og de fleste befinner seg et sted midt i mellom. Hun påpeker at det som kan gjøre den store forskjellen, er i hvilken retning skoleutviklingen styres.

4.9 Maslows behovspyramide

Maslows behovspyramide er en teori som beskriver grunnleggende behov hos mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 138). I denne teorien skilles det mellom mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene er grunnleggende behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt. Dette er de fire første nivåene i hierarkiet – 1. Fysiologiske behov, 2. Trygghet, 3. Tilhørighet og 4. Selvverd og anerkjennelse. Disse behovene er kritiske for vårt fysiske og psykiske velbefinnende. Hvis disse behovene ikke er tilfredsstilt vil man være fokusert / motivert for å se disse behovene tilfredsstilt. Vår oppmerksomhet vil da være rettet mot dette, og vi kan ha vanskelig for å konsentrere oss om andre områder. Vekstbehovene består av 5. Kunnskap og forståelse, 6. Estetiske behov og 7. Selvrealisering. Disse behovene blir først prioritert når mangelbehovene er tilfredsstilt (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 138).

5. Metode og datainnsamling

I min datainnsamling har jeg utført en kvalitativ undersøkelse som ofte blir betraktet som en induktiv metode (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). En induktiv tilnærming vil i sin ytterste form bety at man går ut i feltet med et helt åpent sinn. Før gjennomføringen av intervjuene hadde jeg visse antakelser om hva som ville komme frem i mine undersøkelser, men var åpen for at uventede saker kunne dukke opp. Noen antakelser ble bekreftet, andre ble avkreftet og emner jeg ikke hadde tenkt på i det hele tatt dukket opp underveis i intervjuene. Ifølge Postholm & Jacobsen (2011, s. 41) kan dette peke mot en pragmatisk tilnærming hvor undersøkelsesprosessen er en interaksjon mellom det induktive og det deduktive.

5.1 Problemstilling

Hvilke læringsaktiviteter har lærere som underviser i norsk som andrespråk gode erfaringer med?

5.2 Valg av metode

Som forskningsmetode har jeg gjennomført intervju med fem lærere som underviser i norsk som andrespråk. Lærerne ble intervjuet en og en. Jeg forberedte noen spørsmål på forhånd, men jeg var åpen for at tema som ikke var planlagt kunne tas opp. Dette klassifiseres i boka *Læreren med forskerblick* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75) som et halvstrukturert intervju. En kvalitativ metode vil ikke gi en generalisering, men gi et innblikk i hvordan situasjonen kan være.

5.2.1 Utvalg

Mitt utvalg av intervjuobjekter har vært et begrenset utvalg av lærere som underviser i norsk som andrespråk. De har jobbet som lærere i grunnskolen fra 7 år til 35 år, og har undervist i norsk som andrespråk fra 1 år til 15 år.

5.3 Begrunnelse for valg av metode

Å benytte meg av intervju som metode, ga meg muligheten til å få førstehåndsinformasjon fra de som arbeider innenfor fagområdet. Ved å føre en åpen dialog fikk jeg mulighet til å be om utdypelser og forklaringer, der og da. I tillegg får man «oppleve» intervjudeltakerne sine meninger, synspunkt og erfaringer på en helt annen måte enn om en skulle brukt en annen metode.

5.4 Analyse

I analysen av intervjuene har jeg tatt utgangspunkt i et eksempel presentert i boka *Det kvalitative intervjuet* (Ryen A. , 2002, s. 160). Jeg lagde først kategorier ut i fra intervjuguiden. Deretter forsøkte jeg å bryte ned datamaterialet i de transkriberte intervjuene til mindre enheter som ble plassert i sine passende kategorier. Et utvalg av disse kategoriene kommer igjen som overskrifter under Resultater (Kapittel 8) hvor jeg drøfter datamaterialet.

Analyse av intervjudata

Identitet	Bakgrunn	Lærers trivsel	Utfordring for lærer	Utfordring for elever	Ressurser for skolen	Lærings-aktiviteter	Kommunikasjon / Annet
L1							

6. Etikk

For å opprettholde og videreutvikle relasjoner til de som bidrar med informasjon i arbeidet er det viktig å behandle informasjonen med forsiktighet. Både i løpet av datainnsamlingen og når det skal presenteres for andre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125). I mitt arbeid har jeg hele tiden hatt en etisk bevissthet rundt de valgene jeg har tatt. Da jeg sendte ut mine forespørsler om intervju, informerte jeg om hvordan jeg ville ta hånd om datamaterialet, og jeg har gjort mitt beste for at datamaterialet og deltakerne blir anonymisert. Jeg spurte også om tillatelse til å ta opp intervjuene, for å transkribere disse. Disse transkripsjonene og analysen av materialet vil bli slettet når jeg har skrevet ferdig og levert oppgaven. Alle som har deltatt på intervju har også fått mulighet til gjennomlesing av besvarelsen før innlevering.

7. Validitet og pålitelighet

Validitet handler om hvorvidt vi har dekning for våre tolkninger av funn og resultater. Vi skiller gjerne mellom indre og ytre validitet. Indre validitet handler om det å kunne si noe om årsak og virkning, mens ytre validitet går på hvorvidt vi kan generalisere funnene våre (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126:127). I mitt arbeid har jeg gjennomført kvalitative intervju, med et lite utvalg av lærere. I en åpen samtale med lærere som arbeider innenfor området og et godt arbeid med analyse av materiale, sett opp mot teori og forskingsresultater, vil jeg påstå at den indre validiteten er ivaretatt. Når det kommer til hvorvidt mine funn kan generaliseres, er nok ikke den ytre validiteten ivaretatt. En kvalitativ undersøkelse vil være vanskelig å generalisere, men den vil kunne gi et innblikk i hvordan situasjonen kan være ute i skolen.

Pålitelighet handler om hvorvidt forskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen. Pålitelighet er ikke noe som kan garanteres 100 %, det eneste en kan gjøre er å forsøke å reflektere over hvilke problemer som kan være knyttet til forskningen. (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). I mitt arbeid har jeg kontinuerlig vært i kontakt med min veileder ved Høgskolen i Nord – Trøndelag og har fått god hjelp i mitt arbeid. I mitt utvalg jobber fire av fem lærere ved samme skole. Dette kan være en svakhet ved min undersøkelse. Samtidig er dette en skole som har mye erfaring innenfor området, og hvor det følte naturlig å gjennomføre flere intervjuer.

8. Resultat

8.1 Lærers bakgrunn

I *Lærerkompetanse i en flerspråklig og flerkulturell skole*, skriver Ryen (2008, s. 233) at det er mange dyktige norsklærere med god kompetanse i undervisning av norsk. Men at det derimot ikke er uten videre at denne kompetansen er tilstrekkelig, når det kommer til opplæring av elever som har et annet morsmål enn norsk, og som har svake norskspråklige ferdigheter. Det er fortsatt for få lærere som har spesialkompetanse innenfor området. Å lære seg et andrespråk skiller seg fra det å lære et førstespråk. De som holder på med å lære seg et nytt språk, bruker språket annerledes enn de som behersker språkets base. (Ryen E. , 2008, s. 233).

Gjennom mine intervjuer fremkommer det at ingen av lærerne har en formell utdanning innenfor området. Alle har en allmennlærerutdanning til grunn, og har i første omgang blitt «kastet ut» i det. Det er tankevekkende at av fem lærere er det ingen som har en spesialkompetanse innenfor området - i forkant av at de begynner å undervise i emnet. Det er først i etterkant at de har fått tilbud om kurs og opplæring. Dette kan komme av ulike årsaker. Andrespråkspedagogikk i majoritetsspråket er et forholdsvis nytt pedagogisk felt i Norge (Møller & Holmen, 2011, s. 51). For de som har vært lærere i flere år, eksisterte det ikke mange tilbud for utdanning innenfor andrespråkspedagogikk. Et trekk ved læreryrket er at det har mange sider. Det er ikke sikkert man vet som 20 – åring hva man har lyst til å undervise i. Kanskje gjør man erfaringer underveis som gjør at man endrer preferansene en hadde. Hvis ingen ønsket å undervise, eller ikke fikk lov til å undervise i norsk som andrespråk, fordi de ikke hadde «godkjent kompetanse» innenfor området, hva skulle da skje med de minoritetspråklige elevene? Geografisk beliggenhet av skolene og tilgjengelige ressurser, tror jeg også har en stor innvirkning på hvordan situasjonen er i dagens skole.

8.2 Lærers trivsel med emnet

Det er en gjenganger i svarene jeg får fra lærerne at de liker å undervise i norsk som andrespråk. Det fremheves at de synes det er interessant og spennende, og at de blir utfordret i sin lærerrolle. En av lærerne påpeker at i sitt arbeid får hun møte elever med ulike bakgrunner, nye kulturer og språk hun aldri har hørt eller visst om før. Det blir en ganske spesiell gruppe, når en sitter med elever fra forskjellige land og som har forskjellige språk. En annen lærer nevner at ved å undervise i norsk som andrespråk får man oppleve en «annen» side av norskspråket. De som ikke har vokst opp med språket, ser det på en helt annen måte enn de som har den innfødte språkkompetansen (språkets base). I løpet av en skoledag sier noen av lærerne at de har lært like mye av hverandre. En lærer uttrykker det slik: når elevene sier «Du har lært oss så mye!», svarer hun «Men jeg har lært like mye av dere!». Hun får lære om deres liv, på helt andre steder i verden, rett fra kilden, ikke fra en bok.

Den norske skolen påtar seg et ansvar for at elevene lærer både norsk og de andre fagene, uavhengig av elevenes faglige og språklige kompetanse når de begynner på skolen. Internasjonale og nasjonale prøver samt karakterresultater fra grunnskolen, viser at elever fra språklige minoriteter presterer dårligere enn øvrige elever i fag og emner det testes i. Elever med en minoritetsbakgrunn bruker noe mer tid på lekser og lesing enn andre elever, og har noe høyere motivasjon for utdanning (Hvistendahl, 2009, s. 21). I mine intervjuer kom det frem at lærerne hadde erfaringer med at elever med minoritetspråklig bakgrunn, ofte var veldig motiverte for skolearbeidet. Elevene deres var pliktoppfyllende og motiverte for å lære, de ønsket så gjerne, og anstrengte seg for å lære. Et utsagn fra en av lærerne var «[...]minoritetspråklige elever er veldig ivrige i å lære seg norsk. De suger det til seg, altså. Jeg begynner nesten å kalle det et luksusproblem». Derfor er det kanskje litt oppsiktsvekkende at de likevel presterer dårligere enn øvrige elever på tester med en slik motivasjon? Hvorfor er det slik? Hvistendahl (2009, s. 21) skriver at det er mange mulige årsaker til dette. En av dem er den språklige utfordringen mange elever møter når undervisningen er sterkt tekstbasert og hovedsakelig foregår på norsk. I tillegg til å lære seg språket skal minoritetspråklige elever også tilegne seg fagkunnskap. Det kan ta fem til sju år å lære seg og utvikle et nytt språk, slik at det fungerer som et godt redskap for læring (Hauge, 2007, s. 58). I denne perioden er det da rimelig å anta at elevene ikke får med seg så mye faglig innhold. Når en ikke skjønner hva læreren sier, er det ikke vanskelig å se for seg at det blir en utfordring å tilegne seg kunnskap om viktige prosesser i naturen, eller å lære de fire regneartene av den norskspråklige læreren.

8.3 utfordringer

Som lærer møter man daglig utfordringer i skolehverdagen. Da jeg spurte lærerne hvilke utfordringer de så i forbindelse med å undervise i norsk som andrespråk, fikk jeg presentert flere eksempler på utfordringer de møter. Nedenfor kommer et utvalg av de utfordringene som gikk igjen i mine intervjuer.

I en klasse med minoritetspråklige elever eksisterer det et stort spenn i gruppa, med tanke på tidligere erfaringer og skolegang. Det finnes elever som ikke har noen skolegang i det hele tatt, til de som har skolegang tilsvarende sin alder og andre igjen som er analfabeter. Disse elevene skal lære norsk samtidig. Det er ikke vanskelig å se for seg at dette kan by på utfordringer, med tanke på undervisning og organisering.

De elevene som har gått på skole i land med tilsvarende skolegang som i Norge, har lettere for å tilpasse seg skolekulturen. Mens for de elevene som har lite eller ingen skolegang kan dette være en utfordring. Ryen (2008, s. 236) referer til Gitz-Johansen som hevder at i tidlig skolealder er den viktigste «kulturelle kapitalen» elevene kan tilegne seg, den kunnskapen, innstillingen og atferden som ses på som verdifull av skolen.

Ifølge lærerne, har noen elever med seg en helt annen «ryggsekk» enn norske elever. En av lærerne sier hun opplever at mange av lærerne ser på dette som en stor utfordring. En elev som kommer fra en flyktningeleir i Somalia, vil ha helt andre erfaringer enn en elev som har vokst opp i Norge. De har kanskje en mor eller far som de ikke vet hvor er, eller om de fortsatt er i live. De har en fortid som kan være med på å «forstyrre» i lærings situasjonen. Denne «forstyrrelsen» er det viktig å være klar over på dager hvor elevene kanskje ikke er så motiverte og læringsvillige. Noen av disse elevene kommer alene som mindreårige og bor på mottak – disse elevene er helt alene. Det fremkom som veldig viktig for lærerne at elevene skulle få oppleve trygghet. Dette er noe man ønsker for alle elever, og som også er en forutsetning ifølge Maslows behovsmodell for at læring skal kunne finne sted (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 138). Å føle trygghet er et av mangelbehovene som må være på plass for at man skal kunne konsentrere seg om vekstbehovene. Ifølge Lund Busch og Køhn Lund (2008, s. 216) er elevenes trygghet i elevgruppa av vesentlig betydning for utviklingen av språket.

En annen utfordring som blir nevnt i intervjuene er målsetting. Undervisningssituasjonen kan være uforutsigbar, både med tanke på dagsformen til elevene og hva som dukker opp av spørsmål og tema i timen. Når lærerne forsøker å møte elevene «der de er», kan det godt hende undervisningen går i en annen retning enn hva man hadde planlagt på forhånd. Det er mye skjult læring for disse elevene.

8.4 Læringsaktiviteter

Studier viser at norskopplæring for minoritetspråklige elever innenfor rammen av en ordinær klasse, ikke automatisk gir optimale muligheter til å bruke språket aktivt i undervisningssituasjonen. Særlig gjelder dette lærerstyrt tavleundervisning, der elevene i liten grad blir aktivisert, og det er vanskelig å inkludere andrespråkperspektiver i opplæringen. Opplæring i mindre grupper der norskopplæringen tilrettelegges som andrespråklæring, gir elevene større muligheter for språklig samhandling (Hauge, 2007, s. 207). Dette samsvarer med hva lærerne synes fungerer godt som læringsaktiviteter for elever med norsk som andrespråk. Inntrykket jeg fikk under gjennomføringene av mine intervjuer, er at lærerne har fokus på læringsaktiviteter som inviterer til at elevene skal få bruke språket. En aktivitet en av lærerne hadde gode erfaringer med, var å ta utgangspunkt i en globus. Globusen kan være en kilde til mye læring og kan gi mange ideer til samtaleemner mellom lærer-elev og elev-elev. Dette kan man igjen bygge videre på i andre læringsaktiviteter. Globusen kan ses på som en felles referanseramme og kan virke som en kognitiv bro for ny kunnskap. Elevene får utvidet sitt perspektiv på verden og sin egen og medelevers opprinnelsesland. En slik aktivitet kan bidra til stolthet og understreking av tilhørighet og identitet (Busch & Lund, 2008, s. 223). Dramatisering, rollespill, miming og bruk av kroppsspråk er gode læringsaktiviteter å bruke i undervisning av norsk som andrespråk. Her må læreren hjelpe til med bevisst og aktiv bruk av kroppsspråk og dramatisering for å nå frem til alle elevene. Det er nødvendig at læreren bruker håndbevegelser og tegn som støtte til talespråket. Kroppsspråket kan brukes til å visualisere og konkretisere avanserte situasjoner som vennskap, mobbing og branninstrukser på skolen. Kroppsspråket gjør at elever med et begrenset ordforråd i norsk kan støtte seg til dette for å formidle det de ønsker (Busch & Lund, 2008, s. 224). I mine intervjuer ble det gitt eksempler på dramatisering av eventyr eller fortellinger som de hadde jobbet med. Disse ble fremført av både lærere og elever. Det ble også lagt opp til diskusjoner i etterkant, hvor elevene fikk se om de kjente til lignende eventyr og fortellinger fra sitt hjemland. Dette gir et sammenliknende perspektiv på elevenes egen kultur og den norske. Dramatisering og rollespill henger tett sammen med lek og vil ofte være en godt mottatt aktivitet blant elevene.

Ved å trekke inn lekpregede og lystbetonte aktiviteter i undervisningen, gir dette positive effekter på både den sosiale, den kunnskapsmessige og den språklige utviklingen (Busch & Lund, 2008, s. 224). Andre læringsaktiviteter som lærerne hadde gode erfaringer med var:

- Ukentlige øveord kombinert med ei leselekse og diktat (høytlesning på skolen av alle)
- Temaundervisning
- Visualisering – ta utgangspunkt i bilder for samtaler og læringsaktiviteter

8.5 Kommunikasjon

Svendsen (2009, s. 42:43) skriver om ulike ferdigheter og viser til ulike kompetanser når det kommer til flerspråklighet. Kommunikativ kompetanse omfatter både muntlige og skriftlige språkferdigheter, både som sender og som mottaker. Dette omhandler kunnskap om hvordan språket organiseres over setnings- og menings-sammenhenger, og kunnskap om hvordan ulike språkfunksjoner realiseres. Disse funksjonene er noe vi gradvis tilegner oss, og hvor vi etter hvert lærer å bruke de riktige ordene. Kommunikativ kompetanse omfatter også kunnskap om sosiokulturelt betinget variasjon, som kunnskap om hva slags språkbruk en gitt situasjon krever. Det eksisterer også kulturelle variasjoner i kroppsspråk, som forskjeller i taleavstand og ulike måter å vinke noen hit eller ditover på. Kunnskap om sosialt og kulturelt betinget variasjon kalles sosiolingvistisk kompetanse. Muntlig og skriftlig kommunikativ kompetanse er med andre ord sammensatt (Svendsen, 2009, s. 43).

Det er dermed ikke nødvendigvis enkelt å kommunisere med andre mennesker når en ikke har den samme kommunikative kompetansen, og når det eksisterer forskjeller i den sosiolingvistiske kompetansen / erfaringen. I den første tiden de minoritetspråklige elevene begynner å lære seg det norske språket, forteller lærerne at de må bruke mye fingerspråk, gester og engelsk hvis det er mulig, for å nå frem med budskapet sitt. Dette kan være utfordrende for lærerne med å forklare så enkle ting som hva et friminutt, eller et sideskift i leseboka er. Hvordan skal du kunne forklare noen at de kan forlate klasserommet og ta friminutt, for så å komme tilbake til rett tid – uten å bruke et talespråk eleven forstår?

Når det gjelder flerspråklig kompetanse, er det ifølge Svendsen (2009, s. 43) en utbredt forestilling om at man må kunne begge språkene «flytende» for å kalle seg tospråklig. Dette er sjelden tilfellet, da hun skriver at ett av de mest fremtredende kjennetegnene ved flerspråklig kompetanse, er at ferdighetene i de to språkene ofte er komplementære eller utfyllende. Tospråklige vil derfor sjelden kunne uttrykke alle språkfunksjoner like godt på begge språkene, men ha bedre ferdigheter for visse funksjoner på ett av språkene. Noen

tospråklige, særlig barn og unge, vil fremdeles være i en språktilegnelsesprosess, mens andre har nådd en viss stabilitet. Tospråkliges kompetanse i de to språkene vil dessuten endres over tid, avhengig av hvilke behov de har for ulike språkferdigheter og av den faktiske språkbruken (Svendsen, 2009, s. 43).

8.7 Kulturforskjeller

I *Den Felleskulturelle skolen* (Hauge, 2007, s. 279) skiller det mellom to typer normer, funksjonsnødvendige- og kulturelle normer. De funksjonsnødvendige normene er normer som har med omsorg og overlevelse å gjøre. Disse normene er noe man finner igjen i alle folkegrupper, og det er liten variasjon fra kultur til kultur. Det at man ikke skal stjele og lyve, og at man skal hjelpe hverandre, er eksempler på slike normer. De kulturelle normene derimot kan det være større variasjon i. Et trekk ved de kulturelle normene er at de kan være vanskelig å tilegne seg, fordi de oppleves som en selvfølge av andre i Norge, og man kan finne det unødvendig å gi klart uttrykk for disse. I skolesammenheng poengterer Hauge (Hauge, 2007, s. 279) at det er viktig å fokusere på de funksjonsnødvendige normene. Her må man vise foreldre og foresatte at skolen på mange områder har de samme målene for oppdragelsen av barna som foreldrene. Ved å ta utgangspunkt i hva vi har felles, har vi også bedre forutsetninger for å nærme oss de områdene hvor vi har forskjellige syn. Ulike syn og måter å gjøre ting på, er ingen hindring for at vi også kan ha felles verdier og interesser og leve side om side i samfunnet (Hauge, 2007, s. 280). Det elevene lærer i skolen, er også et utvalg av kunnskap om samfunnet, vår egen kultur, om religion og om tradisjoner, seder og skikker. Disse emnene blir kanskje ikke tatt opp i undervisningen, men ved å delta i skolesamfunnet lærer elevene mye om å fungere sammen og ta hensyn til hverandre. De lærer om hvordan konflikter kan oppstå og hvordan disse kan løses, og hvordan faglige og sosiale problemer kan løses i fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 24).

I et av mine intervjuer ble jeg fortalt hvordan norske tradisjoner og forventninger kunne kollidere ved ulike begivenheter. Et eksempel læreren trakk frem var barnebursdager: Hvilke forventninger har en nordmann til en barnebursdag? Man får en invitasjon til bursdagen hvor det står tidspunkt for bursdagen og hvor lenge den varer. I barneselskap forventes det at man kommer til rett tid og blir hentet til rett tid, og at man har på litt fine klær. Vanlig tradisjon er at man gir en gave til cirka en 50 – lapp. I andre kulturer derimot kan det være helt andre forventninger til en bursdag. Læreren avslutter dette eksemplet med utsagnet «[...]forståelse for hverandres kultur, det opplever jeg som noe av nøkkelen til integrering». På skolen hvor jeg intervjuet denne læreren holdt de temamøter i forbindelse med en kafe i skoletida hvor

både elever, foreldre og lærere møttes for å diskutere og informere om ulike temaer som dette. Denne kaféen holdt de cirka en gang i måneden.

Alle lærerne jeg intervjuet gir et sterkt uttrykk for at de mener det er en ressurs for skolen å være flerkulturell. En av lærerne understreker dette ved å si at det gir muligheter for å lære om andres liv andre steder i verden – direkte fra kilden, «Dette er kunnskap man husker». En annen lærer sier at det å ha elever fra forskjellige land, det er bra i forbindelse med arbeid for toleranse og samvær. Det var ingen nøling blant noen av lærerne da jeg stilte dette spørsmålet, det var ingen tvil om at det ble opplevd som en ressurs for skolen å være flerkulturell. For meg indikerer dette at lærerne og skolene har en ressursorientert forståelse når det kommer til flerkulturalitet i skolen.

9. Oppsummering

Å lære seg et andrespråk skiller seg fra det å lære et førstespråk (Ryen E. , 2008, s. 233). Samtidig har disse noe felles, i utviklingen av både førstespråket og andrespråket står samtalen sentralt. I en elevgruppe der alle har et felles førstespråk, vil det være naturlige forskjeller når det gjelder språkbeherskelse og språklige erfaringer. Disse forskjellene er likevel ikke større enn at det er grunn til å snakke om et førstespråknivå. Ikke som et absolutt eller fullstendig presiserbart nivå, men som en språklig fellesnevner for barn som har vokst opp med en allsidig og tett kontakt med språket. For tospråklige elever er situasjonen annerledes. For elever med norsk som andrespråk, er det vanlig å ha en mer begrenset base i norskspråket enn elever med norsk som morsmål (Selj, 2011, s. 20:21). Dette kan gjelde alle områdene i basen, lydsystemet, grammatikken og det pragmatiske (å vite hvordan man tar ordet, hvordan man hevder seg i samtaler og viser at man er med). Elever med norsk som andrespråk vil også ha et begrenset ordforråd i norsk, spesielt begreper man ikke har snakket om, ord som man helst lærer av voksne – slik som navn på blomster og trær, matretter og redskaper samt betegnelser fra trafikken. Flere uttrykk som er sentrale i lese- og skriveopplæringen kan også være begrenset, blant annet posisjonsbestemmelser og enkle geometriske betegnelser (Selj, 2011, s. 21).

Tospråklig opplæring er en alternativ måte å tilrettelegge undervisningen for minoritetspråklige elever. Her sørger skolen for at elevene får bearbeidet informasjon gjennom å bygge på de erfaringene de har med seg. Som jeg skrev tidligere har minoritetspråklige elever gjerne en annen referanseramme enn etniske norske elever. Øzerk (2011, s. 261) poengterer at det å ta hensyn til, og ta i bruk elevene sine forkunnskaper og bakgrunnskunnskaper er viktige ressurser for ny læring og kunnskapskonstruksjon. I tospråklig opplæring får elevene benytte morsmålet sitt for å tilegne seg det faglige innholdet i skolen, og samtidig få opplæring i norsk i et andrespråkperspektiv. Elevene får da mulighet til å kunne utvikle seg på lik linje med de jevnaldrende norske elevene, fordi de får bruke det språket de mestrer best i opplærings situasjonen. De følger ordinær progresjon, og etter hvert som norskferdighetene utvikles, vil norskspråket kunne overta som opplæringspråk (Hauge, 2007, s. 59). Selv om internasjonale studier viser at tospråklig opplæring og tokulturell kompetanse gir best resultater for minoritetspråklige elever på sikt, gis ikke slik opplæring i norsk skole i dag. Særskilt norskopplæring har vært gitt til elever med andre morsmål enn norsk i en eller annen form siden 1974. Målet for den særskilte norskopplæringen har også i perioder vært «funksjonell tospråklighet». I dag er det hovedsakelig norskopplæring og individuelt tilpasset opplæring det satses på for minoritetspråklige elever (Hvistendahl, 2009, s. 21). Hvis man ser på tospråklig opplæring som hensiktsmessig fordi det ser ut til å gi de beste faglige resultatene, ser man det fra et nytteperspektiv. Martincic (2009, s. 97) hevder at bruk av morsmålet i undervisningen også kan begrunnes ut i fra et dannelsesperspektiv. At morsmålet benyttes i undervisningen kan bidra til å gi status og anerkjennelse til det å kunne et annet språk, og det å mestre andre kulturelle koder, og dermed bidra til en positiv identitetsutvikling hos elevene.

En evaluering av hvordan opplæringen i norsk som andrespråk praktiseres viser at slike tilbud er svært forskjellig rundt omkring i landet. Opplæringen blir i stor grad organisert av lærerne selv, og dette medvirker til at tilbudene blir svært ulike og til dels tilfeldige både når det gjelder timetall og gjennomføring. Et annet funn er at alt for få lærere har kompetanse i å undervise i norsk som andrespråk, men det gis uttrykk for et stort ønske om kompetanseheving (Hauge, 2008, s. 9). Dette samsvarer med mine resultater hvor alle lærerne i første omgang begynte å undervise i norsk som andrespråk uten noen spesialkompetanse innenfor området. Det er dermed ikke sagt at opplæringen er dårlig. Læreren er en av de viktigste suksess-faktorene for god undervisning, og når lærerne selv ønsker å fortsette å undervise i emnet og uttrykker et stort ønske om kursing og etterutdanning, tilsier dette engasjement og

interesse for faget. At læreren er engasjert og viser en genuin interesse for faget og elevene, er av stor betydning for læring og utvikling hos elevene (Lillejord & Manger, 2010, s. 25).

Talespråket har en sentral rolle i andrespråkundervisning (Møller & Holmen, 2011, s. 48).

Talespråket spiller en viktig funksjon som kommunikasjonsmiddel og som verktøy for læring.

Det er gjennom hverdagslige samtaler med andre barn og voksne, at elever med norsk som andrespråk stifter bekjentskap med og videreutvikler norskspråkferdighetene sine. Disse samtaler finner sted i ulike sammenhenger: på lekeplassen, på lekerommet, rundt kjøkkenbordet, på kjøpesenteret og ikke minst i skolen. Deltagelse i samtaler i ulike kontekster gir elevene mulighet til å høre og selv snakke norsk. Gjennom disse samtaler får de mulighet til å danne seg og teste hypoteser om norskspråket, og slik utvikle sin norskspråklige kompetanse (Møller & Holmen, 2011, s. 48). Talespråket og samtalen er sentrale i tilegnelse av et språk, ikke minst når disse inngår i undervisning. I alle fag stilles det krav til elevenes lytteforståelse og taleferdigheter, derfor må alle lærere være oppmerksomme på hvilke muligheter for deltakelse de tilrettelegger for de minoritetspråklige elevene. Uansett hvilken kultur en kommer fra, er samtalen og det å snakke sammen grunnlaget for læring og sosialisering (Sandvik, 2008, s. 182). Voksne og foreldre snakker med barna på ulike måter, og det gjøres på forskjellige måter avhengig av ulike samtalekulturer. Barn som kommer til skolen vil derfor ha ulike sosiolingvistiske erfaringer og kommunikativ kompetanse. Sandvik (2008, s. 180) advarer mot den vanlige samtaletypen i skoler og barnehager, hvor læreren eller den voksne stiller et spørsmål og barnet svarer, kalt IRE- struktur (Initiativ – Respons – Evaluering). Dette er nettopp fordi ikke alle barn har erfaringer med denne måten å snakke sammen på. Denne måten er kjent for den såkalte «hvit, vestlig, middelklasse» som deler pedagogikkens bakgrunn. Undersøkelser viser at barn fra andre kulturer som ikke er vant til denne typen spørsmål kan bli forvirret når de blir stilt spørsmål av denne typen (Sandvik, 2008, s. 180). Samtidig er denne måten å stille spørsmål på en enkel måte å gjøre barnet deltakende i samtaler. Barnet kan delta med relative enkle ord og utsagn, noe som kan gi barnet en bekreftelse på at det er med som sosial og språklig deltaker.

10. Konklusjon

Ifølge Selj (2011, s. 24) står samtalen i sentrum i andrespråkspedagogikken. Et fellestrekk ved de læringsaktivitetene lærerne jeg intervjuet hadde gode erfaringer med, var nettopp de aktivitetene som oppfordret elevene til å bruke talespråket. Et annet fellestrekk ved disse læringsaktivitetene er at de ikke er så forskjellige fra lek. Noe som gjør at disse aktivitetene ofte blir godt mottatt av elevene. Å trekke inn lekpregede og lystbetonte aktiviteter i undervisningen gir positive effekter på både den sosiale, den kunnskapsmessige og den språklige utviklingen (Busch & Lund, 2008, s. 224). Busch og Lund (ibid.) påpeker at det er viktig å la elevene utfolde seg i aktiviteter som ikke stiller for store krav til deres norskerferdigheter. Læringsaktivitetene bør være så enkle og konkrete at alle elever mestrer dem, uavhengig av alder, motorikk og språkerferdigheter. Dette kan nok være en utfordring i en klasse med minoritetspråklig elever, hvor spennet mellom elevene kanskje er ekstra stort. Samtidig som disse læringsaktivitetene er gode å ta med seg videre, er det viktig å tenke over at ikke alle læringsaktiviteter som fungerer godt i en kontekst, nødvendigvis fungerer like godt i en annen. Som lærer må man tilrettelegge og tilpasse undervisningen slik at det flerkulturelle perspektivet blir ivaretatt, og at det gis muligheter for at elevenes språklige og kulturelle kompetanse kan tas i bruk.

11. Siterte verk

- Busch, K. L., & Lund, A. M. (2008). Hvordan arbeide med nyankomne elever? I S. Aamodt, & A.-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, A.-M. (2008). Et ressursperspektiv på mangfold. I A.-M. H. Sigrun Aamodt (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen - Innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lillejord, S., & Manger, T. (2010). *Livet i skolen 1*. (S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, Red.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Martincic, J. (2009). Tospråklig opplæring i grunnskolen. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, L., & Holmen, A. (2011). At utvikle tale- og lyttefærdighet på andetsproget gjennom samtaler. I E. Ryen, & E. Selj (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Palm, K. (2008). Overgangen fra hverdagspråk til fagspråk hos elever integrert i ordinær undervisning. I A.-M. H. Sigrun Aamodt (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, E. (2008). Lærerkompetanse i en flerspråklig og flerkulturell skole. I S. Aamodt, & A.-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Sandvik, M. (2008). Samtale, systematisk språkstimulering og kartlegging. I S. Aamodt, & A.-M. Hauge (Red.), *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Selj, E. (2011). Minoritetselevene, språket og skolen. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Selj, E., & Ryen, E. (Red.). (2011). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002, September 01). A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic. Berkeley, California, USA.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Øzerk, K. (2011). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter i lys av konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språkligeminoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

12. Vedlegg

12.1 Intervjuguide

Hva ønsker jeg å vite?

- Bakgrunn for undersøkelsen
- Hvilken utdanning har lærer?
- Hvor lenge har lærer undervist i norsk som andrespråk?
- Har lærer noen opplæring innenfor innen norsk som andrespråk?
- Hva synes læreren om å undervise i norsk som andrespråk?
 - Egne erfaringer
 - utfordringer
 - Muligheter
- Hva fungerer godt som læringsaktiviteter
- Hva fungerer ikke fullt så godt som læringsaktiviteter

Er det noe jeg ikke har spurt om som lærer synes jeg burde vite? Har I noe å tilføye tidligere utsagn?

- Forslag til andre intervjuobjekt?