



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i nordisk

Våren 2014

”Læreren og læreboken er de viktigste hjelpemidlene vi har”

-En undersøkelse av hvilke utfordringer det knytter seg til å undervise etter den samme læreboken i et klasserom med en heterogen gruppe elever

Marte Brunborg Aase

Forord

Siden jeg nå kan skrive disse ordene betyr det at enden er nær – i hvert fall for dette prosjektet. Det har vært en spennende, men samtidig krevende tid, og jeg gleder meg nå til å ta fatt på nye prosjekter og få bruke den kunnskapen jeg har fått i arbeidet med denne oppgaven.

Det er mange som fortjener en takk for å direkte – eller indirekte – ha bidratt til at denne oppgaven har kommet i havn. Først og fremst vil jeg takke min fantastiske veileder, Ann-Kristin Helland Gujord, fordi du hele tiden har hatt troen på prosjektet, og for å ha dyttet meg i riktig retning med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har alltid kommet ut fra ditt kontor med nytt pågangsmot, takk!

En stor takk må også rettes til alle informantene mine. Å snakke med dere var det aller kjekkeste med hele oppgaven, og uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys, tusen takk!

Ellers må jeg også takke de gode studentene som har gått på lektorprogrammet sammen med meg de siste årene, og særlig Turid for å strekke ut en hjelpende hånd helt på tampen. En spesiell takk må også rettes til Silje for våre faste ”didaktikk møter” de siste månedene, det har vært en glede.

Videre må jeg også sende noen takkeord til familien min og venner som alltid har troen. En spesiell takk til mine gode besteforeldre! Søstrene mine, Marie, Mathilde, Malene og Magrete, fortjener også en takk. Takk for at dere får meg til å le, og til å tenke at det finnes viktigere ting her i livet enn masteroppgaven! (PS: Gleder meg til det er deres tur). En ekstra takk til Marie for at du har lest gjennom oppgaven, og for å ha hjulpet meg med korrektur når du selv har hatt travle dager.

Sist, men ikke minst, må jeg takke Tormod. Takk for at du har gitt meg råd og tips underveis og en god klem og oppmuntrende ord når det har vært nødvendig.

Bergen, mai 2014

Marte Brunborg Aase

Til farfar, Knut Aase

Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvilke utfordringer det knytter seg til å undervise etter den samme læreboken i et klasserom med en heterogen gruppe elever. Utvalget i undersøkelsen er hentet fra en videregående skole. Datamaterialet bygger på intervjuer med fire lærere, ti elever som har oppgitt å ha et annet morsmål enn norsk, og syv elever som har oppgitt å ha norsk som morsmål. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en læreboktekst fra historiefaget i studiespesialiserende VG3, og undersøker hvilke språklige utfordringer de ulike informantgruppene ser ved både historiefaget og ved selve lærebokteksten. Studien undersøker både hva elevene og lærerne selv vurderer som vanskelig, men den tar også mål av seg å finne ut hva som faktisk er vanskelig tilgjengelig for de ulike elevgruppene.

Resultatene viser at lærerne bruker den samme læreboken til alle elever. Lærerne ser flere utfordringer knyttet til lærebokteksten. De mener blant annet at språket er for abstrakt, informasjonstettheten er for stor, innholdet er komprimert og tekstene er begrepstunge. På spørsmål om lærerne mener at minoritetsspråklige elever har større utfordringer knyttet til språket i læreboken, mener lærerne at det er mer relevant å skille mellom faglig sterke og faglig svake elever enn mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever. Resultatene i denne studien ut i fra elevintervjuene viser derimot at de minoritetsspråklige elevene har større utfordringer knyttet til språket i lærebokteksten enn de majoritetsspråklige elevene, når det gjelder forståelsen av innholdet.

Abstract

In this master thesis I examine challenges connected to the use of one textbook in a group of linguistically heterogeneous students. The informants that this work is based on are all from the same high school; the research data consist of four teacher interviews, interviews made with ten students with another first language than Norwegian, and seven students with Norwegian as their first language. This study is based on an extract from a textbook used in teaching history in VG3 general study, and focuses on the linguistic challenges that the different informant groups may experience in reading the specific extract, as well as in the history subject in general. This study analyzes what both teachers and students regard as difficult when reading textbook for academic purposes, and a main purpose is to target what difficulties the various groups of informants find particularly challenging in the text.

The findings of this study show that the teachers use the same textbook for every one of their students. They also experience several challenges in relation to the text extract; the language is too abstract, there is a large density of information, the content is too compressed, and the use of advanced vocabulary in the text is problematic. As to the question of whether or not is reasonable to think that second language learners of Norwegian experience greater difficulties with the language used in the textbook, the teachers claim that it is more relevant to distinguish between strong and weak learners rather than first language users- and second language users. However, the findings of this study document that second language learners do have greater difficulties in comprehending the content in the textbooks.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag.....	V
Abstract	VI
Liste over tabeller og figurer	IX
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	3
1.4 Plassering av oppgaven.....	6
1.5 Fremgangsmåte.....	6
1.6 Oppgavens struktur.....	7
2.0 Teori og tidligere forskning.....	8
2.1 Innledning.....	8
2.2 Lærebokens posisjon i skolen.....	8
2.3 Språket i lærebøker	9
2.3.1 Karakteristiske trekk ved lærebokspråk.....	10
2.3.2 Tre innfallsvinkler til fagtekstanalyse	13
2.3.2.1 Leksikalske metaforer.....	13
2.3.2.2 Grammatiske metaforer	15
2.3.2.3 Fagspesifikke ord/uttrykk og begreper	18
2.4 Det heterogene klasserommet: En lærebok for alle	20
2.4.1 Minoritetspråklige og majoritetspråklige elever	21
2.4.2 Fagspråksutvikling på andrespråket.....	23
2.4.2.1 CUP.....	23
2.4.2.2 Terskelteorien	24
2.4.2.3 BICS og CALP	24
2.5 Tidligere forskning på tilgjengelighet i læreboktekster.....	25
2.6 Forsknings spørsmål.....	30
3.0 Metode	33
3.1 Innledning.....	33
3.2 Metodisk tilnærming.....	35
3.2.1 Kvantitativ og kvalitativ metode.....	36
3.2.2 Intervju som metode.....	38
3.3 Fremgangsmåte	39
3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter	39
3.3.2 Datagrunnlag – stimuli	43
3.3.3 Intervjuene gjennomføres	46
3.3.3.1 Intervjuguide lærer	47
3.3.3.2 Gjennomføring lærer	48
3.3.3.3 Behandling av material.....	48
3.3.3.4 Intervjuguide elever.....	49
3.3.3.5 Gjennomføring elever.....	50
3.3.3.6 Behandling av material.....	51
3.4 Undersøkelsens kvalitet.....	52
3.5 Oppsummering av kapittelet	54

4.0 Presentasjon av funn	56
4.1 Innledning.....	56
4.2 Lærerne.....	56
4.2.2 Om faget og læreboken	57
4.2.3 Om faget og læreboken i relasjon til minoritetsspråklige	58
4.2.4 Teksten "Det store hamskiftet"	61
4.2.5 Er det noe du anser som spesielt utfordrende for minoritetsspråklige i teksten?	63
4.3 Informantene som har annet morsmål enn norsk.....	64
4.3.1 Om historiefaget.....	66
4.3.2 Om læreboken.....	67
4.3.3 Teksten "Det store hamskiftet"	68
4.4 Informantene som har norsk som morsmål.....	73
4.4.1 Om historiefaget.....	73
4.4.2 Om læreboken.....	74
4.4.3 Teksten "Det store hamskiftet"	75
4.5 En sammenligning på tvers av informantgrupper av vanskelige ord og uttrykk i teksten "Det store hamskiftet"	79
4.6 Oppsummering av kapittelet	81
5.0 Drøfting	84
5.1 Innledning.....	84
5.2 Forskningsspørsmålene.....	84
5.2.1 Forskningsspørsmål 1	84
5.2.2 Forskningsspørsmål 2	85
5.2.3 Forskningsspørsmål 3	88
5.2.4 Forskningsspørsmål 4	90
5.2.5 Forskningsspørsmål 5	91
5.3. En tentativ diskusjon	94
5.3.1 En lærebok i det heterogene klasserommet	94
5.3.2 Lesekompetanse	97
6.0 Konklusjon	100
Litteraturliste:	102
Vedlegg	106
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til rektor og lærere	106
Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD	107
Vedlegg 3 – Kommentar fra NSD.....	108
Vedlegg 4 – Svar fra NSD angående informanter under 18 år.....	109
Vedlegg 5 – Presentasjon av understrekinger av alle informantene.....	110
Vedlegg 6 – Samtykkeskjema	114
Vedlegg 7 – Intervjuguide lærere	115
Vedlegg 8 – Intervjuguide elever	116
Vedlegg 9 – Teksten "Det store hamskiftet"	118

Liste over tabeller og figurer

Tabell 1 – Morsmål (Skutnabb-Kangas, 1984: 18, gjengitt fra NOU, 2010: 7).....	22
Tabell 2 – Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (Gjengitt fra Grønmo, 2004:129).....	36
Tabell 3 - Oversikt over informanter	40
Tabell 4 – Oversikt over leksikalske metaforer i lærebokteksten ”Det store hamskiftet”	45
Tabell 5 – Oversikt over grammatiske metaforer i lærebokteksten ”Det store hamskiftet”	45
Tabell 6 – Oversikt over fagspesifikke ord/uttrykk og begreper i lærebokteksten ”Det store hamskiftet”	46
Tabell 7 - Bakgrunn lærere	56
Tabell 8 - Understrekinger lærere	62
Tabell 9 - Fordeling av understrekinger – lærere	62
Tabell 10 - Minoritetsspråklige elever	64
Tabell 11 - Liker du historiefaget? (minoritetsspråklige).....	66
Tabell 12 - Understrekinger av minoritetsspråklige.....	69
Tabell 13- Fordeling av understrekinger – minoritetsspråklige.....	69
Tabell 14 - Oppfølgingsspørsmål – minoritetsspråklige.....	70
Tabell 15– Vurdering av vanskelighetsgrad på læreboken – minoritetsspråklige.....	72
Tabell 16 – Vurdering av lærebokteksten i forhold til læreboken - minoritetsspråklige	73
Tabell 17 – Majoritetsspråklige elever.....	73
Tabell 18 - Liker du historiefaget? (majoritetsspråklige)	73
Tabell 19 – Understrekinger av majoritetsspråklige	75
Tabell 20 - Fordeling av understrekinger – majoritetsspråklige	76
Tabell 21 – Oppfølgingsspørsmål - majoritetsspråklige.....	77
Tabell 22 – Vurdering av vanskelighetsgrad på læreboken – majoritetsspråklige	78
Tabell 23 – Vurdering av lærebokteksten i forhold til læreboken – majoritetsspråklige.....	78
Tabell 24 - Gjennomsnittlige ord understreket per informantgruppe	79

Tabell 25 - Sammenligning av forståelsesspørsmålene mellom minoritetspråklige og majoritetspråklige.....	81
Figur 1 - Fordeling av understrekinger mellom informantgruppene	79
Figur 2- Fordeling av understrekinger på språklige kategorier	80

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Lærebøkene står sentralt i skolen og blir ofte brukt som utgangspunkt for undervisningen. Alle elever skal forholde seg til disse lærebøkene, og i tillegg til lærerens undervisning, danner disse ofte grunnlaget for hva elevene lærer. I følge Kverndokken (2013) er det i teorien mulig å undervise i et fag uten lærebok, men i praksis lar det seg ikke gjøre. Derfor er ofte læreboken svært sentral i lærernes planlegging av undervisningen og derfor også for elevenes læring. Elevene må forholde seg til læreboken i alle fag, og i følge Skjelbred og Aamotsbakken (2010:73) er læreboken fortsatt den mest sentrale fagteksten i undervisningen.

I lærebøkene på videregående skole kan graden av faglig spesialisering gjøre at fagtekstene blir vanskeligere å forstå for noen elever. Altså at de blir mindre språklig tilgjengelige for enkelte. For å forstå fagtekstene er det viktig å ha et utvidet ordforråd og begrepsapparat (Alver og Selj, 2008). I disse tekstene finner vi ofte både grammatiske og leksikalske metaforer, samt høyere abstraksjonsnivå og tettheten av faglige uttrykk øker (Ryen, 1999; Alver og Selj, 2008; Skjelbred og Aamotsbakken, 2010). Elevene i det norske klasserommet er en heterogen gruppe, mange har i dag ulik språklig og kulturell bakgrunn, og de befinner seg på ulikt faglig nivå. Likevel skal alle disse elevene i stor grad forholde seg til samme lærebok uavhengig av hvilket språklig og faglig nivå de befinner seg på.

Tidligere forskning har vist at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har større utfordringer knyttet til språktrekk som vi finner i fagtekster. Anne Golden (2005) har i sin doktoravhandling undersøkt hvordan leksikalske metaforer blir forstått av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Askeland og Aamotsbakken (2010) påpeker at ord- og begrepsforståelse er vesentlig for å forstå fagtekster. Ofte trenger minoritetsspråklige ekstra oppfølging for å forstå disse tekstene, fordi de har ulik språklig og kulturell bakgrunn (ibid). Henriette Siljan (2010) har på sin side undersøkt hvordan grammatiske metaforer er en viktig del av fagtekster. Ved å bruke grammatiske metaforer og nominaliseringer blir språket økonomisert, noe som fører til at fagtekster får en økt grad av teknikalitet. Det krever at elevene har et utvidet ordforråd og begrepsapparat for å kunne forstå disse fagtekstene.

Tidligere forskning har vist at språket i fagtekster kan være ekstra utfordrende for elever med en minoritetsspråklig bakgrunn, og at disse utfordringene kan forsterkes ved at de samme læremidlene blir brukt for alle elevgrupper:

Det finst ikkje mykje forskning på minoritetsspråklege elevar og læremiddel etter LK 06, men en [sic] del frå tidligere [sic] læreplanar. Det går fram at minoritetsspråkleg [sic] elevar nyttar dei same læremidla som elevane elles, og at språket i læremidla kan bety utfordringar for denne elevgruppa (Juuhl et al., 2010:31).

Det vil selvfølgelig være store individuelle forskjeller fordi denne gruppen med elever, som alle andre elever, ikke er homogen. Jeg har likevel tatt utgangspunkt i dikotomien minoritetsspråklig-majoritetsspråklig når jeg har gjennomført min undersøkelse.

Som lektorstudent er jeg interessert i det som foregår i skolen. Når jeg er ferdig med min utdanning og skal ut å jobbe i skolen for fullt, er dette problemstillinger som jeg blir nødt til å forholde meg til. Læreboken står sterkt i undervisningssammenheng, og klasserommene er fylt med elever som har ulik kulturell og språklig bakgrunn. Elevene har ulike interesser, også hva gjelder fag. Hvilke utfordringer dette kan føre med seg, er derfor høyst relevant for meg som lærer å undersøke nærmere.

1.2 Formål og problemstilling

Vi har altså sett at læreboken står sterkt i skolen, og videre at språket i lærebøker på høyere nivå i skolen er karakterisert av teknikalitet. Det er ofte en høyere grad av nominaliseringer, eller grammatiske metaforer (Siljan, 2010), og leksikalske metaforer og idiomer kan også by på utfordringer, spesielt for elever som ikke har norsk som morsmål (Golden, 2005; Skjelbred og Aamotsbakken, 2010). I fagtekster finner man også fagspesifikke ord og begreper som man sjeldent treffer på uten om i disse tekstene. Dette fordrer derfor at elevene har et velutviklet begrepsapparat og ordforråd for å kunne forstå de fagtekstene som er i lærebøkene. Dette må både elever og lærere forholde seg til i skolen. Ut i fra dette vil derfor min undersøkelse ha dette som et overordnet formål:

Formålet mitt er å undersøke hvilke utfordringer det knytter seg til å undervise etter den samme læreboken i et klasserom med en heterogen gruppe elever.

For å finne svar på dette, har jeg utformet fem forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse i denne oppgaven:

- 1. Hvilke utfordringer ser lærerne med språket og den språklige tilgjengeligheten i læreboktekster?*
- 2. Vurderer majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever den språklige tilgjengeligheten på samme måte?*
- 3. Opplever lærerne at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har større utfordringer knyttet til forståelsen av fagtekster enn majoritetsspråklige?*
- 4. Har de minoritetsspråklige elevene større vansker med å forstå lærebokteksten enn de majoritetsspråklige elevene?*
- 5. Ser det ut til at leksikalske metaforer, grammatiske metaforer og fagspesifikke ord/uttrykk og begreper skaper utfordringer for den språklige tilgjengeligheten, og vurderer de ulike informantene dette på samme måte?*

1.3 Begrepsavklaringer

Jeg vil her presisere hva jeg legger i de sentrale begrepene som inngår i forskningsspørsmålene, og som derfor er viktige videre i oppgaven.

Lærebok

I Opplæringslova § 9-4. blir lærebok definert på denne måten: ”Med lærebøker er her meint alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag”.

Fagtekst

En fagtekst er en tekst som har som formål å fortelle om et faglig emne. I denne oppgaven vil de fagtekstene vi finner i lærebøker og som blir brukt i en pedagogisk sammenheng (j.fr. definisjon av lærebok) være det sentrale.

Språklig tilgjengelighet

Hvis en tekst har språklig tilgjengelighet vil det si at leseren forstår det som står i teksten, og kan forstå meningsinnholdet i teksten uten at språket er for vanskelig. Det er flere fagspråklige kjennetegn som kan føre til at tekstene oppleves som vanskelige, og tekster kan inneholde mer eller mindre slike kjennetegn. Eksempler på slike kjennetegn er økt abstraksjonsnivå, økt bruk av passiv, økt bruk av nominaliseringer og økt bruk av sammensatte ord, for å nevne noen. Om tekstene oppleves som språklig tilgjengelige eller ikke for leseren, vil være avhengig av leserens språklige og faglige bakgrunn. Det er likevel en del kjennetegn som gjør at tekster kan oppleves som mindre tilgjengelige og det er summen av disse som avgjør tekstens vanskelighetsgrad i møte med leserens faglige og språklige nivå. Ulike kjennetegn ved tekstene som gjør at de kan oppleves som mindre tilgjengelige vil bli gjort rede for i 2.3. I denne studien vil det være *leksikalske metaforer*, *grammatiske metaforer* og *fagspesifikke ord/uttrykk og begreper* som vil bli vektlagt når det gjelder språklig tilgjengelighet i fagtekstene. Disse vil bli gjort rede for i 2.3.2.

Det heterogene klasserommet

I skolen i dag finner vi en sammensatt gruppe med elever. Vi finner gutter og jenter, elever med ulik kulturell bakgrunn, elever med lese- og skrivevansker, elever med ulike interesser, både hva gjelder fag og utenomfaglige sysler, elever med ulik motivasjon for skolen og ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Det er derfor mange faktorer som kan ha innvirkning på elevenes arbeid og skoleprestasjoner. Elevene har også ulik språklig bakgrunn, og i skolen i dag ønsker man at elevene skal inn i ordinær undervisning som foregår på norsk så fort som mulig. Dette kan hevdes å skape utfordringer for flere elever. Jeg vil her kort gjøre rede for bakgrunnen til dette.

I den norske skolen organiseres opplæringen for språklige minoriteter etter en overgangsmodell. I følge Engen og Kulbrandstad tar overgangsmodeller "[...] sikte på å føre barnet *fra* morsmålet *til* samfunnets dominerende majoritetsspråk, med sosial og kulturell assimilering til den språklige majoriteten som det underliggende eller uttalte målet" (2009)¹. Undervisningen i den norske skolen er altså lagt opp etter denne modellen; elevene har krav på ekstra undervisning i norsk, men så snart de har tilstrekkelige norskkunnskaper skal elevene inn i ordinær undervisning som foregår på norsk. Dette står også eksplisitt forklart i Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter: "Det følger av premissene for den særskilte norskopplæringen at læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk" (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det står videre at "[o]pplæringen skal fremme norskspråklig utvikling, slik at elevene blir i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk" (ibid). Dette er noe som vil føre til at elever så raskt som mulig skal lære fag på norsk når man mener at elevene er gode nok i norsk til å følge ordinær undervisning. I masteroppgaven til Åse Lund "*Da kunne vi ikke snakket to språk*" *Vilkår for tospråklig praksis i en skolekontekst* (2007) slår hun fast at det er overgangsmodell-tenkingen som råer i Norge. Hun viser videre til at det fattes enkeltvedtak om når elevene kan sies å være "[...] i stand til å følge ordinær opplæring i norsk og andre fag på norsk" (Utdanningsdirektoratet, 2007). Det er ikke fastsatt noen kriterier til hva som ligger i å ha gode nok norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Derfor er det sannsynligvis ulike praksiser knyttet til dette på ulike skoler. Dette mener jeg kan hevdes å være et argument for at klasserommet i enda større grad i dag vil ha elever med ulikt språklig utgangspunkt, og som er med på å gjøre klasserommet heterogent, og som kan stille lærere i alle fag på utfordringer i undervisningen. Et slikt argument er også noe som underbygges ved at Kulbrandstad og Kulbrandstad hevder at "[s]kolen møter i dag elever med en mer språklig og kulturell heterogen bakgrunn enn tidligere" (2008:51). I denne studien vil derfor fokuset være på skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever som representanter for det heterogene klasserommet i arbeidet med fagtekster.

¹ For mer utfyllende litteratur om ulike opplæringsmodeller se Engen og Kulbrandstad (2009) *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*, kapittel 9.

Minoritetsspråklige elever og elever med norsk som andrespråk

Begrepene *minoritetsspråklige elever* og *elever med norsk som andrespråk* vil bli brukt om samme gruppe elever i dette prosjektet. De elevene dette gjelder, er elever som identifiserer seg selv med et annet morsmål enn norsk og samisk, og som har foreldre som har et annet morsmål enn norsk. Dette vil bli gjort rede for i 2.4.1.

Majoritetsspråklige elever og elever med norsk som morsmål

Begrepene *majoritetsspråklige elever* og *elever med norsk som morsmål* vil bli brukt om samme gruppe elever i dette prosjektet. De elevene dette gjelder, er elever som oppgir å ha norsk som sitt eneste førstespråk eller morsmål. Dette vil bli gjort rede for i 2.4.1.

1.4 Plassering av oppgaven

Oppgaven har trekk fra ulike fagtradisjoner. Denne studien bygger på tidligere forskning på hva som karakteriserer språket i fagtekster og hvordan disse trekkene kan gjøre språket mindre tilgjengelige for elever. I denne studien ønsker jeg derfor å se på den språklige tilgjengeligheten i fagtekster med utgangspunkt i ulike språklige kjennetegn som er vanlige i slike tekster. I tillegg har oppgaven et andrespråksperspektiv fordi jeg tar utgangspunkt i et skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i arbeidet med denne type tekster, og fordi jeg også bygger på studier som har undersøkt språklige kjennetegn ved fagtekster fra et andrespråksperspektiv. Feltarbeidet foregår i skolen, og ved å undersøke hvordan det arbeides med fagtekster i skolen med ulike elevgrupper, vil oppgaven ha et didaktisk perspektiv.

1.5 Fremgangsmåte

For å kunne svare på problemstillingene mine, har jeg gjort en tekstanalyse av en læreboktekst fra historieboken *Tidslinjer 2*. Her har jeg undersøkt hvilke leksikalske metaforer, grammatiske metaforer og hvilke fagspesifikke ord/uttrykk og begreper vi finner. I tillegg har jeg intervjuet fire lærere som arbeider i videregående skole, ti elever fra VG3 som har oppgitt å ha et annet morsmål enn norsk, og syv elever fra VG3 som har oppgitt å ha norsk som morsmål. Informantene har fått spørsmål om faget, læreboken og i tillegg ble de

bedt om å lese en spesiell tekst fra læreverket. I denne teksten ble informantene bedt om å streke under hvilke ord de syntes var vanskelige eller ikke forstod, og for lærernes del, hvilke ord de tror elevene ville ha problemer med å forstå. Elevene har også fått oppfølgingsspørsmål til innholdet i lærebokteksten.

1.6 Oppgavens struktur

I kapittel 1 har jeg til nå kort gjort rede for bakgrunnen for temaet i oppgaven, formål og problemstilling, begrepsavklaringer, plassering av oppgaven innenfor fagtradisjoner og framgangsmåten i oppgaven. I kapittel 2 vil jeg presentere teori og tidligere forskning som denne oppgavens formål er forankret i, og som forskningsspørsmålene er utledet fra. Her vil jeg gjøre rede for lærebokens posisjon i skolen og hva som kjennetegner språket i fagtekster. Videre vil jeg gjøre rede for utfordringer ved å ha *en* lærebok i et heterogent klasserom med et særlig fokus på minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Deretter vil jeg gjøre rede for teori knyttet til å utvikle et fagspråk når norsk ikke er førstespråket, og helt til slutt vil jeg gjøre greie for tidligere forskning. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for metodisk tilnærming og fremgangsmåte for innsamling og behandling av datamaterialet. I kapittel 4 blir resultatene fra datamaterialet presentert. Her blir først resultatene fra intervjuene med lærerne presentert, deretter for de minoritetsspråklige informantene, de majoritetsspråklige informantene og til slutt vil jeg foreta en sammenligning av resultatene på tvers av informantgruppene. I kapittel 5 svarer jeg på forskningsspørsmålene mine med utgangspunkt i resultatene som er presentert i kapittel 4. Deretter drøfter jeg aktuelle tema som kom frem i resultatene i lys av den teorien som er presentert i kapittel 2. I kapittel 6 blir det presentert en konklusjon med oppgavens formål som bakteppe, og jeg ser på styrker og svakheter ved prosjektet.

2.0 Teori og tidlige forskning

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil det bli presentert teori som er relevant for å belyse oppgavens formål og forskningsspørsmål. Oppgaven har trekk fra ulike fagtradisjoner som forskning på fagtekster, andrespråksforskning og didaktikk. Dette vil også gjenspeile seg i teorikapitlet. Her vil jeg gjøre rede hva som kjennetegner språket i fagtekster. Med utgangspunkt i oppgavens forskningsspørsmål vil jeg si noe om det heterogene klasserommet, minoritetsspråklige i arbeidet med fagtekster og tospråklighetsteori. Deretter vil jeg presentere tidligere forskning på disse områdene som er relevant for dette prosjektet. Aller først vil jeg si noe om lærebokens posisjon i skolen i dag.

2.2 Lærebokens posisjon i skolen

Læreboken er sentral i undervisningen, og forskning viser at den tradisjonelle læreboken fortsatt står sterkt i klasserommet. I masteroppgaven *Lærebokas usikre framtid* (2009) undersøker Ingunn Holmstad Haukeland lærebokens posisjon i skolen og hun ser på hvordan den har utviklet seg gjennom historien. Hun viser til at læreboken er under press fra nettbaserte læringsressurser, og flere av forlagene har utarbeidet nettressurser i tillegg til de tradisjonelle lærebøkene (Haukeland, 2009). Fylkeskommunene har siden 2007 samarbeidet om å lage Nasjonal digital læringarena (NDLA), hvor læringsmaterieell til alle fag skal være tilgjengelig for videregående skoler. En skole som skulle ta i bruk NDLA til det fulle, var Nordahl Grieg videregående skole i Bergen som åpnet i 2010. Denne skolen skulle være et utstillingsvindu for en heldigital skole. Det ble derimot massive protester mot å ha en skole uten lærebøker, og både elever, lærere og foresatte gikk i bresjen for å få tilbake lærebøker i papirformat. Dette førte til at man i 2012 gjeninnførte læreboken i de fleste fag i tillegg til digitale nettressurser, noe som førte til oppslag i media (Helgheim, 2012; Hoaas, 2012).

Episoden ved Nordahl Grieg understreker det forskning kan dokumentere. Forskning viser nemlig at den tradisjonelle læreboken fortsatt er viktig i skolen. I følge Kverndokken (2013) er det i teorien mulig å undervise i et fag uten lærebok, men i praksis lar det seg ikke gjøre på grunn av blant annet tidsmangel. Læreboken står sentralt i undervisningen og er ofte viktig for lærernes planlegging av undervisningen:

Bare unntaksvis vil den enkelte lærer ha kunnskap, tid og overskudd nok til å selv anrette alt stoffet i våre omfattende læreplaner. Og selv om noen kunne ønske å prøve seg helt alene, vil nok presset utenfra bli sterkt, både fra praksis i andre klasser og fra en del foreldre (Johnsen et al. 1999:15).

Læreboken blir altså i praksis svært sentral for elevenes læring. I en rapport fra 2010, *På vei fra læreplan til klasserom*, viser Hodgson et al. at lærebokens posisjon i skolen står sterkt, også etter LK06. De viser til at planlegging av undervisning ut i fra læreboken står spesielt sterkt hos enkelte av lærerne i den videregående skolen (ibid:57). Annen forskningslitteratur bekrefter også lærebokens sterke posisjon i undervisningen. I rapporten *Læremiddelforskning etter LK06 – Eit kunnskapsoversyn* (2010) viser Juuhl et al. til forskning - både før og etter LK06 - der det konkluderes med at læreboken fortsatt er svært sentral i skolen (ibid:5). Skjelbred og Aamotsbakken (2010:73) viser til undersøkelser som har funnet ut at læreboken fortsatt er skolens viktigste fagtekst, og at alle elever må forholde seg til disse lærebøkene i sin læring.

Frem til 2000 måtte alle lærebøker for grunnskole og videregående godkjennes av en statlig godkjenningsordning (Juuhl et al., 2010:7). Denne ordningen ble avvirket, og i dag kan hvem som helst skrive lærebøker og selge disse på det kommersielle markedet. Styresmaktene mente derimot at dette ikke ville bli problematisk fordi “[i] lærebokmarkedet vil høy kvalitet på lærebøkene være et av de viktigste konkurranseparametere. Det er heller ikke trolig at forlagene ville få omsatt bøker som er i strid med hovedtrekk i skolens mål og verdigrunnlag” (NOU 1995: 18). Det vil derfor i stor grad være opp til skoleeierne og lærerne å avgjøre om lærebøkene er gode læreverk, og om bøkene forholder seg til de kompetansemålene elevene skal gjennom. Det fordrer derfor at lærerne selv er kritiske til læreverkene og klarer å tilpasse lærestoff og oppgaver til elevens forutsetninger i alle fag.

2.3 Språket i lærebøker

Når læreboken er så sentral i skolen betyr det at mye av fagkunnskapen blir formidlet gjennom lærebokteksten, og jeg vil derfor kort presenterte hva som kjennetegner språket i lærebøker. Det vil først bli presentert hva som karakteriserer lærebokspråk generelt basert på hva ulike forskere trekker frem som de viktigste forskjellene mellom fagtekster og andre tekster. Hovedfokuset vil derimot være på leksikalske metaforer, grammatiske metaforer og

fagspesifikke ord/uttrykk og begreper fordi tidligere forskning har vist at særlig disse trekkene kan skape utfordringer for enkelte elever i arbeidet med fagtekster. Dette vil bli gjort rede for i 2.3.2 og 2.5. De tre overnevnte språklige trekkene er derfor sentrale i analysen av en læreboktekst i historie, og er således en viktig del i innsamlingen av datamateriale i oppgavens videre løp. Jeg vil i det følgende først peke på en rekke trekk som karakteriserer lærebokspråk generelt, før vi kommer inn på tre innfallsvinkler til tekstanalyse spesielt.

2.3.1 Karakteristiske trekk ved lærebokspråk

Den tyske lingvisten Hartwig Kalverkämper mener at det ikke er mulig å skille helt konkret mellom allmennspråk og fagspråk, men at det er graduell skala mellom disse. Det vil da være to ytterpunkter der noe er ”mer” og noe er ”mindre” faglig (Siljan, 2004:46). Språket i fagtekster kan derfor ut i fra en graduell skala enten være ”[...] karakterisert ved å være rikt på fagspråklige kjennetegn” eller på det andre ytterpunktet være ”[...] kjennetegnet ved å være fattig på eller mangle slike kjennetegn” (Siljan, 2004:46). Det går derfor ikke an å skille helt tydelig mellom fagtekster og ikke-fagtekster, men det forventes at elever kan tilegne seg mer kompleks kunnskap ettersom de flytter seg oppover i skolesystemet, og at fagspråkgraden i lærebøkene dermed også endrer seg.

Fagtekstene som man møter på fra og med 4. klasse i grunnskolen, har en annen type oppbygning, ordforråd og gjerne formål enn det elevene har møtt på tidligere i hverdagsprosaen (Engen og Kulbrandstad, 2009:185). En av de største endringene i lærebøkene viser forskning at skjer fra og med 4.-5. klasse i grunnskolen, der man fra og med dette trinnet går fra å lære å lese, til å lese for å lære (Engen og Kulbrandstad, 2009:185) Det er ikke lenger nok å lese for å avkode, en må i tillegg forstå innholdet i det en leser (Alver og Selj, 2008:2; Engen og Kulbrandstad, 2009:185; Reichenberg, 2012:8). Lesing er ofte definert som avkoding multiplisert med forståelse, og Engen og Kulbrandstad (2009:186) viser derfor til at å lese for å avkode krever en annen type kompetanse enn å lese for å forstå og å tilegne seg innholdet i fagtekstene. Hvis vi ser på kompetansemålene i historie² etter 4. klassesetrinn i grunnskolen skal elevene kunne beskrive, samtale om og finne informasjon om ulike tema (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kravet til forståelse og tolkning av innholdet i fagtekstene

² Samfunnsfag består av historie, geografi og samfunnskunnskap i grunnskolen. Det er likevel spesifisert egne læreplanmål for de ulike fagområdene.

blir høyere jo lengre opp i skolesystemet elevene kommer, og i kompetansemålene i historie etter VG3 studiespesialiserende skal elevene kunne identifisere, vurdere, drøfte, tolke, utforske og undersøke ulike tema (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Et av de trekkene ved fagtekster som kan gjøre at språket oppleves som vanskeligere for noen elever fra og med 4. klasse i grunnskolen, er at språket i fagtekstene blir mer *abstrakt* (Alver og Selj, 2008:2; Engen og Kulbrandstad, 2009:185; Reichenberg, 2012:8). Det er ofte vanskelig å vite hva som egentlig ligger i uttrykket ”abstrakt” fordi hvilke ord som oppleves som abstrakte vil være individuelt, fordi det er avhengig av leserens språklige nivå, forforståelse og faglige bakgrunn. Men i følge Eva Maagerø (2006) har de abstrakte ordene en sentral plass i fagtekstene, uten å nødvendigvis være knyttet til de spesifikke fagordene i de enkelte fagene. Det er ord som blir brukt i fagtekster generelt, og ofte har disse ordene en diffus betydning. Hvis det kommer mange slike ord etter hverandre kan det være med på å gjøre innholdet i teksten mindre tilgjengelig for elevene. Noen eksempler som Maagerø viser til er: ”definisjon”, ”relasjon”, ”klassifisere”, ”konstruere”, ”resultatorientert” og ”spesifikk” (Maagerø, 2006:81).

Et annet trekk ved fagtekster er at *informasjonstettheten* er stor. I følge Else Ryen er en av årsakene til dette at det i mye større grad blir brukt sammensatte ord i fagtekster, enn det som er vanlig i dagligtalen (1999:73). Maagerø viser til at sammensetninger kan skape lange og komplekse begreper, og at ulike sammensetninger ofte er knyttet til det enkelte fagets diskurs (2006:84). I sammensetningene blir informasjonen pakket sammen, og hele fraser kan bli realisert gjennom ett begrep. Et eksempel som Maagerø viser til er “*kommunikasjon som går to veier* blir til *toveiskommunikasjon*” (2006:84).

Informasjonstettheten i fagtekster øker også ved å bruke *passivkonstruksjoner*. Dette er mer vanlig å bruke skriftlig enn muntlig, og det er mer vanlig i bokmål enn i nynorsk. “I norsk har passiv en viktig funksjon når det gjelder å strukturere informasjon [...]” (Ryen, 1999:77), mens det i andre språk er andre måter å ordne informasjon på. Denne typen formuleringer kan derfor være uvant for elever som ikke har erfaring med slike konstruksjoner i språket. Ryen trekker frem flere undersøkelser som viser at et av de trekkene som skiller gode språkbrukere fra de svakere språkbrukerne, er at de klarer å bruke passiv på en korrekt måte i sine besvarelser i skoletekster (ibid). Fagteksternes fokus er ofte mer rettet mot selve handlingen eller det handlingen retter seg mot, enn mot de eller den som skal utføre handlingen. Dette blir

da gjerne fremstilt ved hjelp av passivkonstruksjoner (ibid:78). Det vil si at det ikke er noe agens i setningen og vi kan se på dette eksempelet hvordan en setning kan bli omgjort fra aktiv til passiv: Vi skulle sette valpene ut på Dovrefjell → Valpene skulle settes ut på Dovrefjell. Dette fører til at språket kan oppleves som mer formelt, fordi den handlende i teksten, eller tekstens agens, ikke lenger er med i setningskonstruksjonen.

Fagtekster inneholder også flere lavfrekvente ord som elevene ikke møter på ellers i hverdagen (Alver og Selj, 2008:2). Disse ordene kan være med på å gjøre innholdet i fagtekstene vanskeligere å forstå. Det kan være gammeldagse ord som ”kost” i stedet for ”mat”, eller ”skrøne” i stedet for ”vits” (Aamotsbakken et al. 2004:118). Ordene kan også være hentet fra områder enkelte elever ikke kjenner til. Aamotsbakken et al. viser til et eksempel fra matematikkboken *Paralleller*, der en arbeidsoppgave er laget ut i fra en tenkt skidag på skolen. Begreper knyttet til en skidag, er knyttet til språklige og kulturelle domener som det ikke er sikkert at alle elever kjenner til. Her er derfor forståelse og bakgrunnskunnskap knyttet til temaet viktig for å forstå arbeidsoppgaven. Hvis elevene ikke kjenner til hva ordene ”dagskort”, ”skitrekk” og ”slalåmbakke” betyr, vil det være vanskelig å løse oppgaven (ibid).

Forskning viser altså til at det som karakteriserer språket i fagtekster blant annet er disse punktene som jeg har listet opp nedenfor. Vi har nå sett på de fem øverste punktene, mens de tre nederste punktene, som jeg anser som de viktigste og mest sentrale, vil bli grundigere gjennomgått i 2.3.2.

- Abstrakt språkbruk
- Økt informasjonstetthet
- Økt bruk av sammensatte ord
- Lavfrekvente ord
- Økt bruk av passivkonstruksjoner
- Formell språkbruk
- **Leksikalske metaforer**
- **Økt bruk av grammatiske metaforer/nominaliseringer**
- **Bruk av fagspesifikke ord/uttrykk og begreper**

2.3.2 Tre innfallsvinkler til fagtekstanalyse

Vi har nå sett på karakteristiske trekk ved fagtekster generelt, men vi vil i det videre konsentrere oss om *leksikalske metaforer*, *grammatiske metaforer* og *fagspesifikke ord/uttrykk* og *begreper* som tidligere forskning har vist at kan påvirke den språklige tilgjengeligheten i fagtekster (Hvenekilde og Golden, 1983; Aamotsbakken et al., 2004; Golden, 2005; Maagerø, 2006; Alver og Selj, 2008; Siljan, 2010). Disse språktrekkene trenger ikke være vanskelige for elevene, men de kan være det ut i fra hvordan de blir brukt og hvilken faglig og språklig kompetanse elevene har. Disse teoriene danner grunnlaget for tekstanalysen av en læreboktekst i historie (se 3.3.2) som er et sentralt element i innsamling av datamateriale og som er en viktig del av intervjuguidene.

2.3.2.1 Leksikalske metaforer

Metaforer blir brukt i fagtekster, men hvordan de blir brukt er av stor betydning for om de blir forstått (Golden, 2005; Aamotsbakken et al., 2004). Metaforer i språket er noe de fleste av oss har en oppfatning hva er, og det er vanlig å forbinde en metafor med noe som brukes til å overføre en betydning billedlig, at man beskriver noe ved hjelp av noe annet, og det knyttes gjerne til poetisk språk (Golden, 2005:17). I nyere forskning har man derimot utvidet metaforbegrepet og knytter bruken av metaforer opp mot vår måte å forstå verden på, og at det er en del av vårt begrepssystem. Denne metaforforskningen baserer seg på et kognitivt metaforperspektiv, representert ved Lakoff og Johnsen. De ga ut *Metaphors we live by* i 1980 og hevdet at:

[M]etaphor is typically viewed as characteristic of language alone, a matter of words rather than thought and action. For this reason, most people think they can get along perfectly without metaphor. We found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thoughts and action. Our conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature (Lakoff og Johnson, 1980:3, gjengitt fra Golden, 2005:18).

Lakoff og Johnson er opptatt av begrepsmetaforer i hverdagspråket, og hvordan vi orienterer oss gjennom slike metaforer; spesielt i forhold til abstrakte uttrykk, og uttrykk som er vanskelige å forstå (Siljan, 2010:47). Hvis man kjenner til det billedlige uttrykket metaforen viser til, kan den fungere oppklarende på vanskelige eller abstrakte begreper. Aamotsbakken

et al. viser til psykolingvisten Gibbs, som har vært opptatt av om metaforer er til hjelp eller hinder når det gjelder forståelse. Det vises til at de kan fungere som begge deler, siden ”metaforen er billedlig, vil forståelse ofte komme [sic] fort i stand dersom ordenes mening er kjent. Men dersom ordet eller uttrykket er ukjent, vil de være vanskeligere å forstå enn et ukjent enkeltord” (Aamotsbakken et al., 2004:79). Dessuten, noen metaforer, de som finnes på tvers av kulturer, kan man regne med at er lettere å forstå enn metaforer som i større grad er språk- og kulturspesifikke (Aamotsbakken et al., 2004:79).

En kan derfor ikke helt uten videre si at å bruke metaforer eller metaforiske uttrykk gjør en tekst mindre tilgjengelig. Det vil heller være slik at om metaforene er klare og forståelige, gir de en raskere og bedre forståelse enn om man prøver å bruke et metaforfattig språk. Både Aamotsbakken et al. (2004) og Golden (2005) skiller mellom billedsterke og billedsvake metaforer, og viser til at de billedsterke metaforene er lettere å forstå enn de billedsvake (Aamotsbakken et al. 2004:82). Et eksempel på et billedsterkt uttrykk er ”å bli tråkket ned i søla” (ibid:82). Dette uttrykket skaper et tydelig bilde, og det er lettere å forestille seg at å bli tråkket ned i søla er negativt ladd og dermed kommer meningen med uttrykket lettere frem. Et eksempel på et billedsvakt uttrykk vil være ”å gå i gang med noe” (ibid). Her er det ikke like tydelig at det er et metaforisk uttrykk, og det vil derfor være vanskeligere å forstå om man ikke kjenner til uttrykket i utgangspunktet. Men hvordan man oppfatter styrken av det metaforiske bilde vil variere fra person til person ut i fra hvilke referanser, forforståelse og språknivå man har (ibid).

Hvordan, og om man forstår uttrykket, vil derfor i stor grad også gjelde såkalte idiomatiske uttrykk. Dette kalles ofte for døde metaforer, og er standardisert i språket med et fast meningsinnhold (With, 2007). Noen eksempler på dette er; å ta til takke med noe, at teksten skal ha en rød tråd, eller å kjøpe katta i sekken. De idiomatiske uttrykkene er ofte kulturspesifikke. Det kan derfor være ekstra utfordrende for de som lærer seg et nytt språk å forstå disse uttrykkene, men også å bruke disse uttrykkene korrekt selv. Dette er noe Golden understreker:

Denne delen [de idiomatiske uttrykkene] av ordforrådet kan det være vanskelig å tilegne seg for dem som holder på å lære seg et nytt språk. Selv videregående innlærere kan være usikre på om de har forstått uttrykkene rett, og særlig om de bruker dem slik de innfødte språkbrukerne gjør, altså på en idiomatisk måte (Golden, 2009:29).

I slike uttrykk kan man ikke forstå ut i fra enkeltordene hva som er betydningen: ”Idiomer er altså billedlige uttrykk hvis betydning ikke kan utledes av betydningen til de inngående ordene” (With, 2007:9). Man må enten vite opphavet til uttrykket for å forstå det, eller man må vite hva det betyr i utgangspunktet. Gjør man ikke det, må man få en eksplisitt forklaring på uttrykket for å forstå meningsinnholdet.

2.3.2.2 Grammatiske metaforer

En annen type metaforer som er vanlige i fagtekster, er grammatiske metaforer. Disse gjør noe med selve setningsoppbyggingen og er i større grad forbundet med skriftspråket, og det mer formelle språket. Maagerø ser på den grammatiske metaforen som ”[...] grammatikkens parallell til begrepsmetaforene” (2006:71).

Michael A. K. Halliday er en av de som har vært med på å utvikle teorien om systematisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Her er man opptatt av å forstå språket som en struktur, men man er samtidig opptatt av at språket har en funksjon. Struktur og funksjon henger tett sammen fordi ”[s]pråksystemet er uløselig knyttet til bruk; vi bruker språket for å kommunisere” (Siljan, 2010:25). Språket vil derfor ha ulike bruksfunksjoner ut i fra hvilket system språket er bygget opp etter, og hvilken sosial sammenheng språket brukes i, som da blir språkets kontekst. Halliday introduserte begrepet grammatisk metafor, som er knyttet til nominaliseringer i språket (Siljan, 2010). Grammatisk metafor er ofte knyttet til skriftspråket, og da gjerne fagtekster. De er også i større grad knyttet til voksenspråket enn til barnespråket (Siljan, 2010:28). Grammatiske metaforer viser til at handlinger og prosesser blir referert til nominalt i stedet for å bli formidlet med verbaluttrykk. For eksempel kan verbet ”å lese” bli realisert nominalt ved ”lesingen”. Dette fungerer økonomiserende og presiserende på språket og en kan på denne måten utvikle begreper som kan brukes innenfor de ulike fagene.

Hvilket språk man velger å benytte seg av er altså i følge Halliday knyttet til konteksten språket blir brukt i. Man tilpasser språket ut i fra den situasjonen man er i og hvilken mening man vil få frem. Dette påvirker derfor hvilket språk man velger å benytte seg av. Hvis man har en muntlig uformell samtale med noen, vil man benytte seg av et annet språk enn om man skriver en fagtekst i skolesammenheng. Man vil også bruke et annet språk i en politisk debatt enn i en chat-samtale med venner på Facebook. Man vil også bruke et annet språk i

naturvitenskapelig tekst enn i en samfunnsvitenskapelig tekst. Dette omtaler Halliday som sammenhengen mellom variasjon i variablene situasjonskontekst, meningsvariasjon og språkvariasjon og kan sammenfattes i begrepet *register* (Siljan, 2010:28). Hvilket språklig register man benytter seg av vil derfor variere ut i fra den situasjonene man er i og den meningen man vil få frem. Siden bruken av grammatiske metaforer er knyttet til det formelle språket, og opptrer oftere i skriftlig enn i muntlig språk, vil det være en økt forekomst av denne realiseringen i faglige tekster (ibid). Derfor vil denne språklige realiseringen være en ukjent måte å uttrykke seg på for elever til de selv har lært denne uttrykksmåten. Dette gjelder både å kunne lese slike uttrykk, men også å kunne produsere det i egne tekster. I følge Halliday utgjør den grammatiske metaforen et registerskille mellom det hverdagslige språket og skolespråket og ”[i] beskrivningar av den senare språkutvecklingen utgår SFL ofta från registerskillnader mellan vardagliga och skolrelaterade verksamheter och en schematisk uppdelning mellan verdags- och skolkunskap som realiseras med verdags- respektive skolsspråk” (Magnusson, 2009:74).

Grammatiske metaforer er et skriftlig grep og er ikke bare koplet til ordforrådet, men gjør også noe med setningsoppbyggingen. Dette er en del av en akademisk læreprosess i skolen, og bruken av slike uttrykk øker etter hvert som elevene flytter seg oppover i skolesystemet. Dette er noe elevene må lære seg å mestre, både å skjønne det i tekster de leser, men også produsere selv for å henge med i skolesystemet: ”Halliday kallar grammatisk metafor den språklige ”nyckeln” til den högre skoleåren [...]” (Magnusson, 2009:73). Slik som lesingen er den språklige nøkkelen til utdanning i første omgang, er den grammatiske metaforen viktig for at man skal kunne klare seg i det akademiske språket senere i utdanningen (Magnusson, 2009).

Henriette Siljan har skrevet doktoravhandlingen *Metaforisering, nominalisering og normering – en teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster* (2010). Her diskuterer og avgrensner hun enkelte trekk ved språket for å skille ut de grammatiske metaforene. Jeg har tatt utgangspunkt i Siljans måte å kategorisere grammatiske metaforer på i analysen av en læreboktekst (se 3.3.2), slik at jeg her vil gjøre rede for hvilke kriterier som er lagt til grunn. Et av kriteriene er at ordet må skifte ordklasse, og det er ofte verb eller adjektiv som blir gjort om til substantiv. Et eksempel på dette er at ”det er forbudt å parkere”, kan bli nominalisert ved ”parkering forbudt”. Her går da verbet ”å parkere” over til å bli substantivet ”parkering”. Et annet kriterium er rangforskyvning. En

rang er det samme som et språklig nivå (Siljan, 2010:55-56). Ved å nedrangere et høyere språklig nivå til et lavere, kan man få en tettere informasjonsstruktur, og "[f]or eksempel kan en hel figur som typisk realiseres på setningsnivå pakkes sammen og realiseres på gruppenivå: *Borer korrigerer avvik* → (*avviks*)*korrigerer*. Parallelt med rangskifte opptrer ordklasseskifte (*korrigerer* → *korrigerer*)" (Siljan, 2010:56). Det samme kan vi se med parkeringseksempelen. Her blir språket økonomisert og pakket sammen til "parkering forbudt", i stedet for at "det er forbudt å parkere".

Nominaliseringer regnes å fylle to funksjoner. SFL knytter nominaliseringer i skriftspråket til "termdanning og tekstorganisering" (Siljan, 2010:38). Termdanning viser til at det er et behov for å ha et språk som kommuniserer presist om faglige begreper, og ofte kan det være et behov for å avgrense og konkretisere prosesser med et begrep som om de var ting. Siljan bruker eksempler som "forbrenning og frostsprenging" (2010:40). Nominaliseringer brukes også som en mekanisme til tekstorganisering. Setninger er bygget opp etter en tema/remastruktur. Tema viser til det som tidligere er kjent, mens i rema-delen blir ny informasjon introdusert. Siljan (2010:42) viser til at prosesser ofte blir realisert verbalt i setningers rema-del, for så og bli pakket sammen og realisert nominalt i neste setnings tema-del. Dette kan virke økonomiserende, presiserende og oppsummerende på en tekst, men samtidig vil det være "[e]n bieffekt ved å pakke inn informasjon i en nominalisering på denne måten, [...] [fordi] det potensielt kan skape flertydighet" (Halliday, 1987:77, gjengitt i Siljan, 2010:42) og dette krever derfor stor tolkningskompetanse hos leseren, hevder Aamotsbakken et al. (2004:113).

Det har tradisjonelt sett vært en negativ holdning til nominaliseringer i Norge, og i den norske skolen. En av de som har hatt innvendinger mot denne type formuleringer i følge Siljan (2010:30), er Finn Erik Vinje. Han har kalt dette for substantivsyken, der uttrykksmåter med nominaliseringer blir sett på som jålete, og fører til at språket blir mindre tilgjengelig og abstrakt³. Siljan er derimot opptatt av at det må være en grunn til at vi velger å bruke grammatiske metaforer i skriftspråket. Vi kommuniserer gjennom språket, og hvis nominaliseringer og grammatiske metaforer kun var til for å komplisere språket og gjøre det

³ Vinje går ut i fra at hvis man har valget mellom to uttrykksmåter, skal man velge det som ligger det muntlige språket nærmest. Denne tankegangen, som har sitt utspring fra Erik Wallander i Sverige (Siljan, 2010:31), har påvirket hvordan vi ser på uttrykk som nominaliseringer og grammatiske metaforer i det norske språket. Det gir negative assosiasjoner når man hører om substantivsyken, og elever blir opplært til at dette er en uttrykksmåte som man skal unngå, hvis man har et valg (Siljan, 2010:36).

mindre tilgjengelig, ville det være merkelig å fortsette å bruke det. Siljan understreker at de grammatiske metaforene er formålstjenlige i språket, ved at de økonomiserer språket og øker informasjonstettheten. På den måten kan man få sagt mer med færre ord. Det er likevel sånn at dette er en måte å uttrykke seg på som må læres, og for de som er inne i fagfeltene det dreier seg om, vil det være lettere å forstå en fagtekst som inneholder en høyere grad av språklig teknikalitet, enn elever som er på vei inn i faget i skolen. Dette er også noe Amotsbakken et al. (2004:114) påpeker i sin rapport. Det er ikke et mål å fjerne grammatiske metaforer fra lærebokspråket, men det bør være en bevisstgjøring i forhold til hvordan disse blir brukt. De grammatiske metaforene er formålstjenlige fordi de er en del av fagspråket, og fungerer ofte som en presisering av faglige begreper. Elever må introduseres til dette språktrekket gradvis, og de må sees som en del av den faglige og språklige utviklingen.

2.3.2.3 Fagspesifikke ord/uttrykk og begreper

Hvert enkelt fag har sitt eget språk og sine egne begreper. Dette er nødvendig for at man skal kunne kommunisere om noe faglig på en presis og vitenskapelig måte. Det oppleves ofte som at det er flere faglige begreper innenfor de naturvitenskapelige fagene, men det er også et bredt spekter av faglige begreper innenfor humaniora og samfunnsvitenskapelige fag. Disse begrepene blir brukt mer i media generelt og vi forbinder derfor ikke disse ordene like fort med å være fagspesifikke (Aamotsbakken et al., 2004:113; Maagerø, 2006:78). Disse ordene er det derfor lettere å glemme at elevene trenger en forklaring på, fordi man antar at elevene forstår disse ut i fra sitt allmenne ordforråd.

Maagerø mener at fagordene kan være problematiske hvis de ikke blir forklart skikkelig, eller i de tilfeller der læreboken har forklart et begrep tidligere i boken, og tar for gitt at elevene husker forklaringen på dette ordet i senere kapitler (2006:80). Hun viser også til grunner for at de begrepene og den terminologien som blir brukt innenfor humaniora og samfunnsvitenskapelige fag ofte er vanskelige å forstå for en del elever. Hun viser til at de fagtermene som blir brukt innenfor disse fagene ofte er abstrakte og mindre presise, det blir også brukt mindre tid på å forklare og presisere meningsinnholdet i de faglige begrepene innenfor disse fagene. Dette står i motsetning til de naturvitenskapelige fagene som ofte opererer med mer presise definisjoner og eksplisitte forklaringer på de faglige begrepene.

Noen andre som har sett på utfordringer knyttet til faglige ord og uttrykk i lærebøker, er Anne Golden og Anne Hvenekilde. I 1983 utarbeidet de *Rapport fra prosjektet lærebokspråk*. Prosjektet deres gikk ut på å analysere lærebøker, men med fokus på ordforråd spesielt. De så på lærebøker i fagene fysikk, geografi og historie fra 4.- 9. klasse. Ut i fra dette utarbeidet de støttemateriell til ”fremmedspråklige elever” (Hvenekilde og Golden, 1983:1). De tok utgangspunkt i to faktorer som så ut til å være utfordrende for de ”fremmedspråklige” elevene. Dette var fagspesifikke ord, som er knyttet spesielt mot det enkelte faget. Dette ville kunne være nye ord for både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, og blir forklart både i læreverket og i undervisningssammenheng. Den andre typen ord de var interessert i, var ord knyttet til det allmenne ordforrådet, men som hadde en høyere frekvens innenfor noen type fagtekster. Disse ble kalt for ikke-fagord, og inngår ikke i vanlig språkopplæring. Dermed blir de verken forklart i læreverket eller av lærerne, fordi man regner med at elevene kjenner til disse ordene fra før av. Når de ikke-faglige ordene ikke blir forklart i undervisningssammenheng, vil det kunne skape problemer for forståelsen av fagtekstene, og spesielt for de minoritetsspråklige elevene. De resterende ordene som ikke inngår i noen av de overnevnte kategoriene, har Hvenskilde og Golden (1983:129) kalt for kjente ord. Dette er ord de regner med at alle elevene kjenner til og de fleste inngår i gruppen funksjonsord, samt de vanligste substantivene og verbene (ibid:130).

Sentrale funn var at fysikkbøkene inneholdt flest fagord, nærmere bestemt 1/3 av den totale ordmengden. I historie og geografi derimot, var det bare 1/6 fagord i den totale tekstmengden. Mengden kjente ord var omtrent likt fordelt på de tre fagene, mens det i historie og geografi er større mengde ikke-fagord, i tillegg til at tekstmengden generelt er større i disse fagene. Dette kan være utfordrende for de minoritetsspråklige elevene fordi de ordene som blir regnet som ikke-fagord

[...] viser seg å være fagspesifikke allikevel. Disse ordene synes ikke lærerne de behøver å forklare når de underviser i faget, fordi de regner disse ordene for å være vanlige, kjente ord. Det er de også for de fleste norske elevene. [...] De fremmedspråklige elevene har derimot lest, lært og snakket om langt færre emner på norsk. Dermed har de vært i kontakt med langt færre av de ordene som vi ikke kaller fagord, men som viser seg å være fagspesifikke allikevel (Hvenekilde og Golden, 1983:132-133).

Ryen har også sett på hvilke trekk som er karakteristiske for fagspråk, og når det gjelder ordforråd skiller hun mellom ord og terminologi (Ryen, 1999:69) Ord er knyttet til det

allmenne ordforrådet, mens hun knyttet terminologi til ordforrådet som er å finne innenfor et spesielt fag eller emne. En del av det å lære seg å bruke fagspråk blir derfor å vite hva et ord som blir brukt i dagligtale betyr innenfor et spesifikt fagfelt. Hun bruker her vann som eksempel. Vann er noe som kan bety flere ting i dagligtale, men som vi forstår ut i fra den konteksten det blir satt inn i. Blir ordet derimot brukt i kjemi vil det være “[...] den kjemiske forbindelsen mellom hydrogen og oksygen” (Ryen:199:71) som er i fokus. Å kunne bruke allmenne ord innenfor en faglig terminologi er altså en del av den fagtekstspråklige tilegnelsen.

Vi har så langt sett på lærebokens posisjon i skolen, og språket knyttet til fagtekster med særlig vekt på tre trekk som kan påvirke den språklige tilgjengeligheten for ulike elever, avhengig av den enkeltes språklige og faglige kompetanse. I det videre vil jeg se på litteratur som gir grunnlag for å problematisere bruken av en lærebok i det heterogene klasserommet.

2.4 Det heterogene klasserommet: En lærebok for alle

I ett og samme klasserom sitter elever med svært ulike forutsetninger. De har ulike evner og interesser og ulik geografisk og kulturell bakgrunn. Er det mulig å tilfredsstille deres behov for tilrettelagt undervisning med en klasseromsundervisning dominert av en lærebok som er lik for alle elever? (Kverndokken, 2013:63)

En av de faktorene som gjør et klasserom heterogent er elevers ulike kulturelle og språklige bakgrunn. I denne oppgaven vil den språklige bakgrunnen være av særlig interesse, med tanke på å arbeide med en lærebok i det heterogene klasserommet. Siljan skriver at “[n]år konteksten endrer seg ved at den faglige kompetansen til kommunikasjonsdeltakerne minker, medfører det et behov for å justere tekstens fagspråksgrad og språklige utforming” (2004:47). Det vil derfor si at man må ha in mente at lærebøkene må ha en fagspråksgrad som er tilpasset det nivået elevene er på, for at innholdet skal oppleves som tilgjengelig for elevene. Å lese fagtekster er noe som må læres, på lik linje med alt annet, slik at innføringen i fagtekster må skje gradvis, og elevene må henge med i denne progresjonen for å få et faglig utbytte (Aamotsbakken et al., 2004; Siljan, 2010). Det stiller også krav til at elevene har et utviklet ordforråd og begrepsapparat for å forstå de faglige tekstene.

Alver og Selj (2008:7) påpeker at det er utfordrende for alle elever å tilegne seg nye fagkunnskaper, men at det kan være spesielt utfordrende for elever med en minoritetspråklig

bakgrunn som ikke har de samme basisferdighetene innenfor norsk som innfødte elever med norsk som morsmål besitter. De minoritetsspråklige elevene kan få problemer med å tilegne seg faget hvis det ikke blir tatt høyde for at norsk er andrespråket deres. Derfor må undervisningen tilpasses deres nivå ut i fra dette (Alver og Selj 2008:7). Dette understreker også Askeland og Aamotsbakken (2010), og de peker også på at god ord- og begrepsforståelse på andrespråket er et premiss for å kunne forstå språket i lærebøker:

Det er en viktig faktor fordi elever fra minoritetskulturer har høyst ulik språklig og kulturell kompetanse. Det kan derfor by på problemer å tilegne seg fagstoff for slike elever selv om problemene kan være forskjellig fra elev til elev. Imidlertid har studien vår vist at ord- og begrepsforståelse er grunnleggende nødvendig for å kunne få full forståelse av lærestoffet (Askeland og Aamotsbakken, 2010:432).

Det er derfor flere faktorer som kan være med på å skape utfordringer i arbeidet med en lærebok i et heterogent klasserom. Elevene kan ha ulik motivasjon til å lære faget, de kan få ulik støtte hjemmefra til skolearbeidet og de har ulik bakgrunnskunnskap i møtet med lærestoffet. Men forskning viser altså at det kan være ekstra utfordrende for noen minoritetsspråklige elever å lese fagtekster. For de elevene som ikke har de samme kunnskapene på norsk og som ikke har utviklet det ordforrådet og den begrepsforståelsen som kreves for å lese disse fagtekstene, vil det kunne være utfordrende. Jeg vil derfor i det videre se på teori knyttet til å utvikle et fagspråk på andrespråket, men først må vi ha en begrepsavklaring på minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever.

2.4.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever

I klasserommene i den norske skolen finner vi i dag elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Denne elevgruppen blir ofte betegnet som “minoritetsspråklige elever”, “elever fra språklige minoriteter” eller “elever med annet morsmål enn norsk”. Aamotsbakken et al. viser til at “[...] dette er betegnelser som anvendes i offentlige dokumenter og nyere forskningslitteratur” (2004:152) uten at det alltid blir brukt i samme betydning. Jeg vil derfor gjøre rede for hvilke definisjoner som vil være gjeldende i denne oppgaven både hva gjelder minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever.

Begrepet minoritetsspråklig brukes på ulike måter innenfor utdanningssystemet (NOU 2010: 7) ”I denne klassifiseringen ligger ikke noen kunnskap om den enkeltes faktiske

norskunnskaper, og det varierer hva som legges i betegnelsen minoritetsspråklig, og måten dette måles på er ofte uklar” (NOU 2011: 14). Det er likevel vanlig å definere minoritetsspråklig som en person som ikke har norsk eller samisk som sitt førstespråk eller morsmål (NOU 2010: 7; Engen og Kulbrandstad, 2009)

Morsmål eller førstespråk er altså et sentralt identifikasjonskriterium, men morsmålsbegrepet er et omdiskutert begrep i seg selv, og i følge Tove Skutnabb-Kangas kan det være ulike definisjoner ut i fra hvilke kriterium en legger til grunn:

Kriterium	Definisjon
Opphav	Det språk en lærte seg først (på det språk vedkommende utviklet de første langvarige kontaktene)
Identifikasjon	Intern identifikasjon: Det språk vedkommende selv mener en har som morsmål. Ekstern identifikasjon: Det språk som andre mener en har som morsmål
Kompetanse	Det språk vedkommende behersker best
Funksjon	Det språk vedkommende anvender mest

Tabell 1 - Morsmål (Skutnabb-Kangas, 1984: 18, gjengitt fra NOU, 2010: 7)

Jeg definerer begrepet minoritetsspråklig der elevene har foreldre som snakker et annet morsmål enn norsk og samisk, og at elevene selv har en intern identifikasjon med et annet morsmål enn norsk og samisk. Altså at de selv oppgir å ha et annet morsmål enn norsk. Begrepene *minoritetsspråklige elever* og *elever med annet morsmål enn norsk* vil derfor referere til den samme elevgruppen i denne oppgaven, og det er ut i fra disse kriteriene elevene har blitt definert i informantutvalget (se 3.3).

Når det gjelder begrepet ”majoritetsspråklig” så har det vært benyttet for å betegne personer med ”norsk som morsmål” (NOU 2010: 7). Det har derimot blir diskutert om dette er et begrep man skal bruke, fordi det kan skape en distanse mellom ”vi” og ”dem” (ibid). Jeg vil likevel i det videre forholde meg til dette som et begrep i betydningen elever som oppgir å ha norsk som sitt eneste førstespråk. Denne elevgruppen vil derfor bli referert til som *majoritetsspråklige elever*, eller *elever med norsk som morsmål* i oppgavens videre løp (se 3.3).

2.4.2 Fagspråksutvikling på andrespråket

Undersøkelser viser at elever med minoritetsspråklig bakgrunn som gruppe presterer lavere på skolen enn majoritetsspråklige (Rambøll, 2006:12; Rydland 2007:3; Golden og Kulbrandstad, 2007:34; Engen og Kulbrandstad, 2009:238; NOU 2010: 7; Thurmann-Moe, Bjerkan og Monsrud, 2012:6). Det er selvfølgelig store individuelle forskjeller innad i disse gruppene, og det eneste som disse elevene kan sies sikkert å ha til felles er at de har en ulik språklig bakgrunn. Det er likevel slik at noen av de minoritetsspråklige elevene ser ut til å ha utfordringer knyttet til kravene den skriftspråksorienterte skolen stiller til dem, selv om mange av disse elevene kan kommunisere godt muntlig på et hverdagslig nivå på andrespråket (Golden og Kulbrandstad, 2007:35). Jeg vil her gjøre rede for teori som kan være med å kaste lys over hva som gjør at minoritetsspråklige elever kan ha større utfordringer knyttet til det akademiske skolespråket. Det er nemlig slik, som jeg allerede har nevnt, viktig å ha et godt utviklet ordforråd og begrepsapparat for å forstå de fagtekstene vi finner i lærebøkene. Det er forskjell på å lære seg et nytt språk på hverdagslig nivå og å lære seg et nytt akademisk fagspråk slik vi finner i lærebøker. For å lære seg et språk på hverdagslig nivå tar det mellom tre og fem år (Thurmann-Moe, Bjerkan og Monsrud, 2012:6), mens for å utvikle et akademisk fagspråk på et nytt språk, vil det vanligvis ta mellom fem og syv år før språket er godt nok utviklet til at det kan ”brukes fullt ut som redskap i skolesammenheng” (Golden og Kulbrandstad, 2007:35).

2.4.2.1 CUP

Psykolingvisten Jim Cummins har utviklet teorier knyttet til andrespråksutvikling. Han har blant annet utviklet en teori kalt ”Common Underlying Proficiency Model” (CUP). Denne teorien blir ofte fremstilt som et isfjell med to topper som ligger og flyter i vannet. De to toppene over vannet symboliserer språket som en kan høre eksplisitt som to ulike språk ut fra vokabularet, syntaksen og fonetikken. Utviklingen av denne kompetansen kan foregå raskt. Dette kan føre til at lærere overvurderer elevens kunnskaper på andrespråket (S2), fordi det hverdagslige språket er godt utviklet. Det er derimot ikke gitt at det akademiske språket som man finner under vannflaten er like godt utviklet, fordi dette tar, som allerede nevnt, lenger tid å utvikle. Hvis man derimot har et godt utviklet førstespråk (S1) vil det være lettere, fordi språkene ”under vannflaten” har en felles base hvor bakgrunnskunnskap, erfaringer og begreper ligger lagret (Øzerk, 2008, gjengitt i Kaspersen, 2012:21). Denne teorien er også kalt

gjensidig avhengighetshypotese fordi de to språkene påvirker hverandre og hvis man utvikler seg kognitivt på det ene språket vil dette ha en overføringsverdi til det andre språket (Engen og Kulbrandstad, 2009:169).

2.4.2.2 Terskelteorien

Cummins har i en forlenging av teorien om CUP, utarbeidet en hypotese kalt terskelteorien. Denne blir illustrert med et tre etasjers hus der elevene må oppnå et visst nivå i de ulike språkene for å dra nytte av tospråkligheten kognitivt. Hvis innlæreren befinner seg i kjelleren i huset mestrer han både S1 og S2 på et så lavt nivå i forhold til den forventede aldersadekvate utviklingen, at det vil kunne ha negative konsekvenser for den kognitive utviklingen. Hvis innlæreren befinner seg midt i huset, vil utviklingen av S1 være tilnærmet utviklingen av ettspråklige innlærere, mens S2 ikke vil være utviklet på et nivå tilnærmet S1, og vil følgelig verken gi kognitive fordeler eller ulemper sammenlignet med aldersadekvat utvikling. I øverste etasje derimot, vil innlærere mestre både S1 og S2 på et aldersadekvat nivå sammenlignet med andre ettspråklige innlærere, og på dette nivået vil personen kunne høste positive virkninger av sin tospråklighet (Kaspersen, 2012).

2.4.2.3 BICS og CALP

”Basic Interpersonal Communicative Skills” (BICS) og ”Cognitive/Academic Language Proficiency” (CALP) er to begreper⁴ som også er en videreføring av CUP-modellen. Cummins hevdet at det er et skille mellom det kontekstuelle språket som er knyttet til hverdagsspråket og det det språket som ikke er kontekstualisert, det formelle språket, som blir brukt i ulike sammenhenger, men som er spesielt knyttet til skolespråket, og derav det språket vi finner i fagtekster. Utviklingen av S2 er i tillegg avhengig av hvor velutviklet S1 er. Hvis språket på S1 er godt utviklet vil det være lettere å tilegne seg kunnskaper på S2. Dette henger sammen med isfjellmetaforen, der vi finner en felles base under overflaten hvor innlærer da kan overføre begreper, og det som er tilknyttet tanke-systemet mellom de to språkene. Et godt utviklet språk på S1 der en har tilegnet seg språkferdigheter innenfor det akademiske språket, CALP, vil derfor la seg overføre til S2 (Kulbrandstad og Engen, 2009; Kaspersen, 2012).

⁴ Kan sees i sammenheng med Vygotskys teori om læring av spontane og vitenskapelige begreper (Thurmann-Moe, Bjerkan og Monsrud, 2012:6)

Disse teoriene kan være med på å belyse hvorfor det kan være ekstra utfordrende for minoritetsspråklige å forstå språket vi finner i lærebokens fagtekster. Det tar som vi har sett, lenger tid å utvikle et akademisk språk på andrespråket, enn det tar å utvikle et hverdagslig språk. Siden det hverdagslige språket er godt utviklet kan det være lett å overvurdere elevenes kunnskaper på andrespråket. Ut i fra den teorien som er presentert her, vil det også være en fordel om elevene har et utviklet begrepsapparat på førstespråket sitt, for det kan være utfordrende å måtte lære et nytt språk parallelt med innlæringen av fagkunnskaper og begrepsutvikling. Det er likevel viktig å understreke at disse teoriene til Cummins har vært kritisert for å forenkle kompleksiteten ved å tilegne seg det akademiske skolespråket (Engen og Kulbrandstad, 2009; Magnusson, 2009; Kaspersen, 2012).

2.5 Tidligere forskning på tilgjengelighet i læreboktekster

Det er gjort ulike typer studier av språket i lærebøker, og ulike studier av leseforståelse av fagtekster hos ulike informantgrupper. Jeg vil her gjøre rede for noe av denne tidligere forskningen, og de vil bli presentert i kronologisk rekkefølge ut i fra når studiene er blitt publisert.

Monica Reichenberg er professor i pedagogikk ved Göteborg universitet og har engasjert seg i elevers leseforståelse, og da spesielt svake lesere sin leseforståelse. I sin doktoravhandling fra 2000, *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*, har hun gjennomført en kvantitativ undersøkelse av elevers forståelse av fagtekster hentet fra fagene historia og samhällskunnskap (ibid:6). Elevene har fått utdelt ulike versjoner av læreboktekster, der noen av tekstene har en tydeligere forfatterstemme, og der årsakssammenhengene i tekstene er tydeliggjort. Utvalget består av 833 elever, hvor 421 elever har svensk som andrespråk, mens den resterende part har svensk som morsmål (ibid:125). Hun er som allerede nevnt opptatt av at tekstene må ha en tydelig forfatterstemme. Tekstene må ha en ”röst” som snakker til leseren og engasjerer. I tillegg må årsakssammenhengene i teksten være tydelige for at tekstene skal bli mer forståelige, eller tilgjengelige (ibid:5). På den måten kan det abstrakte språket i fagtekstene bli mer konkret, og derfor blir innholdet mer tilgjengelig for flere elever. I resultatet viser hun til at mange av elevene med svensk som andrespråk kan avkode like godt som de majoritetsspråklige elevene, men at når det kommer til forståelse av innhold, presterer de minoritetsspråklige noe lavere (ibid:152). Hun viser også i sine resultat at de fagtekstene som er skrevet om, der det er en

tydeligere forfatterstemme i teksten, og hvor kausaliteten i tekstene er tydeliggjort, gjør andrespråkelevne det mye bedre, og skille mellom de som har svensk som morsmål og de som har et annet morsmål enn svensk blir mye mindre (ibid:164). Dette resultatet er relevant for min undersøkelse fordi det viser at minoritetsspråklige elever får større problemer enn majoritetsspråklige elever når språket i fagtekster er veldig abstrakt. Det viser også at selv om elevene er flinke til å avkode, kan elevene få problemer med selve forståelsen av innholdet i fagtekstene.

I 2004 kom rapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*, ført i penn av Aamotsbakken et al. Denne rapporten ble skrevet på bestilling av Utdanningsdirektoratet og hadde til hensikt å kartlegge hvilke læremidler som ble brukt i klasserom med elever med minoritetsspråklig bakgrunn. De undersøkte ulike læreverks språklige tilgjengelighet med fokus på språklige minoriteter i fagene naturfag, matematikk og norsk. De hadde fire innfallsporter til tekstanalysen, som var grammatiske metaforer, begrepsmetaforer, fagterminologi og koherens i teksten (Aamotsbakken et al., 2004) I tillegg til tekstanalyse, ble det gjennomført observasjoner og intervjuer. Det ble intervjuet faglærere og lærere som underviste minoritetsspråklige elever. Det ble også gjennomført intervju med minoritetsspråklige elever i fire 6. klasser på grunnskolen som til sammen utgjorde et utvalg på 13 informanter. Elever fra videregående skole var også med i utvalget, og disse var hentet fra fire 1. klasser og utgjorde til sammen 11 informanter.

Resultatene fra tekstanalysene viser at det blir brukt leksikalske metaforer i tekstene, men i hvor stor grad, og hvilke type metaforer som er brukt, variere i de ulike fagene. Felles for alle fagene var derimot at det var brukt metaforiske uttrykk som ikke var hentet fra elevenes egen erfaringsverden, og derfor kunne gjøre uttrykkene vanskeligere å forstå. Arkaiske uttrykk som ble brukt metaforisk var vanskelige (ibid:91-92). De grammatiske metaforene forekommer hyppigere i tekstene fra videregående skole enn de tekstene som er hentet fra 6. klasse i grunnskolen. Aamotsbakken et al. hevder at de grammatiske metaforene er nødvendige for å snakke om faglige begreper på en presis måte og at dette også viser seg å være gjeldene i tekstanalysene (ibid:113). Bruken av grammatiske metaforer er likevel lavere i de læreboktekstene som er analysert, enn det som er vanlige i mer voksen fagdiskurs (ibid:101). At det er en lavere grad av grammatiske metaforer i læreboktekstene er naturlig med tanke på målgruppen for disse pedagogiske tekstene, fordi bruken av grammatiske metaforer krever økt tolkningskompetanse hos leserne (ibid:97). Når det gjelder ordvalg knyttet til faglige termer i

lærebøkene, viser Aamotsbakken et al. at de ordene som skaper problemer for minoritetsspråklige elever er "[...] fagspesifikke eller begreper hentet fra erfaringsområder som kanskje ikke er spesielt kjent for elever fra språklige minoriteter" (ibid:119) Mange av de ordene som er fagspesifikke blir gjerne ikke oppfattet som fagspesifikke av de som er innenfor faget (ibid:120).

Resultatene fra observasjon i klasserommene og intervju med faglærerne viser at det brukes samme læreverk for alle elever, og at det ikke tilrettelegges spesielt for minoritetsspråklige elever i forhold til læremidler (ibid:40 og :50). I observasjon er derimot en del lærere flinke til å følge opp de minoritetsspråklige i arbeidet, og sjekker at de har forstått sentrale begreper (ibid:40). Intervjuene med de minoritetsspråklige elevene oppsummerer Aamotsbakken et al. på denne måten:

Noen av elevene vi kom i kontakt med for intervjuer, behersket norsk godt. Likevel kom det til å vise seg at forståelsen av enkeltord, sammensatte uttrykk og sammenhengende tekstsekvenser ikke ble forstått fullt ut. Til tross for perfekt uttale og en tilsynelatende funksjonell to- eller flerspråklighet hos disse elevene er det følgelig tale om en type språkbeherskelse som for eksempel ikke inkluderer den kulturelle kompetansen som fordres for å forstå ulike typer språklige metaforer (2004:152).

Resultatene fra elevintervjuene støtter opp under den teorien som ble presentert i delkapittel 2.4.2. Resultatene viser nemlig at elever som har et godt utviklet muntlig språk, likevel kan ha problemer med å forstå ord og uttrykk som er kulturspesifikke. Dette viser kompleksiteten i arbeidet med fagtekster, og at lærere bør være ekstra bevisst på ord og uttrykk som er kulturspesifikke i undervisningen, også for de av elevene som har gode muntlige ferdigheter på norsk. Det er likevel verdt å understreke at Aamotsbakken et al. ikke hadde med en kontrollgruppe med majoritetsspråklige elever, slik at det kan stilles spørsmål ved om også denne elevgruppen ville hatt utfordringer knyttet til de samme ordene og uttrykkene.

Aamotsbakken et al. (2004) kom med anbefalinger til forbedring av læreverkene som ville gjøre tekstene mer tilgjengelige for minoritetsspråklige elever, men som sannsynligvis også ville komme de majoritetsspråklige elever til gode. Et av punktene de etterlyste var ordlister. Disse burde forklare fagterminologi, mens også metaforer burde inkluderes her. De etterlyste en bevisstgjøring rundt bruken av metaforer, både i læreverk, men også i undervisningen generelt. En anbefaling de kom med var å inkludere morsmåls lærere og personer med minoritetsspråklig bakgrunn i arbeidet med utformingen av læreverk. På den måten kunne det

være lettere å finne ut hva som kunne være vanskelig for minoritetsspråklige å forstå i tekstene. Resultatene fra denne rapporten er interessant i min undersøkelse fordi det viser at den samme læreboken i stor grad blir brukt for alle elever. Resultatene viser også at minoritetsspråklige elever har utfordringer knyttet til det språket vi finner i fagtekster, også de elevene som behersker norsk godt på et muntlig, men gjerne hverdagslig nivå, har utfordringer knyttet til språket. Denne rapporten har vært viktig i utformingen av min studie, både med tanke på de språklige kategoriene jeg har fokusert på, og måten intervjuguidene er utformet.

Anne Golden har forsket på temaet metaforer, og særlig i tilknytning til lærebøker og minoritetsspråklige i Norge. I doktoravhandlingen *Å gripe poenget* fra 2005 har hun undersøkt hvordan minoritetsspråklige oppfatter metaforbruk som mer eller mindre vanskelig, og hvilke type metaforer som oppleves som mer eller mindre vanskelige. I undersøkelsen har hun laget en flervalgsoppgave med 50 metaforiske uttrykk. Det er 400 elever i 10. klasse som har besvart denne oppgaven. 230 elever har norsk som morsmål og 170 elever har et annet morsmål enn norsk (Golden, 2005:12). Resultatene til Golden viser at de minoritetsspråklige elevene som gruppe skårer dårligere på forståelsen av de metaforiske uttrykkene enn de majoritetsspråklige (Golden, 2005:300). En del av uttrykkene var vanskelig å forstå for begge grupper, men de uttrykkene som viste seg å være litt vanskelige for majoritetsspråklige elever var veldig vanskelige for minoritetsspråklige elever (Golden, 2005:314). De lette uttrykkene var ofte knyttet til enkeltord og var relatert til ungdommelige temaer fra elevenes egen erfaringsverden. De uttrykkene som viste seg å være vanskelige var ofte billedsvake metaforer knyttet til voksentemaer og bestod av flerordsuttrykk (Golden, 2005:313). Resultatene fra Golden sin undersøkelse er relevant i min studie, fordi den viser at minoritetsspråklige har større utfordringer knyttet til en del metaforiske uttrykk, og dette er en av de språklige kategoriene jeg fokuserer på i denne oppgaven.

I masteroppgaven *Er det alle disse vanskelige ordene? En casestudie av hvordan språklige forutsetninger synes å påvirke leseforståelsen av en læreboktekst, blant fire minoritetsspråklige og fire majoritetsspråklige 8. Klassinger* (2007) sammenligner Anne Kjersti Hovland leseforståelsen til minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Dette er en kvalitativ studie der hun har testet ordforrådet og kartlagt avkodingsferdighetene til elevene med standardiserte tester. I tillegg har hun gjennomført intervjuer med fire minoritetsspråklige elever og fire majoritetsspråklige elever i 8. klasse for å undersøke

leseforståelsen av en læreboktekst i geografi (ibid:41-42). Hun kommer frem til at de minoritetsspråklige samlet sett presterer dårligere i leseforståelse enn de majoritetsspråklige, men at det innad i gruppene er store forskjeller. I resultatene viser hun til at det var "[...] et mønster i de ord som de minoritetsspråklige informantene sammenlignet med de majoritetsspråklige ikke kunne forklare, og man kan hevde de manglet et fagrelevant eller akademisk ordforråd for å forstå lærebokteksten de leste" (ibid:3). Resultatene fra denne undersøkelsen er relevant fordi den støtter opp under at minoritetsspråklige elever har større utfordringer knyttet til det akademiske språket vi finner i læreboktekster.

I masteroppgaven *Vurdering av læreboktekster: Språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever* (2009) har Bente Breivik undersøkt språklig tilgjengelighet i fem læreverker fra ungdomsskolen. Hun har også gjennomført en spørreundersøkelse der utvalget bestod av syv lærere fra ungdomstrinnet og hun var interessert i deres oppfatning av språklig tilgjengelighet i læreverkene med tanke på minoritetsspråklige. I resultatene viser hun at lærerne syntes lærebøkene var for abstrakte, og at lærerne mente at de minoritetsspråklige elevene hadde utfordringer knyttet til både meningsinnholdet, begreper og fagtermer i bøkene (ibid:4). Breivik fant også gjennom tekstanalysen av læreverkene at det var knyttet utfordringer til bruk av metaforer i språket, og at nedsatt språklig tilgjengelighet var knyttet til at ordlistene ikke fungerte funksjonelt (ibid:5). Resultatene fra denne undersøkelsen er relevant i min studie, fordi den viser at lærerne ser flere utfordringer knyttet til språket i lærebøkene, spesielt med tanke på de minoritetsspråklige elevene.

Henriette Siljan har i sin doktoravhandling (2010), som allerede er nevnt under 2.3.2.2, undersøkt hvordan grammatiske metaforer påvirker den språklige tilgjengeligheten i fagtekster og elevers oppfatning av nominaliseringer i fagtekster. I sin undersøkelse har hun fått ni elever fra åttende klasse til å lese fem læreboktekster som inneholder nominaliseringer (ibid:313). De informantene hun har med, antas å ha god eller meget god lesekompetanse (ibid:358), slik at det vil være rimelig å anta at det disse elevene finner utfordrende også kan gjelde for andre elever. Resultatene fra undersøkelsen viser at elevene ofte rettet fokuset mot ordnivå i lesingen, og ikke fokuserte like mye på setningsnivå når de skulle beskrive hva de syntes var vanskelig (ibid:357). Det er likevel slik at elevene ofte oppfattet setningene som vanskelige å forstå hvis de inneholdt flere nominaliseringer. Resultatene fra denne undersøkelsen er interessant fordi den viser at nominaliseringer påvirker den språklige

tilgjengeligheten i læreboktekstene, og at dette språktrekket også kan være vanskelig tilgjengelig for elever.

Vi har nå sett på et utvalg av forskning som er knyttet til språklig tilgjengelighet i læreboktekster. Den forskningen som er presentert her viser at det er flere utfordringer knyttet til den språklige tilgjengeligheten i ulike læreverk. Flere undersøkelser viser altså at språktrekk knyttet til lærebokspråket kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever, men at disse språktrekkene også kan være vanskelige for majoritetsspråklige elever. De undersøkelsene som er presentert her, har fokusert på enten minoritetsspråklige, sammenlignet minoritetsspråklige og majoritetsspråkliges forståelse, eller tatt utgangspunkt i læreres vurderinger av læreboktekstene. Det er ingen av disse undersøkelsene som har et informantutvalg som baserer seg på både minoritetsspråklige, majoritetsspråklige og læreres vurdering av hva som kan være vanskelig tilgjengelig i en læreboktekst. I dette prosjektet har det derimot vært viktig å basere analysene av språklig tilgjengelighet basert på data fra alle disse tre informantgruppene.

2.6 Forskningsspørsmål

Ut i fra den teorien og den forskningen som er presentert i dette kapittelet, er det kommet frem at læreboken er sentral i undervisningen, og at klasserommet består av en heterogen gruppe med elever. Å bruke en lærebok i et klasserom med en heterogen gruppe med elever kan derfor by på utfordringer, spesielt med tanke på ulike språklige og kulturelle forutsetninger i arbeidet med fagtekster. Jeg har gjennom den teorien som er presentert i dette kapittelet vist at for å forstå disse fagtekstene forutsettes det nemlig at elevene har et utvidet ordforråd og en godt utviklet begrepsbase i det språket elevene leser på. Jeg har også gjort rede for tidligere studier som bekrefter at den samme læreboken i stor grad blir brukt av alle elever i et fag, at noen elevgrupper har større utfordringer knyttet til språktrekk ved fagtekster, og at noen av språktrekkene kan forsterke disse utfordringene.

Ut i fra det som til nå er presentert vil derfor:

Formålet med denne oppgaven være å undersøke hvilke utfordringer det knytter seg til å undervise etter den samme læreboken i et klasserom med en heterogen gruppe elever.

For å finne svar på dette har jeg utformet fem forskningsspørsmål som jeg ønsker å belyse i denne oppgaven:

- 1) *Hvilke utfordringer ser lærerne med språket og den språklige tilgjengeligheten i læreboktekster?*
- 2) *Vurderer majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever den språklige tilgjengeligheten på samme måte?*
- 3) *Opplever lærerne at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har større utfordringer knyttet til forståelsen av fagtekster enn majoritetsspråklige?*
- 4) *Har de minoritetsspråklige elevene større vansker med å forstå lærebokteksten enn de majoritetsspråklige elevene?*
- 5) *Ser det ut til at leksikalske metaforer, faguttrykk og grammatiske metaforer skaper utfordringer for den språklige tilgjengeligheten, og vurderer de ulike informantene dette på samme måte?*

Ut i fra de forskningsspørsmålene som er presentert her, kan vi se at det er en todeling i tilnærmingen til oppgavens formål. De tre første spørsmålene forsøker å beskrive hvordan lærerne og elevene selv opplever og vurderer tilgjengeligheten i fagtekster. Ved hjelp av spørsmål en og to undersøker jeg elevene og lærernes egen oppfatning og vurdering av den språklige tilgjengeligheten i læreverket. Spørsmål tre er knyttet til om lærerne opplever at minoritetsspråklige elever har større utfordringer i arbeidet med fagtekster enn majoritetsspråklige elever. De to siste spørsmålene har derimot en annen innfallsvinkel, og krever andre data enn de tre første for å bli besvart. De tre første forskningsspørsmålene samler empiri basert på informantenes egen vurdering og opplevelse knyttet til den språklige tilgjengeligheten. De to siste spørsmålene samler derimot empiri knyttet til min vurdering av hvilke vansker, og i hvilken grad de ulike informantgruppene har vansker med språket i lærebokteksten. De to siste spørsmålene er derfor knyttet til min vurdering i rollen som forsker av hva som er vanskelig i arbeidet med lærebokteksten, ut i fra det informantene sier og gjør, og ikke ut i fra hvilket standpunkt de selv har. Spørsmål fire er knyttet til min

vurdering av elevenes forståelse av selve lærebokteksten og spørsmål fem er knyttet til min vurdering av det som kommer frem i datamaterialet ut i fra det lærerne og elevene sier er vanskelig tilgjengelig, og det de gjør når de streker under ord de finner vanskelige i en læreboktekst. Hvilken metodisk tilnærming som er brukt i innsamlingen av datamaterialet, og fremgangsmåten for dette, vil bli gjort rede for i kapittel 3.

3.0 Metode

3.1 Innledning

Dette kapittelet vil redegjøre for hvilke metoder som er brukt i denne oppgaven. Hvilke metoder som brukes har betydning for hvilket resultat man ender opp med, og hvilket formål oppgavens problemstilling har, legger føringer for hvilke metoder som er hensiktsmessige å bruke. “Det er faktisk *undersøkelsens forskningsspørsmål* som styrer valg av metode, og som avgjør hvor vellykket forskningsprosjektet er, fordi det angir de spørsmål som undersøkelsen forventes å gi et svar på” (Johannesen et al., 2004:56).

I dette kapittelet vil jeg i første del presentere den metodiske tilnærmingen som er brukt på et overordnet nivå, før jeg i andre del gjør rede for den spesifikke fremgangsmåten i denne oppgaven. I denne andre delen vil jeg først gjøre rede for og begrunne utvalg og rekruttering av informanter, og hvilket datagrunnlag oppgaven baserer seg på. Deretter gjør jeg rede for intervjuguidenes oppbygning, gjennomføringen av intervjuene og behandling av datamaterialet i etterkant av intervjuene. Til slutt vil jeg vurdere de metodene som er brukt ut i fra oppgavens kvalitet basert på Guba og Lincoln sine kriterier om *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *overenstemmelse*. Aller først vil jeg si noe om hvilke metoder som er valgt ut i fra oppgavens formål og forskningsspørsmål.

Denne oppgaven har som formål å undersøke hvilke utfordringer som kan være knyttet til å ha en lærebok i et klasserom med en heterogen gruppe elever. For å kunne svare på de forskningsspørsmålene som ble presentert i 2.6 trenger jeg derfor:

- Informantgrupper fra skolen som består av både lærere, minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever.
- En læreboktekst som inneholder både grammatiske og leksikalske metaforer samt fagspesifikke ord/uttrykk og begreper.
- En innsamlingsmetode som kan gi svar på hvordan elever og lærere vurderer/opplever den språklige tilgjengeligheten i lærebokteksten, og i tillegg gir meg muligheten til å undersøke elevenes forståelse av innholdet i lærebokteksten.

Ut i fra de punktene som er listet opp ovenfor, har jeg derfor tatt i bruk ulike typer metoder. Jeg har gjort en tekstanalyse av en læreboktekst fra historieboken *Tidslinjer 2*. Her har jeg undersøkt hvilke leksikalske metaforer, grammatiske metaforer og fagspesifikke ord/uttrykk og begreper vi finner. Denne teksten er en viktig stimulus videre i intervjuene, for å finne ut hvilke språktrekk som kan være vanskelig tilgjengelig i lærebokteksten. Som allerede nevnt, har jeg altså valgt å bruke intervju som metode for innsamling av datamaterialet. Det hadde vært mulig å løse dette på flere måter. Både observasjon og spørreskjema kunne vært benyttet, men ved å velge intervju har jeg hatt mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og det er lettere å vurdere elevenes forståelse av innholdet i teksten ved å selv være til stede i intervjusituasjonen. Jeg har derfor gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire lærere som arbeider i videregående skole, ti elever i VG3 studiespesialiserende som har oppgitt å ha et annet morsmål enn norsk, og syv elever i VG3 studiespesialiserende som har norsk som morsmål. Disse har fått spørsmål om faget og læreboken, i tillegg til en spesiell tekst fra læreboken som de blir bedt om å understreke hvilke ord de synes er vanskelige eller ikke forstår, og for lærernes del, hvilke ord de tror elevene vil ha problemer med å forstå. Elevene har også fått oppfølgingsspørsmål til innholdet i teksten, knyttet til de ulike språktrekkene som jeg ønsker å undersøke om påvirker den språklige tilgjengeligheten i lærebokteksten.

Kort oppsummert vil de punktene som er listet opp under her være dataene og de metodene som er brukt i innsamlingen av datamaterialet for å kunne svare på forskningsspørsmålene som ble presentert i 2.6:

Datainnsamling og metode

Analyse av en læreboktekst som grunnlag for datainnsamlingen

Tre informantgrupper som består av lærere og to ulike elevgrupper:

- fire lærere
- syv elever med norsk som morsmål
- ti elever med annet morsmål enn norsk

Semistrukturerte intervju som innhenter informasjon ved hjelp av:

- Spørsmål knyttet til elevenes og lærernes egen vurdering/opplevelse av den språklige tilgjengeligheten.
- Innsamling av kopi av lærebokteksten som de ulike informantene har fått utdelt, og hvor de har blitt bedt om å streke under ord og uttrykk de synes er vanskelige.
- Oppfølgingsspørsmål til elevene knyttet til forståelsen av innholdet i lærebokteksten.

3.2 Metodisk tilnærming

Jeg tar utgangspunkt i elever og læreres opplevelse/vurdering av den språklige tilgjengeligheten i læreboken i de tre første forskningsspørsmålene (se 2.6). Ut i fra disse spørsmålenes utforming vil oppgaven derfor ha preg av en fenomenologisk tilnærming til datamaterialet. “Som *kvalitativt design* betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med og forståelse av et fenomen” (Johannesen et al., 2004:76). Her er det da læreverket og den språklige tilgjengeligheten jeg ønsker informasjon om, og hvilke utfordringer det knytter seg til å ha en lærebok i et heterogent klasserom. Jeg ønsker også å finne ut hvordan dette oppleves fra ulike perspektiver. Det er likevel ikke bare lærerne og elevenes egen vurdering/opplevelse oppgaven baserer seg på. Denne undersøkelsen tar også mål av seg å fremskaffe data som kan gi innsyn i om elevene har vansker med språket i læreboktekster. Derfor vil jeg gjennom intervjuet også undersøke elevenes forståelse av innholdet i lærebokteksten ved hjelp av forståelsesspørsmål. Gjennom intervju som altså inneholder ulike elementer, der både elever og læreres vurdering/opplevelse av den språklige tilgjengeligheten blir undersøkt, og hvor det i tillegg blir samlet inn empiri der elevenes forståelse av lærebokteksten blir undersøkt, gir dette informasjon som belyser oppgavens formål. Hermeneutikken kan også nevnes, fordi de enkelte delene av innsamlingsmetodene hele tiden blir fortolket i forhold til hverandre; og hvis vi ser det i et større perspektiv, vil de enkelte informantene inngå i en større helhet og gi informasjon om det heterogene klasserommet.

Undersøkelsen er først og fremst bygget på teori og funn fra tidligere forskning, som deretter skal testes i felten. Oppgaven vil derfor ligge nærmere en deduktiv tilnærming, enn en induktiv, fordi prosjektet altså utledes fra forskning som allerede er gjort på dette feltet. Jeg

har derfor ut i fra tidligere forskning og teori en forforståelse av hva som kan være vanskelig tilgjengelig i fagteksten, og det er ut i fra denne kunnskapen jeg har basert oppgavens forskningsspørsmål (se 2.6).

3.2.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Jeg vil her gjøre rede for kvantitativ og kvalitativ metode, og vise hvor denne oppgaven plasserer seg i forhold til disse begrepene. Kvantitativ og kvalitativ metode blir ofte brukt som to motpoler innenfor vitenskapelig metode. Den ene tilnærmingen er likevel ikke bedre enn den andre, men en kombinasjon av de to tilnærmingene kan ofte supplere hverandre og belyse ulike sider ved problemstillingen (Grønmo, 2004:124). Skille mellom kvalitative og kvantitative studier fremgår ikke først og fremst av de metodene som er brukt, men tar utgangspunkt i måten datamaterialet bearbeides i etterkant av innsamlingen, i følge Grønmo (2004:123). Det er altså ulike måter å skille kvantitative og kvalitative tilnærminger på, og i tabell 2 kan vi se en oversikt over sentrale kjennetegn Grønmo skiller mellom når det gjelder kvantitative og kvalitative data.

Aspekt ved undersøkelsen	Kvalitative data	Kvantitative data
Problemstillinger	Analytisk beskrivelse	Statistisk generalisering
Metodisk opplegg	Fleksibilitet	Strukturering
Forholdet til kildene	Nærhet og sensitivitet	Avstand og selektivitet
Tolkningsmuligheter	Relevans	Presisjon

Tabell 2 - Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data (Gjengitt fra Grønmo, 2004:129)

Hvis dataene fremstilles og uttrykkes ved å bruke rene tall eller andre mengdetermer (ibid), vil det være kvantitative data vi forholder oss til. Dersom det ikke fremstilles på denne måten, men i større grad fremstår i form av tekst, vil det være kvalitative data som er det primære. Hva som er mest hensiktsmessig vil være avhengig av problemstillingen, og hvilke data som er aktuelle for å belyse den på en hensiktsmessig måte.

Hvordan dataene fremstilles er imidlertid ikke det eneste skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Måten dataene samles inn på og graden av strukturering, spiller også en rolle i forhold til hvor man plasserer seg på denne skalaen mellom kvantitativ og kvalitativ

tilnærming (Johannesen et al., 2004:311). Hvis innsamlingen er ferdig strukturert på forhånd og dermed lite fleksibel for endring underveis, vil undersøkelsen ha klare kvantitative trekk, mens hvis innsamlingen er åpen for endring og derav har en fleksibel struktur, vil den ha klare kvalitative trekk.

En annen forskjell som er vanlig å peke på mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming, er graden av nærhet til det som undersøkes (Johannesen et al., 2004:318). I kvalitative innsamlinger er ofte forskeren tett på informantene og står ofte selv for innsamlingen av datamaterialet. Dette er derimot ikke et krav for en kvalitativ tilnærming, men kan i mange tilfeller være en fordel, og er av og til nødvendig for at innsamlingen skal kunne finne sted (ibid). Dette er tilfelle i min undersøkelse der jeg selv har stått for intervjuene og på den måten har kunnet stille oppfølgingsspørsmål og svart på spørsmål eller uklarheter som oppstod underveis. Dette hadde ikke vært mulig gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. *“Kvalitative studier sikter mot å fange opp egenarten ved den enkelte enhet og vedkommendes situasjon”* (Holme og Solvang, 1991:79). Kvantitativ tilnærming på sin side *“[...] skaffes derimot til veie under forhold preget av avstand og selektivitet”* (ibid). Jeg har en nærhet til informantene mine gjennom intervjuene, men samtidig er spørsmålene jeg stiller preget av selektivitet i forhold til den lærebokteksten jeg ønsker å få informasjon om. Undersøkelsen min har derfor trekk fra både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, og som både Grønmo (2004) og Johannesen et al. (2004) er inne på, så kan disse to tilnærmingene supplere hverandre. Selv om oppgaven har trekk fra både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming til materialet, baserer oppgaven seg først og fremst på en kvalitativ tilnærming til stoffet. Det vil si at jeg forholder meg i større grad til tekst enn til tall (Grønmo, 2004:29). Likevel vil enkelte deler av oppgaven nærme seg en kvantitativ tilnærming fordi jeg vil kvantifisere og sammenligne enkelte av svarene i intervjudelen innenfor og mellom de ulike informantgruppene⁵.

Ut i fra det jeg til nå har gjort rede for i metodekapittelet har jeg vist at jeg vil få inn ulike typer data, ved å bruke ulike metoder. Ved å ta i bruk flere metoder som utfyller hverandre kan en kompensere for de begrensningene den enkelte metoden har (Svendsen 2004:76). Å

⁵ Selv om oppgaven har noen kvantitative trekk vil det ikke bli utført statistiske analyser av tallene som blir samlet ut over at jeg noen steder vil presentere gjennomsnitt for gruppen. Utvalget i studien er for lite til at det ville vært hensiktsmessig å sammenligne tallene fra gruppene med statistiske tester.

kombinere ulike metoder og data kan gi flere fordeler i en slik undersøkelse. I følge Grønmo kan dette kalles for metodetriangulering (2004:55).

3.2.2 Intervju som metode

Intervju kan ha trekk fra både en kvalitativ og kvantitativ tilnærming, avhengig av hvordan spørsmålene stilles og struktureres, og datamaterialet organiseres. De intervjuguidene jeg bruker i min innsamling er semistrukturerte. De har en klar disposisjon, og rekkefølgen er fastsatt på forhånd. Dette kan være en fordel ved at alle innenfor samme informantgruppe blir stilt de samme spørsmålene, noe som gjør det lettere å sammenligne datamaterialet i etterkant (Johannesen et al., 2004:134). Bakdelen er at det gjør intervjuene mindre fleksible (ibid). I forhold til min problemstilling vil det være en fordel å kunne sammenligne svarene innad og mellom de ulike informantgruppene, for å få svar på hva som kan være vanskelig tilgjengelig i lærebokteksten, og om dette oppleves ulikt av de ulike informantgruppene. Ved å bruke semistrukturerte intervju som fremgangsmåte, vil innsamlingsmetoden være kvalitativ i forhold til prestrukturerte spørreskjema, fordi spørsmålene er mer åpne og informantene velger selv hvordan de vil formulere seg. “Man får følgelig mer utfyllende svar enn ved prekodete spørreskjema” (ibid).

Ved utforming av intervjuguidene er det viktig å tenke på hvordan spørsmålene stilles, slik at det blir brukt formuleringer tilpasset intervjupersonen. Spørsmålene må også komme i rett rekkefølge. Innledningsvis i selve intervjusituasjonen må forskeren presentere seg selv, prosjektet, hva som kommer til å skje, garantere anonymitet og informere om at det er lov å trekke seg når som helst i intervjuet (ibid:137). Under intervjuet er det viktig at forskeren lytter og er interessert i det informanten har å si. En bør også komme med oppmuntringer i form av både verbal og ikke-verbal respons. Forholdet mellom informant og intervjuer er vesentlig for hvordan intervjusituasjonen oppleves, og det kan ha betydning for hvilke data en sitter igjen med i etterkant, ut i fra hvor godt dettet samspillet fungerer (ibid:139). En bør også tenke nøye gjennom hvor intervjuet skal finne sted. Det bør være en plass der intervjuet kan foregå uforstyrret og hvor informanten slapper av (ibid:138).

En må bestemme seg for hva som skal regnes som data og hvordan intervjuet skal dokumenteres. Jeg valgte å bruke lydopptak for i større grad å kunne være til stede under selve intervjuet. Ved å notere ned stikkord underveis ville jeg samtidig ha noe å falle tilbake

på hvis det skulle vise seg at det tekniske utstyret sviktet. Den informasjonen som skulle telle som data i min undersøkelse var utskrift av intervjuene og i tillegg de læreboktekstene som informantene streket under i.

I en slik intervjusituasjon er det flere etiske problemstillinger en må ta hensyn til. Det vil ikke være et likestilt forhold mellom partene i en slik intervjusituasjon, fordi intervjueren er den som stiller spørsmålene, og på den måten kontrollerer situasjonen (Johannesen et al., 2004:131). En kan ikke tvinge svar ut av informanten, og en må være ømfintlig i forhold til hvordan informanten reagerer underveis i intervjuet. Det skal ikke være en ubehagelig opplevelse å være med i et intervju. Siden intervjuet mitt omhandler faglige tema, er det også viktig å presisere overfor informantene, og da spesielt elevene, at det ikke er deres faglige eller norskspråklige kunnskap jeg er ute etter å teste. Hvordan hver enkelt opplever intervjusituasjonen er derimot umulig å kontrollere fullt ut, men det er desto viktigere å informere godt om hva som skal skje, og legge til rette for en god setting rundt intervjuene.

3.3 Fremgangsmåte

I denne delen vil intervjuguidene bli presentert, gjennomføring av intervjuene og behandling av datamaterialet i etterkant av intervjuene. Først for lærerne og deretter for elevene. Aller først vil jeg gjøre rede for hvem informantene er, begrunnelse for valg av informanter og hvordan rekrutteringsprosessen foregikk.

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Årstrinn, fag, lærebok

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i faget historie på VG3 studiespesialiserende, og det er flere grunner til at jeg har valgt nettopp dette faget og dette årstrinnet. VG3 er siste år i det obligatoriske utdanningsløpet, med mindre man har valgt en yrkesfaglig studieretning. Det kan derfor være rimelig å anta at det er en høyere grad av fagspråk i lærebøkene på VG3 studiespesialiserende, enn i lærebøker på lavere årstrinn fordi forskning viser at fagspråksgraden i tekstene øker ettersom elevene flytter seg oppover i utdanningssystemet (se 2.3.1). Studiespesialiserende er i tillegg en studieretning som tar sikte på å forberede elevene til et videre studieløp i høyere utdanning, enten på høyskole eller universitet. Historiefaget er

et fellesfag, slik at alle som går studiespesialiserende må ha historie. Fordelen ved å velge et fellesfag, er at dette er et fag alle må ha, og det er derfor ikke er et fag elevene har valgt selv. Derfor kan det være med på å gjenspeile det heterogene klasserommet i større grad, enn om det hadde vært et av valgfagene som elevene selv velger, og som de derfor sannsynligvis er motivert for. Det betyr ikke at elevene ikke er motivert for historiefaget, men at dette er et fag alle må ha, uavhengig om det er et fag som interesser dem eller ikke. Jeg vurderte å ha med et fag fra den naturvitenskaplige siden, men ingen av fellesfagene på VG3 er innenfor dette fagfeltet. Et av kravene mine var at faget jeg skulle se på var felles for alle på den studieretningen og det årstrinnet jeg valgte. Ut i fra dette har jeg altså valgt å fokusere på en fagtekst fra historiefagets lærebok. Den læreboken som blir brukt heter *Tidslinjer 2* og dette vil jeg komme tilbake til i 3.3.2.

Informanter

I tabell 3 kan vi se en oversikt over de informantene som deltok i studien, og jeg vil her gjøre rede for hvem informantene er, begrunne valget av informanter og hvordan rekrutteringsprosessen foregikk.

Informanter:	Lærere	Elever med annet morsmål enn norsk	Elever med norsk som morsmål
Antall:	4	10	7

Tabell 3 - Oversikt over informanter

Når jeg skulle velge informanter, benyttet jeg meg av kontakter jeg allerede hadde i skolen. Jeg henvendte meg til rektor ved skolen, for å få godkjenning til å sette i gang med prosjektet. Rektor fikk utlevert en skriftlig forespørsel som informerte om prosjektet (se vedlegg 1). Jeg har også søkt til Nasjonal samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fått prosjektet godkjent (se vedlegg 2 og 3) før jeg satte i gang med å skaffe meg informanter.

Lærere

Etter at alt det formelle var på plass, med både godkjenning fra rektor og NSD, henvendte jeg meg til lærerne som underviser i historie som var det faget jeg hadde bestemt meg for å undersøke. Kriteriet for å være med i undersøkelsen var at de underviste eller hadde undervist i historie i tredje klasse, og at de hadde formell utdanning til å undervise i historie, som vil si minst 60 studiepoeng i historie i tillegg til pedagogikk. Lærerne fikk samme skriftlige

informasjon som jeg hadde meddelt rektor (se vedlegg 1). Det var fire lærere som ønsket å være med på prosjektet, og som syntes dette hørtes interessant ut.

Lærerinformantene består av tre kvinner og en mann. Alle underviser i historie på videregående studiespesialiserende, og tre av dem underviser i tredje klasse i år, mens en har undervist i tredje klasse tidligere. De har alle brukt *Tidslinjer 2* som lærebok, og har godt kjennskap til denne som læremiddel. Lærerne har jeg valgt å ta med fordi det er de som står for formidlingen av faget, og de har førstehånds kunnskap om hvordan dette gjøres. De er i klasserommet og legger opp undervisningen, og som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, så er læreboken ofte et viktig redskap i formidlingen av fagkunnskapen (se 2.2). Lærerne har en helt annen fagforståelse og bakgrunns kunnskap for det som står i læreboken enn det som regel elevene har. Det er derfor interessant å høre hvordan de vurderer læreboken og språket i læreboken, hvordan de forholder de seg til læreboken i undervisningen, hvordan arbeider de med fagtekstene i klasserommet, og hvordan de tilrettelegger ut i fra elevers ulike forutsetninger. Både hva gjelder faglig bakgrunns kunnskap, men også språklige og kulturelle forutsetninger. I tillegg har også lærerne erfaring med det som er det overordnede formålet med denne oppgaven, nemlig å undervise etter en lærebok i et klasserom med en heterogen gruppe elever.

Elever

For å rekruttere elever valgte jeg å la lærerne presentere prosjektet for klassene sine, og høre om det var noen av elevene som kunne tenke seg å være med i undersøkelsen. Et kriterium for utvalg av elever var at de gikk i tredje klasse studiespesialiserende. Et annet kriterium var at jeg ønsket å snakke med en gruppe elever som hadde norsk som morsmål, og en annen gruppe som hadde et annet morsmål enn norsk. Dette kan derfor betegnes som kvoteutvelgning ved selvseleksjon, fordi jeg på forhånd har definert hvilke kategorier jeg ønsker kontakt med, men samtidig må elevene selv melde interesse for å delta i undersøkelsen (Grønmo, 2004:100). Jeg snakket med lærerne og vi ble enig om hvordan de skulle videreformidle prosjektet til elevene, slik at det ble presentert mest mulig likt i de ulike klassene. Jeg sa at jeg i utgangspunktet var interessert i å snakke med ti elever fra hver kategori. Jeg presiserte overfor lærerne at det var viktig at de videreformidlet til elevene at det var deres vurdering av læreboken jeg var interessert i, og at jeg ikke var ute etter å teste deres norsk- eller fagkunnskaper.

At jeg har delt elevene inn i disse to kategoriene er det viktig og mulig å problematisere. Jeg har delt elevene inn i en gruppe som har norsk som morsmål. Det denne kategorien har til felles er at de har lært norsk som sitt førstespråk. Den andre kategorien gjelder elever som har et annet morsmål enn norsk. Dette er en kategori som er vanskeligere å avgrense, fordi det er forskjellig hva ulike personer og fagfolk definerer som morsmål (se 2.4.1). Det er også mulig at elevene har flere morsmål. Mange av de elevene som blir definert som ”elever med annet morsmål enn norsk” mestrer også gjerne norsk like godt, om ikke enda bedre enn det som er definert som morsmål, i hvert fall i en skolekontekst. Skolen har vært kritisert for å tilrettelegge for elevene ut i fra etnisitet og ikke ut i fra faktiske språklige ferdigheter (Rambøll, 2006:29), noe som understreker at det er ulike praksiser på hvem som blir definert som ”minoritetsspråklige elever” og ”elever med annet morsmål enn norsk”. Mange av elevene lærer dessuten to eller flere språk samtidig, og mestrer disse på et tilnærmet likt nivå. Det er også sånn at enkelte veksler mellom ulike språk ut i fra hvor de er, og hvem de snakker med. Noen snakker et språk med foreldrene og et annet med venner. Noen snakker et språk med foreldre og et annet med søsken. Kanskje snakker de til og med begge språk med flere. De kan også tenkes at de blir snakket til på et språk, og svarer på et annet. Det er ikke en lett kategori å avgrense, men jeg har valgt å ta med de elevene som identifiserer seg med et annet morsmål enn norsk, og har foreldre som snakker et annet morsmål enn norsk, som jeg også har gjort rede for i teorikapittelet (se 2.4.1).

Selv om jeg har delt elevene inn i to ulike kategorier, er det langt i fra en homogen gruppe vi finner innenfor disse kategoriene. De har ulike interesser, både hva gjelder fag og andre interesser. Det er både jenter og gutter med i kategoriene. Bakgrunnen for å dele de inn i to kategorier var å få størst mulig bredde innenfor språklig kompetanse, fordi forskning viser at minoritetsspråklige elever ofte har større utfordringer knyttet til språket i fagtekster (se 2.4 og 2.5). Siden elevene kommer fra tre ulike klasser, og jeg har med elever som både har norsk som morsmål, og elever som har et annet morsmål enn norsk, kan dette sies å representere et utvalg fra det heterogene klasserommet vi finner i skolen i dag. Det er derimot viktig å presisere at utvalget ikke er stort nok til at man kan generalisere og trekke generelle slutninger ut i fra denne oppgavens resultater. Det har heller ikke vært intensjonen med denne oppgaven, og ut i fra at jeg har en kvalitativ metodisk tilnærming, har fokuset vært på å gjøre et dypdykk i det som skjer i arbeidet med en lærebok i et heterogent klasserom. Oppgaven kan derfor likevel være med på å belyse hvordan ulike informantgrupper vurderer den samme lærebokteksten, og kan således vise til utfordringer knyttet til å ha en lærebok i et klasserom

hvor elever har ulike språklige og kulturelle forutsetninger, både innenfor – og på tvers av de ulike kategoriene.

Etter at lærerne hadde snakket med klassene sine, var det 17 elever som ville være med på prosjektet. Ti elever som oppga å ha et annet morsmål enn norsk, og syv som oppga å ha norsk som morsmål. Lærerne ga meg en oversikt over de elevene som hadde meldt seg. Jeg gikk deretter inn i de ulike klassene, og avtalte med de elevene som hadde meldt seg hvilken uke vi skulle gjennomføre intervjuene. På den måten fikk jeg hilst på elevene og presentert meg før selve intervjusituasjonen.

Jeg valgte som sagt å la lærerne selv videreformidle prosjektet til elevene. Fordelene ved dette er at læreren kjenner klassen og vet hvilke elever som har en flerspråklig bakgrunn. Læreren kan også videreformidle prosjektet til alle elevene. Hvis jeg hadde kommet inn i klassen og formidlet det, kan det være at det var elever som ikke var til stede og fikk det med seg, som kunne tenkt seg og deltatt. Ulempene er at elevene kan føle at de ikke har noe valg, at de føler de må gjøre dette fordi læreren spør om de vil være med, og de føler at de ikke kan si nei for da skuffer de læreren. Det er likevel sånn at jeg presiserte overfor læreren at de skulle formidle at dette var frivillig å være med på, men samtidig fortalte hvorfor det var interessant og viktig. En annen ulempe er at elevene ikke fikk truffet meg før de ble spurt om å være med i undersøkelsen. De kan da tenke at dette er skummelt, fordi de ikke kjenner meg, eller får hilst på meg. Fordelen er igjen at læreren kjenner dem, og sannsynligheten for at flere sier ja, kan være større når det er noen som kjenner dem som spør.

3.3.2 Datagrunnlag – stimuli

Før jeg kunne gå i gang med intervjuene måtte jeg finne et lærebokutdrag som jeg kunne bruke under intervjuene. Den læreboken som ble brukt i VG3 historie på den utvalgte skolen, var *Tidslinjer 2* utgitt av Aschehoug forlag. Denne læreboken kom ut i 2008, altså etter innføringen av LK06. Det er syv ulike forfattere som har vært med å skrive denne boken, der fire av dem arbeider som lektorer på videregående skoler, mens de øvrige tre er ansatt ved høyskole eller universitet som professor eller førsteamanuensis. Jeg vil her gjøre rede for hvordan jeg valgte lærebokutdraget, og hvordan dette utdraget er viktig videre i innsamlingsarbeidet av datamaterialet.

For å kunne finne et utdrag som var passende, fikk jeg tilsendt en oversikt over årsplanen for elevene i VG3 fra en av lærerne på trinnet, slik at jeg ut i fra den kunne finne en tekst som elevene ikke hadde lest før, men som samtidig ikke var altfor langt foran det temaet de arbeidet med når undersøkelsen skulle finne sted. I tillegg måtte jeg finne en tekst som inneholdt de språklige trekkene som jeg var ute etter å kartlegge om kunne være problematiske i en læreboktekst for ulike elever. De kategoriene jeg ønsket å undersøke, og som analysen min er basert på, er *leksikalske metaforer*, *grammatiske metaforer* og *fagspesifikke ord/uttrykk og begreper* (se 2.3.2). Valget om å fokusere på disse tre kategoriene er tatt som følge av den teorien som er presentert i kapittel 2, og tidligere forskning som viser at disse språktrekkene kan påvirke den språklige tilgjengeligheten i fagtekster, og at det er disse språktrekkene som særlig kan skape utfordringer (se 2.3.2 og 2.5). En annen viktig ting å tenke på, var at tekstutdraget ikke kunne være for langt, for elevene skulle lese dette under intervjuet. Valget falt på et tekstutdrag kalt "Det store hamskiftet". Denne teksten er på omtrent halvannen side, inneholder to tekstbokser/forklaringsbokser og et bilde. Teksten i sin helhet kan sees i vedlegg 9. I denne teksten fant jeg eksempler på alle de kategoriene jeg var ute etter, og jeg vil i det videre kort presentere de ulike eksemplene jeg fant i teksten. Først leksikalske metaforer, deretter grammatiske metaforer og til slutt fagspesifikke ord og begreper.

Leksikalske metaforer

Det jeg la til grunn når jeg skulle finne eksempler på leksikalske metaforer, er den teorien som ble presentert i 2.3.2.1. Her har jeg tatt med idiomatiske uttrykk, og uttrykk som har en dobbel betydning i en vid definisjon. I det tilfelle er overskriften "Det store hamskiftet" i seg selv interessant å undersøke, fordi dette et metaforisk uttrykk. Det vil være min tolkning basert på den teorien jeg har lest som er grunnlaget for de metaforene som presenteres her. Andre vil gjerne finne flere eller færre eksempler ettersom hvilke kriterier man legger til grunn. I tabell 4 kan vi se de eksemplene jeg fant, og noen av disse er særlig sentrale i oppfølgingsspørsmålene til elevene. Disse har jeg uthevet med fet skrift.

Det store hamskiftet	Måtte ta til takke med
I kapittel 3 så vi	Tar dette bildet til å endre seg
Tegn som tydet på	Gjennombruddet for bensindrevne motorbåter
Produksjonen i landbruket økte	Førte over tid
Næringen var i vekst	Staten gikk også inn med økonomisk støtte
Gjennom omleggingene	I større grad gikk over til
Mot slutten	Presset frem endringer
Få fortgang i prosessen	Strømmet det korn
Skaffet bøndene seg gjennom ekstranæringer	I stadig større grad

Tabell 4 – Oversikt over leksikalske metaforer i lærebokteksten "Det store hamskiftet"

Grammatiske metaforer

De grammatiske metaforene er valgt ut på bakgrunn av de kriteriene som ble presentert i 2.3.2.2. Ordet må skifte rang samtidig som det må skifte ordklasse. I tabell 5 kan vi se hvordan ordet vil bli realisert kongruent, altså på en måte som er mer vanlig å bruke⁶, og hvilke(n) ordklasse(r) ordene går fra – og over til. Noen av disse ordene er også sentrale i oppfølgingsspørsmålene til elevene. Disse har jeg igjen uthevet.

Ord	Kongruent betydning	Ordklasseovergang
Selvforsyning	Å være selvforsynt	Verb + adjektiv → Substantiv
Utvandringen	Å vandre ut	Verb + prep. → Substantiv
Mulighetene	Å være mulig	Verb + adjektiv → Substantiv
Nyvinningene	Noe nytt som er laget/oppdaget	Adjektiv + verb → Substantiv
Utfordring	Noe som er utfordrende	Verb → Substantiv
Endringer	Å endre noe	Verb → Substantiv
Selvberging	Å berge (redde) seg selv	Verb + pron. + det. → substantiv
Avsetningen	Å avsette (Noe som er satt av (i betydning her: Det å få solgt varer))	Verb → Substantiv
Effektiviseres	Gjøre mer effektiv	Verb + adjektiv → Substantiv
Avkastningen	Å avkaste (Å få utbytte av et arbeid)	Verb → Substantiv
Omleggingene	Å legge om (forandre noe)	Verb + prep → Substantiv
Produktiviteten	Å være produktiv	Verb + adjektiv → Substantiv
Sysselsettingen	Å sysselsette	Verb → Substantiv
Produksjon	Det å produsere	Verb → Substantiv

Tabell 5 – Oversikt over grammatiske metaforer i lærebokteksten "Det store hamskiftet"

⁶ Jeg har brukt Bokmålsordboka til Universitetet i Oslo og Språkrådet for å avgjøre den opprinnelige meningen til ordene. <http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi>

Fagspesifikke ord/uttrykk og begreper

De fagspesifikke ordene og begrepene vil kunne oppfattes som mer eller mindre fagspesifikke ut i fra den bakgrunnskunnskapen leseren har (se 2.3.2.3). Hvis vi ser på tabell 6, er mange av de ordene som jeg har tatt med her, knyttet til det norske landbruket. De ordene som ender på –næring er tatt med her, og ikke under grammatiske metaforer. Grunnen til dette, er at det ikke er vanlig å realisere disse uttrykkene på en annen måte, og de fyller derfor ikke kriteriene til de grammatiske metaforene. Et annet ord som kunne vært plassert under grammatiske metaforer, er utskiftingsloven. Jeg har likevel valgt å plassere den inn under fagspesifikke uttrykk, fordi dette viser til en lov som er knyttet til landbruket. Det er derfor ikke mulig å realisere dette begrepet på en mer kongruent måte. Jeg har også her uthevet de ordene som inngår i oppfølgingsspørsmålene til elevene.

tømmerhogst	salgsjordbruk	redskaper	fiskenæringen
husmannsplass	fehold,	drivgarn	jordbruket
naturalhushold	(kyr)	snurpenot	landbruket
bieffekt	kornåkrer	primærnæringene	eksporten
gjødsel	anstendig	sysselsatte	sesongpreget fiske
næringen	kultureng	brukene	tilleggsnæring
enheter	åkerlappene	utskiftingsloven	helårsprofesjon
enhetlige	rasjonelt	vekstperiode	fiskebankene
ekstranæringene	trekkdyr	slåmaskinen	ljå
mekanisert			

Tabell 6 – Oversikt over fagspesifikke ord/uttrykk og begreper i lærebokteksten "Det store hamskiftet"

3.3.3 Intervjuene gjennomføres

Nå vil jeg gjøre rede for de to intervjuguidene som er brukt, selve gjennomføringen av intervjuene og behandling av datamaterialet i etterkant av innsamlingen, først for lærerne og deretter for elevene.

Det er to ulike intervjuguides. En for lærere (se vedlegg 7) og en for elever (se vedlegg 8). Intervjuguidene kan betegnes som semistrukturerte, for spørsmålene er klart utformet på forhånd, men noen av spørsmålene er mer åpne enn andre. Jeg har valgt å ta utgangspunkt og baserer meg i stor grad på de intervjuguidene som er blitt brukt i rapporten fra 2004, skrevet

av Aamotsbakken et al. *Vurdering av læremidler med fokus på et flerkulturelt perspektiv*. Jeg har valgt å gjøre dette fordi det er fagfolk som har utformet disse guidene. Det tar tid å utforme intervjuguider, og i følge (Johannesen et al., 2004:41) kan det være en kvalitetssikring å bruke allerede velprøvde skjemaer innenfor samme fagfelt, og det gjør det også lettere å kunne sammenligne resultat.

Intervjuene av både lærere og elever ble gjennomført i november og begynnelsen av desember 2013. Jeg hadde reservert et grupperom på skolen hvor vi kunne gjennomføre intervjuene uten å bli forstyrret. Ved å intervju informantene på skolen slipper de reisetid, og det er lettere å få gjennomført fordi informantene allerede er til stede på skolen. Bakdelen, spesielt i forhold til elevene, er at de kan føle at jeg som intervjuer får en lærerrolle, og at autoritetsforholdet derav blir forsterket, særlig med tanke på at det er faglige tema vi skal snakke om.

Før vi satte i gang med intervjuene ble informantene informert muntlig om hva som kom til å skje, i tillegg til at de fikk utdelt et samtykkeskjema (se vedlegg 6) som inneholdt informasjon om prosjektet, samt informasjon om anonymitet og at de kunne trekke seg når som helst fra prosjektet. De ble også informert om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd, og at dette var kun for at jeg skulle huske hva som ble sagt, at ingen andre ville ha tilgang til disse lydfilene, og at de ble slettet når prosjektet var ferdig i juni 2014.

3.3.3.1 Intervjuguide lærer

Lærerguiden består av fire hovedtema, med flere underspørsmål (se vedlegg 7). Lærerguiden åpner med generelle opplysninger om lærerens undervisningspraksis og bakgrunn. Denne delen følger Aamotsbakken et al. (2004) slavisk, med unntak av et spørsmål. Jeg har i tillegg valgt å ta med et spørsmål om lærerens erfaring og kompetanse innenfor undervisning som gjelder norsk som andrespråk. Jeg har valgt å ta med dette fordi det er interessant å se om de som har bredere erfaring og kompetanse innenfor dette feltet vil vurdere læreboken annerledes enn de som sier at de ikke har det.

Videre blir lærerne spurt om å fortelle hvilke læremidler de benytter seg av i undervisningen, før de skal vurdere styrker og mangler ved den spesifikke læreboken, *Tidslinjer 2*. Neste hovedtema er faget og læreboken i relasjon til andrespråkselever. Her blir de stilt spørsmål

om lærerne bruker andre læremidler for denne elevgruppen. Her blir det brukt betegnelsen minoritetsspråklige og språklige minoriteter, og dette vil lærerne kunne ha ulik oppfatning om av hva innebærer. Jeg ser likevel ikke på dette som et problem, fordi jeg og lærerne allerede hadde snakket sammen om hva vi legger i disse begrepene når lærerne skulle snakke med elevene om prosjektet. De kan også da få mulighet til selv å spesifisere og forklare hva de legger i disse begrepene, noe som også kan være interessant.

Det siste temaet på intervjuguiden handler om det spesifikke lærebokutdraget, “Det store hamskiftet” (se vedlegg 9). Her skal læreren lese gjennom å streke under ord og uttrykk de tror kan være vanskelige for elevene. De skal også vurdere lærebokutdraget på en gradert skala. Først skal de vurdere hvor vanskelig de tror tekstutdraget er for elevene, deretter hvor vanskelig lærebokutdraget er i forhold til resten av læreboken. Å ha slike graderte skalaer som informantene skal svare på, kan by på problemer. Det kan være at informantene legger ulik vekt på de forskjellige graderingene. Det er spesielt relevant å spørre om hvordan de vurderer utdraget i forhold til resten av læreboken, fordi det kan gi en indikasjon på om teksten er representativ for læreboken som helhet. Helt til slutt blir lærerne spurt om det er noe de ønsker å legge til avslutningsvis, eller om de har noen kommentarer eller spørsmål.

3.3.3.2 Gjennomføring lærer

Intervjuene av lærerne ble gjennomført når lærerne hadde tid, utenom undervisningen deres. Hvert intervju varte mellom 45 min. og 90 min. Intervjuene ble mindre strukturerte enn det jeg hadde tenkt på forhånd, for alle lærerne hadde mye de ville si, og ofte kom de inn på tema av seg selv før jeg hadde stilt spørsmålet. Da valgte jeg å fortsette på det de selv tok opp, så fremt det var relevant for noen av de temaene jeg ønsket informasjon om. Jeg krysset da av på intervjuguiden hvis vi kom innom tema tidligere enn antatt, slik at jeg hadde en oversikt over hva vi hadde vært innom. På den måten sikret jeg at vi var innom alle temaene, men samtidig så ødela jeg ikke for flyten i intervjuet ved å avbryte informantene når de selv kom inn på aktuelle tema.

3.3.3.3 Behandling av material

Alle intervjuene ble transkribert. Etterpå gikk jeg gjennom intervjuene flere ganger og merket steder i intervjuene som var sentrale for å belyse oppgavens formål og forskningsspørsmål. En

komprimert utgave av intervjuene ble satt inn i skjema for at svarene lettere skulle la seg sammenligne. Dette gjelder også for de ordene som lærere skulle understreke i lærebokteksten. Disse er talt opp og satt inn i tabell. Sentrale funn fra understrekingene vil bli presentert i kapittel 4, mens tabellen i sin helhet kan sees i vedlegg 5.

3.3.3.4 Intervjuguide elever

I intervjuguiden til elevene er det fire hovedtema, med flere underspørsmål (se vedlegg 8). Det stilles innledningsvis spørsmål om hvilket morsmål de har, hvilket språk de snakker med familie, med venner og hvilket språk de føler de mestrer best. I tillegg blir elever som oppgir å ha et annet morsmål spurt om de har hatt ekstra undervisning i norsk og om de har hatt morsmålsopplæring. Dette har jeg valgt å ta med fordi det kan si noe om hvilken opplæring de har hatt i språkene. Videre kommer vi inn på hva de synes om historiefaget, og hvordan de pleier å arbeide med faget i klasserommet. Deretter kommer vi inn på hvordan de vurderer læreboken og hvordan de arbeider med denne, før vi kommer inn på den spesifikke lærebokteksten “Det store hamskiftet” (se vedlegg 9). Her blir da elevene bedt om å lese lærebokteksten høyt en gang. Ved å be dem lese teksten høyt kan jeg høre hvilke ord de stopper opp ved, og det kan gi en pekepinn på hvilke språklig nivå elevene er på. Det som derimot kan være negativt ved å la elevene lese høyt, er at de kan bli stresset og ukomfortable, noe som igjen kan føre til at de ikke får med seg det de leser. De blir likevel bedt om å lese teksten en gang til etterpå, og samtidig streke under vanskelige ord og uttrykk. Hvis det er lengre sekvenser de har streket under ber jeg dem om å forklare hva som gjør akkurat den sekvensen vanskelig.

Etter å ha lest teksten får elevene oppfølgingsspørsmål til innholdet i teksten. Disse har jeg utformet på forhånd, etter å ha laget en analyse av “Det store hamskiftet”. Spørsmålene er formet slik at de har med seg eksempler på både leksikalske og grammatiske metaforer, i tillegg til fagspesifikke ord/uttrykk og begreper. Disse oppfølgingsspørsmålene er viktige fordi de kan brukes til å finne ut om elevene har forstått teksten, og om det er noen av de språklige kategoriene som viser seg å være vanskeligere enn de andre.

Elevene skal også, slik som lærerne, vurdere hvor vanskelig de synes teksten er og hvordan vanskelighetsgraden er i forhold til resten av læreboken. De samme utfordringene gjelder her

som hos lærerne, nemlig at de kan vektlegge disse skalaene ulikt. Elevene blir spurt om det er noe de ønsker å legge til avslutningsvis og om de har noen kommentarer eller spørsmål.

3.3.3.5 Gjennomføring elever

Intervjuene av elevene foregikk i skoletiden. Jeg hadde fått tillatelse fra lærerne til å hente elevene ut fra historie- og norsktimene, så fremt de ikke hadde prøve. Jeg avtalte ikke tid for hver enkelt elev, men hadde på forhånd avtalt hvilken uke jeg skulle intervjuer hver klasse. Noen av elevene var borte den uken det var avtalt tid for deres klasse. Da avtalte jeg ny tid med disse individuelt for å få gjennomført intervjuene. Elevintervjuene varte i de fleste tilfeller omtrent 30 min, mens et par av intervjuene tok over en time. De var store individuelle forskjeller på hvor mye elevene snakket. Noen svarte bare på akkurat det de ble spurt om og trengte mye støtte og oppmuntring for å utdype svarene sine. Jeg kunne likevel ikke dvele for lenge med hvert svar, for jeg ønsket ikke at elevene skulle oppleve dette som en ubehagelig situasjon. Jeg fulgte intervjuguiden mer slavisk under elevintervjuene enn ved lærerintervjuene (noe som har sin naturlige forklaring i at lærerne ofte selv tok initiativ til å komme inn på nye tema). Hvis elevene hadde mye de ønsket å si, lot jeg dem snakke ferdig før vi gikk videre på neste spørsmål. Jeg ønsket ikke å avbryte dem og skape usikkerhet, og samtidig var det svært interessant å høre hva de hadde å si. En del av dem ønsket å fortelle en del om seg selv, og selv om ikke alt var like relevant for det jeg ønsket å finne ut, var det med på å skape en god stemning rundt intervjuet. Jeg passet likevel på å krysse av på intervjuguiden slik at jeg var sikker på at vi hadde vært innom alle temaene ved intervju slutt.

Når elevene ble bedt om å lese tekstutdraget “Det store hamskiftet”, var det mange som lurte på om de måtte lese hele. Det gikk fint når de først var kommet i gang, men mange syntes at dette var et langt utdrag, selv om det bare er på knappe halvannen side. Det viste seg å være noen utfordringer knyttet til dette tekstutdraget. Jeg hadde på forhånd valgt ut dette tekstutdraget fordi jeg trodde dette var en ny tekst for elevene som de ikke hadde arbeidet med før. Det viste seg imidlertid når jeg var kommet godt i gang med intervjuene at dette ikke var tilfelle. De hadde arbeidet med teksten tidlig om høsten, og jeg fant ut at den årsplanen jeg hadde basert meg på som jeg fikk tilsendt fra en lærer, var fra et tidligere skoleår. Siden jeg var kommet godt i gang med intervjuene valgte jeg likevel å beholde tekstutdraget. Det er interessant i seg selv at det tok fem informanter før det ble oppklart at dette var et utdrag de allerede hadde lest og gjennomgått. Om elevene ikke sa at de hadde lest det før fordi de ikke

ønsket det, eller om de ikke husket tekstutdraget, er likevel vanskelig å si. Utvalget av tekstutdraget ble ikke helt som planlagt, men dette kan likevel gi informasjon om hva elevene fortsatt finner utfordrende i teksten, og hva som fremdeles er lite språklig tilgjengelig selv etter at elevene har arbeidet med denne teksten tidligere.

Når jeg meldte prosjektet inn til NSD informerte jeg om at alle informantene var over 18 år. Det viste seg imidlertid under intervjuene at enkelte av informantene ikke var fylt 18 enda, men at de ble det i løpet av året. Jeg sendte derfor mail til NSD og spurte om hva jeg skulle gjøre med dette. De svarte at på grunn av at oppgaven ikke hadde til hensikt å innhente spesielt sensitiv informasjon så var ikke dette noe problem (se vedlegg 4). Disse informantene er derfor tatt med i utvalget videre.

3.3.3.6 Behandling av material

Intervjuene er transkribert og fortolket på samme måte som lærerintervjuene, og de ordene som ble understreket i lærebokteksten blir presentert i kapittel 4. I tillegg hadde også elevene oppfølgingsspørsmål til innholdet i lærebokteksten, og jeg vil her gjøre rede for hvordan de er kategorisert.

Alle elevene ble bedt om å lese teksten ”Det store hamskiftet” (se vedlegg 9), og fikk de samme spørsmålene til teksten etterpå. Jeg vil presentere disse svarene i to tabeller i kapittel 4; en for de minoritetsspråklige elevene og en for de majoritetsspråklige elevene. For å kunne sammenligne har jeg delt svarene inn i tre ulike kategorier, og disse er som følger: ”Forstår”, ”Forstår delvis/uklart” og ”forstår ikke”. Noen av svarene på spørsmålene var vanskeligere å skille mellom enn andre. Disse kategoriene vil derfor være basert på min tolkning av de svarene jeg fikk, men jeg har laget ulike kriterier for de ulike kategoriene slik at det skal bli mest mulig sammenlignbart. Her kommer et eksempel på hvordan jeg har avgrenset kriteriene til de ulike kategoriene: Når de blir spurt om å forklare ”det store hamskiftet”, må elevene kunne forklare hva det store hamskiftet betyr konkret og i overført betydning i forhold til samfunnet for å komme inn under kategorien ”forstår”. Hvis de kan forklare hva det betyr konkret, men ikke i overført betydning for samfunnet, eller motsatt, går det inn under kategorien ”forstår delvis/uklart”. Hvis de ikke kan forklare noen av delene går svaret inn under kategorien ”forstår ikke”.

3.4 Undersøkelsens kvalitet

Reliabilitet og validitet er to begreper som vanligvis sier noe om kvaliteten på forskningsopplegget, spesielt innenfor kvantitative studier (Johannesen et al., 2004:194). Det er derimot ikke like lett å overføre betydning av disse kriteriene til kvalitative studier sånn uten videre. Kvalitative studier er ofte kontekstavhengige og situasjonsbestemte. De testene som brukes på å undersøke reliabilitet og validitet i kvantitativ forskningsopplegg, kan derfor være lite hensiktsmessige å bruke i en kvalitativ undersøkelse. Guba og Lincoln (1985, 1989 gjengitt i Johannesen et al., 2004:194) opererer i stedet med begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *overenstemmelse* for å avgjøre kvaliteten på et kvalitativt forskningsopplegg. Jeg vil forholde meg til disse begrepene videre.

Påliteligheten kan styrkes ved at forskeren detaljert beskriver fremgangsmåten i hele forskningsprosessen (Johannesen et al., 2004:195). På den måten kan andre få innblikk i hvordan det er tenkt gjennom hele prosessen, og bakgrunnen for de ulike valgene som er tatt. Gjennom dette blir forskningen transparent og "[...] som gjør det mulig å spore forskerens dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser gjennom hele prosjektet, det endelige resultatet inkludert" (Ryen, 2002, gjengitt i Johannesen et al., 2004:195). Dette er forsøkt gjort i denne oppgaven, hvor jeg har beskrevet hvilke valg jeg har tatt underveis i prosessen, og har etterstrebet å grunngi de valgene jeg har tatt i arbeidet med oppgaven.

Overenstemmelse henger sammen med påliteligheten til prosjektet. Forskningen skal ikke basere seg på forskerens subjektive holdninger. Det er derfor viktig at forskeren klargjør sin bakgrunn, forkunnskap, oppfatninger og tidligere erfaringer med det prosjektet tar for seg. Forskeren må hele tiden være selvkritisk til hvilke beslutninger som er tatt underveis, og beskrive dette for leseren slik at de selv kan vurdere dette (ibid:197). Ved å ta utgangspunkt i teori og tidligere forskning, er det ikke mine subjektive holdninger som ligger til grunn for oppgaven, fordi oppgaven har forankring i den teorien og forskningen som er blitt gjort rede for i kapittel 2.

Overførbarhet vil si at en må bruke tolkninger og begreper som er relevante utenfor akkurat den konteksten undersøkelsen er hentet fra (Johannesen, et al., 2004:196). Konteksten til denne undersøkelsen er først og fremst klasserommet, og da det heterogene klasserommet.

Dikotomien mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige har vært brukt i tidligere forskning som er gjort innenfor samme feltet og i offentlige dokumenter (se 2.4 og 2.5). De begrepene som tekstanalysen baserer seg på, og som jeg ønsker å undersøke om skaper utfordringer for den språklige tilgjengeligheten for ulike elevgrupper, er forankret i teori og tidligere forskning (se 2.3.2 og 2.5). Ved å forholde meg til det heterogene klasserommet, og ha med ulike informantgrupper som representerer dette, kan denne undersøkelsen si noe om tendensene til hva som kan være utfordrende med å arbeide med en lærebok i det heterogene klasserommet. Jeg kan derfor sikre en overførbarhet med et utvalg som representerer det faktiske klasserommet i skolen i dag. Ved å ha med både lærere, minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever styrkes overførbarheten fordi jeg får belyst oppgavens formål fra ulike perspektiver ved å bruke ulike informantgrupper som representerer det heterogene klasserommet. Det kunne også vært tatt med flere informantgrupper som representerer det heterogene klasserommet for å styrke overførbarheten ytterligere, noe jeg vil komme tilbake til under undersøkelsens troverdighet.

Troverdigheten går ut på om forskeren gjennom sin undersøkelse finner data som representerer det som er utgangspunktet for undersøkelsen. Er funnene troverdige for å si noe om det som er formålet med undersøkelsen, og representerer disse funnene virkeligheten? (ibid). Dette kan blant annet sikres gjennom utvalg av informanter, og da må jeg forsikre meg om at de informantene jeg har basert undersøkelsen på, faktisk kan representere det heterogene klasserommet vi finner i skolen i dag. Ved å bruke tre ulike informantgrupper mener jeg at det styrker troverdigheten. På den måten er sannsynligheten større for å få dekket ulike perspektiver i det heterogene klasserommet. Siden jeg har med både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever som har ulik bakgrunn styrkes troverdigheten til at jeg har et utvalg som representerer det heterogene klasserommet. Jeg kunne også hatt med andre representanter fra skolen, som ledelsen, elever med lese- og skrivevansker, eller jeg kunne fokusert mer på skille mellom kjønn, for å nevne noen. Men siden tidligere forskning har vist at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever har ulike utfordringer knyttet til bakgrunnskunnskap og språklige utfordringer, og at lærere har en ulik bakgrunnskunnskap enn elevene igjen, mener jeg at dette utvalget kan være med på å belyse oppgavens formål på en troverdig måte. En måte å øke troverdigheten på i følge Johannesen et al. (2004), er ved å benytte seg av flere ulike innfallsvinkler og metoder. Et slikt grep kalles gjerne metodetriangulering. Det gjør jeg i min undersøkelse i den forstand at jeg benytter meg av både intervju av ulike informantgrupper, innsamling av tekster som informanter streker under

vanskelige ord i, samt oppfølgingsspørsmål til forståelsen av innholdet i lærebokteksten for å belyse oppgavens formål. Forskning vil derimot aldri kunne gjengi virkeligheten fullt ut, men gjennom systematisk arbeid og analyse av materialet blir det dannet et [...] forenklet, men prinsipielt bilde av den opprinnelige verden” (Johannesen et al., 2004:196).

3.5 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har det blitt presentert de metodene som er brukt, og hvilket datamateriale som er samlet inn. Jeg har grunnlagt de valgene jeg har tatt ut i fra de forskningsspørsmålene jeg har stilt som bygger på teori og tidligere forskning. Jeg har også etterstrebet å grunnlegge de valgene som er tatt underveis i prosessen. For at andre selv skal kunne tolke resultatene og for at innsamlingsmetoden skal være mest mulig transparent, er relevant dokumentasjon lagt ved som vedlegg.

Datamaterialet i denne oppgaven omfatter kort oppsummert de punktene som er listet opp her:

Tre informantgrupper som består av lærere og to ulike elevgrupper:

- fire lærere
- syv elever med norsk som morsmål
- ti elever med annet morsmål enn norsk

Semistrukturerte intervju som innhenter informasjon ved hjelp av:

- Spørsmål knyttet til elevenes og lærernes egen vurdering/opplevelse av den språklige tilgjengeligheten.
- Innsamling av kopi av lærebokteksten som de ulike informantene har fått utdelt, og hvor de har blitt bedt om å streke under ord og uttrykk de synes er vanskelige.
- Oppfølgingsspørsmål til elevene knyttet til forståelsen av innholdet i lærebokteksten

Ut i fra denne metodiske tilnærmingen og det datamaterialet som jeg her har gjort rede for, kan jeg svare på oppgavens forskningsspørsmål som jeg velger å gjenta her, før vi går over på presentasjon av funn i kapittel 4:

- 1) *Hvilke utfordringer ser lærerne med språket og den språklige tilgjengeligheten i læreboktekster?*
- 2) *Vurderer majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever den språklige tilgjengeligheten på samme måte?*
- 3) *Opplever lærerne at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har større utfordringer knyttet til forståelsen av fagtekster enn majoritetsspråklige?*
- 4) *Har de minoritetsspråklige elevene større vansker med å forstå lærebokteksten enn de majoritetsspråklige elevene?*
- 5) *Ser det ut til at leksikalske metaforer, grammatiske metaforer og fagspesifikke ord/uttrykk og begreper skaper utfordringer for den språklige tilgjengeligheten, og vurderer de ulike informantene dette på samme måte?*

4.0 Presentasjon av funn

4.1 Innledning

Jeg vil i dette kapittelet presentere de funnene som jeg har fått gjennom intervju med elever og lærere. Disse vil bli presentert hver for seg. Først vil jeg gjøre greie for hva som er kommet frem i intervjuene med lærerne, deretter de minoritetsspråklige elevene, og til slutt de majoritetsspråklige elevene. Presentasjonen av funnene vil ikke være en fullstendig representasjon av det som skjedde, men vil fremgå som en tolkning og en komprimert utgave av de intervjuene jeg har gjennomført. Det er lagt vekt på hvilke elementer i intervjuene som kan være med på å kaste lys over formålet med undersøkelsen: Hvilke utfordringer det knytter seg til å undervise etter den samme læreboken i et klasserom med en heterogen gruppe elever, og som kan legge et empirisk grunnlag for å svare på forskningsspørsmålene.

4.2 Lærerne

Jeg vil gå kronologisk gjennom intervjuene, slik som intervjuguiden er bygget opp (se vedlegg 7). Først vil jeg presentere lærernes vurdering av styrker og svakheter ved historiefaget og læreboken *Tidslinjer 2*. Deretter vil jeg gjøre rede for lærernes vurderinger av faget og læreboken i relasjon til andrespråkelever, før vi kommer inn på det spesifikke lærebokutdraget ”Det store hamskiftet”. Jeg vil referere til de ulike informantene som L1, L2, L3 og L4. I tabell 7 blir det presentert en oversikt over de lærerinformantene som var med i studien.

Informant:	L1	L2	L3	L4
Kjønn:	Kvinne	Kvinne	Kvinne	Mann
Utdannings- bakgrunn:	Hovedfag i nordisk + grunnfag historie	Hovedfag i nordisk +mellomfag historie	Master i historie + årsstudium engelsk	Hovedfag i sosiologi + grunnfag historie
Undervisnings- praksis:	9 år	11 år	5 år	10 år
Erfaring/utdanning rettet mot norsk som andrespråk:	Minoritets- språklige i ordinær klasse.	Minoritets- språklige i ordinær klasse.	Minoritets- språklige i ordinær klasse.	Utdanning: Prismestudiet i norsk som andrespråk Praksis: Voksenopplæring for minoritetsspråklige.

Tabell 7 - Bakgrunn lærere

4.2.2 Om faget og læreboken

Alle lærerne bruker eller har brukt *Tidslinjer 2* som lærebok i historie for 3. klasse videregående studiespesialiserende. I tillegg til læreboken oppgir alle å bruke andre kilder i undervisningen. De bruker kart, bilder, henter kilder fra andre bøker eller Internett. I tillegg bruker lærerne kahoots (et Internett-basert quizspill). Det er derfor ikke bare læreboken som blir brukt som læremiddel i historieundervisningen, men det er den som er i hovedfokus som læremiddel, og alle lærerne forholder seg til denne i stor grad i undervisningen sin.

Når lærerne blir bedt om å forklare hva de anser som styrker ved læreboken, er det tidslinjen i læreboken, og de såkalte nærblikkene i begynnelsen av hvert kapittel, som blir hyppigst nevnt. Tidslinjen gir et historisk overblikk over viktige hendelser, og skaper således en oversikt for elevene, mens nærblikkene gir elevene informasjon om en historisk hendelse med utgangspunkt i folk som levde på den tiden. L4 mener i tillegg at det er en styrke at boken har trukket ut den viktigste informasjonen og at boken er kortfattet.

Lærerne ble også bedt om å forklare hva de anså som svakheter ved læreverket. Tre av lærerne mente at læreboken har med for mye informasjon. L3 mente at boken er for begreps tung og detaljert, noe som gjør språket vanskelig og lite tilgjengelig for elevene. L2 mener at læreboken fungerer som en komprimert grunnfagsbok i historie. Den er ikke tilpasset målgruppen, og mye av den informasjonen som er innbakt i teksten kunne vært skrevet klarere og mer konkret for å gjøre innholdet mer tilgjengelig for elevene. Dette er noe av det hun sier:

L2 – Men meningen er veldig inni, inne i alle setninger. Veldig kompakt. I stedet for å skrive sånn klart og tydelig at: Dette handler om hvordan europeiske land fikk seg kolonier i Afrika og i India, altså være litt konkret og tydelig. Men neida, alt er liksom bakt inn i myndigheter over, og militærmakt og fyrstedømmer og det er mange ord som bare blir pakket sammen, og en skriver ikke klart nok.

L1 er enig i at tekstene er informasjonstette, og mye av informasjonen går over flere setninger. Dersom man mister tråden, mister man meningen i teksten. Hvis de ikke forstår den ene setningen, vil de heller ikke forstå hva som blir skrevet videre i teksten, fordi alt henger så tett sammen. Det blir mye informasjon, og det er viktig å ha med noen nærblikk for å forstå helheten, også må man i tillegg ha helheten for å forstå nærblikkene, men dette fører til at det blir veldig mye informasjon for elevene å forholde seg til, mener L1. Dette er L2 enig i. Hun

mener at ved å springe gjennom så mange tema med så mye informasjon, så fører ikke det til at elevene lærer mer, det vil mest sannsynlig heller føre til at elevene ikke sitter igjen med noen ting som helst. Det er i tillegg en del vanskelige ord og begreper som ikke blir forklart skikkelig, og det burde vært en ordliste som tok seg av dette, mener lærerne. De savner derfor en ordliste som forklarer begreper i tekstene. Et siste punkt som blir nevnt som en svakhet ved læreverket, er at det forventes at elevene har mer bakgrunnskunnskap enn det som er tilfelle.

Kort oppsummert er to av lærerne fornøyd med læreboken, mens to delvis er fornøyd. Tre av fire lærere mener boken har med *for mye informasjon*, at den er skrevet på *en komprimert måte* som gjør den *mindre tilgjengelig* for elevene. Kun en av lærerne mener at læreboken er kortfattet og at den har klart å trekke ut den viktigste informasjonen. Det som blir nevnt om språket i læreboken, er at tekstene er *informasjonstette*. Lærerne mener at tekstene er *begrepestunge* og at mye av informasjonen går over flere setninger. Ut i fra det lærerne sier, er det derfor både kvantitetsmessige og kvalitetsmessige utfordringer ved læreverket. Lærerne påpeker at læreboken er mindre bra kvantitetsmessig ved at det er *for mye informasjon* som er tatt med i læreboken, og dette forutsetter at elevene har *bakgrunnskunnskap* som de som regel ikke besitter. Lærerne mener derfor at innholdet i læreboken ikke er tilpasset målgruppen. Kvalitetsmessig mener lærerne at læreboken er skrevet på en komprimert måte, språket er for *abstrakt* og *informasjonen strekker seg over flere setninger*, noe som fører til at språket gjør at innholdet blir *mindre tilgjengelig* for elevene. Det er også mange ord og uttrykk som de gjerne ville hatt en *ordliste* som forklarte.

4.2.3 Om faget og læreboken i relasjon til minoritetsspråklige

Lærerne fikk spørsmål om *de bruker ekstra læremidler eller spesielt tilrettelagte læremidler for elever fra språklige minoriteter*. Det er ingen av lærerne som oppgir at de gjør dette. L3 sier at hun bruker ekstra tid på å sjekke at disse elevene har forstått begreper, men at dette i like stor grad gjelder elever som er faglig svake, og ikke har en minoritetsspråklig bakgrunn.

L:3 – Vi har brukt en del tid i historietimene på lesestrategier, begrepsøving og begrepsdiagrammer. Det er ikke det elevene synes er kjekkest, men det kreves. Det er ikke bare i forhold til minoritetsspråklige selvfølgelig, men jeg ser for meg at det er en fordel for dem også. Men min erfaring er at de jeg har hatt av minoritetsspråklige i historie har klart seg veldig bra, det har ikke vært spesielt vanskelig i forhold til leseforståelsen, og en del av dem har jeg vært veldig imponert over. En del av dem har vært relativt kort tid i Norge, og da å lese disse mursteinene av noen historiebøker, og

klarer å få mye ut av det og sånn, noe som ikke alle norske elever klarer nødvendigvis. Så de elevene som er norske og svakere kan ha vel så store problemer med teksten, absolutt. Så jeg har egentlig ikke følt at det har vært et reelt behov for å tilrettelegge spesielt for minoritetsspråklige.

Altså er det i følge L3 ikke et reelt behov for å ha spesielt tilrettelagte læremidler for minoritetsspråklige. Det er mer aktuelt å tilrettelegge ut i fra elevenes faglige nivå, og hun bruker mye tid på å sjekke at elevene har forstått sentrale begreper som gjør at de får med seg den informasjonen som står i tekstene. Hun sier også i intervjuet at hun aldri setter noen av elevene i gang med å lese tekster på egen hånd før hun har gått gjennom det de skal arbeide med. På den måten gir hun elevene knagger å henge informasjonen på, og det blir lettere for elevene å trekke ut det som er viktig i teksten. Det er likevel vanskelig å vite hvilke ord som kan være vanskelige, fordi, som L3 sier, så har læreren det faglige ordforrådet såpass innarbeidet, at det av og til kan være vanskelig å se hvilke ord som vil by på utfordringer for elevene. Det vil også variere ut i fra hvilke bakgrunnskunnskaper og ordforråd elevene besitter og hvilke tema og begreper som er blitt arbeidet med tidligere.

L4 gir elever som har utfordringer knyttet til skriftspråket tilbud om å ta prøvene muntlig istedenfor skriftlig. Dette gjelder elever med minoritetsbakgrunn, men også elever som har lese- og skrivevansker. Han sier at det av og til kan være vanskelig å få gjennomført slike muntlige prøver fordi det tar mye tid, men så sant det lar seg gjøre legger han til rette for at de elevene som ønsker det og har behov for det, skal få ta prøven muntlig i stedet. L2 nevner også at hun gir elever som sliter med å formulere seg skriftlig, muligheten til å ta prøven muntlig i stedet for skriftlig. Hun sier at:

L2: [...]av og til så har jeg tatt ut de elevene som ikke klarer å skrive svaret på en historieprøve, og det kan jeg jo ta muntlig, men det er ikke alltid jeg føler at jeg får tak på noe kunnskap likevel, men det er kanskje sånn at en til slutt stiller så ledende spørsmål at en tror kanskje eleven sitter på den kunnskapen, for det er jo gjerne sånn, at en vil at de skal kunne det. [...]Du vet at de har forberedt seg, men likevel så kommer de med sånne skoddeheimssvar. Sånne svar som man da må gå inn i, og når du sier dette så mener du da.. osv.. Du kan ikke holde på sånn lenge, for da vil eleven føle seg dum etter hvert, og det vil man jo egentlig unngå at de skal. Så det blir et veldig dilemma.

L2 er ut i fra dette usikker på om elevene faktisk sitter på denne kunnskapen, eller om de sliter med å formulere seg og få uttrykt den kunnskapen de har tilegnet seg.

Ved spørsmål om lærerne opplever *spesielle problemer knyttet til læreboken for minoritetsspråklige*, svarer tre av fire lærere at de mener det er mer fruktbart å skille mellom sterke og svake elever, enn mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige. Lærerne gir varierende begrunnelser til hvorfor dette er fruktbart. L1 mener at de minoritetsspråklige er en veldig heterogen gruppe. Hun mener at det som kan være en utfordring, er at en del av de minoritetsspråklige elevene sliter med det skriftlige. På den måten får de gjerne ikke uttrykt den kunnskapen de har, fordi det er vanskelig for dem å formulere seg skriftlig. Dette er også L2 enig i. Hun påpeker at hun opplever at det ikke alltid er de elevene med kortest botid i Norge som har de største vanskelighetene. Hun sier hun opplever at det er de elevene som kan uttrykke seg hverdagslig på to eller gjerne tre språk, men som mangler det velutviklede og varierte ordforrådet og begrepsapparatet som man trenger for å lese fagtekstene i historieboken som sliter mest. Hun mener det er lettere for elevene hvis de i utgangspunktet har et akademisk språk på et annet morsmål. De har en annen måte å tenke på, og det blir lettere for disse elevene å uttrykke seg enn de som mangler en akademisk uttrykksmåte i utgangspunktet. Dette gjelder elever med minoritetsspråklig bakgrunn, også de som er født og oppvokst i Norge.

L3 mener som L1 og L2 at det er mer relevant å skille mellom sterke og svake elever generelt, enn mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Alle lærerne er opptatt av bakgrunnskunnskapen til elevene. De mener at det største skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige ligger her, men at ingen av gruppene nødvendigvis har mindre kunnskap enn de andre, men ulik kunnskap. L3 sier at historieundervisningen har et europeisk perspektiv, og at den norskulturelle historien kan være vanskelig. For eksempel kan det være vanskelig for de elevene som ikke har tilstrekkelig bakgrunnskunnskap til å skjønne referansene når man snakker om 1. og 2. verdenskrig. Samtidig kan det fort bli kjedelig for de elevene som allerede kan mye om disse temaene, hvis man skal begynne å gå grunnleggende gjennom denne historiekunnskapen på ny. Det er likevel slik at lærerne understreker at de minoritetsspråklige ofte besitter mer kunnskaper på andre områder av historien. Dette mener også L4, og sier at han for eksempel har hatt en del elever med vietnamesisk bakgrunn, som kan mye om Vietnam-krigen. Både L3 og L4 påpeker at disse elevene er en ressurs i klasserommet fordi de kan mye om andre tema innenfor historiefaget, som gjerne de majoritetsspråklige ikke kan så mye om. L4 sier i tillegg at det som kan være en utfordring for de elevene som har kommet til Norge når de var eldre, er at de ikke har fulgt den vanlige progresjonen i faget. De som har fulgt norsk skole gjennom alle år har hatt faget over tid, og

har dermed en bakgrunnskunnskap fra faget som de som kommer inn i norsk skole på et senere tidspunkt mangler. Men det er likevel store individuelle forskjeller her, og det kommer helt an på hvilket land de kommer fra, og hvilken utdanning de har fått i hjemlandet.

Kort oppsummert mener lærerne at det i utgangspunktet er *mer fruktbart å skille mellom svake og sterke elever, enn mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever*. Likevel ser det ut til at de mener at det er en *forskjell i den bakgrunnskunnskapen de besitter*. Dette trenger derimot ikke å være en ulempe, det er heller slik at elever med ulik bakgrunn har styrken sin innenfor ulike faglige temaer. Det som spesielt to av lærerne påpekte, var at noen av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som er født og oppvokst i Norge, *mangler et akademisk utvidet ordforråd og begrepsapparat* som trengs for å kunne lese og forstå fagtekstene i læreboken. De mestrer flere språk på et *hverdagslig nivå*, men har ikke utviklet det *akademiske språket* som trengs for å forstå disse fagtekstene.

4.2.4 Teksten ”Det store hamskiftet”

Lærerne fikk utdelt samme tekst som elevene, ”Det store hamskiftet” (se vedlegg 9). Her fikk de i oppgave å streke under ord og uttrykk som de mente kunne være utfordrede for elevene å forstå. I kolonnen lengst til høyre i tabell 8 kan vi se hvilke ord lærerne streket under. Kolonnen i midten oppgir antall understrekninger mens kolonnen lengst til venstre gir informasjon om hvor mange av lærerne som har streket under ordene listet opp under ord/uttrykk til høyre. Vi ser for eksempel at ”vekstperiode” er understreket av en av lærerne og at alle lærerne har streket under ”husmannsplass”. Det er også markert hvilke ord som hører til de ulike språklige kategoriene, slik at det skal være lettere å se hvilke kategorier som er understreket flest ganger. For å skille disse fra hverandre er de leksikalske metaforene uthevet med fet skrift, de grammatiske metaforene er satt i kursiv, mens de fagspesifikke ordene/uttrykkene og begrepene er understreket. Raden nederst gir sum av understrekninger og antall ord understreket i lærebokteksten:

Lærere:	Antall understrekinger:	Ord/uttrykk:
1	20	<u>Vekstperiode, tømmerhogst, landsbygda, ta til takke med, industrien, lønnsomt, transportmidlene, tettsteder, innrettet, meierier, således, åkerlappene, trekkdyr, omleggingene, produktiviteten, næringen, fiskenæringen, eksporten, århundreskriftet (sic), bensindrevne motorbåter</u>
2	13	Det store hamskiftet , <u>nyvinningene effektiviseres, kultureng, kyr, gjødsel, enhetlige, få fortgang i prosessen, tilleggsnæring, fiskebankene, omfang, primærnæringene, sysselsatte</u>
3	14	<u>Selvforsyning, ekstranæringer, anstendig markedsrettet, salgsjordbruk, avsetningen, fehold, avkastningen, enheter, rasjonelt, Utskiftingsloven, slåmaskinen, ljà, sysselsettingen</u>
4	9	<u>Husmannsplass, naturalthushold, selvberging, bieffekt, mekanisert, sesongpreget fiske, helårsprofesjon, drivgarn, snurpenot</u>
	=124	=56

Tabell 8 - Understrekinger lærere

Lærerne er helt enige om at 9 av de 56 ordene som er understreket er vanskelige. 1/3 av ordene er det bare en av lærerne som har streket under. Det er ikke samme læreren som står for disse, og hvis vi ser på tabell 9 får vi en oversikt over hvordan understrekingene fordeler seg mellom lærerne.

Lærer:	L1	L2	L3	L4	Totalt:
Antall understrekinger:	31	37	21	35	=124
Sum gjennomsnitt:					=31.0

Tabell 9 - Fordeling av understrekinger - lærere

Hvis vi ser på tabell 9 er det en forholdsvis jevn fordeling av understrekinger mellom lærerne. L3 skiller seg noe ut med 21 understrekinger. Det er en differanse på 16 ord mellom L2 som har 37 understrekinger og L3 som har 21 understrekinger. Hvis vi ser på gjennomsnittet for lærerne, ligger det på 31 understrekte ord per informant.

Understrekingene viser altså at lærerne var enige om at er en del ord og uttrykk i teksten ville kunne være vanskelige for mange elever. L1 og L2 understreket igjen at det vil være store forskjeller ut i fra hvilke elever det var snakk om. Faglig svake elever ville kunne ha

problemer med denne teksten, mens faglig sterke ville kunne ha mindre utfordringer stilt overfor en slik tekst, fordi de faglig sterke innehar det begrepsapparatet og ordforrådet som må til for å kunne forstå en slik læreboktekst. L2 understreket at hun hadde de faglig svake elevene i tankene når hun gjennomgikk hva som kunne tenkes å være vanskelig i teksten for elevene. Dette er det hun påpekte:

L2 - Ord de sjelden ellers treffer på, og sammensatte ord. Språket er for abstrakt i teksten, det må ned på et mer konkret nivå, slik at de forstår det. Det virker litt tilfeldig hvilke ord som er satt i kursiv, og disse burde vært forklart i marginen. Det er også brukt ulike ord for samme begreper i ulike setninger. Det kan derfor være vanskelig for elevene å se sammenhengen. Her er et eksempel i teksten: Det er snakk om nyvinningene her oppe i teksten, mens dette er referert til som transportmidlene lenger nede. Det er vanskelig for elevene å se at det er en sammenheng mellom disse to begrepene, når det ikke er forklart eksplisitt.

L3 sier også at det er mye som kunne vært forklart annerledes. Det skal være et akademisk språk, men det er likevel mye som kunne vært sagt på en enklere måte som hadde gjort teksten mer tilgjengelig for elevene. L4 sier at når det er så mange fremmedord som er vanskelige for elevene i teksten, og disse ikke blir forklart, så skaper det en barriere for elevene. Han sier: ”Jeg husker det selv når jeg skulle lese tekster der det var mange ord jeg ikke forstod, du mister motet og motivasjonen, det blir en barriere som du føler er vanskelig å overkomme”.

4.2.5 Er det noe du anser som spesielt utfordrende for minoritetsspråklige i teksten?

På dette spørsmålet understreker igjen både L1 og L2 at det er det mer vesentlig å skille mellom sterke og svake elever. De sterke elevene har et større begrepsapparat. Svake elever som har et mer hverdagslig språk, men som mangler det akademiske språket som krever et utvidet ordforråd og begrepsapparat, vil ha problemer med denne teksten. L4 på sin side mener at det kan være en forskjell. Han tror at typisk norske, litt vanskelige ord som er knyttet til jordbruket og primærnæringene, slik som ”meieri”, ”avsetning” og ”et anstendig utbytte av driften”, vil kunne være vanskeligere for minoritetsspråklige. Men samtidig understreker han at det ikke er sikkert at de majoritetsspråklige har et forhold til disse begrepene lenger heller. I hvert fall ikke de som er oppvokst i byen. Han sier at: ”Det er ikke mange av elevene her på skolen som vet hva en ljà er, eller et meieri for den saks skyld. De knytter nok meieri til

merkevaren Tine, men det er få som kjenner til bergensmeieriene som det het før i tiden for eksempel”.

Når lærerne blir bedt om å vurdere teksten ut i fra et elevperspektiv, er de alle enig om teksten er vanskelig. To mener den er litt vanskelig, mens en mener den er veldig vanskelig. L2 på sin side sier at teksten vil være veldig vanskelig for svake elever, men fullt overkommelig for sterke elever. De sterke elevene ville nok ikke synes at det var en lett tekst, men de ville forstått innholdet uten store problemer.

Lærerne ble også bedt om å vurdere teksten i forhold til resten av læreboken. Her var de mer uenige. To av lærerne mente teksten var lik, altså representativ for resten av læreboken, mens en lærer mente den var lettere, og sistemann mente den var vanskeligere.

4.3 Informantene som har annet morsmål enn norsk

Informantene i kategorien ” minoritetsspråklige elever”, er i alderen 17-20 år. Det er to jenter og åtte gutter med i utvalget. Seks av informantene er født i Norge, en av dem kom til Norge når han var to år, mens de tre andre kom når de var henholdsvis 11, 15 og 16 år. Ut i fra tabell 10, kan vi også se at over halvparten av informantene har oppgitt å ha vietnamesisk som morsmål. Det er også en av informantene som oppgir at han regner både norsk og vietnamesisk for å være morsmålet sitt.

Informant:	I:1	I:2	I:3	I:4	I:5	I:9	I:10	I:11	I:12	I:15
Kjønn	Jente	Gutt	Gutt	Gutt	Gutt	Gutt	Gutt	Gutt	Jente	Gutt
Alder	18	18	18	17	17	19	18	18	19	20
Morsmål	Wolof	Vietna- mesisk	Vietna- mesisk	Vietna- mesisk	Tamil	Urd u	Vietna- mesisk	Vietna- mesisk + norsk	Vietna- mesisk	Tigrinja + amharisk
Tid i Norge	Født her	Født her	Født her	15 år	Født her	8 år	Født her	Født her	3,5 år	4,5 år
Språk mestrer best	Kontekst- av- henging	Norsk	Kontekst- av- henging	Norsk	Norsk	Urdu	Norsk	Norsk	Vietna- mesisk	Amharisk

Tabell 10 - Minoritetsspråklige elever

Ti av informantene oppga å ha et annet morsmål enn norsk. Hvis vi ser på tabell 10 er det likevel fem av disse ti informantene som oppgir at de mestrer norsk best. Det er også to av informantene som mener at det er kontekstavhengig hvilket språk de mestrer best. Disse to understreker at de mestrer norsk best når det gjelder skolen, og sitt andre språk når det er

snakk om dagligtale. Dette er hva en av informantene svarte på spørsmålet om hvilket språk han følte han mestret best:

I:3 - Det er litt vanskelig, men jeg tror jeg er best i norsk. Det varierer litt, men for å si det sånn, vietnamesisk er jeg best på når det gjelder dagligtale og sånn, når det gjelder det basic. Men når det gjelder det mer kompliserte og sånn, da skjønner jeg ikke det som blir sagt på vietnamesisk, da er jeg lost. For eksempel hvis foreldrene mine begynner å snakke politikk, da forstår jeg ingenting. Da er det sånne ord som jeg ikke har lært og ikke forstår. Det er sånne ting jeg kan snakke om på norsk, men jeg har ikke det ordforrådet på vietnamesisk. Og slik som skoleting og sånn, så er det mye lettere på norsk, for å si det sånn.

Ved spørsmål om hvilket språk de snakker hjemme, svarer samtlige av informantene at de snakker morsmålet med foreldrene sine, mens syv av informantene oppgir at de snakker norsk med søsknene sine. De kodeveksler derfor hjemme ut i fra hvem de snakker med. Dette gjelder også når de snakker med venner. Samtlige oppgir at de snakker norsk med venner, men hvis de er med venner som snakker samme morsmål som dem selv, veksler de. De blander gjerne sammen språkene, og kodeveksler ut i fra hvem de snakker med, eller hvilket tema det er snakk om.

Norsk 2

Elevene ble spurt om de fikk noe ekstra undervisning i norsk, som norsk 2. Ingen av elevene hadde ekstra undervisning på daværende tidspunkt. Det er bare de tre elevene som har kommet til Norge i senere år som har hatt ekstra norskundervisning. De to informantene som kom når de var 15/16 år, har gått i innføringsklasse på videregående før de begynte på studiespesialiserende. Informanten som kom her når han var 11 år, gikk fire måneder på norskkurs før han begynte i grunnskolen. Han fikk også videre oppfølging i norsk 2 på grunnskolen, men han husker ikke det å bli tatt ut av klasserommet som en spesielt positiv opplevelse:

I:9 – Jeg fikk hjelp i norsk til å tolke og forstå språket bedre. [...] Men tingen var at jeg fikk ikke det samme opplegget som de i klassen.

Jeg: - Syntes du det var dumt?

I:9 – Ja, jeg pleide alltid å krangle med læreren, fordi hvorfor ble jeg behandlet litt annerledes, for jeg tenkte at det stoffet som jeg fikk, ikke var på det samme nivået som de andre, slik at jeg var redd for å bli hengende etter. Jeg ville ha det samme som de andre. Jeg ville ikke gå ned i nivå, det var en brå overgang fra det jeg var vant til. (...). Men nå ser jeg at de gjorde det for min egen del, [...] men akkurat der og da så tenkte jeg ikke sånn.

Morsmålundervisning

Over halvparten av informantene har hatt morsmålsundervisning i norsk skole, men opplevelsen av å ha hatt morsmålsundervisning varierer. Elevene mente at nivået på undervisningen varierte veldig. Noen av elevene mente det var for høyt nivå, slik at de ikke forstod undervisningen, mens andre mente at det de skulle lære, var altfor lett. Undervisningen i morsmålet var ikke tilpasset det nivået de befant seg på. Noen av informantene mente også at det var en ulempe at de fikk undervisning i andre tema når de ble tatt ut av klasserommet, og at de derfor var redd for å bli hengende faglig etter i forhold til de andre elevene. Nesten alle informantene har hatt eksamen i morsmålet sitt.

En av informantene hadde planer om å ta eksamen i morsmålet sitt, men nå får hun ikke det lenger. Eksamen i hennes morsmål er tatt bort, slik at hun i stedet må ta eksamen i et annet fremmedspråk for å få vitnemål⁷.

4.3.1 Om historiefaget

Liker du faget?	Ja	Ja, men kommer an på tema	Midt på tre	Nei
Antall svar:	2	5	2	1

Tabell 11 - Liker du historiefaget? (minoritetsspråklige)

Elevene ble spurt om *historiefaget var et fag de likte*. Ut i fra tabell 11 kan vi se at halvparten av informantene svarte at de likte faget, men at det kom litt an på tema. Informantene mente at det burde vært mer om afrikansk og asiatisk i historie, og at det var for mye fokus på Europa. Informant 1 hadde dette å si om faget: ” *Jeg liker historiefaget, men jeg føler ikke det er så relevant. Det er for mye fokus på Norge. [...] Vi får vite lite om slavetiden for eksempel, [...] så du får vite lite om afrikansk historie som er relevant for meg.*

⁷I 2012 ble muligheten for å ta privatisteksamen i fremmedspråk innskrenket. 37 av de språkene som tidligere var mulig å ta eksamen i, ble fjernet. 14 fremmedspråk er i dag mulig å ta privatisteksamen i. Bakgrunnen for endringen var at man kun skulle ha et tilbud om eksamen i de fremmedspråkene hvor fagmiljøet i Norge var stort nok til at det var mulig å gjennomføre både skriftlig og muntlig eksamen i faget. På Utdanningsdirektoratet sine sider finne man en oversikt over hvilke fag som i dag er mulig å ta eksamen i: <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Endringer-og-overgangsordninger/Endringer/Her-finner-du-oversikt-over-hvilke-fremmedsprak-du-kan-ta-som-privatist1/>

En annen informant var enig i at det var mye fokus på Europa, men han syntes dette var med på å gjøre faget spennende. Europeisk historie var et tema han ikke hadde hatt så mye om før, slik at han nå fikk innblikk i en annen del av historien som han ikke hadde lært noe særlig om tidligere. Dette var derimot mer unntaket enn reglen blant informantene. For de fleste var det tema som de allerede hadde kjennskap til som ble nevnt som det mest interessante. Blant annet går 1. og 2. verdenskrig igjen som tema de synes det er kjekt å arbeide med. Dette er tema som de har vært gjennom tidligere, slik at her kommer relevansen for bakgrunnskunnskap og gjenkjennelsesfaktor inn. Informant 9 sier blant annet dette: ”*Nei, jeg vil ikke si det er et fag jeg liker, men når det kommer til tema som 1. og 2. verdenskrig så blir det mer interessant. [...]For når det kommer spesifikke tema som vi kjenner fra før, da blir man mer motivert*”.

4.3.2 Om læreboken

Elevene ble spurt om *hva de synes om læreboken Tidslinjer 2*. Halvparten av informantene oppgir at de synes det er veldig mye informasjon i læreboken. Fire av disse ser på dette som noe negativt. De sier at det er et vanskelig språk i boken, og veldig mye tekst, noe som gjør det tungt å lese, og det er vanskelig å huske alt. En av disse informantene er derimot positiv til at boken inneholder mye informasjon. Han sier at det er mye informasjon, men mye av det har vi vært gjennom før, slik at det blir mer repetisjon, eller fordypning innenfor en del av temaene. Noen av informantene oppgir at de ikke har tenkt så nøye gjennom dette, de synes læreboken er grei, men at de ikke har så mye å sammenligne med.

En av elevene sammenligner historieboken med andre typer tekster. Dette er en av de elevene som har kommet til Norge i senere år, informant 9 kom da han var 11 år. Han sier selv at han sliter mest med de fagene som er typisk lesefag, som norsk og historie. Dette grunner i at lærebøkene består av fagtekster med mye skrift, med noe han betegner som et utfordrende språk og med mye tekst. Han må ha det helt stille rundt seg for å klare å konsentrere seg om disse tekstene.

I:9- Jeg må ha det helt stille for å konsentrere meg. Jeg klarer ikke å lese 20 sider i dette faget på en time, jeg har ikke sjanse. [...]Dette er sånn lesefag, og lesing er ikke noe jeg føler meg veldig sikker på. Men når vi holder på med fordypningsemne [i norsk] så er det annerledes, da leser vi romaner og det er ikke det samme. Det er lettere språk, og det gjør ikke så mye om det er noen ord du ikke forstår. [...]I tillegg

så er jo lesebøker noe du velger selv, en bok du liker. Mens her i fagene er det allerede bestemt hva du skal lese.

Mange av informantene påpeker at det er et lesefag. En del av informantene synes det er mye å lese, det er tungt stoff med mye informasjon og detaljer, slik at det blir mye å huske på. De synes også at det til tider kan være vanskelig å plukke ut den informasjonen som er viktig. I:9 sier at:

- Det er veldig mye, det er en tykk bok, slik at prøvene blir gjerne på 4-5 kapitler. Det er en utfordring å kunne 4 kapitler med en gang, og da å klare å plukke ut det viktigste. For det er jo rundt 80 sider, og da kan du ikke skrive ned alt du kan. Ofte har du dårlig tid også så du må hoppe rett på saken, og det står ofte forklar kort. Men jeg bruker ofte veldig lang tid på den ene oppgaven, fordi jeg ikke vet hvordan jeg skal klare å ta ut det viktigste og ta vekk det som ikke er så nødvendig. Så det er veldig mye informasjon i denne boken og da blir det vanskelig å plukke ut det som er viktigst.

Det er også en del vanskelige ord og begreper som de gjerne skulle sett at var forklart i en ordliste, noe som også var et ønske fra lærerne.

4.3.3 Teksten ”Det store hamskiftet”

Alle elevene ble bedt om å lese teksten ”Det store hamskiftet” som er hentet fra læreboken i historie, *Tidslinjer 2*. Dette er den samme teksten som også lærerne ble bedt om å lese. Elevene skulle streke under ord og uttrykk som de syntes var vanskelige, og vi hadde en samtale om teksten etterpå, der de fikk oppfølgingsspørsmål til innholdet i teksten. I tabell 12 kan vi se hvilke ord de minoritetsspråklige elevene har streket under. Kolonnen i midten oppgir antall understrekninger mens kolonnen lengst til venstre gir informasjon om hvor mange av lærerne som har streket under ordene listet opp under ord/uttrykk til høyre. Vi ser for eksempel at ”selvforsyning” er understreket av en av de minoritetsspråklige elevene og at åtte av de minoritetsspråklige elevene har streket under ”selvberging”. Det er også markert hvilke ord som hører til de ulike språklige kategoriene, slik at det skal være lettere å se hvilke kategorier som er understreket flest ganger. For å skille disse fra hverandre er de leksikalske metaforene uthevet med fet skrift, de grammatiske metaforene er satt i kursiv, mens de fagspesifikke ordene/uttrykkene og begrepene er understreket. Raden nederst gir sum av understrekninger og antall ord understreket i lærebokteksten:

Minoritetsspråklige elever som har streket under: Antall understrekte ord: Ord/uttrykk:

1	13	<u>Selvforsyning, landbruket, tegn som tydet på, ta til takke med, kornimport, markedsrettet, effektiviseres, enheter, åkerlappene, mekanisert, eksporten, primærnæringen, mot slutten</u>
2	9	<u>Husmannsplass, innrettet, salgsjordbruk, kultureng, kyr, bieffekt, avkastningen, Utskiftingsloven, drivgarn,</u>
3	4	<u>Tømmerhogst, nyvinningene, ljà, meierier,</u>
4	4	<u>Anstendig, fehold, rasjonelt, sysselsatte</u>
5	1	<u>Sesongpreget fiske</u>
6	0	
7	4	<u>Naturalhushold, avsetningen, snurpenot, sysselsettingen</u>
8	1	<u>Selvberging</u>
	=100	=36

Tabell 12 - Understrekinger av minoritetsspråklige

Ut i fra tabell 12 ser vi at det er noen ord som skiller seg ut. Ordet *selvberging* er for eksempel understreket av åtte av de ti informantene. ”Naturalhushold”, ”avsetningen”, ”snurpenot” og ”sysselsettingen” ser også ut til å være vanskelige ord da det er syv av ti informanter som har streket under disse. I tabell 13 kan vi se hvordan antall understrekinger fordeler seg mellom informantene.

Minoritetsspråklige informanter:	I:1	I:2	I:3	I:4	I:5	I:9	I:10	I:11	I:12	I:15	Totalt:
Antall understrekinger	10	6	12	8	10	16	7	9	13	9	=100
Sum gjennomsnitt:											=10.0

Tabell 13- Fordeling av understrekinger - minoritetsspråklige

I tabell 13 ser vi at det er en differanse på 10 understrekinger mellom den informanten som har flest og færrest understrekinger. For storparten av informantene fordeler understrekingene seg nokså jevnt mellom 7 og 13 understrekinger. Hvis vi ser på gjennomsnittet for gruppen, ligger det på 10 understrekinger per informant.

Svarene på oppfølgingsspørsmålene til teksten ”Det store hamskiftet” blir presentert i tabell 14, og kriteriene for kategoriseringen er gjort rede for i metodekapittelet (se 3.3.3.6). I tabell 14 er de forståelsesspørsmålene elevene fikk til teksten listet opp i venstre kolonne. I de øvrige kolonnene vises det i hvilken grad de minoritetsspråklige elevene forstod de ulike spørsmålene. Tallene viser til antall elever. Eksempelvis på oppfølgingsspørsmål 1, ”Hvordan vil du forklare det store hamskiftet?”, er det en elev som fyller kriteriene for ”forstår”, fire elever som forstår uttrykket delvis/uklart og fem elever som viser at de ikke forstår innholdet i spørsmål 1. Den nederste raden i tabellen viser gjennomsnittet, og raden over denne viser til summen av antall svar totalt under hver kategorisering.

Oppfølgingsspørsmål:	Forstår	Forstår delvis/uklart	Forstår ikke
1)Hvordan vil du forklare det store hamskiftet?	1	4	5
2)Hva vil det si at flere måtte ta til takke med ulike tjenerstillinger?	3	1	6
3)Hovedmålet for bøndene var selvforsyning. Hva betyr det?	5	1	4
4)Og selvberging?	1	0	9
5)I 1860-årene tar dette bildet til å endre seg. Hva betyr det? (hva har endret seg, eksempel)	10	0	0
6)Det ble etablert små meierier og slakterier for å hjelpe bøndene med avsetningen, hva betyr avsetningen?	2	1	7
7)Bøndene gikk i større grad over til fehold (kyr), hva vil det si?	6	1	3
8)Hva vil det si å slå gresset med ljà?	6	1	3
9)Hva vil det si at fiskeryrket ble en helårsprofesjon?	2	5	3
10)Hva vil det si at utviklingen i primærnæringene hadde konsekvenser for sysselsettingen?	3	3	4
Totalt: 100 svar	39	17	44
Gjennomsnitt – svarfrekvens	3.9	1.7	4.4

Tabell 14 - Oppfølgingsspørsmål – minoritetsspråklige

Hvis vi ser på tabell 14, kan vi se at det på gruppenivå er noen flere ord/uttrykk som ikke blir forstått, altså 44 totalt, enn ord/uttrykk som blir forstått, 39 totalt. Det er i tillegg en mindre gruppe ord/uttrykk som jeg er usikker på om elevene forstod eller ikke, som utgjør 17 totalt. Det er også noen av svarene som skiller seg ut, som jeg her kort ønsker å kommentere. For eksempel er det over halvparten av elevene som ikke forstår det idiomatiske uttrykket ”måtte ta til takke med”. Noen av informantene forklarte dette uttrykket med at man måtte takke noen, eller at det betydde å kontakte noen, mens andre ikke hadde noe svar å komme med. Ordet ”selvberging” er også et ord som skiller seg ut. Her er det ni av de ti informantene som ikke forstår hva dette ordet betyr. Dette ordet er heller ikke forklart i boken på noen måte. Det var også flere elever som påpekte at hele den setningen som ”selvberging” er en del av, var vanskelig å forstå. ”Fra å være innrettet mot *naturalhushold* og selvberging utviklet næringen seg til et mer markedsrettet *salgsjordbruk*”. Her ser vi også at to av ordene er satt i kursiv, uten at disse er forklart. Dette var det mange av elevene som undret seg over. De skjønnte at disse ordene måtte være viktige på en eller annen måte siden de var satt i kursiv, men de ville gjerne hatt en forklaring på disse i selve teksten, eller i en ordliste i marginen.

En annen setning som inneholdt flere vanskelige ord, var denne: ”Det ble etablert små meierier og slakterier for å hjelpe bøndene med avsetningen”. I utgangspunktet var jeg ute etter å vite om de forstod ordet ”avsetningen”. Det viste seg imidlertid at ”meierier” også var et ord som bød på utfordringer for flere. syv av de ti minoritetsspråklige elevene forstod ikke denne setningen, og hadde da problemer med å forklare ”avsetningen”, i tillegg til at en del av informantene ikke visste hva ”meierier” var. ”Meierier” ble knyttet til kornproduksjon, og at bøndene fikk hjelp med denne på en eller annen måte. En av informantene trodde også det hadde noe med båter å gjøre, og forvekslet meierier med marinen. ”Avsetningen” var det en av informantene som knyttet opp mot geofag og avleiringer som de hadde lært om her, og sa at han trodde det kunne ha med rester av dyr å gjøre.

En av elevene som har kortest botid i Norge var veldig opptatt av de sammensatte ordene. Når hun leste teksten høyt, stoppet hun flere ganger opp ved ord som var sammensatte og poengter hvilke ord de kunne deles opp i, og hva de ulike delene betydde. Hun sa at det kunne være vanskelig med så mange sammensetninger, og hun brukte mye tid på å slå opp ord og finne ut hva de betydde. Det var også flere ord hun syntes var vanskelig å uttale, spesielt ord som sluttet på -l, -g, -k og -r. De ordene som var knyttet til landbruket, som ljà, meierier, slakterier og fehold syntes hun var vanskelige, mens ord som avsetning og

sysselsetting, som mange av de andre informantene hadde problemer med å forklare, hadde hun full kontroll på. Hun svarte dette på spørsmålet om *Hva vil det si at utviklingen i primærnæringene hadde konsekvenser for sysselsettingen?*

I:12 - Jeg vet, utviklingen er å utvikle, primærnæringen er næringen som er nære med oss, sånn som fiske og jordbruk, med mais og poteter og sånn. Den utviklingen som var her, hadde konsekvenser for der folk jobbet.

Mange av elevene slet med ordet ”sysselsettingen”. De fleste hadde kontroll på hva ”primærnæringen” betydde, men når de da skulle forklare hva denne utviklingen i primærnæringen hadde konsekvenser for, stoppet det opp. Flere visste at de hadde hørt ordet sysselsetting før, gjerne i andre fag som samfunnsøkonomi, men de klarte ikke å komme på hva det var i denne sammenheng.

Det som ikke så ut til å være spesielt problematisk, var de spørsmålene som inneholdt leksikalske metaforer. At bilde tok til å endre seg, eller at noe gikk i større grad over til noe annet, kunne alle informantene forklare. Det var derimot en leksikalsk metafor som bød på utfordringer, og det var selve overskriften, ”Det store hamskiftet”. De som visste hva dette betydde bokstavelig, forklarte det gjerne med at det er det samme som at slangen skifter ham, at den skifter skinn, men det var mange som ikke visste hva ordet ”ham” betydde. Halvparten av informantene visste ikke hva det betydde verken bokstavelig eller i overført betydning. Det var derimot flere som kunne forklare hva det betydde etter å ha lest forklaringsboksen om hva et hamskifte betydde, men ingen av elevene hadde lest denne på egen hånd. Det var først når jeg spurte om denne forklaringen hjalp at de leste den. Flere av elevene påpekte at de sjelden leste slik informasjonsbokser som stod i tillegg til den vanlige teksten. Elevene syntes også at plasseringen av denne forklaringen var lite gjennomtenkt, og at den burde stått oppe med overskriften hvis den skulle være til hjelp.

Elevene ble bedt om å vurdere teksten ut i fra hvor vanskelig eller lett de syntes teksten var i seg selv, og i forhold til læreboken ellers.

Hvordan vil du vurdere denne teksten?	Veldig lett	Ganske lett	Middels	Litt vanskelig	Veldig vanskelig
Antall svar:		2	5	3	

Tabell 15- Vurdering av vanskelighetsgrad på læreboken – minoritetspråklige

Halvparten av elevene vurderte teksten i seg selv til å være middels vanskelig, som vi kan se ut i fra tabell 15. Ingen av svarene fordeler seg ytterst på skalaen av svaralternativene.

Hvordan vil du vurdere teksten i forhold til resten av læreboken?	Lettere	Lik	Vanskeligere
Svar:	4	1	5

Tabell 16 – Vurdering av lærebokteksten i forhold til læreboken - minoritetsspråklige

Hvis vi ser på tabell 16 kan vi at halvparten av elevene syntes teksten var vanskeligere enn resten av læreboken. Det er også nesten halvparten av elevene som synes teksten er lettere enn læreboken. Elevene ser derfor ut til å være uenig i om lærebokteksten ”Det store hamskiftet” er representativ for resten av læreboken.

4.4 Informantene som har norsk som morsmål

Informantene i kategorien ”majoritetsspråklige elever”, består av syv informanter. Det er tre gutter med i utvalget og fire jenter. Alle er i alderen 17-18 år. Alle har norsk som morsmål, og har fulgt norsk skole gjennom hele sin skolegang. I tabell 17 kan vi en oversikt over de informantene som har norsk som morsmål som var med i utvalget.

Informant:	I:6	I:7	I:8	I:13	I:14	I:16	I:17
Kjønn	Gutt	Gutt	Gutt	Jente	Jente	Jente	Jente
Alder	18	18	17	18	18	18	18

Tabell 17 – Majoritetsspråklige elever

4.4.1 Om historiefaget

Liker du faget?	Ja	Ja, men kommer an på tema	Midt på tre	Nei
Antall svar:	2	4	1	

Tabell 18 - Liker du historiefaget? (majoritetsspråklige)

Når elevene ble spurt om historiefaget var et fag de likte, svarte fire av de syv informantene at det kom veldig an på tema. Hvis det var tema som de kunne relatere til og som var nært i tid, da syntes de det var gøy. En av informantene var derimot uenig i at tema som var nært i tid, var det som var kjekkest. Han syntes faget var spennende, men at det var kjekkere i fjor da de

hadde eldre historie, nyere historie syntes han ikke var så spennende. To av elevene syntes det var et veldig spennende fag, og en av disse kunne tenke seg å studere historie på universitetet etter at hun var ferdig med videregående.

To av elevene understreket at læreren var veldig viktig for om faget var spennende eller ikke. En av informantene utdypet at hun mente læreren var det viktigste hjelpemiddelet elevene hadde i undervisningen i tillegg til læreboken, hun sier: I:17 – *”Læreren og læreboken er de viktigste hjelpemidlene vi har for å lære, selvfølgelig kan de ikke lære for oss, men de er viktige for å engasjere og vekke interesse. Og læreren er kanskje det aller viktigste hjelpemiddelet”*.

4.4.2 Om læreboken

Når elevene ble spurt om hva de synes om læreboken, sa fire av de syv elevene at den var helt grei. Noen av dem syntes den var kurant, at de ikke hadde tenkt så mye over det, eller at den var som alle andre skolebøker. Den inneholdt en del vanskelige ord, men ut i fra sammenhengen så skjønnte de av og til hva disse betydde allikevel. Det var forskjell på hva elevene gjorde hvis de møtte på ord de ikke forstod. Noen brukte tid på å slå disse opp, men de fleste prøvde å forstå ut i fra sammenhengen hva det kunne bety, og hvis det ikke hjalp, så gikk de bare videre i teksten. Flere uttrykte at de savnet en ordliste hvor de kunne finne forklaringer på begreper. De påpekte at de trodde de ordene som stod i kursiv var viktige, men at det ikke alltid var like lett å finne ut hva disse ordene betydde. De stod av og til forklart i teksten, men ikke alltid.

En av elevene mente at alle begreper og ord var forklart. Hvis det ikke stod i den teksten de holdt på med for øyeblikket, hadde de vært gjennom disse ordene og begrepene tidligere. Da mente han det var unødig å gjenta forklaringene til disse. Ord som en gjerne ikke visste helt konkret hva betydde, forstod en allikevel ut i fra sammenhengen de stod i, slik som at ”snurpenot” er et fiskeredskap. Du trenger ikke vite konkret hvordan det ser ut, eller hva det er, men du forstår ut i fra sammenhengen at det må ha noe med fiske å gjøre.

Flere av elevene påpekte at du måtte forstå sammenhengen i setningene. Mye av informasjonen gikk over flere setninger, slik at du måtte forstå sammenhengen for å forstå helheten. To av elevene sa at de syntes språket i læreboken var så vanskelig, at de heller

brukte Store Norske Leksikon på Internett. Hvis de skulle ha prøve så de på hvilket tema som var pensum i læreboken, og søkte dette opp på nettet. En av elevene skulle også ønske at det var kompetansemål i læreboken, slik at de visste hva de egentlig skulle lære.

4.4.3 Teksten ”Det store hamskiftet”

De majoritetsspråklige elevene ble også bedt om lese teksten ”Det store hamskiftet” fra læreboken *Tidslinjer 2*, og streket under ord og uttrykk de syntes var vanskelige. I tabell 19 kan vi se hvilke ord de majoritetsspråklige elevene har streket under. Kolonnen i midten oppgir antall understrekninger, mens kolonnen lengst til venstre gir informasjon om hvor mange av de majoritetsspråklige elevene som har streket under ordene listet opp under ord/uttrykk til høyre. Vi ser for eksempel at ”tegn som tydet på” er understreket av en av de minoritetsspråklige elevene, og at fire av de majoritetsspråklige elevene har streket under ”naturalhushold”. Det er også markert hvilke ord som hører til de ulike språklige kategoriene, slik at det skal være lettere å se hvilke kategorier som er understreket flest ganger. For å skille disse fra hverandre er de leksikalske metaforene uthevet med fet skrift, de grammatiske metaforene er satt i kursiv, mens de fagspesifikke ordene/uttrykkene og begrepene er understreket. Raden nederst gir sum av understrekninger og antall ord understreket i lærebokteksten.

Majoritetsspråklige elever som har streket under:	Antall understrekte ord:	Ord/uttrykk:
1	14	Tegn som tydet på, anstendig, husmannsplass, tar dette bildet til å endre seg, nyvinningene <i>transportmidlene, lønnsomt, selvberging, således, kultureng, rasjonelt, enhetlige, helårsprofesjon, sysselsatte</i>
2	3	<i>Avsetningen, Utskiftingsloven, drivgarn</i>
3	1	<i>Sysselsettingen</i>
4	2	<u>Naturalhushold, snurpenot</u>
	=31	=20

Tabell 19 - Understrekinger av majoritetsspråklige

Hvis vi ser på tabell 19 er ”naturalhushold” og ”snurpenot” streket under av over halvparten av informantene. 12 av de 20 ordene er det kun en understreking på. Hvis vi ser på tabell 20,

får vi en oversikt over hvordan antall understrekninger fordeler på de ulike informantene. Vi kan se at gjennomsnittet per informant ligger på 4.4.

Majoritetsspråklige informanter:	I:6	I:7	I:8	I:13	:14	:16	:17	Totalt:
Antall understrekninger:	4	2	4	1	2	6	12	=31
Sum gjennomsnitt:								=4.4

Tabell 20 - Fordeling av understrekninger - majoritetsspråklige

Ut i fra tabell 20 er det informant 17 som skiller seg ut. Hun har 12 understrekninger, mens resten av informantene ligger mellom 1 og 6 understrekninger. Hun står derfor for over en 1/3 av de understrekingene som de majoritetsspråklige informantene har. Hvis vi derfor anser henne som en outlier i informantgruppen, vil snittet per informant ligge på 3.2 ord.

Svarene på oppfølgingsspørsmålene til teksten ”Det store hamskiftet” blir presentert i tabell 21, og kriteriene for kategoriseringen er gjort rede for i metodekapittelet (se 3.3.3.6). I tabell 21 er de forståelsesspørsmålene elevene fikk til teksten listet opp i venstre kolonne. I de øvrige kolonnene vises det i hvilken grad de majoritetsspråklige elevene forstod de ulike spørsmålene. Tallene viser til antall elever. Eksempelvis vil vi se ut i fra oppfølgingsspørsmål 1, ”Hvordan vil du forklare det store hamskiftet?”, at det er fem elever som fyller kriteriene for ”forstår”, en elev som forstår uttrykket delvis/uklart og en elev som viser at han/hun ikke forstår innholdet i spørsmål 1. Den nederste raden i tabellen viser gjennomsnittet, og raden over denne viser til summen av antall svar totalt under hver kategorisering.

Oppfølgingsspørsmål:	Forstår	Forstår delvis/uklart	Forstår ikke
2)Hvordan vil du forklare det store hamskiftet?	5	1	1
3)Hva vil det si at flere måtte ta til takke med ulike tjenerstillinger?	5	0	2
4)Hovedmålet for bøndene var selvforsyning. Hva betyr det?	7	0	0
5)Og selvberging?	5	1	1
6)I 1860-årene tar dette bildet til å endre seg. Hva betyr det? (hva har endret seg, eksempel)	6	1	0
7)Det ble etablert små meierier og slakterier for å hjelpe bøndene med avsetningen, hva betyr avsetningen?	3	1	3
8)Bøndene gikk i større grad over til fehold (kyr), hva vil det si?	5	2	0
9)Hva vil det si å slå gresset med lå?	7	0	0
10)Hva vil det si at fiskeryrket ble en helårsprofesjon?	4	3	0
11)Hva vil det si at utviklingen i primærnæringene hadde konsekvenser for sysselsettingen?	4	1	2
Totalt= 70 svar	51	10	9
Gjennomsnitt - svarfrekvens	7.3	1.4	1.3

Tabell 21 – Oppfølgingsspørsmål - majoritetsspråklige

Hvis vi ser på tabell 21 er det ingen av spørsmålene som skiller seg markant ut. Det er to av informantene som ikke kan svare på hva det idiomatiske uttrykket ”måtte ta til takke med noe” betyr. Det er likevel en overvekt av informantene som vet hva dette betyr. De fleste kan også forklare hva som menes med ”et hamskifte”, både i overført betydning og konkret. Det er en av informantene som kun forklarer dette med at dyr skifter pels. Når han ble bedt om å lese forklaringsboksen på hva et hamskifte ville si syntes han den hjelp, men at den var dårlig plassert. Han sier dette:

I:8 – Den burde stått lenger oppe på siden, ved siden av overskriften. Jeg overser sånne bokser hele tiden. Det burde også stått en stjerne bak ordet, da er det lettere å se. For da betyr det at ordet er forklart. Det har vi for eksempel i biologiboken. Vi leser aldri dette. Vi leser aldri noen slike ekstra ting.

Dette var også noe de minoritetsspråklige informantene poengterte. Ekstraopplysninger som ikke var en del av selve teksten, ble sjeldent lest. Hvis en slik forklaring da skal være nyttig, må den befinne seg på en plass der den er naturlig tilknyttet det den skal forklare, eller gjerne være en del av selve teksten.

Spørsmål syv, som inneholdt denne setningen, ”Det ble etablert små meierier og slakterier for å hjelpe bøndene med avsetningen”, var det over halvparten som hadde vansker med å forklare. De hadde utfordringer med ordet ”avsetning”, mens ”meierier” og ”slakterier” var det ingen som hadde problemer med å forklare. En av informantene knyttet ”avsetningen” opp mot geofag, men presiserte at det ikke passet inn i denne sammenhengen.

Elevene ble bedt om å vurdere teksten ut i fra hvor vanskelig eller lett de syntes teksten var i seg selv, og i forhold til læreboken ellers.

Hvordan vil du vurdere denne teksten?	Veldig lett	Ganske lett	Middels	Litt vanskelig	Veldig vanskelig
Antall svar:	1	2	4		

Tabell 22 – Vurdering av vanskelighetsgrad på læreboken – majoritetsspråklige

I underkant av halvparten av elevene betegner teksten i seg selv som veldig lett, eller ganske lett. Det er likevel flertallet som mener at teksten kan betegnes som middels.

Hvordan vil du vurdere teksten i forhold til resten av læreboken?	Lettere	Lik	Vanskeligere
Svar:	4	2	1

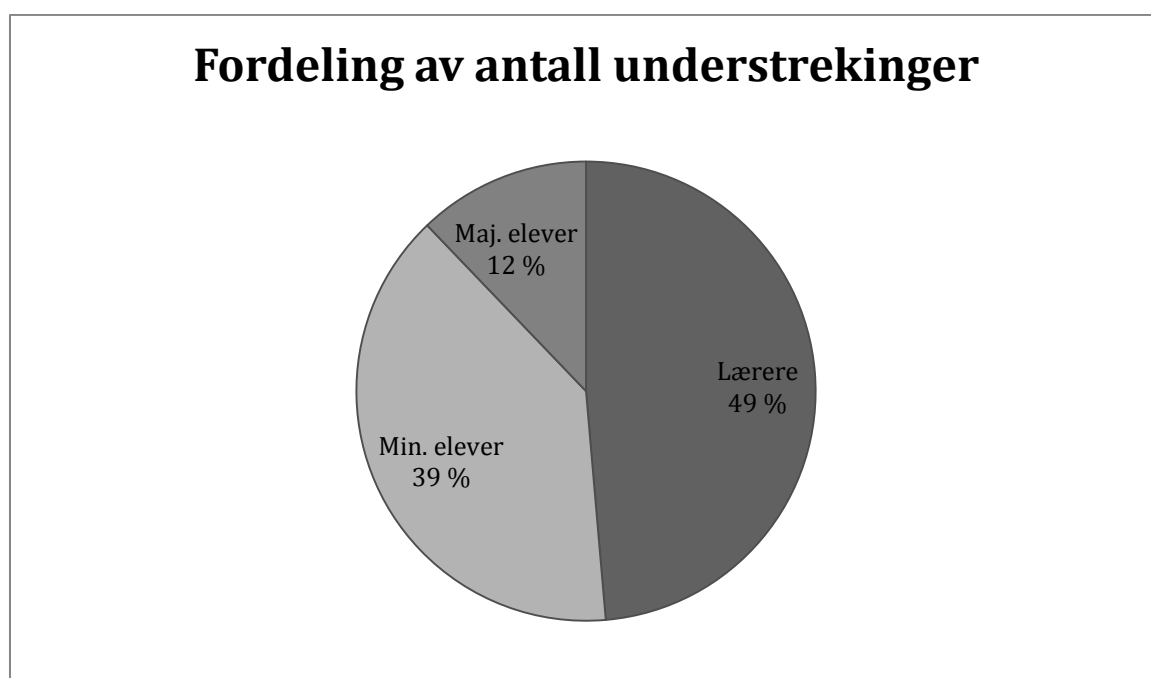
Tabell 23 – Vurdering av lærebokteksten i forhold til læreboken – majoritetsspråklige

Over halvparten av elevene mener at teksten er lettere enn resten av læreboken, og det er bare en elev som mener den er vanskeligere enn læreboken. To av elevene mener den er lik, og derav representativ for resten av læreboken.

4.5 En sammenligning på tvers av informantgrupper av vanskelige ord og uttrykk i teksten ”Det store hamskiftet”

Alle informantene fikk i oppgave å streke under ord og uttrykk som var vanskelige i lærebokteksten ”Det store hamskiftet” (se vedlegg 9). Elevene skulle streke under ord de selv ikke forstod, eller som de ville hatt problemer med å forklare. Lærerne på sin side, skulle streke under ord de trodde ville være vanskelige for elevene.

Figur 1 viser bare resultater på gruppenivå, men tabellen i vedlegg 5 gir en oversikt over understrekningene på individnivå.



Figur 1 - Fordeling av understrekinger mellom informantgruppene

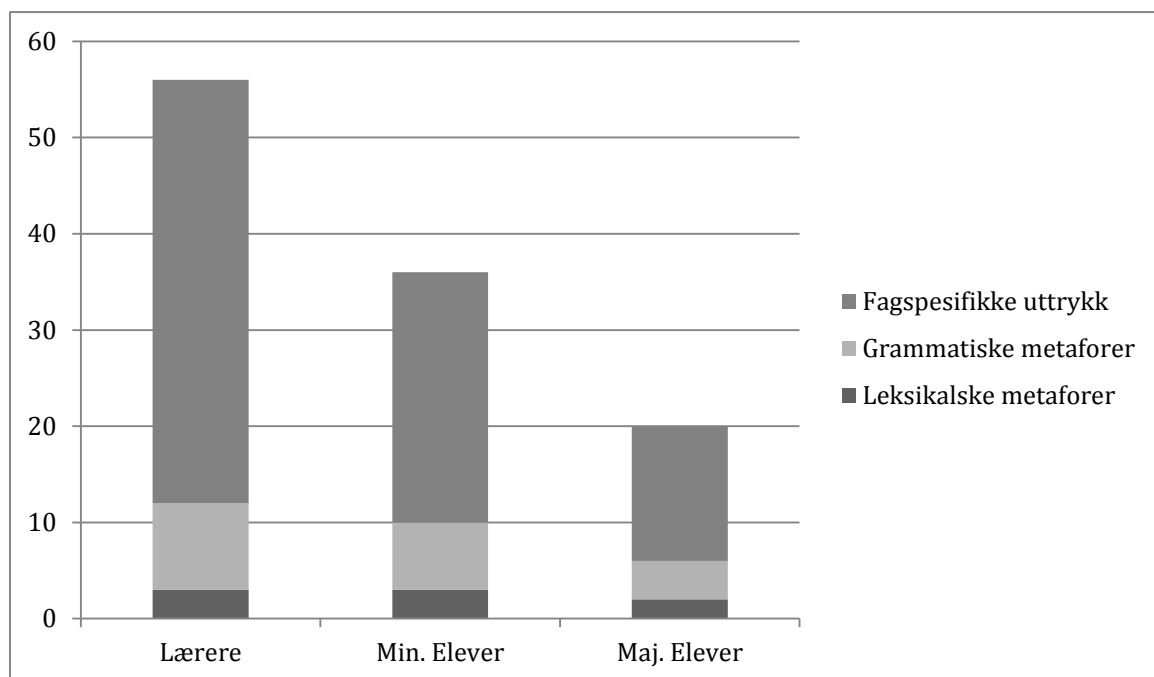
Hvis vi ser på figur 1 får vi en oversikt over hvordan de totalt 255 understrekingene fordeler seg mellom de ulike informantgruppene. Lærerne (4 informanter) hadde til sammen 124 understrekinger i teksten, mens de minoritetsspråklige elevene (10 informanter) hadde 100, og de majoritetsspråklige elevene (7 informanter) hadde 31. I tabell 24 kan vi se hvordan gjennomsnittet av antall understrekte ord fordeler seg på de ulike informantgruppene.

Informanter:	Lærere	Minoritetsspråklige elever	Majoritetsspråklige elever
Gjennomsnittlig ord understreket:	31.0	10.0	4.4

Tabell 24 - Gjennomsnittlige ord understreket per informantgruppe

Ut i fra tabell 24 kan vi altså se at lærerne som gruppe gjennomsnittlig har tre ganger så mange understrekinger som gruppen med minoritetsspråklige elever, og syv ganger så mange understrekinger som gruppen med majoritetsspråklige elever. Vi kan også se at de minoritetsspråklige som gruppe gjennomsnittlig har mer enn dobbelt så mange understrekinger sammenlignet med gruppen med majoritetsspråklige elever.

I figur 2 kan vi se en oversikt over hvordan informantgruppenes understrekinger fordeler seg på de ulike språklige kategoriene.



Figur 2- Fordeling av understrekinger på språklige kategorier

Figur 2 viser at selv om det er klare forskjeller mellom gruppene i antall understrekinger, så er gruppene like når det gjelder hvilke typer ord og uttrykk de har understreket. Vi ser at de fagspesifikke ordene er den språklige kategorien alle informantgruppene har understreket flest ganger, mens leksikalske metaforer er understreket færrest ganger.

Hvis vi ser på tabell 25 får vi en oversikt over gjennomsnittet på forståelsesspørsmålene som elevene fikk til lærebokteksten ”Det store hamskiftet”.

	Forstår	Forstår delvis/uklart	Forstår ikke
Minoritetsspråklige elever	3.9	1.7	4.4
Majoritetsspråklige elever	7.3	1.4	1.3

Tabell 25 - Sammenligning av forståelsesspørsmålene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige

Ut i fra tabell 25 kan vi altså se at de majoritetsspråklige elevene har et høyere gjennomsnitt på forståelse av oppfølgingsspørsmålene til lærebokteksten. De minoritetsspråklige elevene har et høyere gjennomsnitt på forståelsesspørsmålene som ikke er forstått, mens de spørsmålene som var knyttet til om elevene at elevene forstod delvis eller at det var uklart om de forstod spørsmålet fordeler seg nokså jevnt mellom informantgruppene.

4.6 Oppsummering av kapittelet

Jeg har i dette kapittelet presentert funnene som har kommet gjennom intervjuene med lærerne, de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige elevene. Følgende punkt oppsummer hva jeg fant i lærer-intervjuene:

Lærerne mener dette om faget og læreboken:

- Læreboken tar for gitt at elevene har mer bakgrunnskunnskap enn det som kan forventes av elever på 3. klasse videregående
- Læreboken er ikke tilpasset målgruppen
- Tekstene er informasjonstette og det er for mye informasjon i læreboken
- Informasjonen strekker seg over flere setninger
- Læreboktekstene er begrepstunge
- De savner en ordliste
- Språket er for abstrakt
- Læreboken er skrevet på en komprimert måte som gjør den mindre tilgjengelig for elevene

Lærerne mener dette om faget og læreboken i relasjon til minoritetsspråklige

- Det er mer fruktbart å skille mellom faglig sterke og svake elever, enn mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever
- De bruker ikke egne læremidler til minoritetsspråklige
- Elevene har ulik bakgrunnskunnskap, men dette trenger ikke være en ulempe

- Noen elever mangler et akademisk utvidet ordforråd og begrepsapparat – men mestrer flere språk på et hverdagslig nivå

Lærerne mener dette om teksten ”Det store hamskiftet”

- 124 understrekinger fordelt på 56 ord
- Forholdvis jevn fordeling av understrekinger mellom informantene
- Gjennomsnitt på 31.0 understrekte ord per informant
- En ordliste som forklarer begreper er ønskelig
- Det er mange detaljer og mye informasjon
- Språket er for akademisk og abstrakt
- Utfordrende at mange av ordene og begrepene som er brukt ikke er forklart
- Fagspesifikke uttrykk er vanskelige

Er det noe du anser som spesielt utfordrende for minoritetsspråklige i teksten?

- Typisk norske ord kan være vanskelige
- Bakgrunnskunnskapen til elevene er viktig, og at de har ulik bakgrunnskunnskap trenger ikke være negativt, men kan virke utfyllende på ulike områder i faget
- Flere av begrepene burde vært forklart bedre
- Språket i læreboken ofte er for akademisk og abstrakt
- Det er noe med sammenhengen i teksten som gjør at teksten blir mindre tilgjengelig for elevene

Følgende punktet oppsummer hva jeg fant i intervjuene med de minoritetsspråklige elevene:

Om historiefaget

- Kjente tema som er nært i tid er kjekkest
- Lesefag

Om læreboken

- Mye informasjon
- Utfordrende språk med mye tekst

- Tungt stoff med mye informasjon og detaljer
- Vanskelig å plukke ut den informasjonen som er viktig
- Vanskelige ord og begreper
- Savner en ordliste

Teksten ”Det store hamskiftet”

- 100 understrekninger fordelt på 36 ord
- Forholdvis jevn fordeling av understrekninger mellom informantene
- Gjennomsnitt på 10.0 understrekte ord per informant
- 3.9 i snitt på forståelse av oppfølgingsspørsmålene

Følgende punktet oppsummer hva jeg fant i intervjuene med de majoritetsspråklige elevene:

Om historiefaget

- Kjente tema som er nært i tid er kjekkest

Om læreboken

- Mye av informasjonen går over flere setninger
- Savner en ordliste
- Vanskelig språk

Teksten ”Det store hamskiftet”

- 31 understrekninger fordelt på 20 ord
- En av informantene står for 1/3 av understrekingene
- Gjennomsnitt på 4.4 understrekte ord per informant
- 7.3 i snitt på forståelse av oppfølgingsspørsmålene

5.0 Drøfting

5.1 Innledning

Formålet med oppgaven var å undersøke hvilke utfordringer det knytter seg til å undervise etter den samme læreboken i et klasserom med en heterogen gruppe elever. Jeg vil i dette kapitlet drøfte de resultatene som er kommet frem i kapittel 4 ut i fra den teorien som er presentert i kapittel 2. For at det ikke skal bli for mye repetisjon av det som allerede er presentert, vil jeg referere til delkapitler så lenge det ikke går ut over sammenhengen. Jeg vil først diskutere hvert enkelt forskningsspørsmål med utgangspunkt i de resultatene som er relevante for de ulike spørsmålene. Deretter vil jeg drøfte andre tema som er aktuelle for oppgavens formål og hvor jeg vil trekke på resultatene samlet.

5.2 Forskningsspørsmålene

5.2.1 Forskningsspørsmål 1

Hvilke utfordringer ser lærerne med språket og den språklige tilgjengeligheten i lærebokteksten?

Lærerne ser flere utfordringer knyttet til den språklige tilgjengeligheten i læreverket generelt, og i lærebokteksten ”Det store hamskiftet” spesielt. Mange av de utfordringene lærerne ser ved språket i fagteksten, kan knyttes til de fagspråklige kjennetegnene som ble presentert i 2.3.1. Lærerne mener at språket er for abstrakt og at innholdet i læreboken krever at elevene har en annen bakgrunnskunnskap enn det som ofte er tilfelle. Tekstene er skrevet på en komprimert måte som gjør at elevene er avhengig av å forstå sammenhengen i tekstene selv, fordi det ofte blir brukt ulike uttrykk for det samme begrepet i teksten. Dette fører til at tekstene blir informasjonstette og begrepstunge. Det kan med andre ord se ut til at lærerne mener fagspråksgraden i tekstene er for høy, og at det derfor er vanskelig for elevene å få med seg det faglige innholdet i tekstene. Ut i fra det lærerne peker på vil ikke språket i læreboken være tilpasset målgruppen. At fagspråksgraden er tilpasset leseren er noe Siljan (2010) peker på som viktig i fagtekster for at innholdet skal oppleves som språklig tilgjengelig (se 2.4). Når

tekstene ikke oppleves som tilgjengelige går det utover forståelsen. Dette vil igjen ha konsekvenser for faginnlæringen fordi elevene må kunne forstå det de leser for å lære noe. Lærerne er tydelige på at det er deres oppgave å få elevene til å se sammenhenger, men at de gjerne hadde sett at læreboken gjorde det lettere for elevene å tilegne seg den kunnskapen som står der. Lærerne ønsket at det var en ordliste i tekstene som forklarte vanskelige ord og begreper. Dette har også tidligere forskning etterlyst, og var blant annet en av de tilrådingene Aamotsbakken et al. kom med i sin rapport *Vurdering av læremidler med fokus på et flerkulturelt perspektiv* i 2004. De mente dessuten at dette kunne være til hjelp både for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Breivik (2009) viste også i sin studie at de ordlistene som ble brukt i lærebøkene hun analyserte ikke var funksjonelle (se 2.5).

Denne undersøkelsen viser altså at lærerne ser flere utfordringer knyttet til språket og den språklige tilgjengeligheten i lærebokteksten. Flertallet av lærerne mener at lærebokteksten kvantitetsmessig har med for mye informasjon. Mye av denne informasjonen krever en bakgrunnskunnskap som man ikke reelt sett kan forvente at elevene har. Kvalitetsmessig er lærebokteksten skrevet på en måte som i følge lærerne gjør den mindre tilgjengelig for elevene. De trekkene lærerne nevner som utfordrende med språket samsvarer med noen av de fagspråklige kjennetegnene som ble presentert i 2.3.1. Teksten er skrevet på en komprimert måte som gjør at informasjonstettheten er høy. Språket er for abstrakt, og det er mange begreper som ikke blir forklart.

5.2.2 Forskningsspørsmål 2

Opplever lærerne at elever med minoritetsspråklig bakgrunn har større utfordringer knyttet til forståelsen av fagtekster enn majoritetsspråklige elever?

Lærerne var opptatt av at det var et større skille mellom faglig sterke og svake elever enn mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Det var likevel flere av lærerne som påpekte at noen minoritetsspråklige elever så ut til å ha utfordringer knyttet til det akademiske språket. De viste også til at dette ikke bare gjaldt elever som hadde kommet til Norge de senere årene, men at også noen av de elevene som var født i Norge så ut til å ha utfordringer knyttet til det akademiske språket. Spesielt en av lærerne mente det var en fordel for elevene om de hadde et velutviklet akademisk begrepsapparat på morsmålet (se 4.2.3). Dette stemmer overens med det Cummins viser til, der han hevder at det er et skille mellom akademisk og

hverdagslig språk. Det kan derfor være lettere for elever som har et akademisk og velutviklet begrepsapparat på førstespråket å tilegne seg dette akademiske språket også på andrespråket (se 2.4.2). For elever som ikke har utviklet et begrepsapparat på morsmålet, vil det være ekstra utfordrende å lære nye fag. Disse elevene må lære seg et nytt språk, samt utvikle begrepsforståelse parallelt. Engen og Kulbrandstad fremhever at begrepene vi bruker er knyttet til tankesystemet, mens ordene er knyttet til språksystemet (2009:187). Begrepene vil derfor kunne la seg overføre fra det ene språket til det andre, og vil ha en felles base i tankesystemet j.fr. Cummins isfjellmetafor (2.4.2.1 og 2.4.2.3). ”Begrepene vi har etablert, er ikke bare en viktig kunnskapsbase, men også et av de viktigste redskapene vi har for å organisere, systematisere og utvide vår kunnskap om omverdenen” (Engen og Kulbrandstad, 2009:187). Innlæringen av begreper dreier seg altså ikke bare om utviklingen av språket i seg selv, men er en del av den kognitive utviklingen. Det stilles derfor krav til leseren om et utviklet begrepsapparat og ordforråd for å kunne forstå fagtekstene. Av og til er det vanskelig å vite om det er begrepsapparatet eller ordforrådet elevenes utfordringer er knyttet til. Noe som også kommer frem under intervjuene med lærerne. Dette kan knyttes opp mot det L2 sier når hun viser til at hun lar elever som sliter med å formulere seg skriftlig få ta prøven muntlig i stedet. Hun mente likevel at det var vanskelig å vite om elevene ikke får til å uttrykke den kunnskapen de har, eller om de rett og slett ikke har kunnskapen (se 4.2.3).

L4 påpekte at det kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever å lese fagtekster. Han knyttet disse utfordringene til ordforrådet generelt. Han mente at det ordforrådet som var knyttet til norskulturelle fagspesifikke ord spesielt kunne være utfordrende. Ord knyttet til det norske landbruket som ”meieri” og ”ljà”, mente han derfor kunne by på utfordringer for de minoritetsspråklige elevene (se 4.2.5). L4 var den eneste læreren som hadde utdanning innenfor norsk som andrespråk, og hadde arbeidet med norskopplæring for voksne minoritetsspråklige. Dette kan være en medvirkende faktor til at han var mer opptatt av disse ordene enn de andre lærerinformantene. Samtidig var han også den eneste læreren som ikke hevdet at det var mer relevant å skille mellom faglig sterke og svake elever enn mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Det kan derfor tyde på at det er en sammenheng mellom hvilke utfordringer lærerne ser ut i fra den fagbakgrunnen de har. Det peker derfor i retning av at L4 var ekstra bevisst på ord og uttrykk som kunne skape utfordringer for elever med norsk som andrespråk, og det kan være rimelig å anta at dette henger sammen med hans erfaring fra dette feltet.

Lærerne påpekte et tredje punkt. Bakgrunnskunnskapen til de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene kunne være ulik. De så likevel ikke dette som spesielt utfordrende, men hadde et mer positivt syn på at elevene kunne bidra med innspill på ulike tema (se 4.2.3). Historieundervisningen har likevel et europeisk perspektiv, slik at de elevene som sitter på annen kunnskap ikke alltid får vist denne i like stor grad. L3 understreket at tema som man regnet som kjent stoff for elevene, som for eksempel 2. verdenskrig, ble gjennomgått mindre grundig. Dette kunne føre til større forståelsesutfordringer for de av elevene som ikke har den samme bakgrunnskunnskapen på dette temaet. (se 4.2.3). Det blir derfor et dilemma. For noen elever vil det virke banalt å gå gjennom 2. verdenskrig i detalj, fordi dette er et tema som er gjennomgått mange ganger tidligere. Men for de elevene som ikke har denne bakgrunnskunnskapen kan det være utfordrende, og de vil kanskje ikke forstå de samme referansene.

L4 mente at de elevene som hadde kommet inn i den norske skolen på et senere tidspunkt og ikke har fulgt norsk skole gjennom alle år, kunne ha størst utfordringer. (se 4.2.3). Han understreket at utfordringene ville variere. Hvor lenge elevene hadde vært i Norge og hvilken opplæring eleven hadde fått tidligere var viktige faktorer. Han mente at ordforrådet var sentralt, og at spesielt kulturspesifikke ord vil være vanskelige. Fagtekstene fordrer et bredt spekter i ordforrådet på norsk, noe man ikke kan forvente av elever som har vært kort tid i Norge. Begrepsapparatet elevene har på morsmålet vil også kunne ha innvirkning på hvilke utfordringer - og i hvor stor grad utfordringene gjør seg gjeldene i arbeidet med fagtekster på andrespråket. Hvis språket på morsmålet er godt utviklet vil det kunne være lettere å lære seg nye begreper på andrespråket j.fr. Cummins skille mellom BICS og CALP (2.4.2.3). Et godt utviklet ordforråd og begrepsapparat er nødvendig for å forstå de fagtekstene man møter i skolen, og spesielt i 3. klasse videregående, der fagspråksgraden kan forventes å være høy (se 2.4). Når alle elevene da bruker de samme læremidlene som er tilpasset elever med morsmålskompetanse i norsk, vil det by på utfordringer i forhold til den språklige tilgjengeligheten for enkelte elever.

Lærerne er på mange måter uenige med seg selv på spørsmålet om elever med minoritetsspråklig bakgrunn har større utfordringer knyttet til forståelsen av fagtekster enn majoritetsspråklige elever. De hevder på den ene siden at et skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever er en uinteressant dikotomi. På den andre siden viser de likevel til flere utfordringer når det gjelder både ordforrådet, begrepsapparatet og

bakgrunnskunnskapen til noen av de minoritetsspråklige elevene. Selv om lærerne selv hevder at det ikke er interessant å snakke om et skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, kommer det frem andre synspunkt i de svarene de gir i intervjuene. Funnene i denne studien står på enkelte områder i kontrast til de resultatene Brevik fant i sin masteroppgave fra 2009. I hennes studie var lærerne opptatt av at de minoritetsspråklige elevene hadde større utfordringer knyttet til både meningsinnholdet, begreper og fagtermer i lærebøkene (se 2.5). Selv om lærerne i Breiviks studie så utfordringer knyttet spesielt til de minoritetsspråklige elevene i arbeidet med fagtekster, er de språklige trekkene de peker på de samme som lærerne i denne studien viser til. Lærerne i denne studien vil derimot knytte disse utfordringene til faglig svake elever.

5.2.3 Forskningsspørsmål 3

Vurderer majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever den språklige tilgjengeligheten på samme måte?

Nær halvparten av de minoritetsspråklige elevene betegner språket i læreboken som vanskelig. De mener i tillegg at det er mye informasjon som gjør det vanskelig å huske alt (se 4.3.2). Historiefaget blir også betegnet som et lesefag. Når det er mye tekst som skal leses på det som blir betegnet som et vanskelig språk, kan dette være krevende. To av de majoritetsspråklige elevene påpekte også at språket i læreboken var så vanskelig at de heller brukte Internett for å finne informasjon om de temaene de skulle lære (se 4.4.2). Her har da disse elevene funnet andre strategier for å tilegne seg kunnskapen. Dette viser likevel at informanter fra begge grupper betegner språket i læreboken som vanskelig.

En av de majoritetsspråklige informantene mente at man ikke trengte å forstå alle ordene for å få med seg innholdet i teksten. Når han ble spurt om ordet ”snurpenot” svarte han at ut i fra sammenhengen forstod han at det var et redskap man brukte til å fiske, men at ordet egentlig ikke var viktig for det teksten handlet om. Det kan derfor tyde på at han har utviklet gode lesestrategier, og derfor klarer å plukke ut det som er viktig for å forstå helheten i teksten. De som har morsmålskompetanse i norsk har en fordel i en slik sammenheng. Disse elevene kan bruke konteksten vanskelige ord står i for å forstå hva ordet betyr, og se om det er viktig for det teksten handler om. For å kunne ta slike strategier i bruk, fordrer det at elevene har et bredt spekter i ordforrådet. Å bruke slike strategier vil derfor kunne være vanskelig for de av

elevene som ikke har like mange ord og begreper innarbeidet på norsk. Dette er også noe Golden og Kulbrandstad peker på når de sier "[...] at mindre bredde i ordforrådet på andrespråket regnes som én viktig forklaring til at minoritetsspråklige som gruppe skårer lavere på leseforståelsesoppgaver" (2007:34). Det var flere av de minoritetsspråklige elevene som påpekte at det kunne være vanskelig å plukke ut den informasjonen som var viktig. Tekster som inneholder mye informasjon vil da kunne være vanskelige. Hvis elevene blir for opptatt av enkeltord kan de fort miste oversikten over hva teksten egentlig handler om. Men for å forstå helheten er det også viktig å kunne vite hvilke ord som er sentrale for å forstå innholdet i teksten. Det er derfor viktig at elevene har et metaperspektiv på egen lesing, og dette kan være ekstra viktig for elever som har språklige utfordringer (Golden og Kulbrandstad, 2007). En av informantene i denne studien som var kommet til Norge i senere år, syntes det var vanskelig at det var så mye pensum til hver prøve. Han syntes det var uoverkommelig at man skulle huske 80 sider til en prøve når det var så mye informasjon og detaljer (se 4.3.2). Golden og Kulbrandstad (2007:41) viser til at elever som er kommet inn i den norske skolen på et senere tidspunkt kan være vant med andre måter å lære på, og derfor har de en annen tilnærming til teksten enn det som blir forventet i den norske skolen.

Elevene ble bedt om å vurdere teksten "Det store hamskiftet" ut i fra hvor vanskelig de syntes teksten var (se 4.3.3 og 4.4.3). Omtrent halvparten av begge informantgruppene betegnet lærebokteksten som middels vanskelig. To elever fra hver av gruppene betegner teksten som ganske lett. Det er derimot tre minoritetsspråklige elever som graderer teksten til å være litt vanskelig, mens ingen av de majoritetsspråklige elevene gjør det. Det er derfor en tendens til at de minoritetsspråklige elevene vurderer teksten til å være noe vanskeligere enn det de majoritetsspråklige gjør. Vi ser likevel at det er forskjeller innad i gruppene på hvor vanskelig de vurderer teksten å være. Det er også begrenset hvor mye en slik gradering kan si, for som jeg også kommenterte i metodekapittelet (se 3.3.3.1) kan det være forskjellig hvordan informantene venter de ulike svaralternativene. Det kommer også frem i intervjuene at noen av de majoritetsspråklige elevene syntes språket i teksten var vanskelig, selv om de betegner språket som middels når de blir spurt om å vurdere det.

Det er vanskelig å gi noe entydig svar på spørsmålet om de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene vurderer den språklige tilgjengeligheten på samme måte. Det er store forskjeller innad i gruppene, og det er både minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever som sier at språket både i læreboken og i selve lærebokteksten er

vanskelig. Der er likevel verdt å merke seg at flere av de majoritetsspråklige elevene lettere forstod den sammenhengen og konteksten som vanskeligere ord var en del av. De kunne derfor ut i fra sammenhengen forstå hva de vanskelige ordene betydde, og om de var viktige for å forstå meningen med teksten. Det kan peke i retning av at dette er mer krevende for noen av de minoritetsspråklige elevene.

5.2.4 Forskningsspørsmål 4

Har de minoritetsspråklige elevene større vansker med å forstå lærebokteksten enn de majoritetsspråklige elevene?

Denne studien viser at de minoritetsspråklige elevene har større utfordringer knyttet til språket i lærebokteksten ut i fra svarene elevene ga på oppfølgingsspørsmålene de fikk. I tillegg underbygger antall ord elevene har understreket i lærebokteksten dette (se 4.3.3, 4.4.3 og 4.5). På forståelsesspørsmålene hadde de majoritetsspråklige elevene et gjennomsnitt på 7.3, mot 3.9 hos de minoritetsspråklige. Hvis vi ser på snittet for antall ord som er understreket, ligger det på 10.0 ord i snitt for de minoritetsspråklige, mot 4.4 hos de majoritetsspråklige.

Det er spesielt fagspesifikke ord og begreper knyttet til det norske landbruket som viste seg å være vanskelige, og resultatet viser at dette var spesielt vanskelige ord for de minoritetsspråklige elevene. Dette er også de ordene som Hvenkilde og Golden (1983) kalte for ikke-faglige uttrykk, og som det ofte blir tatt for gitt at elevene kan (se 2.3.2.3). Det er disse ordene som kan skape utfordringer for minoritetsspråklige elevene fordi de ofte er viktige for å forstå helheten i teksten. Slike ord blir ofte verken forklart i undervisningssammenheng eller i læreboken fordi lærerne ofte går ut i fra at dette er ord elevene kjenner til fra før. Det er derimot viktig å understreke at jeg ikke har alle bakgrunnsvariablene for de ulike elevene, slik at det kan være andre faktorer som spiller inn enn at de har oppgitt å ha ulik språklig bakgrunn. For eksempel har jeg ingen oversikt over hvilke elever som er faglige sterke eller svake.

Det som likevel er interessant er at dette viste seg å være en tekst som elevene har arbeidet med tidligere. Selv om elevene har arbeidet med teksten tidligere er det en høy andel ord som elevene fortsatt syntes var vanskelige. Dette gjelder særlig de minoritetsspråklige elevene. Ut i fra de resultatene som ble presentert i kapittel 4 viser det seg også at de minoritetsspråklige

informantene sin forståelse fordeler seg mer likt mellom de ulike informantene. Understrekinger som ble gjort i lærebokteksten, underbygger også dette (se 4.3.3 og 4.4.3). Hos de majoritetsspråklige elevene er det en av informantene som står for 1/3 av understrekingene i teksten. Her er det altså spesielt en informant som skiller seg ut fra resten av informantgruppen, og som trekker opp gjennomsnittet (se 4.4.3).

Denne undersøkelsen viser at elevene har større utfordringer knyttet til språket i lærebokteksten. Både ut i fra det som kommer frem gjennom forståelsesspørsmålene, men også ut i fra antall ord elevene streker under i lærebokteksten. Dette resultatet støtter opp under den forskningen som er gjort rede for i kapittel 2 (Reichenberg, 2000; Golden, 2005; Hovland, 2007) som viser at minoritetsspråklige elever har større utfordringer knyttet til språket i fagtekster enn de majoritetsspråklige.

5.2.5 Forskningsspørsmål 5

Ser det ut til at leksikalske metaforer, grammatiske metaforer og fagspesifikke ord/uttrykk og begreper skaper utfordringer for den språklige tilgjengeligheten, og vurderer de ulike informantene dette på samme måte?

Den leksikalske metaforen som skapte størst utfordringer for elevene var selve overskriften ”Det store hamskiftet”. Dette er uheldig fordi overskriften skal si noe om hva teksten kommer til å handle om, og den er derfor viktig for forforståelsen til leseren. Også det idiomatiske uttrykket ”måtte ta til takke med” skapte utfordringer, og da spesielt for de minoritetsspråklige elevene. Det kan derfor tenkes at de leksikalske metaforene som består av standardiserte uttrykk, slik som idiomatiske uttrykk gjør, skaper utfordringer knyttet til den språklige tilgjengeligheten, spesielt for de minoritetsspråklige. Dette er også noe av det som ble påpekt i teorikapittelet (se 2.3.2.1). Slike uttrykk er ofte kulturspesifikke og det er vanskelig å vite hva de betyr om man ikke kjenner til uttrykket, eller bakgrunnen for uttrykket i utgangspunktet.

De grammatiske metaforene som var vanskelige å forstå kan også betegnes som fagspesifikke begreper. De grammatiske metaforene er ofte knyttet til fagspesifikke uttrykk og fungerer som presiseringer og avklaring av begreper i fagtekster (se 2.3.2.2). Det som er ulempen med grammatiske metaforer er at informasjonen blir pakket sammen, og det kan derfor skape en

flertydighet i teksten (se 2.3.2.2). En slik flertydighet krever derfor en viss tolkningskompetanse av leseren (se 2.5). For å opparbeide seg en slik type tolkningskompetanse bør ordforrådet og begrepsapparatet være godt utviklet. Å bruke grammatiske metaforer fordrer også at elevene klarer å se sammenhengen i teksten, fordi de ulike setningene viser tilbake til det som er kommet frem tidligere. For eksempel kreves det en viss tolkningskompetanse å se at ”nyvinningene” og ”transportmidlene” har en sammenheng fordi ”transportmidlene” viser til en form for ”nyvinning”. Det krever også at elevene har et metaperspektiv på egen lesing og at de har utviklet gode lesestrategier for å se at ordet ”avsetningen” i historieteksten ”Det store hamskiftet” ikke er det samme som ordet ”avsetningen” i en geofaglig tekst. Her ser vi da også et godt eksempel på at de grammatiske metaforene også kan betegnes som fagspesifikke begreper. Ryen (1999) viser til at en del av det å lære seg et fagspråk er å vite hva et ord betyr innenfor et spesifikt fagfelt (se 2.3.2.3)

Når elevene har understreket ord har de minoritetsspråklige streket under syv grammatiske metaforer, mens de majoritetsspråklige har understreket fire (se 4.5). De største forskjellene kommer derimot best frem hvis vi ser på de forståelsesspørsmålene elevene fikk som inneholdt grammatiske metaforer (se 4.3.3 og 4.4.3). Ordet ”selvforsyning” var det halvparten av de minoritetsspråklige elevene som ikke forstod, mens alle de majoritetsspråklige kunne forklare dette ordet. Hvis vi ser på setningen dette ordet inngår i: ”Hovedmålet for bøndene var selvforsyning, det vil si å produsere størstedelen av de varene de trengte, selv” blir ordet forklart i setningen. Det krever likevel en god tolkningskompetanse og et metaperspektiv på egen lesing for å se denne sammenhengen. Hvis elevene blir for opptatt av enkeltordene får de ikke med seg sammenhengen i setningen, og de går da glipp av forklaringen på ordet. Det er også brukt andre ord enn det som inngår i selve begrepet for å forklare ordet ”selvforsyning”, noe som igjen kan skape utfordringer for å se sammenhengen. Hvis årsakssammenhengene hadde vært tydeligere, er det rimelig å anta at flere elever ville forstått mer av teksten. Dette støttes også av de funnene Reichenberg (2000) viser til i sin studie. Når tekstene ble skrevet om var det flere av elevene med svensk som andrespråk som forstod innholdet (se 2.5). Et annet ord som så ut til å være enda vanskeligere for de minoritetsspråklige elevene var ”selvberging”. Ni av de ti informantene kunne ikke forklare dette ordet, og dette var et ord som ikke var forklart i teksten i det hele tatt. Til sammenligning var det en av de syv majoritetsspråklige elevene som ikke kunne forklare dette ordet. ”Selvberging” kommer av ”å berge seg selv”. Ordet ”berging” kan betegnes som et lavfrekvent ord, i likhet med det eksempelet som er vist til i 2.3.1 med ”kost” i stedet for ”mat”. Hvis begrepet ”selvberging”

hadde blitt forklart i teksten med ”å redde seg selv” vil det være rimelig å anta at flere av de minoritetsspråklige elevene hadde forstått uttrykket, fordi ”å redde noen” kan hevdes å være mer frekvent uttrykk enn det ”å berge noen”.

De fagspesifikke ordene og begrepene var den kategorien som ble understreket flest ganger. I fag som historiefaget, er det ofte mange ord som blir brukt fagspesifikt, men som samtidig også blir brukt i andre sammenhenger. Dette stemmer overens med de funnene Golden og Hvenekilde (1983) gjorde i sin rapport (se 2.3.2.3). En del av disse ordene kan en dermed ta for gitt at elevene forstår, selv om det viser seg at det ikke er tilfelle. For eksempel var ”meieri” et ord jeg ikke hadde tatt med i tekstanalysen men som flere av de minoritetsspråklige elevene ikke kunne forklare. Det var også en av lærerne som understreket at ”meieri” kunne være vanskelig for de minoritetsspråklige elevene. Dette betyr at de fagspesifikke ordene er i stor grad knyttet til norsk jordbrukssamfunn, og mange av dem kan derav betegnes som kulturspesifikke. Hvis det blir for mange slike ord i en tekst som elevene ikke forstår, eller bare forstår delvis, kan det gå ut over den språklige tilgjengeligheten i teksten. Det er ofte vanskelig å vite hvilke ord som kan være utfordrende for elevene å forstå. Dette ble det vist til i både teorien (2.2.2.3) og understreket av L3 i intervjuet; lærerne har innarbeidet det faglige ordforrådet så godt, at en del ord og begreper blir tatt for gitt at elevene kan (se 4.2.3). Som vist i 4.5 var det lærerne som understreket flest ord, men det er ikke dermed sagt at disse ordene blir forklart i ordinær undervisning. L3 sa i intervjuet at det ble brukt mye tid på begrepsdiagrammer i undervisningen (se 4.2.3). Disse diagrammene er det likevel rimelig å anta at inneholder ord og begreper som er nye for alle elever. At den ene eleven som hadde vært 3,5 år i Norge kunne forklare både ”primærnæring” og ”sysselsetting”, men ikke ”meieri”, ”ljà” og ”fiskeryrke” støtter opp under disse antagelsene. For denne eleven vil det da være mange ord i teksten som er vanskelige og som ikke blir forklart verken i undervisningen eller i læreboken. Når vi ser på antall understrekninger og de forståelsesspørsmålene elevene fikk, er det tydelig at det er mange ord som særlig de minoritetsspråklige elevene synes er vanskelige. De majoritetsspråklige elevene har derimot en betydelig lavere prosent av understrekingene, og vi må også huske at en av de majoritetsspråklige informantene stod for 1/3 del av understrekingene totalt.

Resultatene viser altså at lærerne og de minoritetsspråklige elevene streker under mange flere ord enn de majoritetsspråklige elevene. Men hvis vi ser bort i fra antall understrekninger, er informantene enige om hvilken språklig kategori som skaper størst utfordringer for den

språklige tilgjengeligheten i lærebokteksten. Samtlige av informantgruppene mener at de ordene som er kategorisert som fagspesifikke skaper størst utfordringer.

5.3. En tentativ diskusjon

Til nå har jeg gjort rede for og besvart de forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis i oppgaven. Det er likevel flere interessante funn som kan være med på å belyse oppgavens formål. Jeg ønsker derfor å kort kommentere noen av disse funnene som også er interessante i arbeidet med en lærebok i det heterogene klasserommet.

5.3.1 En lærebok i det heterogene klasserommet

I delkapittel 2.2 ble lærebokens posisjon i skolen omtalt. Her kom det frem at læreboken fortsatt stod sterkt i skolen, og i delkapittel 2.5 blir det også understreket at den samme læreboken i stor grad blir brukt for alle elever. Denne studien bekreftet også dette. Alle lærerinformantene oppgir at de forholder seg til læreboken i stor grad i sin undervisning (se 4.2.2) og at bruker de samme læremidlene til alle elevene (se 4.2.3). Dette stiller store krav til språket og innholdet i læreboken fordi elevene i klasserommet har ulike språklige og kulturelle bakgrunn. Aamotsbakken et al. (2004) viser til at det kan være positivt at alle elevene bruker samme lærebok og får undervisning i samme klasserom. På den måten får man et inkluderende læringsfellesskap. Å bli tatt ut av undervisningen for å få ekstra oppfølging kan oppleves negativt for elevene. Dette påpekte også en av elevinformantene i intervjuet (se 4.3). Han hadde negative erfaringer med å bli tatt ut av klassen, og var redd for å gå glipp av den undervisningen som foregikk i timen med resten av klassen når han ble tatt ut av ordinær undervisning. Han var derfor redd for å bli hengende faglig etter de andre. I stedet for å ta elevene ut av klassen er det mulig å tilrettelegge for elevene ut i fra deres forutsetninger i klasserommet sammen med resten av elevene, også ved bruk av samme lærebok. Det stilles derimot enda større krav til språket i læreboken for at den skal oppleves som språklig tilgjengelig for alle elever; både minoritetsspråklige, majoritetsspråklige og elever som er faglig og/eller språklig svake. Det er derimot viktig å understreke at det er forskjell på å være faglig og språklig svak. Elever som er faglig sterke kan få problemer med å løse oppgaver hvis de ikke forstår hva oppgaven går ut på (se 2.3.1). Da er det ikke det faglige nivået som må tilpasses, men språket og hva oppgaven går ut på som må forklares nærmere.

Læremiddelsituasjonen for minoritetsspråklige ble sett nærmere på i rapporten *Evaluering av tilskudd til læremidler* fra Rambøll Management (2009). De fant ut at det var et behov innenfor dette feltet, fordi læremidlene ikke var tilpasset det språklig heterogene klasserommet vi finner i skolen i dag. Dette begrunnes med at det stadig kommer flere minoritetsspråklige elever inn i den norske skolen. Elevene har ulik språkbakgrunn og ulike erfaring med skolegang, og derfor kan elever på samme klassetrinn ha svært ulikt faglig og språklig nivå. Rapporten påpeker at selv om mange språklige minoritets elever er født i Norge, kan likevel noen av disse elevene ha en mindre godt utviklet dybdeforståelse av norsk. Dette var det også noen av lærerne som understreket. L2 viste til at det ikke nødvendigvis var de elevene som hadde vært kortest tid i Norge som hadde størst utfordringer. Hun mente at mange av de elevene som var født i Norge også hadde utfordringer med forståelsen av fagtekstene, og knyttet dette til skille mellom hverdagslig og akademisk språk. Seks av de ti minoritetsspråklige informantene som var med i utvalget var født i Norge. Halvparten av informantene sa også at norsk var det språket de mestret best. Likevel oppga disse elevene at de hadde et annet morsmål enn norsk, slik at det er andre faktorer som spiller inn enn hvilket språk de behersker best når du skal oppgi morsmål. Hvilket språk de identifiserer seg med ser ut til å være vel så viktig som hvilket språk de behersker best. Dette viser at de elevene som blir betegnet som minoritetsspråklige i seg selv er en svært heterogen gruppe. Selv om mange av disse informantene er født i Norge viste det seg likevel at denne elevgruppen i gjennomsnitt hadde større utfordringer knyttet til forståelsen av fagteksten enn de majoritetsspråklige. Derfor kan det tyde på at dikotomien minoritetsspråklig-majoritetsspråklig er betydningsfull.

Som vist i teorikapittelet tar det lenger tid å utvikle et akademisk språk på andrespråket enn det tar å utvikle et hverdagslig begrepsapparat. Dette er det Cummins kaller for det kontekstavhengige språket, BICS, og det kontekstuavhengige språket, CALP. Elever kan ha et godt utviklet språk på et hverdagslig nivå, uten at de har den dybdeforståelsen innenfor andrespråket som gjør at de kan forstå det komplekse språket som ofte er brukt i fagtekster. Det kan derimot være vanskelig for lærerne å oppdage at elevene mangler denne dybdeforståelsen fordi elevene har et godt utviklet språk når det gjelder hverdagslige og kontekstavhengige temaer. Det kan også tenkes at det er motsatt. Elevene har et godt utviklet begrepsapparat og ordforråd på førstespråket, men siden prøver og faglig kommunikasjon

foregår på andrespråket får ikke elevene uttrykt den kunnskapen de egentlig har. Flere av lærerne forklarte at de tok elever ut for å ha muntlige prøver hvis elevene har utfordringer knyttet til å uttrykke seg skriftlig. Spesielt en av lærerne var usikker på om hun likevel fikk tak i noe mer kunnskap hos elevene under disse muntlige prøvene. Det kan tenkes at noen av disse elevene gjerne sitter på kunnskap, men på grunn av språklige utfordringer knyttet til å uttrykke seg på andrespråket får de ikke vist denne kunnskapen. Det kan selvfølgelig også være at elevene ikke har denne kunnskapen i det hele tatt. Men spesielt for de elevene som har kommet inn i norsk skole de senere år kan det være problematisk å uttrykke seg akademisk på et språk de ikke behersker. Det gjelder både skriftlig og muntlig.

Alle elever i den norske skolen har rett til tilpasset opplæring: "Den enkelte elev skal ha mulighet til å bruke mer eller mindre tid på innhold og arbeidsmåter i fagene ut fra sine behov og forutsetninger" (Utdanningsdirektoratet, u.d.). En rettferdig skole har derfor ikke som mål å behandle alle likt, men å legge til rette for at hver enkelt elev får den oppfølgingen de trenger. Det er likevel ikke til å stikke under stol at tidspresset i skolen er stort, og at elevgruppene lærerne har ansvaret for ofte består av mange elever. Det vil også variere ut i fra både skoler og enkelte klasser hvor stort behov det er for spesiell tilrettelegging for den enkelte eleven, og ressurskapasiteten vil variere. Behovet for kompetanseheving i skolen i arbeidet med minoritetsspråklige elever, har vært påpekt av flere. Det vises til at det bør være en bevisstgjøring i skolen i forhold til hvilke utfordringer de minoritetsspråklige elevene kan ha i skolesammenheng. Det knytter seg også til hvordan man kan tilrettelegge for at denne elevgruppen skal få både den faglige og språklige utviklingen de trenger for å henge med i skolesystemet. Kulbrandstad og Kulbrandstad (2008) trekker blant annet frem flere rapporter både i Norge, Sverige og Danmark som viser at kompetansen til å undervise i klasserom med språklig heterogene grupper er for lav. Rambøll Management hevdet også i sin rapport fra 2006 at det er behov for kompetanseheving innen norsk som andrespråk. De viser også at

[d]e lærerne som hadde særskilt kompetanse i norsk som andrespråk, vurderte at dette var svært nyttig i undervisningen. Utdanning i norsk som andrespråk gir didaktiske forutsetninger som konkret kan komme til nytte. De lærerne som hadde særskilt utdanning i norsk som andrespråk var bedre i stand til å gi pedagogiske begrunnelser for valg av metoder i opplæringen enn lærere som ikke hadde denne utdannelsen (2006:43).

Denne studien viser også at det var den læreren som hadde kompetanse innenfor norsk som andrespråk som var mest oppmerksom på ord og uttrykk som kunne være utfordrende for

minoritetsspråklige elever. Et sentralt punkt ved kompetanseheving er derfor de utfordringene det knytter seg til elevenes språkkompetanse og det å lese fagtekster. Dette gjelder spesielt i det faglige arbeide med minoritetsspråklige elever i klasserommet. Denne kompetansehevingen vil da ikke bare være aktuell for de lærerne som underviser i norsk, men for alle lærere. Som følge av overgangsordningen som ble nevnt innledningsvis i oppgaven (se 1.3) vil alle lærere måtte forholde seg til det språklig heterogene klasserommet i enda større grad enn tidligere. Det vil derfor kunne være utfordrende for elevene når de skal lære seg fag, dersom lærerne ikke er bevisste på de utfordringer det knytter seg til å lære fag på andrespråket. Mange av de språklige trekkene ved fagtekster kan gjøre tekstene mindre tilgjengelige for enkelte elever. Når lærerne da har morsmålskompetanse på det språket læreboken er skrevet på kan det være vanskelig å oppdage hva som er vanskelig tilgjengelig for noen elever. Lærerne har i tillegg innarbeidet det faglige ordforrådet såpass godt, at det er lett å glemme at en del av de fagtekstspråklige trekkene må forklares (se 2.5). Etter at godkjenningsordningen ble opphevet i år 2000 (se 2.2) er det også i stor grad opp til lærerne å avgjøre om læreverkene er gode nok, og at de er tilpasset de ulike elevenes faglige og språklige nivå. Hvis læreboken viser seg å være for vanskelig må lærerne finne alternative læremidler, hevder Alver og Selj.

5.3.2 Lesekompetanse

Elevenes lesekompetanse var et tema som kom opp hos flere av lærerinformantene. Dette har jeg ikke presentert i resultatene, fordi det ikke var en del av spørsmålene i intervjuguiden. Elevenes lesekompetanse er likevel et aktuelt tema i arbeidet med fagtekster i skolen, og jeg ønsker derfor kort å kommentere dette her. Jeg viser først til det som kom frem under intervjuene.

L4 sier at lesekompetansen til elevene er varierende, men at det nok er flere elever som ikke vil innrømme at dette er noe de har vansker med. L2 sier at lesekompetansen til elevene er dårligere i dag enn det den var før. Hun utdyper dette med å si at elevene i dag har en annen type lesekompetanse. De unge i dag er flinkere på avkoding av bilder og lyd, og hun mener at forlagene må tenke nytt ut i fra dette. Hun mener også at det er for stor avstand fra de som skriver lærebøkene, og de som faktisk skal bruke lærebøkene til å lære. Lesing er noe elevene forbinder med skolen. Lesing er ikke en aktivitet som de fleste elever driver med utenom

skoletiden, med mindre det er lekser. Elevene leser en del på nett, men det blir en annen type lesing som er mer fragmentert. Hun sier at det har skjedd noe med hodene til folk, og det dreier seg om hvordan elevene forstår og leser ting. Hvis det blir for mye skrift, virker det uoverkommelig for elevene. Dette mener hun forlagene må ta til etterretning, og tenke nytt ut i fra. L3 mener også at lesekompetansen til elevene er dårligere i dag. Hun stiller spørsmål ved om vi av den grunn bør senke kravene og gjøre tekstene mer tilgjengelige, eller om vi bør forvente at elever i 3. klasse studiespesialiserende klarer å lese en slik tekst som ”Det store hamskiftet”.

Elevenes lesekompetanse har vært under lupen siden resultatene for PISA-undersøkelsen kom i 2000 (Golden og Kulbrandstad, 2007:33). Allerede da ble det ytret bekymring for at elevene presterte for lavt på lesetestene. Det har siden den tid vært satt inn flere tiltak for å øke elevens lesekompetanse i skolen. Lesekompetanse i alle fag ble også implementert i LK06 som en av fem grunnleggende ferdigheter. Eksempelvis ble også Lesesenteret i Stavanger etablert for å heve kunnskapen om hvilke tiltak som kunne føre til at elevenes lesekompetanse ble styrket (Reichenberg, 2012). Reichenberg har hevdet at tiltakene som ble satt i gang i Norge er grunnen til at man har sett en forbedring i elevenes lesekompetanse i Norge, mens man for eksempel i Sverige ikke har gjort lignende tiltak. Hun mener at fokuset på lesing av fagtekster i den norske skolen, og at man ikke bare har fokusert på lesing av skjønnlitterære tekster er et positivt trekk ved skolen i Norge (Reichenberg, 2012). Så er spørsmålet videre om dette fokuset på lesing i skolen kommer alle elever til gode. Det er fortsatt utfordringer knyttet til lesing, og kanskje spesielt for minoritetsspråklige elever. Mange av de fagtekstene som blir brukt, spesielt i den videregående skolen, er tilpasset elever som har et tilnærmet morsmålsutviklet språk på norsk. Men mange av elevene i skolen i dag har likevel ikke denne språkkompetansen, og de vil derfor ha problemer med å forstå innholdet i disse tekstene. Det er derfor viktig å gi elevene opplæring i lesestrategier for at de skal kunne orientere seg i store tekstmengder, og for at de skal kunne tilpasse lesestrategiene sine til de tekstene de blir stilt overfor (Golden og Kulbrandstad, 2007:40). Lesestrategier vil selvfølgelig komme alle elever til gode, men for de elevene som har utfordringer knyttet til norskspråklige ferdigheter vil det være ekstra viktig.

Kanskje man også må ta innover seg at lesekompetansen hos elever generelt er endret. Lesing er i dag knyttet til flere medium enn bare trykte bøker. Elevene bruker mye tid på Internett og forholder seg i større grad til multimodale arenaer med både tekst, lyd og bilde i kombinasjon.

Denne måten å lese på, slik som L2 hevder, er ofte en mer fragmentert og krever en annen type lesekompetanse. For mange elever er derfor lesing av bøker en aktivitet knyttet til skolen. Mange av forlagene har etter hvert også fått nettressurser som er knyttet til de trykte lærebøkene. Spørsmålet er om innholdet på nettressursene er tilpasset det mediet som Internett er og benytter seg av de mulighetene dette kan gi, eller om de henger igjen i den gamle læreboktradisjonen. Hvis nettressursene bare er en Internett-versjon av den trykte læreboken, er det rimelig å tro at poenget med nettressursene blir redusert. Dette er likevel en annen diskusjon som det vil føre for langt å gå inn i denne omgang. Men det er interessant, og det blir spennende å følge med på utviklingen av læremidler fremover.

6.0 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke utfordringer det knytter seg til å undervise etter den samme læreboken i et klasserom med en heterogen gruppe elever hvor antagelsen har vært at dikotomien minoritetsspråklig-majoritetsspråklig er betydningsfull. Gjennom de resultatene som er presentert i kapittel 4 viser det seg at lærerne mener at både språket og innholdet i læreboken *Tidslinjer 2* ikke er tilpasset målgruppen. De mener at faglig svake elever spesielt vil ha utfordringer med å forstå innholdet i denne. Lærerne så derimot mindre utfordringer knyttet til minoritetsspråklige elever i arbeidet med fagtekster. De mente likevel at god begrepsutvikling og bakgrunnskunnskap knyttet til temaet var vesentlig for elevenes forståelse.

Intervjuene med elevene viser på sin side at de minoritetsspråklige elevene har større utfordringer knyttet til forståelse av innholdet i lærebokteksten enn de majoritetsspråklige elevene. De minoritetsspråklige elevene som gruppe har et lavere gjennomsnitt på forståelse av oppfølgingsspørsmålene til lærebokteksten enn de majoritetsspråklige. De minoritetsspråklige streket dessuten under betydelig flere ord i lærebokteksten som de mente var vanskelige enn de majoritetsspråklige. Mange av de minoritetsspråklige elevene var født i Norge og hadde gode muntlige ferdigheter på norsk. Likevel viser det seg at når det kommer til forståelsen av fagteksten får denne elevgruppen større problemer enn de majoritetsspråklige.

Didaktiske implikasjoner av dette kan være en bevisstgjøring knyttet til skillet mellom hverdagslig og akademisk språkutvikling. Elever kan fremstå som morsmålsbrukere, men kan likevel ha utfordringer knyttet til det akademiske skolespråket. For disse elevene kan det da by på utfordringer når den samme læreboken, som er tilpasset elever med norsk som morsmål, blir brukt til alle elevene. Det kan også være gjenstand for diskusjon om språket i lærebøkene er tilpasset målgruppen. Det kan se ut til at de anbefalingene Aamotsbakken et al. (2004) kom med til utforming av lærebøker som var tilpasset alle elevgrupper, også gjør seg gjeldende i dag 10 år etter at rapporten kom ut.

Styrkene til denne studien kan også sies å være dens svakheter. Det er et sammensatt prosjekt og de begrensningene som settes av rammene til et masterprosjekt innebærer at jeg ikke har

kunnet gå like grundig i dybden på alt. Det kan likevel sies å være et fruktbart prosjekt fordi vi har sett hvilke utfordringer det knytter seg til å ha en lærebok fra ulike perspektiver. Styrken ved prosjektet er at jeg har med både minoritetsspråklige elever, majoritetsspråklige elever og lærere. Tidligere studier har ofte fokusert på enten elever eller lærere. Det er få studier jeg har funnet som har hatt et utvalg som tilsvarer det samme informantutvalget som denne studien bygger på. Det kan også anses å være en styrke at det informantutvalget oppgaven bygger på kan sies å være en realistisk setting fra det heterogene klasserommet. Elevene i skolen er ulike på mange måter, men språklig og kulturell bakgrunn er to viktige variabler. At disse variablene er betydningsfulle, er noe funnene i denne studien understreker, og som også tidligere forskning har vist (Reichenberg, 2000; Golden, 2005; Aamotsbakken et al., 2004; Hovland, 2007). At jeg i tillegg har fått både elever og læreres vurdering av hva de anser som vanskelig tilgjengelig, og at jeg også har med forståelsesspørsmål som gjør at jeg som forsker kan vurdere hva som er vanskelig tilgjengelig, kan anses å være en styrke.

Resultatene mine knytter seg likevel mest opp til en læreboktekst som ikke nødvendigvis vil være representativ for andre lærebøker. Men teksten inneholder flere fagspråklige kjennetegn som tidligere forskning har vist at kan påvirke den språklige tilgjengeligheten. Det kan derfor si noe om den generelle tendensen av hva som oppleves som vanskelig tilgjengelig i fagtekster. Utvalget er likevel for lite til at det kan trekkes generelle slutninger på bakgrunn av oppgavens funn, ut over det utvalget som var med. Hvis jeg skulle ha utvidet dette prosjektet ville jeg hatt med flere læreboktekster, og gjerne fra flere fag. Jeg ville også ha undersøkt elevenes faglige nivå nærmere for det har ikke denne undersøkelsen noe informasjon om. Det er derfor ikke mulig å si noe om lærernes skille mellom faglig sterke og svake elever er mer fruktbart enn et skille mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Dette er derfor noe som ville vært interessant å undersøke nærmere.

Arbeidet med denne studien har gjort at jeg er blitt mer bevisst på ord som kan gjøre tekster vanskelig tilgjengelig for elever. Ord og uttrykk som vi faglærere og morsmålsbrukere av norsk har innarbeidet i ryggmargen, gjør at det kan være vanskelig å oppdage hvilke ord og uttrykk som faktisk byr på utfordringer for mange elever. Elevers ulike kulturelle og språklige referanser er svært varierende. Dette er derfor noe jeg kommer til å ha i bakhodet når jeg nå skal forholde meg til det heterogene klasserommet i det virkelige liv og ikke bare bak dataskjermen.

Litteraturliste:

- Aamotsbakken, Bente et.al. (2004) *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Alver, Vigdis og Selj, Eliabeth (2008) "Å lese fagtekster på andrespråket" I: Selj, E. og E. Ryen(red). *Med språklige minoriteter i klassen*, Cappelen Akademisk forlag, s. 107-129 hentet i: NORAN 104/ NORAN 104F Andrespråklæring – og undervisning. Kompendium I: Deler av teoripensum, Våren 2011. Det humanistiske fakultet, Kopisamling.
- Askeland, Norunn og Aamodtsbakken, Bente (2010) "Lesing av fagtekster i RLE og naturfag i et flerkulturelt miljø" I: Skjelbred, Dagrun og Aamodtsbakken, Bente (red.) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, Oslo: Novus forlag
- Bokmålsordboka. Universitetet i Oslo i samarbeid med Språkrådet, Tilgjengelig fra: <http://nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi> [Nedlastet: 20.05.2014]
- Breivik, Bente (2009) *Vurdering av læreboktekster: Språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever* (masteroppgave), Oslo: Universitetet i Oslo
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders ([2004] 2009) *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal
- Golden, Anne og Hvenekilde, Anne (1983) *Rapport for prosjekt lærebokspråk*. Oslo: Senteret for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Golden, Anne (2009) *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*, Oslo: Gyldendal
- Golden, Anne og Kulbrandstad, Lise Iversen (2007) "Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring" I: *NOA norsk som andrespråk*, Vol. 23 Nr. 2 s. 33-66. Oslo: Novus forlag
- Golden, Anne (2005) *Å gripe poenget : forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen* (doktoravhandling), Oslo: Universitetet i Oslo
- Grimnes, Øhren, Eriksen, Wiig, Ertrevaag, Eliassen og Skovholt (2008) *Tidslinjer 2 Verden og Norge Historie Vg3*, Ascheoug forlag
- Grønmo, Sigmund (2004) *Samfunnsvitenskaplige metoder*, Bergen: Fagbokforlaget
- Haukeland, Ingunn Holmstad (2009) *Lærebokas usikre framtid. En studie av brytningen mellom lærebok og digitale læringsressurser i skolepolitikken, pedagogikken og forlagene* (masteroppgave), Oslo: Universitetet i Oslo

- Helgheim, Sindre Øye (06.12.2012) ”Digitale prøvekaniner krevde å få skolebøkene tilbake” *NRK/Hordaland*, Tilgjengelig fra: <http://www.nrk.no/hordaland/krevde-a-fa-skolebokene-tilbake-1.9719518> [Nedlastet: 08.04.2014]
- Hodgson et al. (2010) *På vei fra læreplan til klasserom – Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr. 3. Bodø: Nordlands forskning
- Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn (1991) *Metodevalg og metodebruk*, Oslo: Tano Aschehoug
- Hovland, Anne Kjersti (2007) *Er det alle disse vanskelige ordene? En casestudie av hvordan språklige forutsetninger synes å påvirke leseforståelsen av en læreboktekst, blant fire minoritetsspråklige og fire majoritetsspråklige 8. Klassinger* (masteroppgave), Oslo: Universitetet i Oslo
- Hoas, Krister Clausen (06.12.2012) ”Elevene krevde papirbøker tilbake” *Bergens Tidende*, Tilgjengelig fra: <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Elevene-krevde-papirboker-tilbake-2809046.html> [Nedlastet: 08.04.2014]
- Johnsen, Egil Børre et al. (1999) *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*, Oslo: Tano Aschehoug
- Johannesen, Asbjørn Tufte, Per Arne. Kristoffersen, Line. (2004) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder*, Oslo: Abstrakt forlag
- Juuhl et al. (2010) *Læremiddelforskning etter LK06 - Eit kunnskapsoversyn*, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Kaspersen, Cathrin (2012) *De vet ikke hva en hytte er... En undersøkelse av hvordan en skole møter utfordringene rundt forståelse av fagtekster hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet* (masteroppgave), Oslo: Universitetet i Oslo
- Kulbrandstad, Lars Anders og Kulbrandstad, Lise Iversen (2008) ”Norsk som andrespråk ut av rekka gikk – norskopplæring for minoritetsspråklige elever ved et veiskille” I: Carlsen, Cecilie et al. (red.) *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet*, Oslo: Novus forlag
- Kverndokken, Kåre (2013) ”Læreboka i lys av tilpasset opplæring” I: Askeland, Norunn. Maagerø, Eva. Aamotsbakken, Bente (red.) *Læreboka: studier av ulike læreboktekster*, Oslo: Akademika forlag
- Lund, Åse (2007) ”Da kunne vi ikke snakket to språk” *Vilkår for tospråklig praksis i en skolekontekst* (masteroppgave), Oslo: Universitetet i Oslo
- Maagerø, Eva (2006) ”Om å lese på setningsnivå” I: Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip (red.) *Å lese i alle fag*, Oslo: Universitetsforlaget
- Magnusson, Ulrika (2009) ”Systematisk.funktionell lingvistik och andrespråksforskning : skriftspråksutveckling i olika forskningstraditioner” I: *Nordand : nordisk tidskrift for andrespråksforskning*, Vol. 4, Nr. 1 s. 67-94

- NOU 2010: 7 (2010) Mangfold og mestring. 5.2 Kunnskap om læring av andrespråk. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/6.html?id=606186#note1> [Nedlastet:15.10.2013]
- NOU 2011: 14 (2011) Bedre integrering 2.5 Begreper og definisjoner. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2011/nou-2011-14/3/5.html?id=650770> [Nedlastet: 29.04.2014]
- NOU1995: 18 (1995) Ny lovgivning om opplæring 24.3.3 Særlig om godkjenning av lærebøker. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/26/3/3.html?id=337161#> [Nedlastet: 15.10.2013]
- Opplæringslova § 9-4. (u.d.) ”Kapittel 9. Leiing, funksjonar, utstyr og læremiddel i skolen” Tilgjengelig fra: <http://www.skoledata.net/Lover/Opplaring/opl09.htm#a4> [Nedlastet: 11.05.2014]
- Rambøll Managment (2009) Rapport – *Evaluering av tilskudd til læremidler*. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/Forskning/2010/5/Tilskudd_laremidler.pdf?epslanguage=no [Nedlastet:10.04.2014]
- Rambøll Managment (2006) Rapport - *Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf [Nedlastet 12.05.2014]
- Reichenberg, Monica (2000) *Röst och kausalitet i läroboktexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner* (doktoravhandling), Göteborg: Universitet i Göteborg
- Reichenberg, Monica (2012) ”Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt” I: Acta Didactica Norge, Vol. 6 Nr. 1 Art. 3 s. 1-24
- Rydland, Veslemøy (2007) ”Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?” I: Acta Didactica Norge, Vol 1 Nr. 1 s.1-21
- Ryen, Else (1999). “Fagspråk – språk for spesielle formål». I: Hagen, J.E, og K.Tenfjord (red). *Andrespråksundervisning: teori og praksis*. Oslo: Prisme Ad Notam Gyldendal, s. 236-262 hentet i: NORAN 104/ NORAN 104F Andrespråkslæring – og undervisning. Kompendium I: Deler av teoripensum, Våren 2011. Det humanistiske fakultet, Kopisamling.
- Siljan, Henriette (2004) *Grammatiske metaforer og metaforisering av grammatikken*. (Hovedfagsavhandling) Bergen: Universitetet i Bergen
- Siljan, Henriette (2010) *Metaforisering, nominalisering og normering – en teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster* (doktoravhandling) Oslo: Universitetet i Oslo

- Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente (red.) (2010) *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*, Oslo: Novus forlag
- Svendsen, Bente A. (2004) *Så lenge vi forstår hverandre: språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Thurmann-Moe, Anne Cathrine, Meyer, Kirsten Bjerkan og Monsrud, May-Britt (2012) ”Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk” I: NOA norsk som andrespråk Vol. 28 Nr. 1 s. 5-23. Oslo: Novus forlag
- Utdanningsdirektoratet (18.06.2012) Fremmedspråk for privatister. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen-videregaende/Endringer-og-overgangsordninger/Endringer/Her-finner-du-oversikt-over-hvilke-fremmedsprak-du-kan-ta-som-privatist1/> [Nedlastet: 20.05.2014]
- Utdanningsdirektoratet (u.d.) Kunnskapsløftet. Tilpasset opplæring. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Finsk/Finsk-som-andresprak-/Artikler-niva1/Tilpasset-opplaring/> [nedlastet: 15.10.2013]
- Utdanningsdirektoratet (01.08.2013) Kunnskapsløftet. Læreplan i samfunnsfag – kompetansemål. Kompetansemål etter 4. Årssteget Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=-669472951> [Nedlastet: 29.04.2014]
- Utdanningsdirektoratet (01.08.2009) Kunnskapsløftet. Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/Etter-Vg3-studieforbereende-utdanningsprogram/> [Nedlastet: 29.04.2014]
- Utdanningsdirektoratet (01.08.2007) Kunnskapsløftet. Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/> [Nedlastet: 22.05.2014]
- With, Louise (2007) *Idiomer under lupen - En teoretisk-empirisk studie av idiomatiske uttrykk i norsk* (Masteroppgave), Universitetet i Oslo

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til rektor og lærere

22.10.2013

Til rektor og lærere

Jeg arbeidet for tiden med et masterprosjekt ved Universitetet i Bergen. Prosjektet er tilknyttet HF-fakultet, avdeling LLE. Formålet med prosjektet er å undersøke fagtekster i lærebøker generelt, men med et fokus på andrespråkelever spesielt. Jeg ønsker å kartlegge den språklige tilgjengeligheten i tekstene, og om det er samsvar mellom ulike elevgruppers vurdering av læreverket, og lærernes vurdering av samme læreverk.

For å gjennomføre prosjektet trenger jeg informanter fra videregående skole. Jeg ønsker å intervjuer både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, samt lærere. For å avgrense har jeg valgt historiefaget på vg3 studiespesialiserende. Jeg trenger i utgangspunktet 4 lærere, og 20 elever fordelt på 10 minoritetsspråklige elever, og 10 majoritetsspråklige elever.

Informantene vil bli bedt om å være med på et individuelt intervju der de forteller litt om sin bakgrunn (alder, utdanning, morsmål osv.), samt gjør en vurdering av læreverket som blir brukt i faget. Både lærere og elever vil bli bedt om å lese et lite utdrag fra læreboken, etterfulgt av en samtale om hvordan de oppfatter vanskelighetsnivået i dette tekstutdraget. Det er viktig å presisere overfor elevene at jeg ikke er ute etter å teste deres kunnskaper i faget, men at jeg ønsker å få deres vurdering av læreboken.

Dette er interessant fordi lærebøkene som regel er en viktig del av skolen og undervisningen. Å få innblikk i hvordan både lærere og ulike elever vurderer læreverket er spennende. Ved å gjøre denne undersøkelsen kan vi lære mer om hvordan vi kan arbeide med fagtekster på en måte som gjør at flest mulig av elevene får utbytte av undervisningen og læreverket. Jeg håper derfor at dere vil være med i prosjektet. Oppstart av intervju vil bli i november, så snart prosjektet er godkjent hos NSD.

For mer informasjon kan dere kontakte meg:

Marte Brunborg Aase på tlf: 47 64 66 75, mail: maa072@student.uib.no,

eller min veileder Ann-Kristin Helland Gujord. Mail: Ann-Kristin.Gujord@lle.uib.no

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ann-Kristin Helland Gujord
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydneplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 28.10.2013

Vår ref: 36009 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36009	<i>Å arbeide med fagtekster fra et andrespråksperspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann-Kristin Helland Gujord</i>
<i>Student</i>	<i>Marte Brunborg Aase</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marte Brunborg Aase Sydneshaugen 6 5007 BERGEN

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 3 – Kommentar fra NSD

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36009

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 a).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger Universitetet i Bergen sine interne retningslinjer for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet avsluttes 15.06.2014 og innsamlede opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. navn på skole, etnisitet ol. fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 4 – Svar fra NSD angående informanter under 18 år

Innboks :: Innboks: Re: [nsd.personvernombudet] Informanter som ikke har fylt 18

Page 1 of 2

Universitetet i Bergen

Change [language](#) or [style](#)

2 mai 2014 18:34:51

394 innloggede

([horde-yum/uiib-0.91a](#))

Apne mappe

Innboks

Innboks Ny melding Mapper Søk Adressebok Kalender Valg Problem FAQ Spam Hjelp Logg ut

Du svarte på denne meldingen på 22. nov. 2013 kl. 11.01 +0100.

Innboks: Re: [nsd.personvernombudet] Informanter som ikke har fylt 18 (14 of 68)

Marker som:

Flytt

Kopier

Denne meldingen til

Tilbake til Innboks

Slett | Svar | Videre send | Omadressér | Se tråd | Sperre adresser | Betrodde avsender | Meldingskilde | Lagre som |
Skriv ut | Meldingshoder

Dato: Fri, 22 Nov 2013 09:39:31 +0100 [22. nov. 2013 kl. 09.39 +0100 CEST]

Fra: Marie Schildmann <marie.schildmann@nsd.uib.no>

Til: Marte.Aase@student.uib.no

Emne: Re: [nsd.personvernombudet] Informanter som ikke har fylt 18

Hei Marte,

Det skulle gå helt fint. Det er ikke et spesielt inngripende eller sensitivt prosjekt selv om etnisk bakgrunn er en av variablene. Men, fint at du spør oss når du oppdager sider ved prosjektet som du er usikker på om vår vurdering dekker.

God helg

Vennlig hilsen
Marie S. Schildmann
Seniorrådgiver

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 31 52

Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17

Faks: (+47) 55 58 96 50

Email: marie.schildmann@nsd.uib.no

Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Marte.Aase@student.uib.no skrev 21.11.2013 12:49:

[Hide Quoted Text]

Hei,

Jeg har et spørsmål til hva jeg må gjøre nå. Jeg har meldt inn at jeg skal intervju elever som er over 18 år. Under intervjuene viser det seg derimot at noen av dem ikke fyller år før i desember, så det er fortsatt et par uker til de er over 18. Hva gjør jeg da?

Det gjelder:
Prosjekt 36009

MVh Marte B. Aase

Slett | Svar | Videre send | Omadressér | Se tråd | Sperre adresser | Betrodde avsender | Meldingskilde | Lagre som |
Skriv ut | Meldingshoder

Flytt | Kopier

Tilbake til Innboks

<https://webmail.uib.no/horde/imp/message.php?mailbox=INBOX&index=786>

02.05.2014

Vedlegg 5 – Presentasjon av understrekinger av alle informantene

Ord	Leksikalske metaforer	Grammatiske metaforer	Fag-spesifikke ord og begreper	Maj.elever (7)	Min.elever (10)	Lærere (4)
Det store hamskiftet (overskriften)	X			0	0	2
Vekstperiode			X	0	0	1
Selvforsyning		X		0	1	3
Ekstranæringer			X	0	0	3
Tømmerhogst			X	0	3	1
Landbruket			X	0	1	0
Tegn som tydet på	X			1	1	0
Anstendig			X	1	4	3
Landsbygda			X	0	0	1
Ta til takke med	X			0	1	1
Husmannsplass			X	1	2	4
Tar dette bildet til å endre seg	X			1	0	0
Industrien			X	0	0	1
Nyvinningene		X		1	3	2
Lønnsomt			X	1	0	1
Transportmidlene			X	0	0	1
Tettsteder			X	0	0	1
Kornimport			X	0	1	0

Ord	Leksikalske metaforer	Grammatiske metaforer	Fag-spesifikke ord og begreper	Maj.elever (7)	Min.elever (10)	Lærere (4)
Innrettet			X	0	2	1
Naturalhushold			X	4	7	4
Selvberging		X		1	8	4
Markedsrettet			X	0	1	3
Salgsjordbruk			X	0	2	3
Effektiviseres		X		0	1	2
Meierier			X	0	3	1
Avsetningen		X		2	7	3
Således			X	1	0	1
Kultureng			X	1	2	2
Fehold			X	0	4	3
(kyr)			X	0	2	2
Bieffekt			X	0	2	4
Gjødsel			X	0	0	2
Avkastningen		X		0	2	3
Enheter			X	0	1	3
Åkerlappene			X	0	1	1
Rasjonelt			X	1	4	3
Enhetlige			X	1	0	2
Utskiftings-loven			X	2	2	3
Få fortgang i prosessen	X			0	0	2
Trekkdyr			X	0	0	1
Mekanisert			X	0	1	4
Slåmaskinen			X	0	0	3
Ljå			X	0	3	3

Ord	Leksikalske metaforer	Grammatiske metaforer	Fag-spesifikke ord og begreper	Maj.elever (7)	Min.elever (10)	Lærere (4)
Omleggingene		X		0	0	1
Produktiviteten		X		0	0	1
Næringen			X	0	0	1
Fiskenæringen			X	0	0	1
Eksporten			X	0	1	1
Sesongpreget fiske			X	0	5	4
Tilleggsnæring			X	1	0	2
Årshundre-skriftet (sic)			X	0	0	1
Helårs-profesjon			X	1	0	4
Fiskebankene			X	0	0	2
Drivgarn			X	2	2	4
Snurpenot			X	4	7	4
Bensindrevne motorbåter			X	0	0	1
Omfang			X	0	0	2
Primær-næringene			X	0	1	2
Sysselsettingen		X		3	7	3
Sysselsatte			X	1	4	2
Mot slutten	X			0	1	0
Ord totalt: 60						

Ord	Leksikalske metaforer	Grammatiske metaforer	Fagspesifikke ord og begreper	Maj.elever (7)	Min.elever (10)	Lærere (4)
Antall ord:				20	36	56
Leksikalske metaforer:	6			2	3	3
Grammatiske metaforer:		9		4	7	9
Fagspesifikke ord og begreper			46	14	26	44
Understrekinger av ord totalt:				31	100	124

Vedlegg 6 – Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Arbeidstitel:

«Å arbeide med fagtekster fra et andrespråksperspektiv»

Bakgrunn og formål

Undersøkelsen inngår i et masterprosjekt ved HF-fakultetet tilhørende Universitetet i Bergen. Prosjektet går ut på å undersøke språket i lærebøker som blir brukt i videregående skole. Formålet med prosjektet er å undersøke fagtekstene fra ulike ståsteder. Undersøkelsen vil bestå av en tekstanalyse, en undersøkelse blant elevers oppfatning av språket i fagtekster, og læreres oppfatning av språket i fagtekster.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i studien vil du være med på et intervju. Eksempelvis vil du bli spurt om bakgrunnsinformasjon som: morsmål, alder og utdanning. I tillegg vil du få spørsmål om ditt forhold til faget, og din oppfatning av læreboken/bøkene. Du vil også bli bedt om å lese et utdrag fra læreboken/lærebøkene, etterfulgt av en samtale om disse tekstutdragene. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, og deretter slettet når prosjektet er avsluttet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Prosjektet er meldt til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Alle opplysninger om person, og informasjon som kan knyttes til person vil behandles konfidensielt. Også ved publikasjoner vil informantene være anonymisert. Det vil kun være jeg som har tilgang til persondata. Etter at studien er avsluttet (juni 2014) vil informasjon som kan knyttes til person slettes. Innsamlingen vil starte i november 2013, og masteroppgaven skal leveres i mai 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med: Marte Brunborg Aase.

Mail: maa072@student.uib.no eller på tlf: 47 64 66 75

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7 – Intervjuguide lærere

Intervjuguide for lærere og elever. Malen bygger i stor grad på intervjuguidene som er brukt i «Vurdering av læremidler med fokus på et flerkulturelt perspektiv». Rapport fra 2004, Aamodtsbakken et.al.

: LÆRERNE

• Generelle opplysninger

- Kjønn, utdanningsbakgrunn og undervisningspraksis
- Har du erfaring/utdanning spesielt rettet mot norsk som andrespråk?
- Hvor lenge har du arbeidet ved x skole?
- Hvor lenge har du undervist x klasse?
- Hvilke fag underviser du i?

Om faget og læreboken/-bøkene

- Hva slags læremidler bruker du i faget?
- Er du fornøyd med læreboken/-bøkene?
- Hva er styrke, evt. mangler ved boken/-bøkene?
- Er det noen fag du synes lærebøkene fungerer ekstra godt eller dårlig i?

Om faget i relasjon til andrespråkselever

- Bruker du ekstra læremidler eller spesielt tilrettelagte læremidler for elever fra språklige minoriteter? Hvis ja, Hvordan? Hvilke?
- Synes du det er spesielle problemer for de minoritetsspråklige elevene knyttet til læremidlene?
- Kan du si noe om eventuelle problemer knyttet til språket i læremidlene?

Om den spesifikke læreboken:

Hvis du ser på dette tekstutdraget fra lærebok i faget. Hva vil påpeke som potensielt vanskelig?

Les teksten, og strek under ord og uttrykk som du tror vil være vanskelig for elevene, og som du ville forklart nærmere.

Sett fra et elevperspektiv:

Synes du denne teksten er veldig vanskelig, litt vanskelig, middels, ganske lett eller veldig lett?

I forhold til resten av læreboken, vil du da vurdere denne teksten som lettere, lik eller vanskeligere?

Er det noe du anser som spesielt utfordrende for minoritetsspråklige i teksten?

Avsluttende:

Er det noe du ønsker å legge til som du føler at du ikke har fått sagt om temaet?

Vedlegg 8 – Intervjuguide elever

Vedlegg 2:

Intervjuguide

I. ELEVENE:

1. Generelle opplysninger:

Kjønn, alder, morsmål.

Hvor lenge har du vært i Norge?

Hvor gammel var du da du kom?

Hvilket språk snakker du hjemme?

Hvilket språk snakker du når du er sammen med venner?

Hvilket språk føler du at du mestrer best?

Fikk du noe ekstra undervisning i norsk, som norsk 2?

Hadde du noe morsmålsundervisning?

2. Om det aktuelle faget:

Liker du faget? (Eventuell begrunnelse)

Hvordan pleier dere å arbeide med faget i klassen?

Hva pleier læreren å gjøre når dere arbeider med faget?

3. Generelt om læreboka

Hva synes du om læreboka dere bruker i faget?

Hvordan pleier du å arbeide med læreboka? (1) Hjemme (2) Klasserommet

4. Arbeid med en spesiell tekst

Her er en tekst i læreboken du ikke har lest før. Jeg vil gjerne at du skal lese den. Jeg er ikke ute etter å se hva du kan, men vil gjerne vite hva du mener om lærebokteksten

a. Førforståelse

Se på overskriften og bildene. Hva tror du teksten handler om?

Hva vet du fra før om dette emnet?

b. Elevens vurdering av teksten

Les teksten en gang høyt.

Synes du denne teksten er veldig vanskelig, litt vanskelig, middels, ganske lett eller veldig lett?

Les teksten en gang til. Strek du under ord og setninger som du synes er vanskelige å forstå. (samles inn)

c. Elevens forståelse av teksten

Kan du kort si hva teksten handlet om.

Oppfølgingsspørsmål:

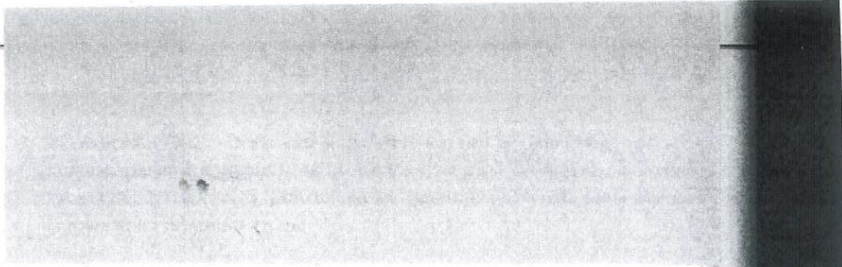
- 1) Hvordan vil du forklare det store hamskiftet?
- 2) Hva vil det si at flere måtte ta til takke med ulike tjenerstillinger?
- 3) Hovedmålet for bøndene var selvforsyning. Hva betyr det? Og selvberging?
- 4) I 1860-årene tar dette bildet til å endre seg. Hva betyr det? (hva har endret seg, eksempel)
- 5) Det ble etablert små meierier og slakterier for å hjelpe bøndene med avsetningen, hva betyr avsetningen?
- 6) Bøndene gikk i større grad over til fehold (kyr), hva vil det si?
- 7) Hva vil det si å slå gresset med ljà?
- 8) Hva vil det si at fiskeryrket ble en helårsprofesjon?
- 9) Hva vil det si at utviklingen i primærnæringene hadde konsekvenser for sysselsettingen?
- 10) Hvordan vil du vurdere vanskelighetsgraden på dette tekstutdraget i forhold til tekster du har lest tidligere i læreboken? Lettere, like lett/vanskelig, vanskeligere?

Er det noe du vil legge til avslutningsvis?

Vedlegg 9 – Teksten ”Det store hamskiftet”

160

Del 2: Ca. 1850–1914



Det store hamskiftet

I kapittel 3 så vi at første del av 1800-tallet var en vekstperiode for det norske jordbruket. Hovedmålet for bøndene var selvforsyning, det vil si å produsere størstedelen av de varene de trengte, selv. Varer som de ikke kunne produsere, byttet de til seg på lokale markeder. Penger skaffet bøndene seg gjennom ekstranæringer som fiske, tømmerhogst og salg av smør og ost.

Men selv om produksjonen i landbruket økte, var det tegn som tydet på at næringen hadde problemer. Mange gårder var blitt delt så ofte at det var vanskelig for en familie å få et anstendig utbytte av driften. Folkeveksten hadde gjort det trangt på landsbygda, og flere måtte ta til takke med ulike tjenesterstillinger på andres gårder eller bosette seg på en husmannsplass.

I 1860-årene tar dette bildet til å endre seg. Utvandring og mulighetene for arbeid i industrien førte over tid til mangel på arbeidskraft i jordbruket. Samtidig ble nyvinningene innen transport en utfordring for bøndene. Fra de enorme jordbruksområdene i Russland og USA strømmet det korn som forholdsvis enkelt kunne transporteres til både innland og kyst ved hjelp av tog og dampskip. Derfor ble det lite lønnsomt å produsere korn i Norge. Men de nye transportmidlene kunne også utnyttes av bøndene, siden varer lettere kunne fraktes til markedene i byer og tettsteder.

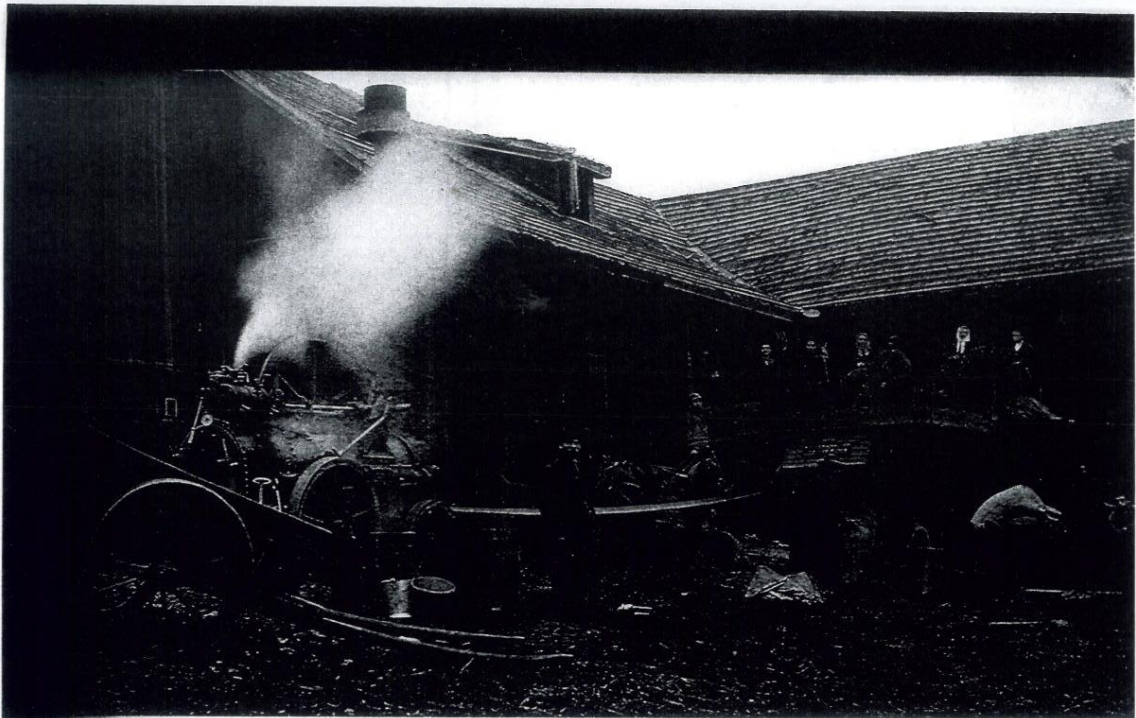
Manglende arbeidskraft og kornimport presset fram endringer i jordbruket. Fra å være innrettet mot *naturalhushold* og selvberging utviklet næringen seg til et mer markedsrettet *salgsjordbruk*. Jordbruket måtte da effektiviseres, og bøndene måtte produsere varer som de kunne selge på markedene. Melk, melkeprodukter og kjøtt ble viktige salgsvare, og mange steder ble det fra 1860-årene etablert små meierier og slakterier for å hjelpe bøndene med avsetningen. Mange la således om fra kornproduksjon til i større grad å drive med fehold (kyr). I stedet for kornåkrer dyrket mange bønder nå kultureng, det vil si gress til dyrene på gården. At bøndene i større grad gikk over til fehold, hadde for øvrig en positiv bieffekt, nemlig at det ble bedre tilgang på gjødsel. Dermed ble avkastningen større.

Et mer effektivt jordbruk krevde *større enheter*. De mange små åkerlappene gjorde det vanskelig å drive rasjonelt. For å få brukene større og mer enhetlige ble *utskiftingsloven* vedtatt i 1857. Staten gikk også inn med økonomisk støtte for å få fortgang i prosessen.

Samtidig ble hesten et mer og mer vanlig trekkdyr rundt på gårdene, og mot slutten av 1800-tallet ble også jordbruket i større grad *mekanisert*. Særlig slåmaskinen gjorde arbeidet hurtigere enn den gamle teknikken med å slå gresset med lå. Gjennom omleggingene i jordbruket økte produktiviteten: Færre mennesker produserte mer mat.

Å skifte ham

Når dyr skifter ham, betyr det at de skifter pels, slik for eksempel haren skifter fra sommer- til vinterpels. Begrepet «hamskifte» ble brukt av dikteren Inge Krokann da han skulle beskrive de store endringene som fant sted i det norske bonde-samfunnet i Norge i siste halvdel av 1800-tallet. På samme måte som dyra skiftet samfunnet ham – og fikk et helt nytt «utseende».



Også innenfor fiskerinæringen skjedde det endringer. I kapittel 3 så vi at næringen var i vekst, og at eksporten av fisk økte gjennom hele 1800-tallet. Fram mot slutten av århundret skyldtes det meste av veksten i fiskeriene at stadig flere drev med sesongpreget fiske, gjerne som en tilleggsnæring til jordbruk. Fra rundt århundreskriftet ble fiskeryrket i stadig større grad en helårsprofesjon. Båtene ble større og kunne lettere ta seg til fiskebankene lenger ute på havet. Nye redskaper som drivgarn og snurpenot førte til at fangsten økte. Men det var først etter 1905, da gjennombruddet for bensindrevne motorbåter kom, at fisket fikk et virkelig stort omfang.

Utviklingen i primærnæringene hadde konsekvenser for sysselsettingen. På begynnelsen av 1800-tallet hadde andelen sysselsatte i disse næringene vært over 90 prosent. Mot slutten av århundret var den sunket til under 50 prosent. Det forteller ganske mye om de store endringene det gamle norske bondesamfunnet gjennomgikk i siste halvdel av 1800-tallet, og som er blitt kalt *det store hamskiftet*.

Siden jordbruksmaskiner var både plasskrevende og dyre, gikk ofte flere gårder sammen om å skaffe seg dem. Bildet viser bønder på Nes i Hedemark som har investert i en treskemaskin.