

“Repeat after me”

- *Hvordan møter lærerene førstetrinnselever som ikke behersker undervisningsspråket?*
- *En casestudie fra to førsteklasser, og deres lærere i Namibia*

Liv Agnes Eriksen



Høgskolen i **Hedmark**

Master i tilpasset opplæring.

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.

HØGSKOLEN I HEDMARK

2009

Forord

I 2007 hadde jeg et feltarbeid i Namibia i forbindelse med årsenhet i samfunnsfag. Der møtte jeg elever som forstod lite av undervisningen som ble gitt, fordi undervisningsspråket var engelsk. Alle elevene jeg observerte hadde et annet morsmål. Møtet med disse elevene skapte en undring om hvordan lærere underviser skolestartere på et språk elevene har lite eller ingen kjennskap til. Det ble derfor naturlig at undersøkelsene til masteroppgaven ble utført i Namibia, og at temaet ble undervisningen av disse elevene.

Prosessen med masteroppgaven har vært interessant, slitsom, utfordrende og veldig lærerik.

Jeg vil takke hovedveileder Anne-Marit Danbolt for gode, kritiske, oppklarende, informerende, tydelige, informative og viktige innspill. Du øste sjenerøst av din kunnskap om emnene i oppgaven, og hadde stor oversikt over teori og empiri om på emnene. Gerd Wikan har vært en aktiv bi-veileder helt fra starten. Jeg setter stor pris på den interessen du viser for temaet. Dine evner til å se sammenhenger og strukturer i ei oppgave var til uvurderlig hjelp. Kjennskapen du har til Namibia var en viktig ressurs for oppgaven. Kari Nes kom med gode innspill, for det fortjener du en takk.

Jeg sender en stor takk til mine informanter i Namibia. Takk for at dere var villig til å la meg observere, og tok dere tid til intervjuer i en hektisk tid. Deres imøtekommenhet og velvillighet til å gi meg innblikk i deres skolehverdag, gjorde datainnsamlingen mulig. Elevene på første trinn var en herlig gjeng. Takk for at jeg fikk være i klassen deres. Veueza Kasiringua formidlet kontakt med skolen i Namibia. Hun var også til god faglig og sosial støtte under oppholdet.

Jeg må også få takke Anne Baardseth for en utrolig fin tur til Namibia. En bedre "reisekamerat" finnes ikke. Du har også vært til god støtte og hjelp i skrivinga av oppgaven.

Lærere og medelever på master i tilpasset opplæring bør også få en takk. Takk for den kunnskapen dere har delt med meg. Det gode miljøet på "klassen" var til uvurderlig støtte i skrivinga.

Takk til mamma, Anna Maria, Mikael og Marthe for korrekturlesing.

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	8
1. INNLEDNING	10
2. TEORIGRUNNLAG	12
2.1 LÆRINGSTEORIER	12
2.1.1 Behaviorisme	12
2.1.2 Kognitiv læringsteori. Vygotskij	14
2.1.3 Scaffolding	16
2.2 ANDRESPRÅKSINNLÆRING	18
2.2.1 Andrespråk	18
2.2.2 Andrespråkinnlæring	19
2.3 LESEOPPLÆRING	22
2.3.1 Lesing	22
2.3.2 Leseopplæring i en tospråklig kontekst	24
3. SKOLEFORSKNING FRA AFRIKA	27
3.1 LESE- OG SKRIVEKYNDIGHET OG KVALITETEN PÅ SKOLEN I AFRIKA	27
3.2 UNDERVISNINGSSPRÅK	28
3.3 UNDERVISNINGSMETODER OG PRAKSISER	30
4. BESKRIVELSE	34
4.1 NAMIBIA	34
4.1.1 Namibias historie	34
4.1.2 Namibia i dag	35
4.1.3 SACMEQ undersøkelsen	35
4.1.4 Skolepolitikk	36
5. METODE	38
5.1 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER OG METODER	38
5.1.1 Hermeneutikk	38
5.1.2 Forforståelse	39
5.2 FORSKNINGSMETODE	40
5.2.1 Casestudie	41
5.2.2 Utvalg	41

5.2.3 Intervju	42
5.2.4 Observasjon	45
5.3 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	46
5.4 ANALYSE	48
5.5 ETISKE REFLEKSJONER	48
6. FUNN OG ANALYSE	51
6.1 SKOLEN	51
6.2 KLASSENE	52
6.3 LÆRERNE	55
6.3.1 Mathilde, lærer i 1a	55
6.3.2 Julia, lærer i 1b	56
6.4 OBSERVASJONER	57
6.4.1 Generelle observasjoner	57
6.4.2 Kortale	62
6.4.3 Observasjoner av språkvalg	65
6.4.4 Kommunikasjonen i klasserommet	65
6.4.5 Bokstavinnlæring og leseopplæring	67
6.4.6 Skriveopplæring	68
6.4.7 Arbeid med begreper	69
6.4.8 Fraser, regler, sanger, bønner og fortellinger	72
6.5 OPPSUMERING	75
6.6 INTERVJU MED LÆRERNE	77
6.6.1 Lærernes tanker, kunnskaper og holdninger om språkinnlæring og læring i en tospråklig kontekst	77
6.6.2 Undervisningsmåter	79
6.6.3 Lærernes tanker om lese- og skriveopplæring	80
6.7 OPPSUMMERING	82
7. ANALYSE/DISKUSJON	83
7.1 OPPLÆRINGSSPRÅK, ANDRESPRÅKOPPLÆRING OG LÆRING I EN TOSPRÅKLIG KONTEKST	83
7.1.1 Valg og organisering av undervisningsspråk	83
7.2 UNDERVISNINGSMETODER	85
7.3 LESEOPPLÆRINGEN (I EN TOSPRÅKLIG KONTEKST)	90
8. AVSLUTNING	92
LITTERATURLISTE	93
VEDLEGG 1 INTERVJUGUIDE	96
VEDLEGG 2 OBSERVASJONSSKJEMA	99
VEDLEGG 3 SAMTYKKEERKLÆRING	101
VEDLEGG 4 INFORMASJONSBREV TIL FORESATTE	102

VEDLEGG 5 GODKJENNING FRA NSD	103
-------------------------------------	-----

Figurliste

Figur 2.2.2.1 Cummins modell for range of contextual support and degree of cognitive involvement in language tasks activities.....	21
Figur 2.3.2.1 modell for valg av opplæringspråk i en flerspråklig kontekst.....	25
Figur 6.4.1.1 Tabell for tidsbruk på aktiviteter i klassen.....	58
Figur 6.4.1.2 Tabell for arbeidsmetoder, tidsbruk og tema økt 1.....	59
Figur 6.4.1.3 Tabell for arbeidsmetoder, tidsbruk og tema, økt 2.....	61
Figur 6.4.1.4 Tabell for tidsbruk per tema.....	62
Figur 6.4.9.1 Observasjoner illustrert i Cummins modell om grad av kontekstuell støtte.....	76

Norsk sammendrag

Oppgaven er en casestudie fra to første trinn klasser på en barneskole i Namibia. Jeg valgte en kvalitativ metode. Dataene ble hentet inn gjennom intervjuer av lærere og observasjon i klasserommet. Temaet for oppgaven handler om hvordan lærerne møter elever som ikke behersker undervisningsspråket. Jeg har valgt tre forskningsspørsmål. De er som følger.

- 1) Hva slags kunnskap, tanker og holdninger formidler lærerne i min case gjennom intervju om språkinnlæring og læring i en tospråklig kontekst?
- 2) Hvilke tanker formidler lærerne i min case seg om undervisningsmåter og sin undervisningspraksis i denne konteksten?
- 3) På hvilke måter kommer disse kunnskapene, holdningene og tankene til uttrykk gjennom deres praksis, med særlig fokus på leseopplæring og språkopplæring?

Teorirammen for oppgaven er læringsteori, med spesielt fokus på behavioristisk læringsteori og kognitiv læringsteori. Andrespråk og andrespråksinnlæring er emner i teoridelen. Det samme er teori om leseopplæring generelt, og leseopplæring i en tospråklig kontekst spesielt. Vygotskij er representant for kognitiv læringsteori. I behavioristisk læringsteori ser man på den ytre atferden som vises. Betinging er sentralt for læring. Den mest kjente betingingen er belønning og straff. Teorien stod sterkt i skolen på 60 og 70 tallet. Repetisjon og miming ble sett på som sentrale metoder for læring (Jerlang, 2007). Kognitiv læringsteori kjennetegnes ved at det er de indre strukturer som er sentralt. Vygotskij viser til begreper som ”scaffolding” og den proksimale sone. Begrepene forklarer den støtten elevene trenger fra personer med mer kunnskaper om et tema for å kunne lære, og dermed utvikle seg (Vygotskij & Kozulin, 2001).

Definisjonen av andrespråk er knyttet til dets relevans i samfunnet der det læres (Berggreen & Tenfjord, 2005). Cummins modell for andrespråksinnlæring illustrerer graden av kontekstuell støtte en oppgave eller aktivitet krever. Jeg har knyttet kontekstuell støtte sammen med ”scaffoldingsbegrepet” (Cummins, 2000). Jeg viser også til Ellis prinsipp om ”input”, og forhandling om mening (Ellis, 1997). Teori om leseopplæring knytter jeg til Kulbrandstad sin forskning. Sentralt her er Gudschinskys modell for språkvalg i

leseopplæringen. Modellen viser tydelig at leseopplæring på morsmålet er å foretrekke (Kulbrandstad, 2003).

I oppgaven viser jeg til skoleforskning fra Afrika. Først har jeg gjengitt noen momenter fra UNESCO sin rapport ”literacy for life” (UNESCO, 2006) Jeg har sett på forskningen i lys av mine forskningsspørsmål. Wedin beskriver den formen for kortale hun fant. Hun viser også til begrunnelser for hvorfor den dominerer i skolen (Wedin, 2006). Adekola og Williams sin forskning kaster lys over konsekvenser språkvalget har for elevene, begrunnelser for språkvalg og valg av metoder. Williams sier også noe om fokus på struktur i stedet for innhold i undervisningen han observerte (Adekola, 2007; Williams, 2004). Brock-Utne viser også til kortale som den dominerende arbeidsmåten (Brock-Utne, 2006b).

Mine undersøkelser fant at den dominerende metoden var kateterundervisning, der kortale var den mest brukte arbeidsmåten. Dette bygger på en behavioristisk tradisjon der gjentakelser og miming er sentrale elementer. Jeg avdekket også en mangel på aktiviteter der innhold var i fokus. Mangelen gjaldt både i leseopplæringen og begrepsinnlæringen. Kortalen ble brukt som en forsvarstrategi for å skjule manglende språkkunnskaper.

Jeg har vist at landet har en kompleks språksituasjon. Lærerne hadde litt ulikt syn på opplæring på morsmål. Den ene læreren ønsket morsmålsopplæring for alle, i hele grunnskoleløpet. Den andre nevnte ikke morsmål, annet enn at det var et hinder å ikke kunne morsmålet til alle elevene. Oppgaven viser at lærerne hadde kunnskaper og et ønske om å benytte andre undervisningsmåter.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a casestudy of two first grade classes in a primary school in Namibia. My findings were collected through interviews with the teachers an observation in the classroom. The topic for the thesis is how the teachers meet pupils who don't understand the language in which the teaching is taking place. I have three questions, I try to answer. These are:

- 1) What kind of knowledge, thoughts and attitudes do the teachers in my case impart through interviews, about language acquire and learning in a bilingual context?
- 2) Which ideas do they put into across about teaching in this context?
- 3) In which ways do this knowledge, attitudes and thoughts appear in their way of teaching, when focusing on reading- and language acquisition?

The theoretical frame of this thesis is theory about how individuals learn, with focus on behavioristic theory and cognitive theory of learning. Bilingual education is a topic in the theoretical part. Theory about reading in a bilingual context plays an important role in the thesis. Vygotskij is representing the view of cognitive theory. Behaviourism was heavily used in the schools in the sixties and seventies (Jerlang, 2007) Cognitive theory has its focus on inner structures. Vygotskij is referring to terms as "scaffolding" and "proksimale zone of development". The terms explain the support the students need from persons with more knowledge on a topic to be able to learn, and thereby evolve (Vygotskij & Kozulin, 2001)

The definition of second language is connected to its relevance in the society. Cummins' model of second language acquisition illustrates the need of contextual support (Cummins, 2000). I have connected the theory about contextual support together with the word scaffolding. I will also comment on Ellis' theory about input and negotiation about meaning. Theory about reading skills is based on Kulbrandstad's research (Kulbrandstad, 2003). I will describe Gudschinsky's model about selection of language of instruction in the early reading acquisition. This model shows that instruction on the mother tongue is to prefer.

I have also commented on research about education from other countries in Africa. I have discussed this research according to my questions. Wedin has described the method about speaking as in a choir. She also makes explanations about why the teachers use this method (Wedin, 2006). Adekola and Williams talk about what consequences the selection of a

language as medium of instruction can be for the learners (Adekola, 2007; Williams, 2004). Williams also comment the focus on structure instead of content in texts.

My research also shows that the main method was “talking loud as in a choir”. This method is based on a behavioristic tradition. I also found a lack on focus on the content.

The teachers in my research har different opinions about education on the mothertongue. One said she would prefer education on the mothertongue for all learners. The other did not mention mothertongue education. She felt is was difficult to communicate with the learners which had a different mothertongue than she. My research shows that the teachers had knowledges about other methods, and wanted to use other methods.

1. Innledning

Denne oppgaven handler om formell opplæring i land med en kompleks språksituasjon. Det er et faktum at mang skoleelever i Afrika møter en vanskelig språksituasjon når de starter på skolen. Et stort antall elever får undervisning på et språk som ikke er deres morsmål.

De første årene i skolen danner grunnlaget for videre læring. Jeg ville se på hvordan grunnlaget ble lagt for elever som første skoledag møter et språk de ikke behersker. Temaet ble derfor: **Hvordan møter lærerne førstetrinnselever som ikke behersker undervisningsspråket?**

Et annet sentralt tema skolen i Namibia er skolens anerkjennelse av elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Dette er tema for Anne Baardseth sin masteroppgave: *En førsteklasse i Namibia: Hvordan anerkjenner skolen elevenes sosiokulturelle bakgrunn* (Baardseth, 2009).

Oppgaven er et casestudium fra en skole¹ i en liten by i landet. Jeg har fulgt to førstetrinngrupper over tre uker. Opplæringen på skolen hvor jeg gjorde mine undersøkelser blir gitt på engelsk. Ingen av elevene har engelsk som morsmål, noe som gjør at elevene møter et andrespråk i skolen. Fokuset er på lærernes kunnskaper, holdninger og tanker om læring i en tospråklig kontekst, samt på hvilke metoder og undervisningspraksis de benytter. Oppgaven har tre forskningsspørsmål:

- 1) Hva slags kunnskap, tanker og holdninger formidler lærerne i min case gjennom intervju om språkinnlæring og læring i en tospråklig kontekst?
- 2) Hvilke tanker formidler lærerne i min case seg om undervisningsmåter og sin undervisningspraksis i denne konteksten?
- 3) På hvilke måter kommer disse kunnskapene, holdningene og tankene til uttrykk gjennom deres praksis, med særlig fokus på leseopplæring og språkopplæring?

Jeg har valgt å se på språkinnlæring, og lese- og skriveopplæring. Språkinnlæring og læring i en tospråklig kontekst henger sammen, da det ikke er mulig å lære hvis man ikke forstår språket undervisningen blir gitt på. Elevene i min case måtte lære seg engelsk samtidig som de skal tilegne seg fagkunnskaper på språket. Jeg har derfor valgt å se på både

¹ Bildet på omslaget er ikke fra klassen jeg observerte.

språkinnlæring og opplæring i en tospråklig kontekst, samt undervisningsmetoder. Jeg har spurt lærerne om hvordan de underviser elevene i engelsk og på engelsk. Jeg har også observert lærernes metoder og undervisningspraksis når de gir språkopplæring, og når de underviser elevene i andre deler av pensum.

Teorirammen for oppgaven er læring. Ulike læringsteorier som kan kaste lys over forskningsspørsmålene min blir presentert. Jeg vil også presentere Jim Cummins teori om læring i en tospråklig kontekst. Denne teorien har dannet rammen for et av mine observasjonsskjema, der jeg ser på hvilken kontekstuell støtte lærerne bruker i undervisningen. Jeg vil til slutt se på leseopplæring og leseopplæring i en tospråklig kontekst. Jeg har valgt å konsentrere meg om lesing spesielt fordi leseopplæring var hovedfokuset i undervisningen den tiden jeg observerte lærerne.

Valg av opplæringspråk er et omstridt tema i mange land i Afrika. Det er vanskelig å enes om et opplæringspråk i et land der det mange ulike stammespråk opererer side om side i samfunnet. Jeg vil referere ulike synspunkter og begrunnelser for valg av opplæringspråk. For å kunne gi en helhetlig framstilling av forskningsspørsmålene må jeg gi en presentasjon av Namibia, og landets skolepolitikk². For å gi leseren et innblikk i lærernes og elevenes hverdag vil jeg gi en fyldig en presentasjon av skolen og lærerne.

Mine funn er basert på en kvalitativ forskningsmetode, der dataene er framskaffet ved intervju og observasjoner. Jeg ser at det i en kvalitativ undersøkelse er vanskelig å presentere funn uten å analysere og strukturere dem. Jeg velger derfor å gi en presentasjon av funn og analyse under ett.

Jeg har i diskusjonsdelen diskutert mine funn i lys av teorien jeg har valgt, og i lys av forskning fra Afrika.

² Delen er, etter avklaring med Høgskolen i Hedmark, delvis skrevet sammen med Anne Baardseth. Den er tilpasset min oppgave.

2. Teorigrunnlag

I kapittelet vil jeg gjøre rede for retninger innen læringsteori som kan belyse mine forskningsspørsmål. Utredningen vil begrense seg til to retninger læringsteori: behaviorisme og kognitiv læringsteori. Lev Vygotskij vil representere grenen om kognitiv læringsteori, mens jeg vil henvise til ulike forskere som har røtter i behaviorismen. Jeg mener at behaviorisme og den kognitive læringsteorien Vygotskij representerer, kan kaste lys over lærernes undervisningspraksis. Teoriene kan også danne grunnlag for lærernes tanker, holdninger og kunnskaper om andrespråklæring og opplæring i en tospråklig kontekst. Disse to teoriene står ofte i kontrast til hverandre da behavioristene knyttet handling til ytre observerbar atferd, mens i kognitiv læringsteori er fokuset på indre prosesser som grunnlag for læring. Jeg vil imidlertid vise med Tharp og Gallimore (1988) sitt prinsipp om scaffolding at disse teoriene kan kombineres ved at prinsipper fra behaviorismen knyttes til Vygotskijs proksimale sone og scaffoldingbegrep (Vygotskij & Kozulin, 2001). Disse teoriene knyttes til opplæring i en tospråklig kontekst med Cummins (2000) teori der scaffoldingbegrepet kommer inn under begrepet kontekstuell støtte. Jeg vil også knytte Vygotskijs teori om begrepsinnlæring sammen med Cummins teori om hverdagspråk og akademisk skolespråk.

Siden mye av undervisningen jeg observerte ble brukt til leseopplæring, vil jeg kort gjøre rede for leseopplæring generelt, for så å se på leseopplæring i en tospråklig kontekst generelt. Jeg refererer til Kulbrandstads (2003) revidering av Gudskinskys modell for valg av opplæringsspråk i leseopplæringa.

2.1 Læringsteorier

2.1.1 Behaviorisme

Behaviorismen ble grunnlagt av den amerikanske psykologen Watson i 1913. Han definerte psykologien til å handle om menneskets ytre atferd. Indre aspekter som sjel og bevissthet ble ikke viet oppmerksomhet i hans undersøkelser (Jerlang, Egeberg, & Sommer, 2000). Watson så på læring som en prosess som utvidet atferdsrepertoaret. Atferd vil for eksempel være å svare riktig på spørsmål, utvise en bestemt atferd og utføre eksperimenter (Phillips & Soltis, 2000). Etterfølgere til teorien benekter ikke at mentale prosesser påvirker læringen, men de

mentale prosessene kan ikke observeres og ble dermed ikke viet oppmerksomhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I behaviorismen har de to prinsipper for hvordan læring foregår, klassisk og operant betinging. Klassisk betinging ble utviklet av Ivan. P. Pavlov. Han mente at alle vesener har et handlingsrepertoar som blir utløst ved rett stimuli. Ved at et stimulus som automatisk utløser en spesiell atferd ble presentert sammen med et betinget stimuli, vil det betingede stimuli kunne utløse atferden alene. Pavlov utførte et forsøk med hunder. Når hundene fikk mat, utløste maten en naturlig produksjon av spytt. Pavlov presenterte hundene for en lyd sammen med at de fikk mat. Lyden var det betingende stimuli. Etter hvert ville lyden alene utløse spyttproduksjonen (Jerlang, 2007). Hermansen sier at ”prinsippet med klassisk betinging er at man lærer noe når det man gjør tidsmessig faller sammen med en ny impuls fra miljøet, og hendelsen deretter gjentas flere ganger” (Hermansen, 2006:39).

Watsons sier at kunnskaper kan innlæres ved bruk av betinging. Ved å koble sammen et spørsmål med et svar ved at de alltid blir presentert sammen, vil det skaper en reaksjon ved at spørsmålet utløser svaret (Jerlang et al., 2000). Et eksempel er innlæring av alfabetet. Innlæringen foregår ved at etter flere ganger gjentakelse vil bokstavene automatisk etterfølge bokstaven før. Når vi skal si alfabetet høyt, sier vi bokstavene i samme rekkefølge hver gang. Får vi spørsmål om bokstaven K kommer før bokstaven J må vi ofte si alfabetet inni oss før vi kan svare.

Leseinnlæring ut fra behavioristisk læringsteori går ut på at man først lærer bokstavene, altså en syntetisk metode. Det er vanlig at man for eksempel viser en bokstav og sier lyden, mens bokstaven vises. Det er også mulig at man lærer bokstavene mens de brukes til lesing. Betinget læring av bokstavene vil da bli brukt til betinget lære, ved at synet av grafemet spontant utløser fonemet for elevene (Jerlang et al., 2000).

I operant betinging er læring knyttet til belønning og straff av en frivillig handling (Jerlang et al., 2000). Når en handling umiddelbart etterfølges av enten belønning eller straff, vil sjansene for at atferden gjentas henholdsvis øke eller minke. Det er ulike syn på hvorvidt straff kan brukes som grunnlag for læring. Straff kan fjerne hyppigheten av uønsket atferd, men er lite egnet til læring av nye ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Grunnprinsippet i modellen er at alt som belønnes positivt, læres (Phillips & Soltis, 2000)

En kjent behaviorist var Skinner. Han mente at menneskets handlinger i samspill med omgivelsene er årsaken til at vi får erfaringer, lærer språk og utvikler oss. Mennesket lærer i

samspill med omgivelsene. Denne læringen skjer gjennom både klassisk betinging, prøving og feiling, men spesielt i følge Skinner gjennom operant betinging. Han viser til at i oppdragelsen av barn i et samfunn, påvirker vi det med våre verdier og holdninger, ved at vi bevisst eller ubevisst forsterker den atferden vi ønsker. Skinner så i motsetning til andre behaviorister også på indre prosesser som bevissthet og følelser, i mennesket. Han mente at det indre utviklet seg som et resultat av handlinger. Undervisning handler om å legge til rette for forsterkningsbetingelser som gjør at elever lærer. I en læringssituasjon skal man legge til rette for at handlinger som ville ha utviklet seg langsomt i naturlige omgivelser kan framskyndes. Utarbeiding av mål er sentralt. Måloppnåelsen skal kunne måles i observerbar atferd (Skinner, 2007). Skinner mente at et barn lærer språk ved at de kopierer og husker språklig atferd. De imiterer den språklige atferden de møter fra omsorgspersoner (Berggreen & Tenfjord, 2005)

Fra 1960-1970 var prinsippene i operant betinging vanlig som undervisningsform i den norske skolen Operant betinging bygger på måloppnåelse, hvor målene blir operasjonalisert ved oppgaver. Elevene ble ledet gjennom stoffet ved at det vekselvis tilegnet seg nytt stoff, og ble kontrollert ved spørsmål om det innlærte stoffet. Belønningen kom ved at elevene umiddelbart fikk vite om svaret de var kommet fram til var rett. Det er dermed lett å måle om målene er nådd (Hermansen, 2006). Thorndike referert i Phillips & Soltis mente at desto mer en atferd ble repetert eller innøvd, dess sterkere ville den bli etablert eller lært (Phillips & Soltis, 2000). Skinners teori viser til en lineær læringsprosess, der man går fra det enkle til det mer komplekse. Det finnes kun `en løsning eller ett riktig svar på oppgavene (Skinner, 2007).

2.1.2 Kognitiv læringsteori. Vygotskij.

I denne delen vil jeg kort gjøre greie for Vygotskijs teori om den nærmeste utviklingssone og om hvordan barn utvikler begreper.

Som en motsetning til behaviorismen ser man i kognitiv læringsteori på de indre prosesser som foregår når mennesket lærer. Vygotskij hører til en retning som blir kalt kulturhistorisk retning. Denne retningen tar utgangspunkt i menneskets utvikling av kultur. Vi lærer og utvikler oss i et spill med omgivelsene, der omgivelsene påvirker oss og vi påvirker dem. Spillet mellom individ og kultur inneholder speiling. Vi speiler den atferden kulturen

viser. Teorien sier også at utvikling følges av læring. Vi lærer og dermed utvikler vi oss (Vygotskij & Kozulin, 2001).

Den nærmeste utviklingszone eller den proksimale zone er sentral i Vygotskij sin teori. Sonen representerer forskjellen mellom de oppgavene barnet kan løse alene og de oppgavene det klarer med hjelp. Den beste form for undervisning ligger foran barnets utvikling og trekker utviklingen med seg. Læreren bør ta sikte på å nå funksjoner som er i ferd med å modnes i stedet for å fokusere på de funksjonene som allerede er modne. Støtten kan bestå i ledende spørsmål, imitere andre, hint, forklaringer, forslag, instruksjon, demonstrasjon, egen aktivitet eller samtaler om oppgaven. Samspillet mellom lærer og elev bør foregå i elevens proksimale zone, og skal på sikt få eleven til å mestre aktiviteter og oppgaver alene. Hjelpen som barnet får til å løse problemer eller oppgaver kan ses som et stillas som elevene får støtte av. Den nærmeste utviklingszone vil være forskjellig fra barn til barn. Eleven løser lettest de problemene som ligner det han har løst på egenhånd. Etter hvert som problemet blir fjernere fra det eleven klarer alene, dess vanskeligere blir det for eleven å løse oppgaven eller aktiviteten. Etter hvert vil det bevege seg for langt unna det opprinnelige problemet til at eleven vil klare å løse problemet eller utføre aktiviteten, selv om det får hjelp (Vygotskij & Kozulin, 2001).

I følge Vygotskij kan et barn kjenne et ord uten at det kjenner ordet innholds, altså begrepet. Det er derimot viktig at barnet utvikler en forståelse av begrepet som er i samsvar med den forståelsen som råder i samfunnet. Det er derimot ikke hensiktsmessig å forsøke å lære barnet innholdet i et ord ved direkte formidling av innholdet sammen med at ordet læres. Når barnet lærer et nytt ord er det kun starten på begrepets utvikling. Barnet klarer ikke ta inn over seg begrepets hele innhold. Utviklingen av begreper forutsetter utvikling av en rekke kognitive prosesser. Barnet må ha evne til å bevisst være oppmerksom, det må ha logisk erindring, kunne abstrahere, kunne sammenligne og differensiere. De psykologiske prosessene kan ikke beherskes etter kun den første læringen av begrep. En lærer som forsøker å lære barnet innholdet i ordet ved muntlig formidling, vil oppnå at elevene aper etter lærer uten å fylle begrepet med innhold. Elevene simulerer kunnskap om begrepets innhold, men i virkeligheten skjuler de mangel av innhold i begrepet. Vygotskij viser til at Tolstoj sier at det er umulig å lære barn begreper ved hjelp av utenatlæring og gjentakelser. De vil kunne pugge ordene, men innholdet i det vil de ikke kunne pugge seg til. I starten inneholder begrepet generaliseringer som Vygotskij kaller primitiv type. Etter hvert som barnet utvikler, seg vil barnet utvikle generaliseringer av høyere type. Generaliseringene vil

utvikle seg til ekte begreper som samsvarer med samfunnets forståelse av begrepet (Vygotskij & Kozulin, 2001).

Spontane og ikke-spontane begreper er sentralt i Vygotskij sin teori. ”De spontane begrepene utvikler seg nedenfra og oppover, mens de ikke-spontane begrepene utvikler seg ovenfra og ned til et mer elementært og konkret nivå. Denne forskjellen springer ut fra hvordan begrepene blir lært. De spontane begrepene møter man for første gang i et direkte møte i en konkret situasjon, men de ikke-spontane begrepene blir formidlet av andre (Vygotskij & Kozulin, 2001). De ikke-spontane begrepene er annerledes enn det forholdet som er mellom spontane begreper og barnets erfaringer. Barnet har blant annet en annen motivasjon for å tilegne seg de ikke-spontane begrepene. De utvikler seg ved hjelp av hardt intellektuelt arbeid fra barnet. Undervisning er viktig for tilegnelse av de ikke-spontane begrepene. Tilegnelse av disse begrepene går ut over barnets erfaringer, likevel er disse erfaringene og tidligere innlærte begreper et viktig element for å forstå de ikke-spontane begrepene. Utviklingen av disse begrepene bygger på de begrepene elevene allerede innehar, og blir forstått ved at de settes inn i et system med de begrepene barnet allerede har. Utviklingen av et spontant begrep må ha kommet til et visst nivå før man kan starte prosessen med å utvikle et beslektet ikke-spontant begrep. Avhengigheten skaper muligheter for å utvikle begrepene til å inneholde en bredere og mer korrekt forståelse. Bevisstheten rundt de spontane begrepene kommer i følge Vygotskij sent. Evnen til å definere dem og bruke dem slik barnet selv vil, kommer lenge etter at de har lært ordet. De ikke-spontane begrepene derimot begynner ofte med at de blir definert og brukt i ikke-spontane operasjoner, der man jobber med selve begrepet.

2.1.3 Scaffolding

Begrepet er en metafor fra byggebransjen der støtten holder bygningen oppe når den er uferdig. Etter hvert som bygningen blir mer og mer ferdig tas støtten ned, før den etter hvert fjernes helt når bygningen kan stå uten støtte. Scaffolding handler altså om bygge opp en ”støttemur” for eleven, slik at han klarer oppgaver han ikke ville klart uten støtten. Stillastenknigen bygger på at stillaset gradvis bygges ned etter hvert som elevene opplever en progresjon. I starten trenger elevene mye støtte, men etter hvert som de utvikler kunnskapen sin på feltet trenger de mindre støtte. Når elevene er i stand til å løse oppgaven på egenhånd vil stillaset bygges helt ned. Støtten bør da forflyttes til andre oppgaver og områder (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Tharp og Gallimore (1988) viser hvordan Bruners (2006) scaffolding begrep kan benyttes i praksis. Tharp og Gallimore bruker elementer fra både behaviorisme og kognitiv læringsteori. I likhet med Vygotskij sier Tharp og Gallimore at hvor mye støtte hver enkelt elev trenger, varierer med hvor langt ut i elevens maksimale utviklingszone oppgaven eller aktiviteten opererer. Er oppgaven eller aktiviteten nær det barnet klarer alene, trenger eleven mindre støtte enn om oppgaven eller aktiviteten er langt fra de oppgavene og aktivitetene eleven kan utføre alene.

Læreren kan gi elevene assistanse på flere ulike måter. Den første formen for assistanse starter før eleven møter oppgaven eller aktiviteten. Læreren velger ut oppgaver og aktiviteter som ligger innenfor elevens proksimale sone. Hun velger også ut materiale og verktøy som han mener eleven kan nyttiggjøre seg under arbeid med oppgaven, eller utførelse av en aktivitet. Det er viktig at læreren vet hva slags oppgaver og aktiviteter som ligger innenfor elevenes proksimale sone. En annen form for assistanse er demonstrasjon. Elevene imiterer læreren når han demonstrerer ulike aktiviteter, ferdigheter og løsninger av oppgaver.

Prinsippet har Tharp og Gallimore hentet fra Banduras modellering (Bandura, 1986). Ny atferd læres gjennom imitasjon av andre, helt fram til barnet kan gjøre seg nytte av språklige forklaringer, og selv uttrykke seg språklig. Også etter det kan imitasjon være en måte å hjelpe barnet til å utføre aktiviteter, eller løse oppgaver det ikke klarer alene.

En tredje måte læreren kan støtte eleven på, er hentet fra behaviorismen og er knyttet til belønning. Elevene blir belønnet når de viser ønsket atferd, eller klarer å løse en oppgave. Belønning skal i følge behaviorismen øke sannsynligheten for at atferden gjentas. Ros, materielle goder, symbolsk belønning, som stjerner som kan byttes inn i for eksempel ”leketime” og privileger, er eksempel på ulike former for belønning. Det er viktig at læreren vet hva som fungerer som belønning for eleven. Noe som er belønning for en elev, kan virke som straff for en annen. I et klasserom kan det å belønne en elev når han for eksempel svare riktig på et spørsmål, også være med å vise andre elever strategier for å løse lignende spørsmål.

Læreren kan også støtte eleven med informativ tilbakemelding. Læreren gir eleven veiledning om hvordan han kan regulere egen aktivitet slik at resultatet blir best mulig. Prinsippet om informativ tilbakemelding kan være særlig hensiktsmessig i en eksperimentell setting. Informasjon om hva som kan forbedres, kan hjelpe eleven til å løse oppgaven eller aktiviteten i henhold til målet på neste forsøk. Instruksjon kan være en nyttig form for assistanse. Instruksjon innebærer all forklaring, gjennomgang av stoff, og veiledning

læreren gir eleven. Det er viktig at instruksjon ikke brukes som en støttfunksjon alene, men kommer i tillegg til en eller flere av de andre prinsippene for stillasbygging. Instruksjon er ofte brukt når læreren ber elevene om å løse en spesiell oppgave eller utføre en spesiell aktivitet. Læreren sier da på forhånd hvordan oppgaven eller aktiviteten skal løses.

Spørsmål er en annen form for scaffolding. Målet med spørsmålene er å få eleven til og reflektere over egen aktivitet og forståelse. Spørsmålene kan rette oppmerksomheten mot spesielle erfaringer eleven har som kan brukes i arbeidet. Ved å spørre spørsmål som krever svar, vil læreren tvinge eleven til å reflektere over svaret han gir. Eleven må framkalle språklige formuleringer. For å kunne framkalle språklige formuleringer krever det at eleven tenker gjennom hva han tenker om oppgaven eller aktiviteten, hva han kan bruke for å løse oppgaven eller utføre aktiviteten, og hvordan han kan løse oppgaven eller utføre aktiviteten. Den siste assistansen Tharp og Gallimore snakker om er kognitiv strukturering. Kognitiv strukturering handler om å hjelpe elevene til å kategorisere, se sammenhenger og forskjeller. Læreren hjelper elevene med å organisere egne opplevelser og viten. Et eksempel kognitiv strukturering kan være tankekart. Kognitiv strukturering krever at elevene har evne til å abstrahere sin viten (Tharp & Gallimore, 1988).

2.2 Andrespråksinnlæring

2.2.1 Andrespråk

Berggren og Tenfjord (2005) definerer andrespråk som språk man lærer i tillegg til morsmålet. Det kan være flere enn ett språk. Språk som læres som nummer tre og fire regnes også som andrespråk. Et kriterium de setter er at språket skal være lært etter at barnet har fylt tre år. De språkene et barn lærer før det er tre år regnes som morsmål fordi innlæringen av språk før treårsalder mest minner om morsmålsføring. Man kan skille mellom andrespråk som læres i naturlige kommunikasjonssituasjoner, eller tilegnelse gjennom studier. Den siste kategorien benytter seg av lærer instruksjon, læremateriell og oppgaver (Berggreen & Tenfjord, 2005).

Andrespråket er nødvendig for kommunikasjonen og deltakelse i samfunnet. Det vil være nødvendig for elevene å beherske andrespråket, fordi det vil være vanskelig å klare seg i samfunnet hvis de ikke behersker det. I interaksjon med andre mennesker i samfunnet der

språket benyttes får andrespråksinnlæreren ”input” av språket. Han får også forsøkt å produsere egne ytringer (Ellis, 1997).

2.2.2 Andrespråkinnlæring

Man kan skille mellom formell- og uformell andrespråkspråkinnlæring. Den formelle innlæringen foregår ved institusjoner som ulike utdanningsinstitusjoner. Den er ofte preget av at den innlæres i en kontekst som skiller seg fra den konteksten språket primært brukes i. Innlæringen er i ofte preget av oppmerksomhet mot språkets formside som for eksempel syntaks og morfologi. Tekstene som brukes er tatt ut av en naturlig kontekst. Uformell opplæring skjer ved å oppholde seg i, og forsøke å delta i et språksamfun. Innlæringen skjer i en naturlig kontekst. Uformell språkopplæring kan også skje i institusjoner i uformelle sammenhenger (Berggreen & Tenfjord, 2005).

Fordi ferdigheter på andrespråket er viktig også utenfor den institusjonen den læres, møter språket i et utall ulike varianter, former og vanskelighetsgrader. Han må raskt forstå spontantale, og kunne uttrykke seg selv på språket. Andrespråkinnlæreren må tilpasse seg ulike språksituasjoner raskt (Berggreen & Tenfjord, 2005). Andrespråkinnlæreren må erverve seg kunnskaper på språket, samtidig som språket læres. Innlæringssituasjonene bør derfor være relatert til elevenes pensum. Ved at elevene tilegner seg språkferdigheter om et tema, vil de kunne bruke kompetansen når de tilegner seg kunnskaper om temaet (C. Baker, 2006). Elever som føler de har behov for å lære et nytt språk, lærer forttere enn de som ikke føler behovet (Berggreen & Tenfjord, 2005). Det finnes ulike motiver for å lære seg et språk. Et motiv kan være at språket er nødvendig for å kunne studere, og dermed få bedre karrieremuligheter i framtida (C. Baker, 2006).

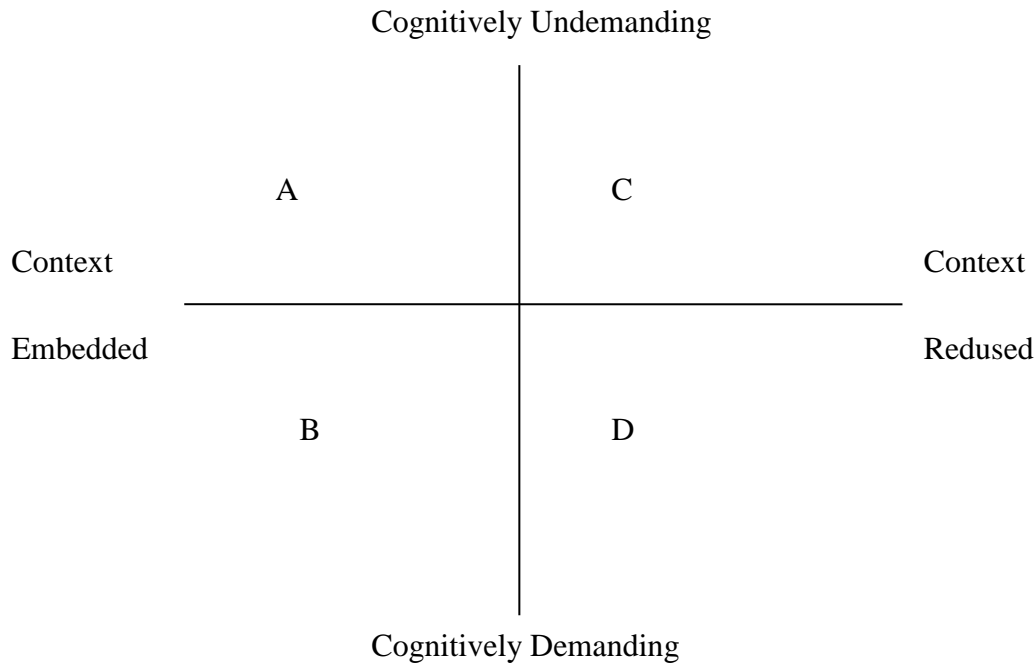
Videre i oppgaven vil jeg konsentrere meg om formelle språklæringssituasjoner fordi mine forskningsspørsmål handler om andrespråksopplæringen som skjer i den formelle undervisningen i skolen.

Det sier seg selv at det kun er mulig å lære et nytt språk dersom man har tilgang på tilførsel av språket. Tilførselen kan komme skriftlig eller muntlig. Forskere er derimot uenige om hvordan språket best tilføres for å oppnå et maksimalt læringsutbytte. Det er også uenigheter om på hvilken måte og i hvilken grad andrespråkinnlæreren selv skal formulere ytringer (Ellis, 1994). Ellis bruker begrepet ”input-based instruction”. Undervisning som har denne

formen eksponerer elevene for ferdigproduserte ytringer som elevene kan kopiere (Ellis, 1997). Behaviorismen mener at all språktilegnelse kan skje ved å eksponere elevene for en passende mengde språk, for så å forsterke elevenes forsøk på å praktisere det. I denne tradisjonen er det lite rom for at elevene selv bearbeider og produserer eget språk (Ellis, 1994). Ellis viser at metoden kan virke fordi den krever at elevene styrer oppmerksomheten mot språket. Det har imidlertid vist seg at det er store forskjeller mellom den typen språk som elevene blir eksponert for, og den typen språk de produserer selv. Interaksjon med andre vil kunne støtte elevene til å produsere og bearbeide eget språk. Denne bearbeidelsen springer ut fra det språket de ble eksponert for i den i ”input-based” undervisningen. Paradigmene vi finner i teorien om ”input based instruction” er de som mener at eksponeringen av språk kun er en utløsende faktor for et indre språklæringsverktøy. Det andre paradigme er de som mener at eksponering av språket gjennom interaksjon medvirker til direkte språktilegnelse (Ellis, 1997).

En interessant teori om andrespråkinnlæring er utviklet av Cummins (2000). Han skiller i likhet med Vygotskij mellom to typer språkbruk andrespråkinnlærere møter. Språket som man finner i skolen skiller seg ut fra det språket elevene møter hjemme. I skolen utvikler elevene det akademiske skolespråket. Hjemme utvikler barna et hverdagsspråk. Også elever som har undervisningsspråket som morsmål også bruker skoleårene på å videreutvikle morsmålet i en akademisk retning. For å illustrere tenkningen har Cummins utarbeidet en figur som viser sammenhengen mellom kognitivt utfordrende oppgaver eller aktiviteter, og krav til kontekstuell støtte i skolen. Modellen ikke viser til elevens beherskelse av et språk generelt. Den viser til elevens tilgang til, og kunnskap i det aktuelle språket som kreves for å delta i den akademiske samtalen i skolen, og for å kunne løse oppgaver eller delta i aktiviteter. Det akademiske språket er ikke en absolutt størrelse som man enten behersker eller ikke behersker. Tilgangen omhandler forståelse, lesing og skriving, samt muntlige ferdigheter (Cummins, 2000).

Stillasbygging et sentralt element i Cummins` teori. Stillaset består av kontekstuell støtte fra omgivelsene. Cummins har utviklet en modell som viser sammenheng mellom vanskelighetsgrad på aktivitetene eller oppgavene, og graden av kontekstuell støtte. Gradene av kontekstuell støtte eller scaffolding avgjøres av vanskelighetsgraden på oppgaven



Figur 2.2.2.1 Cummins modell for range of contextual support and degree of cognitive involvement in language tasks activities.

I kvadrat A finner vi de kognitivt enkle oppgaver med stor grad av kontekstuell støtte. I kvadrat C finner vi kognitivt enkle oppgaver med lite kontekstuell støtte. I kvadrat B er de kognitivt vanskelige oppgaver med stor grad av kontekstuell støtte, mens de kognitivt krevende oppgavene med lite kontekstuell støtte finner vi i kvadrat D. Den kontekstuelle støtten kan lette kognitivt krevende oppgaver. Cummins definerer kontekstuell støtte bredere enn Vygotskij og Tharp & Gallimores scaffolding begrep. Cummins kontekstuell støtte innebærer også bilder, konkreter, tegn, dramatisering og forenklinger av begreper der man forklarer vitenskapelige begreper med hverdagsord (Cummins, 2000). Når man løser en oppgave eller utfører en aktivitet som henger sammen med kontekst man er seg i, kan eleven aktivt være med på å forhandle fram mening. Ellis viser til at denne forhandlingen om mening har en bekreftende funksjon. Andrespråkinnlæreren kan få bekreftet at han har forstått. Dersom ytringen er misforstått kan forhandlingen også avdekke det. Forhandlingen om mening har også en dimensjon av selvkorrigering. Innlæreren kan ved å lytte til den han kommuniserer med, oppfatte feil han selv gjør og korrigere dem (Ellis, 1997).

Kommunikasjonen som henger sammen med konteksten er preget av mellommenneskelige og situasjonsavhengige hint eller tegn. Denne formen for kommunikasjon er mer lik den elevene møter i sin hverdag utenfor klasserommet. En kontekstuavhengig setting krever

større grad av språkkunnskaper hos deltakerne. Det er ofte kontekstuavhengig kommunikasjon som foregår i klasserommet. Hverdagsspråket som ligger i kvadrat A gir stor grad av kognitiv støtte. Kommunikasjon som inneholder for det meste vitenskaplige begreper og har liten kontekstuell støtte krever derimot mer kognitive ferdigheter, og er derfor vanskeligere å tilegne seg (Cummins, 2000).

Kulbrandstad (2003) viser til en undersøkelse av ordforrådet hos skolebegynnere som ikke har undervisningsspråket som morsmål. Undersøkelsen viser at elevene ikke klarer å uttrykke seg like godt på andrespråket, som på morsmålet. Forskjellen viser seg særlig gjeldende når samtalen dreier seg om emner som hører mer til hjemmesfæren enn til skolekonteksten. Hun bruker blant annet eksempler der elevene skal forklare hva de spiser til frokost. Elevene har et større ordforråd på morsmålet enn de har på undervisningsspråket om teamet. Dårlig kompetanse på undervisningsspråket kan få lærere som ikke kan elevenes morsmål til å tro at eleven har et mindre begrepsapparat enn det som er realiteten.

2.3 Leseopplæring

Jeg vil først gi en kort utgreiing om hva lesing er, og om leseopplæring generelt. Mange av prinsippene for leseopplæring generelt gjelder også for elever som får leseopplæring på et andrespråk. Til slutt vil jeg gjøre rede for ulike perspektiver som er spesielt for leseopplæring i en tospråklig kontekst.

2.3.1 Lesing

Det er vanlig å skille mellom kognitive og sosiokulturelle teorier om lesning (Kulbrandstad, 2003). Lesing kan ses på som en indre og en individuell prosess, slik den viser seg i kognitive teorier. I følge de kognitive teoriene består lesing av to prosesser, avkoding og forståelse. Det dreier seg altså om å beherske de tekniske ferdighetene som kreves for å avkode, og å finne innholdet i teksten. Å avkode uten å forstå innholdet er ikke lesing. Kulbrandstad beskriver forholdet mellom et ords innholdsside og formside. Barn har lagret mange ord og begreper i hjernen. I starten er ordene muntlige. Når barnet hører ord, bruker de uttalen for å finne dem igjen i begrepsleksikonet de har lagret. Begynnerleseren må derfor bruke uttalen av ordet for å forstå innholdet i ordet. Han leser via øret. Mange begynnerlesere leser høyt for å kunne bruke denne kompetansen ved å lytte til seg selv når de avkoder (Kulbrandstad, 2003).

Fonem og grafem er abstrakte fenomen for elever. Ordets forside har ingenting med begrepets innhold å gjøre. Ved å beherske ulike språk kan elevene selv oppdage at samme begrep har totalt ulike formsider. Et eksempel er ordet ”tog”. Ordet er kort, og viser ikke hvordan et tog ser ut. Ved at en elev kjenner samme begrep på flere språk, vil det være lettere å se at språkets forside ikke har noe med innholdet å gjøre, fordi samme begrep ofte har helt ulike formsider (Hagtvatn, 2004). Det er derfor viktig at prinsippet med fonem - grafem forbindelsen blir tatt opp i en kontekst som er kjent for elevene, der elevene kjenner ordets innhold. Ved å jobbe med ord elevene vet hvordan uttales, vil det være lettere å lydere seg fram til rett ord. En kjent bok kan for eksempel være et utgangspunkt for å ta opp fonem - grafem forbindelser. Når elevene kjenner til ordene og begrepene i teksten, vil det bli lettere for elevene å høre de ulike fonemene i ordet (Gibbons, 2002).

I sosiokulturell teori ses lesing på som en sosial prosess. Lesing kan ha forskjellige funksjoner, involvere ulike aktører og skje i ulike kontekster. Lesingen er ikke en handling, men et spekter av handlinger som kan arte seg forskjellig . I disse teoriene er det ikke vanlig å skille mellom avkoding og forståelse, da man i hverdagen alltid leter etter mening i en tekst. Lesing kan ha en primærfunksjon som når man for eksempel leser en roman. Lesingen er aktivitetens hovedmål. Lesing kan også være sekundærmålet for aktiviteten, som når man leser en bruksanvisning eller en bakeoppskrift. Lesingen er da et middel for å oppnå noe annet, for eksempel å sette sammen en hylle eller bake en kake. Lesing i denne sammenhengen handler om å kunne avkode og forstå ulike typer tekster. For eksempel krever en bruksanvisning kjennskap til den måten bruksanvisninger uttrykker informasjonen. Lesing er en stor del av mange menneskers hverdag og brukes ofte under daglige gjøremål. Vi deler også ofte tanker om det vi leser med andre (Barton & Hamilton, 2000).

En suksessfull leser må mestre fire roller når han leser. Han må være en kodeknekker, tekstdeltaker, tekstbruker og tekstanalytiker. En leser må kunne forstå systemet med fonem - grafem korrespondansen. Han må altså ha knekt denne koden. Han må vite leseretningen, og han må kjenne det alfabetiske systemet. En tekstdeltaker relaterer det han leser med sin egen bakgrunn inkludert kunnskap om verden, kunnskap om kulturer og kunnskap om sjangeren teksten representerer. Det innebærer at han har ressurser til å koble teksten med passende innhold og kulturell kunnskap. Som en tekstbruker må leseren kunne delta i den sosiale aktiviteten der skrevet tekst spiller en stor rolle. Han må også kunne vite hva som kvalifiseres som suksessfull lesing innenfor en sosial kontekst. Samhandling barn har omkring litterasitethandlinger hjelper barn med å forstå hvordan de skal lese spesielle

tekster. For eksempel kan foreldrenes spørsmål omkring en tekst de har lest høyt, hjelpe barnet til å forstå teksten og hva som er det essensielle i teksten. En rolle som tekstanalytiker innebærer at leseren forstår hva som blir sagt implisitt i teksten og at han er en kritisk leser. En kritisk leser vet at alle tekster speiler et syn på verden og at teksten vil formidle synet til leseren. Den kritiske leseren kjenner igjen synet på verden som formidles, og at tekster kan være manipulative. Mestring av alle disse rollene er en forutsetning for å være en god leser. Et godt leseopplæringsprogram tar hensyn til alle disse aspektene ved lesing, og hjelper eleven til å utvikle alle disse rollene (C. D. Baker & Freebody, 1989).

2.3.2 Leseopplæring i en tospråklig kontekst

Fokuset i andrspråksinnlæring er på lesing og skriving i stedet for samtaler i en naturlig kontekst. Mange elever vil streve med å tilegne seg gode ferdigheter i andrespråket fordi elevene ikke får utviklet andrespråket før de starter med lese - og skriveopplæring (C. Baker, 2006). Kulbrandstad sier at elever med et lite ordforråd i undervisningsspråket har små forutsetninger for å forstå det de leser. Lesing kan da kun bli en teknisk ferdighet uten noen form for forståelse av det som blir lest. Hun viser videre til at en generell kompetanse i et språk dreier seg både om kommunikative ferdigheter og ordforråd. Det handler også om beherskelse av språkets formside, herunder fonologi, morfologi og syntaks. Elevene vil kunne korrigere seg selv dersom de leser feil ved å forstå at det de leste bryter med den de kan om språkets oppbygging. Dersom leseopplæringen forgår på et språk eleven ikke behersker, vil han ikke ha mulighet til å bygge opp forståelsen av teksten mens han leser. Leseren vil heller ikke kunne korrigere seg selv underveis når han leser avvikende. Lesingen blir redusert til kun en teknisk ferdighet (Kulbrandstad, 2003).

Språklig bevissthet handler om å at barnet er bevisst på språks form- og innholdsside. ”Det er ikke en logisk eller nødvendig forbindelse mellom ords uttrykk, deres mening og det ordene viser til” (Hagtvet, 2004:63). Språklig bevissthet er viktig for elever som skal lære å lese. Elever som ikke kan undervisningsspråket og de fonologiske reglene i språket, kan heller ikke automatisk skille mellom de ulike fonemene i et ord, og forstå at de svarer til bokstaver (Hagtvet, 2004). Det er viktig at leseopplæringen føles meningsfull for elevene, der språket blir brukt i en naturlig kontekst. Undervisningen bør pendle mellom læring gjennom språk til læring om språk, og til læring gjennom språk igjen (Gibbons, 2002).

For mange barn er den abstrakte sammenhengen mellom form og innhold vanskelig å forstå. Når kunnskapen om språkets form- og innholdsside er forstått på et språk, vil bevisstheten enkelt overføres til et nytt språk uten å måtte læres på nytt. For elever som ikke behersker undervisningsspråket, kan være vanskelig å høre nye lyder og å oppfatte lydforskjeller som ikke finnes i eget morsmål. Det beste for elevene vil være om de jobbet med oppgaver som fremmer elevenes språklige bevissthet på morsmålet. Morsmålet fonologiske system definerer hva vi hører inntil vi behersker det nye fonologiske systemet. (Kulbrandstad, 2003). Med det i tankene kan vi se på Kulbrandstads videreutvikling av Sarah Gudschinskys modell for valg av opplæringspråk i en flerspråklig kontekst.

	Muntlige ferdigheter	Skriftlige ferdigheter
Morsmål	A: Eleven snakker morsmålet	B. Eleven snakker og skriver morsmålet
Andrespråk	C. Eleven snakker andrespråket	D. Eleven snakker og skriver andrespråket

Figur 2.3.2.1 modell for valg av opplæringspråk i en flerspråklig kontekst

Modellen skisserer to mulige veier å gå i lese- og skriveopplæringa for andrespråkinnlærere. Den første måten hun beskriver, og som hun mener er å foretrekke, er leseopplæring på morsmålet. Muntlig opplæring i andrespråket blir gitt parallelt med leseopplæringen. Når elevene har knekt lesekode på morsmålet, vil ferdighetene bli overført til andrespråket. I det andre alternativet får elevene opplæring i muntlige ferdigheter på andrespråket. Når de behersker andrespråket tilstrekkelig, vil de få lese- og skriveopplæring på andrespråket. Elevene må kunne beherske andrespråket muntlig før lese- og skriveopplæringen kan starte. Alternativet der elevene kun behersker morsmålet, men får lese- og skriveopplæringa på andrespråket regnes derfor som faglig uforsvarlig (Kulbrandstad, 2003). En rekke forskningsresultater på lese- og skriveopplæring for flerspråklige elever viser at det er best for elevene å få lese- og skriveopplæring på morsmålet først for så å overføre denne

kunnskapen til andrespråket (C. Baker, 2006; Brock-Utne, 2006b; Cummins, 2000; Engen & Kulbrandstad, 2004; Kulbrandstad, 2003)

3. Skoleforskning fra Afrika

Jeg vil i kapittelet vise til skoleforskning fra ulike land i Afrika. Jeg vil se på ulike aspekter ved valg av undervisningsspråk og hvilke følger det får for elevene. Senere i kapittelet vil jeg vise til hva forskere har funnet om undervisningsspråk og undervisningsmetoder i ulike land i Afrika.

Aller først vil jeg gjengi noen momenter fra UNESCO sin rapport ”Sub Saharan –African EFA global monitoring report 2006-literacy for life”.

Det engelske begrepet literacy har ulike norske oversetteleser. Lese- og skrivekyndighet, skriftspråkkompetanse er to eksempler (Kulbrandstad, 2003). Begrepet literacy har utviklet seg fra å være relativt begrenset og fokusert på ferdigheter (skills), til å bli et rettighetsprinsipp rettet mot de funksjonene lesing og skriving har for den enkelte som deltaker i samfunnet (Limage, 1993). For å kunne engasjere seg og delta i utviklingen i samfunnet på en fullverdig måte, må man ha tilgang til informasjon og derfor ha utviklet lese- og skrivekyndighet. Ulike samfunn krever ulike lese- og skriveferdigheter for å kunne delta i dagliglivet (UNESCO, 2006)

3.1 Lese- og skrivekyndighet og kvaliteten på skolen i Afrika.

Rapporten fra UNESCO (2006) sier at i de fleste land er andelen av lese- og skrivekyndige voksne økende. Likevel står tretti land i verden fare for å ikke nå målet om at 50 % av den voksne befolkningen skal ha utviklet lese- og skrivekyndighet innen 2015. Av de tretti landene er halvparten av dem land i Afrika. Over 140 millioner voksne i land sør for Sahara er utestengt fra denne deltakelsen på grunn av manglende lese- og skrivekyndighet. Det er store variasjoner mellom land. I Zimbabwe er 90% av den voksne befolkningen lese- og skrivekyndige, mens i Burkina Faso er tallet kun 40% .Utvikling av lese- og skrivekyndighet er en forutsetning for å redusere fattigdom. Fattigdom er den enkeltvariabelen som med størst sikkerhet kan si noe om lese- og skrivekyndighet. De landene som har lavest inntekter har også lavest andel lese- og skrivekyndige voksne. På mikronivå er også fattigdom en viktig variabel. Det finnes en korrelasjon mellom fattigdom og at en person ikke er lese- og skrivekyndig (UNESCO, 2006). Det er imidlertid vanskelig å si om fattigdom fører til at

land ikke utvikler lese- og skrivekyndige innbyggere, eller om mangel på lese- og skrivekyndighet fører til fattigdom.

Et av FNs tusenårs mål er at alle barn skal ha tilgang til grunnskole. Likevel er det fortsatt mange barn som ikke går på skole i Afrika. Antall barn som går på skolen er økende i regionen. De fleste som utvikler lese- og skrivekyndighet lærer ferdigheten i skolen. Derfor er det slik at de landene med flest barn i skolen også har det høyeste antall lese- og skrivekyndige voksne. Det er likevel et faktum at mange elever som fullfører en grunnutdanning ikke har tilegnet seg tilstrekkelig lese- og skriveferdigheter. Igjen er det store variasjoner mellom land. Det finnes flere grunner til de dårlige resultatene i lese- og skrivetester. Blant annet er det ofte stor mangel på lærere, noe som fører til et høyt antall elever i hver klasse. Læreren mangler ofte utdanning eller de er underkvalifiserte. De mangler kunnskaper i pensum de underviser i. Mange skoler mangler læremateriell. Undervisningsmetoder som ikke fremmer læring, og dårlig utnyttelse av elevenes tid på skolen er andre faktorer som kan forklare elevens manglende læring (UNESCO, 2006).

Professor Anders Breidlid ved Høgskolen i Oslo mener at barn i rurale strøk i Sør-Afrika ikke får mer enn tre til fire år med effektiv læring ut av syv års skolegang, fordi kvaliteten i skolen er for dårlig. Breidlid peker på at det er flere grunner til at elever i Afrika sør for Sahara får lite læring ut av sin skolegang. En grunn er at undervisningen foregår på engelsk eller fransk, mens elevene kan ha et annet morsmål. Elevene forstår ofte ikke hva læreren sier. Mange lærere har også vansker med å beherske undervisningsspråket på en tilfredsstillende måte. (Nikolaisen, 2007).

3.2 Undervisningsspråk

Jeg vil referere fra ulike forskningsprosjekt i Afrika når jeg i denne delen greier ut om valg av undervisningsspråk i ulike land i Afrika. Jeg vil vise til ulike begrunnelser for valg av opplæringsspråk, samt se på hvilke konsekvenser valget kan ha for elever og lærere

Brock-Utne (2006b) kommer med den selvnlysende påstanden at elever lærer best når de forstår hva læreren sier. Hun peker på at mange barn i Afrika ofte møter et språk i skolen

som de ikke forstår, og som ikke blir brukt i barnas nærmiljø. Det vanligste er at de tidligere kolonilandene har valgt koloniherrernes språk som undervisningsspråk. Andre land, herunder Namibia, har valgt å ikke bruke koloniherrernes språk i undervisningen, men et annet europeisk språk .

Forskning fra Nigeria utført av Adekola (2007) viser at det er en sterk sammenheng mellom språkutvikling, ervervelse av lese- og skrivekyndighet og læring i skolen. Denne sammenhengen viser seg særlig de første årene i grunnskolen, og spesielt der elevene måtte tilegne seg kunnskap på et språk som ikke var morsmålet eller det lokale språket. Han fant også at elever i sjette klasse som har fått undervisning på morsmål og hadde engelsk som fag, skåret bedre på skoletester enn de elevene som hadde fått all undervisning på engelsk fra første klasse. Det viste seg at de engelske skolebøkene elevene hadde på tredje trinn, var for vanskelige for alle elevene å lese.

En interessant undersøkelse av Williams (2004) fra Malawi og Zambia bekrefter Adekola sine funn. I Malawi fikk elevene undervisning på det lokale språket fra første til fjerde klasse, mens engelsk ble undervist som fag. Fra femte klasse var engelsk undervisningsspråket og det lokale språket ble undervist som fag. I Zambia var undervisningsspråket engelsk, mens det nasjonale språket ble undervist som fag. Williams fant at i fjerde klasse var leseferdighetene i engelsk hos elevene i begge landene lave og på cirka samme nivå. Imidlertid nådde elevene i Malawi en høyere kompetanse på lesing på det lokale språket enn de zambiske elevene. I begge landene fant han at leseferdighetene på engelsk var for lave til å kunne tilegne seg fagkunnskaper i skolefagene. Williams viser til flere forskningsprosjekter som har vist at opplæring på morsmålet er essensielt for elevers utvikling av lese- og skrivekyndighet. Blant annet viser han til en forskning fra Greany (1996) og Elley (1994) som viser til morsmålets viktighet i skolen.

Foreldrene argumenterer ofte til fordel for europeiske språk som opplæringsspråk i skolen. Colclough (2003) viser til at elevenes foreldre ofte er redd for at bruk av morsmål vil gjøre at barna lærer engelsk eller fransk dårligere. De ser at beherskelsen av disse europeiske språkene er avgjørende i framtida i forhold til å få en jobb. En vanlig oppfatning er at lokalspråket ikke egner seg for naturvitenskap og teknologi (Colclough, 2003)

Språksituasjonen i mange Afrikanske land er kompleks. Williams fant at det ofte finnes mange varianter eller dialekter innenfor det som er definert som et og samme språk. Morsmålsundervisning finner ikke alltid sted selv om språket elevene blir opplært på blir kalt det samme som morsmålet deres. Skolen kan undervise i en annen variant av språket enn

den eleven snakker hjemme. Elevene som ikke snakker den varianten av språket som skolen underviser på, vil derfor oppleve det som en hindring for læring. Hindringen gjør seg særlig gjeldene når de skal utvikle lesekyndighet fordi de ikke uttaler ord med samme lyder, staver ordene annerledes eller bruker andre ord på et begrep. På den andre siden sier Williams at det også forekommer at det som regnes som forskjellige språk ofte lingvistisk sett er relativt like, og like gjerne kunne vært varianter av det samme språket (Williams, 2004). Brock-Utne (2006b) utdyper dette når hun sier at språkinndelingen i mange afrikanske land er preget av tilfeldigheter og i en elites interesser. Myndigheter og den vestlige verden har en tendens til å overdrive forskjellene i de ulike språkene. Apartheid regimet hjalp til med å opprettholde disse forskjellene da de anså det som en fordel at menneskene tilhørte mange forskjellige språksamfunn (Brock-Utne, 2006b).

Opplæring på elevenes morsmål er et ressursproblem for mange afrikanske land . Lærebøker og annet lesemateriell på de ulike morsmålene er ofte en mangelvare. Det vil være kostnadskrevenende for landene å få trykket lesemateriell på alle elevenes morsmål. Utdanning av kvalifiserte lærere som kan undervise alle elevenes morsmål vil også i mange tilfeller bli en for stor utgiftspost for de afrikanske landene (Kamwangamalu, 2004). Lærernes språkkompetanse og mangel på lærebøker på elevenes morsmål kommenterer også Nicolaysen. Han sier at mange lærere i Afrika sør for Sahara har vansker med å beherske undervisningsspråket på en tilfredsstillende måte, og at lærebøker på elevenes forskjellige morsmål er mangelvare (Nikolaisen, 2007).

3.3 Undervisningsmetoder og praksiser

Jeg vil i avsnittet referere hva forskere har funnet ut om valg av undervisningsmetoder i ulike land i Afrika. Jeg vil også vise til ulike forklaringer og grunner for valg av undervisningsmetoder.

Adekola (2007) så at lærerne kunne få metoder og teknikker for å introdusere og utvikle lese- og skrivekyndighet hos elevene. Særlig i byskoler var ofte elever fra ulike språkgrupper representert. Læreren hadde lite forståelse for, og lite pedagogiske kunnskaper og ferdigheter i å undervise i en flerspråklig kontekst. Han fant at lærerne manglet kommunikasjonsferdigheter på både engelsk og det lokale språket til å kunne formidle

fagkunnskap. Lærerne manglet språkferdigheter til å kunne undervise i lesing, skriving og matematikk, og at de ikke klarte å formidle innholdet i fagene på grunn av manglende kunnskaper i engelsk. Eleven var i liten grad selv aktive i læringsprosessen. Øktene bestod for det meste av at læreren snakket. Mye tid gikk med til disiplin. Få lærere hadde erfaring med å la elevene jobbe i grupper når de løste oppgaver. Hans observasjoner viste at gruppearbeid var vanskelig å mestre pedagogisk og praktisk (Adekola, 2007).

Mye av skoledagen går til spille ved at elever og lærere ikke befinner seg i klasserommet i øktene. Hver skoledag brukes mye tid på uproduktive aktiviteter der læreren ikke underviser, og elevene ikke er aktivisert. Mangel på læremidler, lærernes manglende kompetanse og mangel på kommunikasjonsferdigheter er grunnen til fraværet av læringsaktiviteter. I klasser med mange elever og lite aktivitet bruker læreren mye tid på disiplin. Ved observasjoner fant Adekola at i en økt på tretti minutter var elevene aktive i individuelle læringsoppgaver i åtte minutter. Resten av timen ble brukt til lærermonolog der elevene hadde liten mulighet til å komme med innspill. Når læreren stilte spørsmål, var de preget av gjentakelse av lærerens utrop, ofte i kor (Adekola, 2007).

I sin forskning i Tanzania har Wedin (2006) vært på skoler der elevene starter med innlæring av swahili ved skolestart. De fleste elevene snakker kun et stammespråk hjemme. Hun fant hun i likhet med Adekola at undervisningen hadde et stereotyp innhold. Øktene var forutsigbare og preget av det hun kaller ”utrop-respons”. ”Utrop-respons” innebærer at læreren kommer med et utrop som elevene responderer på, gjerne i kor. Læreren markerer at det er elevenes tur gjennom betoning og gjennom høyt toneleie på den siste stavelsen i utropet. Læreren repeterer ofte eller retter elevenes svar i en lav toneleie. Wedin viser til ulike former for ”utrop-respons”. En form kan være repetisjon. Elevene repeterer lærerens utsagn. Utsagnet kan være et ord eller en hel setning. En annen form for ”utrop-respons” var bekreftelse. Da stiller læreren spørsmål som: ”Forstår dere?”, ”Er dere med”? Svaret fra elevene er uten unntak ”ja”. Innholdsspørsmål er en form for ”utrop-respons” kommunikasjon. Læreren stiller spørsmål fra innholdet i det hun har undervist. Elevene svarer ved å gjenta det læreren akkurat har fortalt. Wedin beskriver kompletteringer som en form for ”utrop-respons”. I denne kategorien inviteres elevene til å fullføre ord, setninger eller meninger i lærerens utrop. Et eksempel er at læreren sier ”dette er en svart katt...dette er en svart...”. ”Katt” svarer elevene i kor (Wedin, 2006) Brock-Utne (2006b) sammenligner denne undervisningsmåten med det Freire kalte de undertryktes pedagogikk. Freire beskriver pedagogikken som en bank der elevene setter inn kunnskap de pugger seg til, for å hente den

ut igjen til eksamen. Det er lite rom for å tenke selv, for kritisk tenkning eller for problembasert læring (Brock-Utne, 2006b).

Wedin har sett på annen forskning der fenomenet med ”utrop - respons” har vært utbredt for å finne forklaringer på hvorfor denne metoden er dominerende i klasserommene.

Forskningen forteller at samhandlingsmåten synes å ha en sosial funksjon. Metoden hjelper elevene og lærerne å håndtere en vanskelig situasjon. Det er utfordrende å holde undervisning på et andrespråk som læreren ikke føler seg komfortabel med, og som elevene ikke behersker. Undervisning på andrespråket innebærer en risikofylt situasjon der faren for å feile, og dermed bli straffet er stor. Metoden inngår i hva Wedin kaller sikkerhetsstrategier som lærere og elever utvikler for å håndtere en tilsynelatende uholdbar situasjon. Ved hjelp av disse sikkerhetsstrategiene bygger læreren et bilde av en vellykket undervisning der elevene lærer det de skal. Verken lærerne eller elevene blir klar over elevenes reelle kunnskaper. Det er store likhetstrekk ved skolen og undervisningen i fattige skoler over hele verden. Skolens litterasitetspraksiser i landene der undervisningsspråket er andrespråket til både lærere og elever, består ofte av ulike tester der kortale og kopiering er elevenes anvendelse av skrift. Denne utrop – respons og kopieringsmetoden representerer en tosidighet. På den ene siden skaper den som nevnt en sikkerhet for elever og lærere, på den andre siden hindrer den elevenes læring. Det er også klart et mønsteret med utrop – respons gjør det lettere for lærere å håndtere og aktivisere store grupper med barn. Metoden hjelper også elevene med å lytte aktivt og fokusere på det læreren sier (Wedin, 2006).

Fra forskning i Namibia har Brock-Utne (2006b) sett det samme som Wedin. Hun sier at i en språksituasjon som verken lærer eller elev føler de mestrer tilstrekkelig blir undervisningen rutinepreget og lærerstyrt. Metodene blir ensformige og like. Undervisningens fokus blir ofte på formsiden som uttale og rettskriving i stedet for forståelse for innholdet. (Brock-Utne, 2006b).

Observasjoner utført av Williams konstaterte at fokuset i undervisningen ikke er på teksters mening eller forståelsen av dem, men på uttale. Læreren og elevene leser tekster sammen, gjerne med en del innslag av kortale. Spørsmålene lærer stiller for å fremme forståelse kommer direkte fra teksten, og kan ofte besvares med å lese opp hele eller deler av setninger fra teksten. Disse setningene kommer ofte kronologisk etter spørsmålet. Han sier at i leseøker ble setningene nesten uten unntak gjentatt minimum to ganger av aktørene. De elevene læreren velger ut til å lese, er de elevene læreren anser som kompetente lesere. De elevene han anser som svake lesere, får repetere etter lærere eller meddelev i kor. Det settes

likhetstegn mellom denne kortalen og ”ordentlig” høytlesing. Williams viser til en episode hvor en elev repeterer en setning mens han ser i taket. Læreren ber han se i boka mens han sier setningen. ”Det er det som er lesing”, sier læreren. I hans intervjuer med lærere kommer det ofte fram at elever som ikke mestrer rett uttale, har problemer med å lese. Det blir sjelden nevnt noe om å forstå innhold og mening i tekstene. En fare ved at elever ikke behersker det språket de får leseopplæring på tilstrekkelig og ved at denne metoden beskrevet over dominere er at elevene vokaliserer en respons på et gjenkjennelig nedskrevet mønster. Undervisningspraksisen er en årsak til at elever i Zambia ikke leser bedre engelsk enn elevene i Malawi, i følge Williams. (Williams, 2004)

4. Beskrivelse

For å sette oppgaven inn i en kontekst vil jeg kort gi en beskrivelse av landet. Jeg vil deretter beskrive ulike sider ved utdanningen i Namibia. Jeg har konsentrert meg om grunnskoleutdanningen da det er der jeg har gjort mine undersøkelser. Jeg har valgt ut elementer jeg mener er relevante for mine forskningsspørsmål, samt gitt opplysninger jeg mener er viktige for å forstå den konteksten mine undersøkelser er gjort i.

4.1 Namibia

4.1.1 Namibias historie

Namibia var tysk koloni fra 1884-1915. Etter første verdenskrig tilfalt Vest-Afrika Storbritannia. Britene bestemte at den sør-afrikanske union skulle styre landet på vegne av Storbritannia. I praksis ble Sør-afrikanske lover og regler styrende for landet. Owamboland People Organisation ble dannet i 1957. Den ble senere kalt South-West-African Peoples (SWAPO). Organisasjonen begynner å trene opp soldater til væpnet kamp mot okkupasjonsmakten.

I 1959 ble det i henhold til Apartheid lovene bestemt at alle i samme folkegruppe skulle bo på ett sted. Det ble satt i gang tvangsflytting av svarte til egne områder. Tre år senere ble Namibia delt i "Homelands". Hver folkegruppe fikk sitt område hvor de skulle bosette seg (Leerand, 2009).

Det fantes under Apartheid ulike skolesystemer for de ulike stammene i landet. Hver folkegruppe hadde egen administrasjon, utdanningsinstitusjoner og organisering av skolesystemet. Det var store forskjeller mellom gruppene når det gjaldt ressurser til skolene (Phiri, 2006).

I 1966 opphevet FN Sør-Afrikas mandat over Namibia, men Sør-Afrika godtok ikke vedtaket og fortsatte å styre landet som sin provins. 26. august samme år startet kamper mellom SWAPO-soldater og sør-afrikanske soldater I 1978 krevde FN i en resolusjon at SWAPO og Sør-Afrika skulle slutte fred. Resolusjonen ble først vedtatt 1.april 1989. Det

første frie valget i Namibia ble holdt høsten samme år. SWAPO vant valget. I februar 1990 ble grunnloven vedtatt. 1. mars samme år ble Namibia et fritt land. (Leraand, 2009)

4.1.2 Namibia i dag

I Namibia finnes det om lag 13 ulike språk. Hvor mange språk det finnes er avhengig av hvordan men deler inn. Man kan få forskjellig svar etter hvem man spør. Mange språk kan regnes som underspråk av et hovedspråk. Språkene er relativt like, men med noen forskjellige ord og uttale. Menneskene som snakker de forstår hverandre (Brock-Utne, 2006b). Nama/Damara er en språkgruppe. Språket finnes i mange varianter. Noen velger å definere alle variantene som egne språk, men andre mener de er ”dialekter” av namadamara. Alle disse språkene er likestilte uavhengig av antall som snakker språket og utviklingen av språket. Den største språkgruppen er oshiwambo som utgjør cirka 55 prosent av elevene i skolen. Andre store språk er khoekhoegowab, oshherero og afrikaans som snakke av henholdsvis cirka ti, syv og syv prosent av elevene. Bare 0,6 prosent av elevene i skolen har engelsk som hjemmespråk (Mostert & Wikan, 2008).

Det er vanlig i tidligere koloniserte land at språket hos de tidligere koloniherrerne får en sentral plass også etter at landene er blitt frigjorte. Namibia valgte derimot engelsk som offisielt undervisningsspråk. Kamwangamalu (2004) sier at valget av engelsk kan springe ut fra den sterke posisjonen engelsk har hatt, og har i andre land i regionen. Mange har også negative assosiasjoner til afrikaans som kommer fra Sør-Afrika, landet som koloniserte Namibia etter at tyskerne trakk seg tilbake (Kamwangamalu, 2004).

4.1.3 SACMEQ undersøkelsen

SACMEQundersøkelsen fra 2004, er en skoleundersøkelse fra fjorten land i Afrika, der de har testet skolens tilstand og kvaliteten på grunnskoleutdanninga. Jeg vil referere fra en nasjonal rapport utgitt av namibiske skolemyndigheter (Makuwa, 2004).

Ifølge SACMEQ undersøkelsen som er gjort blant sjette-trinns lærere, hadde lærerne som underviste i lesing i Namibia i 2004 i gjennomsnitt 12,3 års skolegang. Noen variasjoner mellom distriktene i landet fantes. Det distriktet hvor lærerne hadde minst utdanning, lå gjennomsnittet på 11,1. I distriktet med de lengst utdannende lærerne var gjennomsnittet på 15 år. Undersøkelsen viser videre at 13,6 % av lærerne som underviste i lesing hadde fullført kun ”primary school”³. I samme undersøkelse kan vi lese at antallet kvalifiserte lærere har økt fra 1995 til 2000. Hovedgrunnene er at eldre ukvalifiserte lærere har blitt pensjonister og at mange lærere har tatt etterutdanning i tillegg til jobben som lærer (Makuwa, 2004).

Å lese for å finne innhold, var den aktiviteten lærerne anså som viktigst når de skal undervise i lesing. Viktigheten av aktiviteten sank imidlertid markant fra 1995-2000. Lære nye ord og lydere ord fulgte som nummer to og tre blant aktivitetene. Lydering av ord har steget i anseelse blant lærerne fra 1995-2000. Stillelesing var den aktiviteten lærerne så som minst viktig. De fleste lærerne oppgir at de benytter ulike metoder og strategier i undervisningen (Makuwa, 2004).

4.1.4 Skolepolitikk

Utdanningssystemet i Namibia følger en 7-3-2 modell. Det vil si at primary school varer i sju år, deretter kommer junior secondary school som varer i tre år. Senior secondary school varer i to år. Alle har rett på 10 år med skolegang, altså primary og junior secondary school.

Siden frigjøringen har utdanningssektoren gått gjennom to store reformer. Den første reformen hadde som mål å rette på de ulikheter og urettferdigheter som var skapt av apartheidregimet. I Namibia er retten til skolegang for alle befestet i grunnloven. Lik rett til utdanning for alle, er et viktig prinsipp for utdanningsmyndighetene i dagens Namibia. Per i dag går 85-90 % av elevene i skolealder på skolen. Myndighetene ser imidlertid at undervisningen har utviklingspotensial når det gjelder elevenes utbytte av undervisningen

³ 1-7 klasse

(Ministry of Basic Education. Sport and Culture The Republic of Namibia, 2005). The Ministry of Education har derfor utviklet en strategiplan for omfattende endringer i utdanningssektoren. Programmet startet i 2005 og er en del av visjon 2030.

Visjon 2030 har som mål å gjøre namibiske elever klare til å møte det 21. århundrets krav til kunnskap. Målet er at Namibia skal gå fra et samfunn basert på tungindustri til et samfunn som eksporterer kunnskap. For å nå disse målene er utdanning en nøkkelfaktor (Ministry of Basic Education. Sport and Culture The Republic of Namibia, 2004). Tiltak de er i ferd med, eller vil sette i gang er blant annet revidering av læreplanene. Tilfanget av tekstbøker og annet læremateriell vil økes. En jevnere fordeling av ressurser etterstrebes. Nasjonale prøver vil bli introdusert på femte- og åttendetrinn, i tillegg til de på tiende- og tolvtrinn. Lærerne vil få bedre oppfølging ved en omorganisering av inspektør- og rådgivningstjenesten. De vil forsøke å få en lavere elev- lærer rate. De vil også observere hvor mye tid lærere og elever bruker til undervisning og aktiviteter i klassene (Ministry of Basic Education. Sport and Culture The Republic of Namibia, 2005). Målet med endringene i utdanningssektoren er å utvikle elever som har evnen til kritisk tenkning, og har utviklet vitenskapelig og teknologisk literasitet.

Dette er store visjoner for et fattig land. Landet har per i dag mangel på personer med høyere utdanning De har derfor få mennesker som kan vise vei i retning av visjonen.

Fra 1990 har lærerutdanningen stadig blitt fornyet, forandret og utviklet. 16% av lærerne som underviste i skolene rett etter frigjøringen, hadde ingen form for utdanning. Det ble derfor satt i gang et program som skulle kvalifisere de ukvalifiserte og underkvalifiserte lærere. Sentrale tema har i tillegg vært endringer på struktur av utdanningen og institusjonene, utvikling av nye program, pensum og planer. De utviklet blant annet et program som skulle utdanne primary school lærere. Kurset er et treårig utdanning. Ved endt studium får kandidaten *Basic Education Teacher Diplom* (Phiri, 2006). Intensjonen bak programmet var å utvikle en enhetlig lærerutdanning som var lik for alle lærerutdanningsinstitusjonene. (Ministry of Basic Education. Sport and Culture The Republic of Namibia, 2004). Lærerutdanningen slet de første årene med arven etter apartheidregimet. Blant annet var det vanskelig å få nok kvalifiserte forelesere. Kvaliteten på lærerutdanningen ble derfor svak. Det var også lite fokus på didaktikk i de ulike fagene studentene spesialiserte seg i. Det fantes heller ikke videreutdanningsprogram for lærere (Phiri, 2006).

5. Metode

I kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt metodevalg og jeg vil se metodevalget i et vitenskapsteoretisk lys. Jeg viser til teori om analyse, samt de analyseverktøy jeg har benyttet i undersøkelsen. Underveis i teksten, og i et eget kapittel vil jeg drøfte undersøkelsens reliabilitet og validitet. Jeg vil også se på noen prinsipper om generaliserbarhet.

5.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver og metoder.

5.1.1 Hermeneutikk

Jeg har valgt å bruke en hermeneutisk tilnærming med observasjoner og intervju som de sentrale datainnsamlingsmetodene. I min oppgave er det lærernes handlinger og ytringer om undervisning i en flerkulturell kontekst, jeg har fokusert på. Jeg vil se hvordan lærerne Underviser, og hva slags tanker lærerne selv har rundt undervisningen. Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr forklaringskunst. Tradisjonen forsøker å lage en metode for tolkning av meningsfulle fenomener. Den søker også å beskrive vilkårene for forståelsene av disse fenomenene. Gilje og Grimen sier at hermeneutikk er sentralt i pedagogisk forskning fordi denne forskningen ofte er konsentrert om meningsfulle ytringer, tekster og handlinger (Gilje & Grimen, 1993). Jeg har valgt å la lærerne selv komme til ordet for å fortelle sine tanker, holdninger og kunnskaper om opplæring i en flerspråklig kontekst.

I hermeneutikken er spørsmålet om hvem som har hevd på den rette tolkningen sentralt. Handlinger og tekster er ofte slik at de kan gi ulike tolkninger (Gilje & Grimen, 1993). Skinner i Gilje og Grimen har utviklet et kriterium for tolkning av et fenomen. Den bygger på aktørperspektivet. Den rette tolkningen er den som stemmer overens med aktørens hensikt og poenget med atferden (Gilje & Grimen, 1993). I min oppgave har jeg valgt å la lærerne selv fortelle hvilke hensikter, tanker, perspektiver, holdninger og forståelsesrammer som ligger bak deres handlinger i undervisningen. Jeg mener det er med å sikre reliabiliteten ved at aktørene får fortelle om sin praksisteori, og være med på tolkningen gjennom at jeg speiler deres handlinger i intervjuene etter øktene. Jeg har også valgt å se på forskning fra Afrika for å finne perspektiver som kan forklare lærernes valg av undervisningsmåter. Jeg ser at det er vanskelig for meg som kommer fra en kultur og skolekultur som er veldig forskjellig fra den

jeg har observert, å forstå informantenes handlinger. Annen forskning fra Afrika har hjulpet meg i min streben etter denne forståelsen. Uformelle samtaler med andre lærere og aktører i lokalsamfunnet har også vært til hjelp.

5.1.2 Forforståelse

Min forståelse bygger på det Gadamer kaller en forforståelse⁴. Jeg tolker min verden ut i fra visse forutsetninger jeg har med meg. Denne forforståelsen er en forutsetning for at jeg skal forstå et fenomen. For å forstå et fenomen må jeg ha en ide om hva jeg skal se etter. Uten denne ideen vil jeg ikke vite hva jeg skal rette min oppmerksomhet mot. Både informanten og forskeren har med seg sin forforståelse inn i situasjonen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Mennesker tolker altså fenomener i lys av de erfaringene man bærer med seg. Hjordemaal referer til Gadamer når han sier at tolking er en vekselvirking mellom å se på fenomenet og være bevisst på egne referanserammer. Det er imidlertid viktig at forskeren er åpen for det som er annerledes. Det vil være et hinder for forståelse dersom forskeren ikke har en åpen holdning. En åpen holdning er en forutsetning for utvikling av egen forforståelse (Hjordemaal, 2005). Fog sier at tolkingen trenger ikke være i overensstemmelse med forforståelsen, men den har likevel en sammenheng (Fog, 2004).

Det er viktig at jeg er klar over at min forforståelse vil spille inn på mine data og tolkninger. Jeg er utdannet allmennlærer i Norge, og har derfor med meg mange tanker, verdier, holdninger og en forståelse om skole hentet fra en norsk skolekontekst. Mine tanker om undervisningsmåter, didaktikk og pedagogikk er hentet fra de verdiene som blir frontet i norsk lærerutdanning. Siden det namibiske skolesystemet er veldig forskjellig fra det norske, ble det en utfordring å ikke kun feste seg ved det som avviker fra det jeg mener kategoriserer en god undervisning. Det er lett å legge merke til det som er annerledes enn det man er vant med. Mine observasjonsskjema, der jeg skriver ned alle tema og arbeidsmåter, hjalp meg til å få med ulike sider ved undervisningen.

Informantenes forforståelse av meg bør også danne et bakteppe for mine analyser og diskusjoner. Som hvit, vestlig pedagog vil jeg ikke kunne skli ubemerket inn i skolen. Jeg er også klar over at informantene vil ha klare forventninger og fordommer til meg som person.

⁴ Det finnes ulike begreper på denne dimensjonen, men i min oppgave bruker jeg begrepet forforståelse.

5.2 Forskningsmetode

Problemet definerer hva slags metoder vi kan velge. Forskeren må finne den metoden som på best måte belyser problemstillingen (Holme & Solvang, 1996). Vi kan velge mellom en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming. Det disse tilnærmingene har til felles, er at de vil bidra til at vi skal forstå det samfunnet vi lever i på en bedre måte. Fokuset er på mennesker og institusjoners handlinger og samhandlinger (Holme & Solvang, 1996).

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode. Jeg observerte to klasser på en skole, fra første skoledag. Målet med forskningen var å finne ut hva slags metoder lærerne benyttet, om det er sammenheng mellom metode og forståelse av språkopplæring. Målet var å få tak i lærerens praksisteori, for å forstå hvorfor lærerne tok de valgene de gjorde angående undervisningsmetoder. Nærhet til informanten er et av hovedprinsippene i en kvalitativ tilnærming. Jeg valgte en metode som gav meg mulighet til å gå dypt ned i temaet sammen med informanten. I en hermeneutisk tradisjon der man ser på deler i forhold til enheten, og bruker aktørperspektivet egner kvalitative undersøkelser seg godt.

Kvalitativ metode er en samlebetegnelse for mange måter å samle inn data på. Forskeren forsøker ved bruk av kvalitativ metode å sette seg inn i informantenes situasjon, og forstå hvordan han ser på verden (Kleven, 2002c). Metoden krever en nærhet til informantene. Nærhet til informanten og fenomenet er både en styrke og en svakhet ved den kvalitative metoden. Svakheten er at forskeren lett ville kunne påvirke situasjonen, informanten og dataene (Holme & Solvang, 1996). Jeg ble godt kjent med lærerne da jeg tilbrakte relativt mye tid sammen med dem. I mine undersøkelser spurte jeg lærerne om de ville gjort noe annerledes om de kunne. Jeg opplevde da at det informantene sa de kunne gjort, i enkelte tilfeller ble gjennomført i økta etter. Et eksempel er når vi snakker om hvordan de kan undervise om farger. Læreren sier at i stedet for å koble fargene til geometriske former som også er nye begreper for elevene, kunne hun vist til fargene på ting rundt elevene. For eksempel på klærne. I økta etter gjorde læreren det hun hadde beskrevet. Jeg vil likevel ikke si at hennes atferd svekker reliabiliteten i mine undersøkelser da læreren selv kom på aktiviteten. Mine spørsmål kan muligens ha fått henne til å komme opp med ideen, men det var hun selv som satte ord på det. Kleven sier også at kvalitative undersøkelser er egnet til å beskrive og vurdere enkeltcases på en helhetlig måte (Kleven, 2002c). Svakheten ved metoden er at materialet vanskelig kan sammenlignes (Holme & Solvang, 1996).

5.2.1 Casestudie

Jeg valgte å foreta en casestudie. Casen er to første trinnsklasser på en skole de tre første ukene av skoleåret. Fog sier at en casestudie ofte er en studie av en avgrenset sosial eller kulturell sammenheng, eller av en person. Undersøkelsen er ofte lokal, eller den er lokalisert der det er poenget for undersøkelsen at en person befinner seg. Fog sier videre at man velger ut informanter fordi de er på den plassen til den tiden. Det er derfor de er nyttige informanter til å belyse forskningsspørsmålet (Fog, 2004).

Det er viktig at en casestudie bygger på empiriske data som er hentet inn på metodisk forsvarlig måte. Empirien må være organisert på en teoriforankret måte. Undersøkelsen må gå utover den innsikt man får ved å være, se eller delta i et miljø. Metodikken man velger skal sikre prinsippet. En casestudie er en fortelling som har et fokus (Fog, 2004). I min undersøkelse er det forskningsspørsmålet som danner grunnlaget for fokuset jeg har valgt for fortellingen. Forskeren studerer livet slik det leves.

5.2.2 Utvalg

Utvelgelsen av informanter er viktig. Forskeren må velge ut informanter som kan belyse det forskningsspørsmålet han har. Jeg har valgt informanter som jeg mener har mye informasjon om fenomenet jeg undersøkte (Holme & Solvang, 1996). Jeg har valgt å intervju lærere på første trinn. Jeg visste på forhånd at skolen hadde to lærer på trinnet. Det ble naturlig å bruke de som informanter. Lærerne er helt i starten av et skoleår, og jeg antar at de har brukt tid på å reflektere over språksituasjonen i forkant av skolestart. Skolen ble valgt på bakgrunn av at jeg tidligere har besøkt denne skolen. Jeg vet derfor at de har to første klasser, og at undervisningsspråket er engelsk. Det at jeg kjenner litt til skolen gjør at jeg slipper å bruke tid på å bli kjent med skolen, systemet, lærerne og rektor. De hadde kjennskap til meg, noe som lettere kan skape trygghet for informantene. Det at jeg har vært der før, kan også føre til at de gjør en ekstra innsats for at jeg skal lykkes i å samle inn de dataene jeg trenger.

5.2.3 Intervju

Jeg har intervjuet lærere i første klasse for finne deres tanker rundt opplæring av elever som har et annet hjemmespråk enn undervisningsspråket. Jeg ville finne deres praksisteori. Jeg ville de skulle si noe om hva de kan, tenker og hva slags holdninger de har om andrespråksinnlæring og læring i en tospråklig kontekst. For å danne meg et bilde av konteksten måtte jeg vite i hvilken grad de får informasjon om språksituasjonen i klassen, og hvordan de kartlegger de elevenes kunnskaper og språk. Videre måtte jeg innhente informasjon om hvordan temaet om tospråklighet blir problematisert blant lærerkolleger og om temaet er gjenstand for kursing eller annet teoretisk opplæring. Ved å intervju lærerne om deres praksisteori, tanker og bevissthet rundt temaet har jeg dannet meg et bilde av hva lærerne ønsker å gjøre, hva slags mål de har med undervisningen, hvordan de vil framstå, hvordan de tror de framstår og hva de tenker om språksituasjonen. Jeg har også spurt om hvordan de forholder seg til språksituasjonen og hva slags metoder de benytter seg av. Hvordan de mener elever best lærer et språk og et tema er sentrale spørsmål.⁵ Lærernes kunnskaper kan jeg kun få fram slik de blir fortalt i intervjuer.

Jeg valgte å dele lærerintervjuene i to. Den første delen er et intervju der jeg spør lærerne om generelle ting ved skole, utdanning, klassen, undervisningen og språksituasjonen. Intervjuet ble foretatt kun en gang per informant. Den andre delen ble gjennomført tre ganger per informant. Her snakket vi om konkrete undervisningsøkter. Vi tok opp ulike sider ved de valgene læreren gjorde i den konkrete økta. Jeg speiler også noen situasjoner for læreren, der hun fikk komme med sine tanker rundt situasjonen

Jeg har valgte i det første intervjuet å benytte en strukturert intervjuguide. Valget tok jeg på bakgrunn av at intervjuene ville foregå på engelsk. En strukturert intervjuguide gjorde at jeg på forhånd kunne lage de spørsmålene som målte det jeg ville finne ut. Jeg kunne bruke tid på å finne de rette begrepene på engelsk, og dermed sikre meg at innholdet ble riktig. Jeg fikk også en ro til å lytte til informanten under intervjuet. I et ustrukturert intervju ville jeg konsentrert meg for mye om spørsmålsformuleringen og ”rett engelsk”, til å få fullt utbytte av intervjuene. Jeg kunne naturlig nok ikke lage spørsmålene om øktene på forhånd.

Rammen for intervjuet og aktuelle spørsmål hadde jeg likevel formulert. En del spørsmål

⁵ For mer informasjon om spørsmålene, se intervjuguide vedlegg 1

dukket opp under observasjon av økta jeg skulle snakke med lærerne om. For å slippe å skrive ned alt i intervjuene ble det gjort opptak av dem. Opptakene hjalp meg til å høre nyanser og formuleringer jeg ikke ville oppdaget ved kun notater fra intervjuene. Lærerne ble informert om at det ble gjort opptak.

Kvale definerer en kvalitativt forskningsintervju som ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes ”livsverden”, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomen” (Kvale, 1997:21). I et kvalitativt forskningsintervju er informanten med på å styre utviklingen av samtalen. Det er informantens tanker som kommer til uttrykk og som er med å styre utviklingen i intervjuet. Når jeg intervjuet den ene læreren var det en realitet. Hun snakket relativt fritt ut i fra mine spørsmål. Noen ganger tok hun opp tema jeg ikke hadde spurt om. Intervjuene med den andre læreren var mer preget av spørsmål – svar.

En intervjusituasjon krever mye av forskeren. Han må sette seg inn i og forsøke å forstå situasjonen til informanten. Forskeren må derimot være forsiktig slik at informanten ikke føler at forskeren tvinger sin forståelse av fenomenet på informanten. (Holme & Solvang, 1996). Her er det viktig at forskerens forforståelse ikke preger intervjusituasjonen. Jeg opplevde det som en utfordring å stille åpne spørsmål, der min faglige forforståelse ikke preget spørsmålene. At intervjuet foregikk på engelsk, var også en utfordring, fordi jeg ikke har det begrepsapparatet på engelsk som jeg har på norsk. Det ble utfordrende å stille de spørsmålene jeg ville, der begrepsapparatet var noe sviktende. Jeg opplevde det også som vanskelig å vinkle spørsmålene slik at de ikke ble oppfattet som kritikk. Særlig ved intervjuer etter økter der vi tok opp ulike aspekter ved undervisningsøkten, måtte jeg være bevisst på å ikke la min forforståelse av hva som er god undervisning, skinne gjennom spørsmålene. (Holme & Solvang, 1996).

Det kan være en utfordring å unngå at informanten svarer det han tror du som forsker vil at han skal svare. Utfordringen er i følge Holme og Solberg særlig stor der det er bygget et tillitsforhold mellom forsker og informant. Informanten vil unngå å skuffe forskeren med svarene han gir. Det er viktig at forskeren er bevisst faren, og forsøker å hindre at slike forventninger oppstår. Holme og Solberg viser til ulike teknikker som kan medvirke til å unngå problemet. Det er blant annet viktig å stadig minne informanten på at det er hans meninger jeg som forsker er ute etter (Holme & Solvang, 1996). Jeg benyttet meg av den strategien. Før og under hvert intervju minnet jeg lærerne på at det var deres tanker omkring undervisning i en tospråklig kontekst jeg var ute etter. Det er også viktig at forskerne lar informanten fullføre sine tankerekker og selv får formulere egne meninger.

Tid, sted, plassering, personenes dagsform og den tekniske utformingen av intervjuet kan spille inn på både forskeren og informanten, og hvor mye informasjon man får ut av intervjuet. Det er viktig å gjøre situasjonen så komfortabel som mulig for informanten (Holme & Solvang, 1996). Jeg valgte å utføre mine intervjuer på skolen. Lærerne fikk være på deres hjemmebane, der de føler seg trygge. Videre mener jeg at å utføre disse intervjuene på skolen og ikke for eksempel i hjemmet til læreren gjorde at fokuset for samtalen lettere, ble holdt da intervjuet foregikk i en skolekontekst. Jeg lot informanten velge hvilket sted på skolen intervjuet skulle foregå. Læreren kjenner skolen bedre enn meg og vet hvilket sted som egner seg best for intervju. Da kunne også læreren velge det rommet hun følte seg mest trygg i. Jeg valgte også å intervju læreren etter skoletid. Valget av tidspunkt kan være negativt etter en lang skoledag. Læreren kan være sliten og uopplagt. Opplevelser fra den enkelte skoledagen kan også ha farget informantens svar. Jeg mener likevel at fordi jeg gjentok deler av intervjuet tre ganger vil det redusere betydningen av denne faktoren. At jeg gjennomførte intervjuet etter skoleslutt gav meg bedre tid enn om man skulle intervju for eksempel i en fritime.

Deler av intervjuene er transkribert. Jeg valgte de delene jeg anså som mest relevante i forhold til mine forskningsspørsmål. Jeg har også transkribert ytringer jeg anser som beskrivende for hva lærerne sier. Mye av datamaterialet er derimot kun oversatt til norsk. Jeg valgte å gjøre det fordi det er innholdet i det lærerne sa oppgaven handler om. Hvordan lærerne utrykte seg er ikke viktig for mine forskningsspørsmål.

Jeg anså det uhensiktsmessig å gjøre et pilotintervju før avreise. Et pilotintervju med en norsk lærer ville ikke si noe om hvordan mine spørsmål ville fungere i en namibisk kontekst. Jeg valget derfor å gå gjennom spørsmålene mine sammen med en ansatt på et ressurscenter for lærere. Hun hadde tidligere jobbet som lærer og kunne hjelpe meg med å bedømme om spørsmålene egentlig seg til å spørre namibiske lærere. Hun kom også med innspill på spørsmål hun synes jeg burde stille.

Jeg ser at noen av spørsmålene i intervjuguiden ikke direkte kan knyttes til problemstillingene. Spørsmål om lærernes bakgrunn, hvordan skolen er organisert og lærernes tanker om skolen og myndighetenes satsingsområder har jeg brukt som et bakteppe til mine undersøkelser. Svarene på de spørsmålene hjelper meg til bedre å forstå en skolekontekst som er svært forskjellig fra den jeg er vant med fra Norge. Å få en oversikt over skolekonteksten er viktig for å kunne forsøke å forstå de valgene lærerne tar med hensyn til undervisningsmetoder og praksiser.

5.2.4 Observasjon

Jeg ville se på hvordan læreren i praksis underviste elevene som i liten grad behersker undervisningsspråket. Det var derfor naturlig å benytte meg av observasjon. Cummins modell for grad av kontekstuell støtte var utgangspunkt for observasjonsskjemaet ⁶ (Cummins, 2000). Jeg har også brukt Klette sitt observasjonsskjema som hun utarbeidet til sin evaluering av Læreplanen av 1997 (Klette, 2003). Skjemaene ble noe revidert underveis i observasjonene. Jeg fant ut at mye tid gikk til spille hver dag. Observasjonsskjemaet ble derfor revidert til også å kartlegge hvor mye tid som går til spille.

Jeg skrev også logg hver dag etter at jeg kom hjem fra skolen. Her utdypet jeg mine notater og skrev ned mine tanker. Holme og Solvang (1996), anbefaler også det. Jeg har i notatene gjort et skille mellom hva som er faktiske observasjoner og hva som er mine tanker og analyser.

Observasjon vil si at man for en periode deltar eller oppholder seg i nærheten til det fenomenet eller personene man vil observere (Holme & Solvang, 1996). Metoden stiller en del etiske dilemmaer. Man kan komme til å observere sider ved en person som han ikke vil skal komme ut. Det er da viktig at informantene vet hvorfor forskeren er der, og hva han skal se etter. Informanten må få vite hvorfor forskeren observerer og hva den skal observere. Informanten må være inneforstått med at forskeren ønsker å kartlegge elementer ved situasjonen han observerer (Holme & Solvang, 1996). Mine informanter ble informert av en ansatt på ressurscenteret for lærerne i byen før undersøkelsene startet. Hun informerte om mitt prosjekt, hvilke metoder jeg skulle benytte, og hvor lenge jeg skulle være der. Informantene fikk også møte meg og stille spørsmål direkte til meg. Jeg ser at å ha en observatør i klasserommet i hver økt i opptil tre uker er lang tid. Siden vi var to som gjorde undersøkelser på første trinn var det realiteten. At observasjonene foregår ved skolestart, som ofte er en kaotisk tid for lærere og elever, gjør at lærerne kan oppleve at situasjonen blir slitsom, skummel og noen ganger irriterende. Jeg må ha forståelse for at lærerne kan føle det slik. Det er viktig å være følsom ovenfor disse følelsene. Jeg opplevde at læreren en av dagene jeg observerte hadde fått dårlige nyheter. Det var tydelig at nyhetene preget henne den dagen. Av etiske grunner valgte jeg å ikke observere den dagen.

⁶ Se vedlegg 2

Ved å være til stede i ei gruppe og observere åpenlyst vil forskeren påvirke det sosiale systemet. Forskeren må tenke gjennom hvordan hun kan gjøre effekten av sin tilstedeværelse så liten som mulig. Dersom hans tilstedeværelse påvirker systemet i for stor grad, kan det virke negativt på reliabiliteten av undersøkelsen. Informanten kan handle på en måte han tror forskeren forventer eller anser som ”riktige” handlinger. Jeg har tidligere nevnt eksempler der læreren velger arbeidsmåter vi har snakket om i intervjuene. Det var spennende for elevene at jeg som så forskjellig ut fra dem, oppholdt meg i klasserommet. Jeg mener at jeg oppholdt meg i klassene over så lang tid at både elever og lærere etter hvert ble vant til min tilstedeværelse og dermed ofte glemte at jeg var der for å observere.

5.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er mye brukt i kvantitativ forskning. Mange av prinsippene gjelder imidlertid også for kvalitative undersøkelser (Kleven, 2002c).

Vurderinger rundt reliabiliteten og validiteten av oppgaven vil også bli behandlet under utredninger om de forskjellige forskningsmetodene.

Reliabilitet betyr om funnene er pålitelige (Kleven, 2002b). Det er imidlertid ingen krav om at andre forskere skal få de samme resultatene ved å utføre de samme undersøkelsene. Endringer kan ha oppstått i mellomtida. Det er viktig å være bevisst på at hendelser som har oppstått den aktuelle dagen kan påvirke informantene, for eksempel at læreren dagen før hadde fått dårlige nyheter. Forskerens måte å stille spørsmålene på kan også påvirke informantens svar. For å kunne få en indikator på stabiliteten foreslår Kleven at forskeren foretar de samme innsamlingene på ulike tidspunkt (Kleven, 2002b). Det er også et prinsipp at man søker å stille samme spørsmål på flere forskjellige måter for å se om disse ulike formuleringer gir samme type svar (Kleven, 2002b). Jeg fulgte prinsippet i mine intervju ved at jeg i intervjuer etter økt tok opp igjen de samme temaene flere ganger. Jeg var også opptatt av å fortelle lærerne at det sentrale i mine undersøkelser var hvordan de tenkte og arbeidet i en kompleks språklig kontekst som det er i Namibia. Jeg kom ikke for å belære eller bedømme deres måte å drive undervisning på. Jeg ville se hvordan de taklet språksituasjonen i praksis..

At jeg var i miljøet såpass lang tid mener jeg som nevnt også førte til at informanten følte seg trygg i forhold til meg. Hun handlet i stor grad opp mot om ”det typiske” som Kleven

kaller det. Han referer til at informanten ofte viser fram, og forteller om det maksimale i stedet for det typiske. Skillet er særlig gjeldene der svarene oppleves som sensitive for informanten (Kleven, 2002a). Dersom lærerne har vist til det maksimale, er det også nyttige data. Det viser hvordan læreren ønsker å fremstå.

Kleven peker på at observatørreliabiliteten vil ofte bli høyere dersom man benytter strukturert observasjon. Denne typen observasjon gir klare retningslinjer for hva som skal observeres, hvordan og hva fokuset skal være (Kleven, 2002b). I min undersøkelse benyttet jeg både strukturert og ustrukturert observasjon. Jeg mener disse metodene utfyller hverandre og dermed sikrer bedre reliabilitet. I en ustrukturert observasjon vil jeg kunne utdype og kommentere andre forhold som ikke dekkes i det strukturert observasjonsskjema.

Validitet omhandler om dataene vi har samlet inn undersøker beskriver det de er ment å undersøke (Kvale, 1997). En måte å styrke den ytre validiteten på er å bruke flere ulike metoder for å undersøke et fenomen. Det kalles metodetriangulering (Kleven, 2002b). Jeg valgte å observere lærere og intervjuer lærere. Jeg mener disse metodene utfyller hverandre, og hjalp meg til å få en dypere og mer helhetlig bilde av fenomenet. Ytre validitet handler om hvilke personer resultatet av undersøkelsen er gyldige for, og i hvilke situasjoner. Vi kan ikke uten videre gå ut fra resultatet av forskningen har gyldighet utenfor den konteksten undersøkelsen er gjort, og for de menneskene som har deltatt (Kleven, 2002b). I min caseundersøkelse har jeg sett på annen forskning på samme tema, og sett om funnene stemmer eller ikke stemmer overens med mine. Kvale sier at man sikrer validiteten gjennom å kontinuerlig sjekke, utprøve og tolke funnene teoretisk (Kvale, 1997).

Det finnes ulike typer generalisering. Kvale viser til en rekke ulike typer i sin bok. En casestudie sitt mål er derimot ikke først og fremst å kunne generalisere. Kvale argumenterer med at nettopp fordi det er så få informanter i en casundersøkelse har forskeren mulighet til å fordype seg detaljer ved fenomenet man undersøker (Kvale, 1997). Jeg har valgt å sammenligne mine funn med andre undersøkelser gjort på teamet, samt teori om emnet. Jeg undersøkte om funnene stemte overens med mine. Der jeg ikke fant likheter har jeg forsøkt å forklare hvorfor det er ulikheter mellom undersøkelsene.

5.4 Analyse

Jeg har valgt å presentere funn og analysere dem samtidig ved at jeg har laget kategorier. Det vil være umulig å presentere observasjoner og intervjuer i en kvalitativ metode uten at jeg har bearbeidet dem. Når jeg presenterer funnene vil jeg ha valgt ut det jeg mener beskriver mine forskningsspørsmål. Jeg vil også ha dratt noen slutninger, om for eksempel hva som er den dominerende arbeidsmåten. Mine analyser vil illustreres med eksempler på sekvenser fra øktene og tabeller av ulike slag.

Fog sier at en analyse alltid vil ha en sammenheng med forskerens forforståelse. Jeg drøftet temaet tidligere. Hun sier videre at en vitenskapelig fortolkning av virkeligheten må ha som mål å bli sett på som sann. I analysen har jeg sett etter tendenser ved intervjuene. Disse tendensene har jeg sortert materialet mitt etter. En forsker kan som oftest oppfatte hvordan informanten ser på et fenomen, men i analysen går han også ”bak” eller ”ut over” hvordan informanten oppfatter fenomenet. Forskeren ser andre sammenhenger fordi han ser på fenomenet utenfra, og bruker sin teoribakgrunn i analysen (Fog, 2004).

I en casestudie må forskeren trekke ut en del av materialet som vesentlig og relevant. Andre deler blir sett på som urelevant, eller det blir brukt som bakgrunn til det stoffet som blir ansett som relevant (Fog, 2004). Jeg har tidligere nevnt spørsmål og observasjoner jeg bruker for å forstå konteksten undersøkelsene er gjort i. Mine data er strukturert etter hva lærerne sier om opplæring i en tospråklig kontekst, og hva de sier om valg av arbeidsmåter i denne konteksten. Jeg har deretter strukturert observasjonene etter hvilke arbeidsmåter som er valgt og tema for sekvensen jeg observerte.

Der jeg har delt inn i språk, har jeg delt dem inn etter om menneskene som snakker dem kan forstå hverandre. Ulike varianter der menneskene forstår hverandre, blir regnet som ett språk.

5.5 Etiske refleksjoner

Det dukket opp en del etiske overveieringer i arbeidet med undersøkelsen. Jeg forsket i et land som er svært forskjellig fra Norge. Blant annet måtte jeg tenke gjennom hvordan jeg kunne

få et informert samtykke fra informantene. I mitt tilfelle gikk det lett da jeg brukte lærere som informanter. De forstår engelsk, og kunne dermed skrive under på at de gav sitt samtykke til å delta i undersøkelsen⁷. Jeg valgte også å sende med alle elevene i klassene et informasjonsbrev om mine undersøkelser⁸. Skrivet var på engelsk. Mange foresatte forstår ikke engelsk. Min erfaring var imidlertid at mange kjente noen som kunne lese engelsk og dermed oversette der det var nødvendig.

Rektor var den som i første instans gav tillatelse til at jeg utførte undersøkelsen på skolen. Jeg kan se at det kan være problematisk i at han kunne i kraft av sin rolle som rektor påvirke, og til og med beordre lærerne til å delta i undersøkelsen. Han gav også sen informasjon om prosjektet til de aktuelle lærerne. Lærerne ble imidlertid nøye informert om undersøkelsen av en ansatt på ”Teachers resource centre” i byen.

Mitt fokus har vært på læreren. Jeg ser at emnene jeg belyste kan si noe om på læreren som individ og dermed være sensitive temaer. En undersøkelse av en slik art må sikre alle deltakerne full anonymitet. Jeg har brukt et fiktivt navn på skolen og på informantene. Det var likevel en utfordring at enkelte personer i byen vet at jeg har vært der og gjort våre undersøkelser på første trinn. Jeg mener det er viktig for oppgavens reliabilitet at jeg viser en sammenheng i sitater og atferd fordelt på de ulike informantene. For lesere utenfor byen som ikke har kjennskap til dem vil informantene være umulig å identifisere.

Jeg ser også et etisk dilemma ved at jeg som norsk pedagog gjorde undersøkelser i et land som er forskjellig fra det jeg er vant med. Det vil alltid være en fare for at man ser å på det som er annerledes med mer kritiske øyne, enn man ville gjort med fenomener man er mer vant med. Det var viktig for meg å være bevisst faren under innhenting av informasjon, og under tolkningen. Jeg har også forsøkt i å gjøre mine data og tolkninger så gjennomsiktige som mulig ved å vise til konkrete situasjoner og utsagn som støtter mine tolkninger.

Det opplevdes også vanskelig å være kun observatør av undervisningen. Jeg følte det uetisk å ikke hjelpe til med praktiske oppgaver i en klasse der en lærer hadde ansvar for førti elever. Min hjelp kan ha ført til at mine observasjoner ikke er helt pålitelige, ved at organisering av ulike aktiviteter som trengte praktiske forberedelser tok korter tid enn det ville gjort uten min hjelp. Jeg føler likevel at den hjelpen jeg gav gjorde at jeg kom nærmere inn på lærerne som

⁷ For samtykkeerklæring, se vedlegg 3

⁸ For informasjonsbrev til foresatte, se vedlegg 4

var mine informanter, og de ble mer velvillige til å hjelpe meg med å få tak i informasjon til mine undersøkelser. Mange av elevene synes også at det kom en hvit nordmann med lyst glatt hår var veldig spennende. Elevenes iver etter å undersøke det rare ”vesenet” kunne i noen tilfeller i starten forstyrre mine observasjoner og undervisningen.

Anne Baardseth har hatt tilgang til mitt materiale. Informantene fikk informasjon om dette. Jeg fått godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste til å utføre undersøkelsen.⁹

⁹ Kopi av godkjenning vedlegg 5

6. Funn og analyse

I kapitlet vil jeg presentere mine data. Jeg ser at i en presentasjon av funn i en kvalitativ undersøkelse vil det ligge innbakt en analyse, da jeg har opprettet kategorier for observasjonene og intervjuene. Funnene og analysen av dem vil derfor presenteres under ett.

Jeg vil først gi en presentasjon av skolen, klassene og lærerne som er gjenstand for mine undersøkelser. Lærer i klassen 1a har jeg kalt Mathilde, mens læreren i 1b kaller jeg Julia. Data og analyse fra observasjonene jeg gjorde i klasserommene, vil følge presentasjonen av skolen, klassene og landet. Jeg har valgt å vise observasjoner fra begge klasser sammen. Valget begrunner jeg med at undervisningsmåtene var stort sett like i de to klassene. Jeg vil kommentere forskjellene i lærernes undervisningspraksiser under hvert tema.

Jeg vil videre gi utgreiing fra intervjuene med lærerne. Fokus er på kunnskap, holdninger og tanker lærerne har til språkinnlæring, læring i en tospråklig kontekst og undervisningsmåter.

6.1 Skolen

Feltarbeidet er gjort i en by nord i Namibia. Skolen har cirka syv hundre elever, fordelt på syv trinn. Hvert trinn har to eller tre klasser. Klassestørrelsen varierer fra cirka tretti til femtifem elever. Skolen har 17 lærer. Alle lærerne på skolen har en form for lærerutdanning, men ikke alle har en treårig utdanning som er påkrevd fra myndighetene.

Skolen er lokalisert i den fattige delen av byen. Skolebygningene og inventaret er svært slitt. Mange stoler og pulter er ødelagte. Klasserommene har mur på gulv, tak og vegger. Sand ute i skolegården gjør at klasserommene er veldig støvete. Læreren har ikke tilgang til utstyr som overhead, cd- spiller og datamaskiner. Skjønnlitteratur, oppslagsverk, spill og undervisningsmateriell som konkrete, eller visualiseringsmateriell er det mangel på. Materiellet lærerne benytter i undervisningen har, de i hovedsak lagd selv. Materialet består for det meste av tegnede og kopierte plansjer. Klasserommene er utstyrt med en liten tavle de kan skrive på, og oppslagstavle. Skolen mangler utstyr som lim, sakser og kladdebøker. Uteområdet har ingen leker eller apparater elevene kan benytte i pausene. Klasserommene blir trange på grunn av det store antall elever i hver klasse. I noen klasserom er det umulig for læreren å komme fram til de bakerste radene. Det finnes ikke tekstbøker til alle elevene i

alle fag. I noen fag må to klasser dele bøkene. Antall bøker varierer mellom trinn og fag. Et trinn kan mangle engelsk og matematikkbøker, mens et annet trinn kan mangle afrikaansbøker. Lærebøkene skolen benytter er produsert i Namibia. Alle elevene skal ha med seg utstyr ved skolestart hvert år. Blyanter, viskelær, lim, tape, kladdebøker, fargeblyanter, kopiark, saks og bokpapir må medbringes. Ikke alle elevene har mulighet til å ha med utstyret. Elevene skal også ha skoleuniform. Foreldrene må bære den kostnaden i tillegg til utstyr, og skolepenger på 200 N\$. Skolen har ingen private sponsorer slik enkelte andre skoler i byen har.

Skolens rektor har kun administrative oppgaver. Det er i tillegg tre kvinner til i administrasjonen. Ledelsen besøker hver klasse to ganger i året. De observerer en økt. Etterpå drøfter de den sammen med klasselæreren. Lærerne har ikke fått satt av tid til møter eller annet samarbeid. Møter blir ofte lagt til pauser. Det finnes ingen plan over når møtene skal holdes. Rektor kaller inn når han har noe han vil ta opp. Jeg var til stede på et møte hvor de diskuterte lærernes kleskode. Møtet tok cirka en time og et kvarter, noe som betyr at det pågikk en time ut i neste undervisningsøkt. Elevene satt uaktivisert i klasserommene og ventet på lærerne. Lærerne er dessuten pålagt å ha ettermiddagsundervisning eller være ansvarlig for ulike ettermiddagsaktiviteter som kor, fotball, nettbball og friidrett.

Skoledagen til de minste varer fra cirka kvart på syv til ti på halv ett. Fra fjerde trinn er elevene på skolen til klokken ett. I løpet av skoledagen har de to pauser. Disse er på henholdsvis ti og tjue minutter. Skoledagen starter med at hele skolen samles ute til sang, bønn, flaggheising og eventuelle beskjeder. Denne samlingen varer til cirka syv. Da blir elevene fulgt til klasserommet, mens lærerne får sine planer for dagen godkjent av administrasjonen. Elevene sitter i klasserommet og venter mens godkjenningen skjer.

6.2 Klassene

Skolen hadde to førsteklassegrupper med førti elever i hver gruppe. En lærer hadde hver sin gruppe i alle fag. Lærerne i småskolen er ansatt på trinn, det vil si at de har samme trinnet hvert år. Jeg fulgte undervisningen i begge førsteklassegruppene. Det var seks ulike språk i klassene. I klassene snakker over halvparten namadamara eller et underspråk, tre eller færre snakker hereo, afrikaans, ndonga og kwangali. Ni elever snakket oshiwambo. Klassene ble delt slik at det var like mange med samme språk hver klasse. De ble også delt slik at det var like mange jenter og gutter i hver klasse. For eksempel var det 48 namadamara elever,

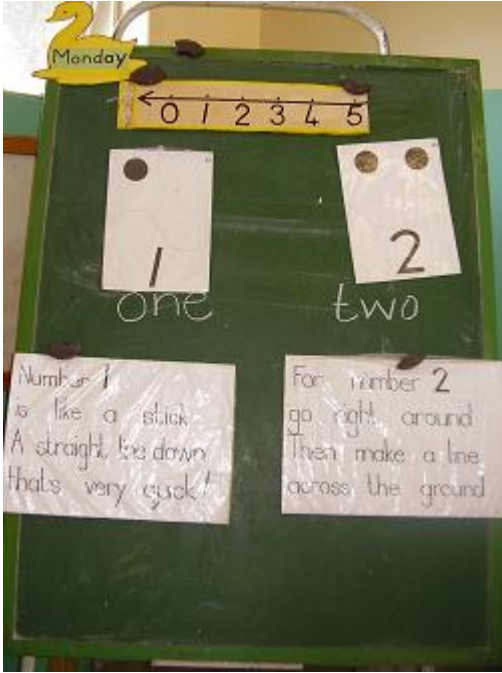
fordelt på henholdsvis jenter 26 og 22 gutter. Disse ble delt slik at det ble 13 jenter og 11 gutter i hver klasse. Syv elevene som ikke hadde gått i barnehage, ble også delt mellom de to klassene. Tre elever må gå opp igjen første trinn. De går alle i b klassen.

På første trinn hadde de syv forskjellige fag i uka, i tillegg til morgensamling hver dag. De hadde åtte timer matematikk, fem timer afrikaans, ti timer engelsk, tre timer ”environmental studies”, to timer religion, to timer ”arts” som inneholder kunst og håndverk og musikk, og to timer med fysisk fostring.

TIMETABLE						
GRADSE II						
PERIOD	TIME	MONDAY	TUESDAY	WED. DAY	THU. DAY	FRIDAY
1	07-07 ^h	Assembly	Maths	Maths	Maths	Rel. Ed.
2	07-08 ^h	Maths	Maths	Maths	Maths	Maths
3	08-09 ^h	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans	Afrikaans
		B	R	E	A	K
4	09-10 ^h	English	English	English	English	English
5	10-10 ^h	English	English	English	English	English
6	10-11 ^h	Env. St.	Arts	Env. St.	Arts	Env. St.
		B	R	E	A	K
7	11-12 ^h	Rel. Ed.	Phy. Ed.	Arts	Phy. Ed.	

Denne timeplanen hang i klasserommet til klasse 1a.

Øktene i klasse 1b var preget av mye uro. Eleven pratet mye, de sloss, ertet hverandre ved å gjemme sekker og annet skolemateriell, og var en generelt urolig klasse. Læreren måtte stadig roe elevene ned. Klasse 1a var en roligere klasse. Elevene satt stort sett rolig på plassene sine, når de ikke fikk beskjed om noe annet. Det hendte at elevene snakket sammen uten at de fikk lov, men det utartet seg ikke til den uroen jeg opplevde i b-klassen.





Bilder fra klasserommene.

6.3 Lærerne

6.3.1 Mathilde,¹⁰ lærer i 1a

Mathilde er 44 år fra stammen damara. Hun snakker namadamara i tillegg til afrikaans og engelsk. Mathilde har jobbet som lærer i tjuetre år, alle årene har hun undervist første klasse. Hun har en treårig lærerutdanning, som gjør henne kvalifisert til å jobbe på første til fjerde trinn. Utdanningen fullførte hun i 2006. Det vil si at hun før 2006 ikke hadde alle de tre årene høyere utdanning, som myndighetene krever. I 1996 deltok hun på et to ukers engelskkurs. Kurset utarbeidet av utdanningsmyndighetene, og kom som et ledd i innføringen av engelsk som undervisningsspråk i skolene. I sin egen skolegang fikk hun opplæring på namadamara fra første til fjerde klasse. Etter tredje var afrikaans undervisningsspråkene. Engelsk var eget fag fra første klasse.

I en namibisk kontekst er Mathilde en omsorgsfull lærer. Hun viser at hun bryr seg om elevene. Mathilde er også i mange situasjoner en strukturert lærer, som holder klassen rolig. Hun er tydelig i møte med elevene. Hun viser og forklarer nøye hvordan hun vil oppgavene skal løses. Hun forklarer også elevene grundig hvordan de skal oppføre seg for eksempel når

¹⁰ Navn på lærerne er pseudonymer

de skal gå på toalettet. Det er ingen disiplinproblemer i hennes klasse. Er det tilløp til uro er Mathilde rask med å roe ned elevene.

Engelskuttalen til Mathilde kan være upresis og til tider misvisende. Et eksempel er at hun uttalte love [la:f]¹¹. Jeg vurderer ellers engelskkunnskapene til Mathilde til å være tilfredsstillende på nivået. Hun har et bra ordforråd. Et stort repertoar av sanger og regler på språket har hun opparbeidet. Noen ganger kan begrepsbruken være upresis. Hun spør for eksempel flere ganger ”How many families can you see? Det hun sannsynligvis mente var ”How many familiy members can you see”?

6.3.2 Julia, lærer i 1b

Julia er 52 år fra stammen Herero. Hun snakker oshierero, i tillegg til afrikaans og engelsk. Hun har jobbet som lærer i tjue år. I tillegg til første trinn har hun undervist på andre-, tredje- og fjerde trinn. Hun har en treårig lærerutdanning som gjør henne kvalifisert til å jobbe på første til fjerde trinn. Utdanningen fullførte hun i 1996. Julia tok utdanningen på deltid, samtidig som hun jobbet som lærer. Hun har deltatt på noen kurs om hvordan man underviser på engelsk i ulike skolefag. Disse kursene var hyppige etter frigjøringen. I egen skolegang fikk hun opplæring på oshierero fra første til fjerde klasse. Deretter var Afrikaans opplæringspråket. Engelsk var eget fag fra første klasse.

Julia er en engasjert og entusiastisk lærer. Hun gir mye av seg selv i undervisningen. I undervisningen bruker hun stemmeleie og kroppen aktivt. Julia kan til tider være litt ustrukturert og uklar, dette smitter over på elevene som blir urolige. Det fører igjen til at Julia blir irritert og skjenner en del. Hun føler selv hun har et utviklingspotensial når det gjelder disiplin i klasserommet. Det merkes at hun har et genuint ønske om at elevene skal utvikle seg til flinke og engasjerte elever.

Julia har gode engelskkunnskaper. I likhet med Mathilde har hun et bra ordforråd. En del ganger leter hun etter begrepet hun vil formidle. Når hun ikke finner rett begrep, bruker hun

¹¹ Lyd skrift. a: betyr lang a-lyd

andre ord for å beskrive hva hun mener. Uttalen kan til tider være litt misvisende. Julia har også opparbeidet et rikt repertoar av sanger og regler.

6.4 Observasjoner

Jeg vil nå gjengi momenter fra mine observasjoner. Jeg velger å gjengi observasjonen fra begge klassene under ett da mye av det jeg refererer, er likt for de to klassene. Der jeg observerte forskjeller, vil jeg kommentere det.

6.4.1 Generelle observasjoner

For å gi et innblikk i hva som foregikk i klassene jeg observerte, vil jeg gjøre rede for temaene de gikk gjennom. De jobbet med bokstaver. Elevene skulle kjenne lyden og skrive bokstavene. De skulle kjenne igjen navnet sitt. Ukedager, retninger (Høyre/venstre, opp/ned), tallene 1-3 og skolefraser var også tema. De lærte tre bønner, diverse sanger og regler, fire former, ni farger, navn på familiemedlemmer og sammenligninger (stor/liten, kort/lang, foran/bak, inni/ute). Navn på kroppsdel og deler i ansiktet, og hva slags egenskaper delene har, var også tema. Læreren snakket om verdier, og de fikk høre en bibelhistorie.

En undervisningsøkt varer cirka fra 105-120 minutter, og inneholdt mange tema. Jeg vil først vise til noen tabeller som kan illustre en vanlig dag i klassene. Den første tabellen er fra en tilfeldig utvalgt dag i klasse 1a. Den viser hvor mange minutter av økta som ble brukt til ulike aktiviteter. Øktene i de to klassene var i stor grad like. Jeg presenterer derfor kun tabell fra den ene klassen

Aktivitet:	Tidsbruk økt 1 (samlet tid 108 minutter)	Tidsbruk økt 2 (samlet tid 128 minutter)
Undervisning i samlet klasse	35 minutter	34 minutter
Kortale	26 minutter	25 minutter
Undervisning av enkeltelever	10 minutter	1 minutter
Individuelt arbeid	9 minutter	12 minutter
Retting av elevers arbeid	21 minutter	14 minutter
Toalettbesøk, håndvask, finne fram materiell utdeling av materiell	33 minutter	19 minutter
Elevene venter uten at de er aktivisert	0 minutter	48 minutter

6.4.1.1 Tabell for tidsbruk på aktiviteter i klasse 1 a

Vi ser at kortale er den aktiviteten som tar mest tid. Det går også fram av tabellen at mye tid hver økt går til spille uten at det foregår noen læringsaktivitet.

Læreren i 1a rettet elevenes arbeider ved at to og to elever kom fram til kateteret og viste fram arbeidet de hadde gjort. Resten av klassen satt og ventet på tur. I 1b kom elevene fram og viste når de var ferdige. Det var ingen organisering av rettingen. Individuelt arbeidet bestod i begge øktene i å skrive på et ark. Metoden var at lærer vekselvis viste elevene hvordan de skulle skrive ved å skrive på tavla, og elevene skrev selv.

Tabellen under viser hvor mye læreren bruker på å undervise hel klasse, undervise enkeltelever og hvor mye tid elevene er uaktiviserte i løpet av en tilfeldig valgt økt. Den viser også hvilke aktiviteter økta bestod av. Tabellen er hentet fra observasjoner i 1a. Timene forløper seg ganske likt i de to klassene med tanke på metode og undervisningspraksiser.

Tid	Hele klassen	Enkeltelever	Ingen aktivisering av elevene
5 min	Bønn i kor		
8 min	Sang		
1 min	Sier fraser i kor		
1 min		Spør en og en elev de svarer	
1 min	Fraser i kor		
7 min	Toalett besøk		
1 min	Give me five/regle i kor		
2 min	Regle i kor		
3 min	Sier ukedager og ting om de i kor		
1 min	Teller i kor		
2 min	Sier ting om tallet 1 i kor, regle om hvordan skrive 1		
2 min	Sier tallet to i kor		
2 min	Sier ting om tallet 2 i kor, regle om hvordan skrive 2		
1 min	Sang		
1min	Samtale om spising inne		
1 min	Regle om hvordan 2 skrives		
3 min	Sier navn og ting om geometriske figurer i kor		
1 min	Big/small, short/long i kor		
1 min			Lærer leter etter materiell
14 min		Skriver 2 i sanden, ser på hver enkelt elev sitt 2 tall	
2 min	Sang		
3 min	Regle, mens de vasker hender		
1 min			Snakker med annen lærer
2 min	Regle i kor		
6min		Deler ut farger	
6 min		Tegner oo,2, two på ark	
2 min		Skriver navnet sitt	
13 min		En og en viser lærer, hun retter opp.	

6.4.1.2 Tabell for arbeidsmetoder, tidsbruk og tema økt 1

Tabellen er illustrerende for det som foregår i klasserommet. Vi ser av tabellen at mye tid går med til undervisning av samlet klasse der den dominerende undervisningsmåten er kortale. Undervisning av enkeltelever foregår for det meste som ren retting av arbeider. Denne tabellen er hentet fra skoledagens første økt. Mine observasjoner viser at det var store forskjeller mellom skoledagens første og andre økt når det gjelder hvor mye tid elevene var uaktiviserte. Jeg velger derfor også å gjengi en tabell fra andre økt.

	Hele klassen	Enkeltelever	Ingen av delene
10 min			Lærer ordner med materiell
11 min	Sier ord og begreper i kor I have...peker å på seg selv, hvor mange av hver kroppsdeler, i can...with my... This is my Sang		
9 min	Toalett		
1 min			Venter på ro
1 min		Spør enkeltelev om kroppsdeler	
11 min	Kor innside,outside, in front of, behind, viser med elever,og seg selv ved plassering i klassen spør elevene de som vet svarer uten å rekke opp hånda.		
1 min	Klassen sier ordene i kor		
9 min	Synger, men de vasker hendene		
1 min			Organiserer materiell
1 min	Viser ulike tavler, sier ordene i kor		
3 min	Sier lyder i kor		
8 min		Elevene finner bokstavene i sitt egen navn, lærer ser om de finner dem	
1 min	Ber barna roe seg ned		
2 min	Sier lyder i kor		
2 min	Synger		
1 min	Lærer forteller om hvordan de skal behandle bøkene		
12 min		Finne sin bok, lærer holder opp bøker elever sier i fra når de kjenner igjen sitt eget navn	
1 min	Lærer viser hvordan de skal bla i boka.		
2 min		Deler ut ark	
1 time 18 min		Fargelegger, venter når de er ferdige, limer inn ark	

6.4.1.3 Tabell for arbeidsmetoder, tidsbruk og tema, økt 2

Hele klassen går på toalettet samtidig.

Mange blir ferdige med fargelegging tidlig. De tidligste ble ferdig etter et kvarter, resten av økta er de uaktivisert. Det vil si at enkelte sitter uaktiviserte i seksti minutter.

Vi ser av begge tabellene at en økt inneholder mange tema. Jeg har laget en tabell som viser tidsbruken fordelt på hvert tema

Tabellen er basert på observasjoner i klasse 1b.

Tema	Tid
Synger to sanger	4 minutter
Bønn	3 minutter
Læreren forteller en bibel historie, og elevene gjentar nøkkelord og setninger i kor	12 minutter
Ukedager	7 minutter
Sirkel	9 minutter
Sammenlikninger	6 minutter
Telle	5 minutter
Lærere viser hvordan de skal skrive 2	2 minutter
Elevene skriver "two" og 2	20 minutter

6.4.1.4 Tabell for tidsbruk per tema

Vi ser at de går gjennom ni ulike tema i ei økt. Gjennomsnittstida for hvert tema er 7,5 minutter. Den aktiviteten som varer lengst er skriving. Mange er ferdige med å skrive før de tjue minuttene er gått. De får ikke en ny oppgave.

Repetisjon er et annet viktig stikkord. De samme temaene og arbeidsmåtene gjentok seg hver dag de dagene jeg observerte. Øktene opplevdes i stor grad som like hver dag.

6.4.2 Kortale

Såkalt kateterundervisning var den undervisningsformen som var klart mest brukt i undervisningen. Kateterundervisningen i samlet klasse bestod for det meste av kortale.

Ukedager blir gjennomgått ved at læreren sier navnet først, og elevene gjentar i kor. Plansjer med navn på ukedagene blir vist fram. Denne formen for kortale er den metode som gjentar seg når de skal lære andre begreper også. "Koret" kan være organisert på ulike måter: en og en rad, gutter og deretter jenter eller hele klasse. "Kortalen" ble gjerne fulgt av bevegelser,

særlig til regler, men også når de jobbet med kroppsdelene hadde de bevegelser. At læreren pekte på plansjer mens hun sa ord som elevene skulle gjenta, var også vanlig. Metoden med kortale ble raskt innlært av elevene. Etter få dager visste elevene hva læreren forventet at de skulle svare. Den raske innlæringen henger nok sammen med det fenomenet at temaene ble repetert mange ganger, og at øktene var forholdsvis like. Det ble forutsigbart for elevene.

Jeg vil nå gjengi elementer fra en økt der kortale er metoden som blir brukt. Temaet er hvilken klasse de går i.

Lærer: I

Klassen: I

Lærer: am

Klassen: am

Lærer: in

Klassen: in

Lærer: grade

Klassen: grade

Lærer: one

Klassen: one

Lærer: a

Klassen: a

Sekvensen ble repetert 6 ganger. Læreren startet da med et nytt tema. Verken lærer eller elev sa hele setningen sammenhengende. Et annet eksempel er når elevene skal lære fraser om navn.

Lærer: My name is..all of you

Klasse: My name is..all of you

Lærer: My name is

Klasse: My name is

Lærer: My name is

Klasse: My name is

Lærer: My name is

Klasse: My name is

Lærer: My teachers name is

Klasse: My teacher name is

Lærer: My teachers name is

Klasse: My teacher name is

Lærer: My name is

Klasse: My name is

Lærer: My schools name is

Klasse: My schools name is

Lærer: I'm in grade one a

Klasse: I'm in grade one

Lærer: Good

Klasse: Good

Elevene får ikke sagt sitt eget navn eller hele setningene. Vi ser at elevene aper etter lærer og at de ikke forstår setningen ved at de svarer ”my name is all of you”.

Vi ser at elevene ikke får mulighet til å knytte frasene til en kontekst ved å si eget navn, lærerens navn eller skolens navn. At de aper etter læreren uten å tenke over, eller forstå det de sier vises når de gjentar ”all of you” og ”Good”

6.4.3 Observasjoner av språkvalg

Jeg opplevde at lærernes språkvalg var noe forskjellig i de to klassene. Jeg vil under beskrive hvordan forskjellene kom til uttrykk.

Julia likte ikke at elevene snakker morsmål til hverandre. Jeg observerte flere ganger at hun sa at i klassen snakker vi engelsk, fordi vi skal lære engelsk. Det var særlig de damara talende elevene hun kommenterte. ”*We can't understand damara*”, sa hun. Mathilde brukte både engelsk og damara i undervisningen. De første dagene sa hun alt på begge språkene. Etter hvert som dagene gikk snakket hun mindre damara. Når hun snakket med enkeltelever som hun visste forstod damara, snakket hun kun damara. I den tredje skoleuka startet hun timen på engelsk, hun introduserte bønn og sang på engelsk. Da hun forklarte en enkeltelev som hadde damara som morsmål hva hun skulle gjøre, snakket hun damara til de som hadde det som morsmål. Hun gav også instruks om en oppgave på både damara og engelsk. Hun hadde også innslag av afrikaans i timen. Hun språkvekslet når hun merket at noen elever ikke skjønnte oppgaven. Da forsøkte hun å forklare ved å snakke afrikaans. Resten av økta foregikk alt på engelsk.

6.4.4 Kommunikasjonen i klasserommet

Lærerne brukte lange setninger på engelsk for å forklare. Jeg observerte at Julia brukte engelske ordspill når hun snakker med elevene. Hun brukte metaforer som ”stop running”. Det viste seg flere ganger i begge klassen at elevene ikke forstod hva som ble sagt. Jeg observerte ofte at elevene misforstod. Blant annet tok noen med seg sekkene, og gikk hjem når det var pause. De løste oppgaver på en annen måte enn de var blitt forklart. Et eksempel er at når de skrev siffer og bokstaver på arket sitt, misforstod mange. Noen skrev navnet sitt, andre skrev utenfor linjene, noen skrev ”one” der de skulle skrive 1, eller de fylte ut arket når de ikke skulle.



Vi ser her et eksempel på en oppgave eleven har misforstått. Oppgaven er ikke løst slik læreren forklarte. Læreren oppdaget ikke misforståelsen før hun skulle ”rette” oppgaven.



Over vises den samme oppgavens slik den var ment å løses

Jeg observerte at lærerne akkompagnerer muntlige beskjeder med miming, eller ved å vise handlingen de ville at elevene skal utføre. På denne måten forklarte de hva elevene skal gjøre, når de ikke forstod den muntlige beskjeden. Blant annet viste de nøye hvor i bøkene de skulle skrive, hvilken vei boka skulle være, og hvilken side de skal skrive på.

Lærerne hadde ingen overganger for å forberede elevene når skal starte med et nytt tema, eller innføre nye begreper. Noen ganger sang de en sang når det er skifte av tema. Av og til hadde sangen noe med neste tema å gjøre. Ofte handlet den om andre ting

Lærernes veiledning bestod stort sett i at elevene kom til dem og viste arbeidene sine etter hvert som de ble ferdige. Veiledingen bar preg av ren retting.

Jeg vil nå presentere hvordan læreren underviste i enkelt temaer.

6.4.5 Bokstavinnlæring og leseopplæring

Begge klassene begynte med de fem vokalene a, e, i, o, u. De introduserte kun de små bokstavene. Vokalene var tema i cirka syv dager. Elevene lærte bokstaver gjennom kortale. Lærerne sa lyden først og elevene gjentok. Denne arbeidsmåten gjentok seg under hver bokstavøkt jeg observerte. Det hendte de spurte elevene hva slags bokstav dette er, når de viste en bokstav. Alle elevene svarte i kor. De brukte også ulike symboler som skulle symbolisere lyden. Bokstavene var formet som ord som begynner på fonemet. For a var det "apple". Bokstaven e viste bilde av "egg" i a-klassen og "elephant" i b-klassen. I symboliseres med "indian" i a-klassen og "ink" i b-klassen. En vanlig måte å bruke denne sammenkoblinga av ord og lyd på var at læreren sier for eksempel "a for apple", og elevene gjentok.



Bildet viser hva slags ord læreren har knyttet til de ulike lydene.

Noen av ordene kan være ukjent for elevene, ord som paraply (umbrella), indianer (indian) og blekk (ink) er ord som for mange av elevene ikke er en del av hverdagsbegrepene de har inne.

Etter cirka to uker ble bokstavene "n, m, s, t" introdusert. Disse bokstavene ble satt sammen med a slik at de laget ordene "an, am, at, as". I a-klassen sa de lydene til disse bokstavene noen ganger, men i hovedsak leste de hele ordene. I b-klassen sa de kun ordene. Læreren lyderte seg fram til ordene mens de pekte, elevene gjentok i kor. Lærerne sa til elevene at "dette er å lese". De snakket ikke hva ordene betyr.

I 1a fikk elevene også i oppgave å se om de finner igjen bokstavene i eget navn. Læreren spurte om de kunne finne igjen for eksempel a i navnelappen de hadde på pulten. De gjentok oppgaven med hver bokstav de lærte. De jobbet også med å kjenne igjen navnet sitt. Læreren viste opp bøker med navnet til elevene, og den som kjente igjen sitt eget navn sa det høyt.

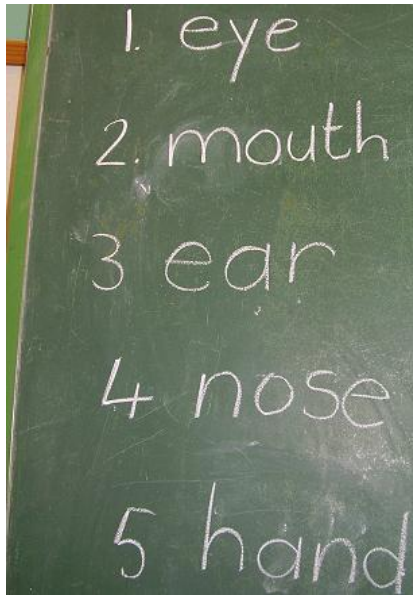
I 1b var det også innslag av at elevene fikk prøve seg selv ved at Julia sa lydene, og elevene skulle peke på riktig grafem. Noen ganger fikk en og en elev prøve seg på å løse oppgaver foran klassen. De fikk lov å forsøke å si lydene en og en, og de fikk lov å prøve å koble lyden med riktig grafem.

6.4.6 Skriveopplæring

Klassene jobbet også med å skrive bokstaver. Elevene skrev bokstavene på egne ark.

Lærerne viste hvordan de skulle skrive ved at de skrev først. Eleven brukte lærerens ark som mal. Noen ganger gikk lærerne rundt og hjalp elevene med å forme bokstavene. Da førte de elevenes hånd mens de skrev. Når konsonantene ble introdusert, skrev de ordene "an, am, as, at på samme måte. Læreren skrev en og en bokstav på tavla, elevene skrev på egne ark. De øvde også på å skrive navnet sitt. Da kopierte de fra navnelapper de hadde på pulten.

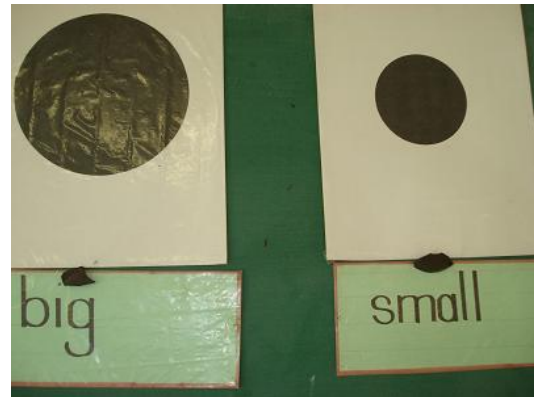
Elevene får også i oppgave å skrive hele ord. De har ikke lært alle bokstavene ordene inneholder. Læreren har skrevet ordene på tavla, og elevene bruker arket som mal. De måtte blant annet skrive navn på fem kroppsdeler. Læreren hadde skrevet dem på tavla slik.



Elevene kopierte ordene på en stensil av en gutt, der det var piler til de ulike kroppsdelene de skulle skrive. Nesten hver skriveøkt ble avsluttet med at lærerne retter det elevene har skrevet.

6.4.7 Arbeid med begreper

Begreper ble også innlært ved kortale. Samtidig pekte læreren på bilder som skulle illustrere begrepet. De jobbet med mange ulike begreper de tre ukene jeg observerte. Under ser vi



eksempler på ulike plansjer som ble brukt.



Over vises bilder av plansjer som illustrerte motsetninger som stor/liten (big/small), inne/ ute (inside/outside) og foran og bak (in front of og behind).

Ved samme tema om sammenligninger av ord, sa en elev at hun befant seg ”back” i klaserommet. Ordet læreren var ute etter er ”behind”. Læreren forklarte at ordene betyr det samme.

Begge lærerne lot elevene plassere seg ut i fra hva begrepet sa. De viste også ved at de plasserte seg selv på ulike steder i forhold til klassen og spurte var. Elevene svarte i kor.

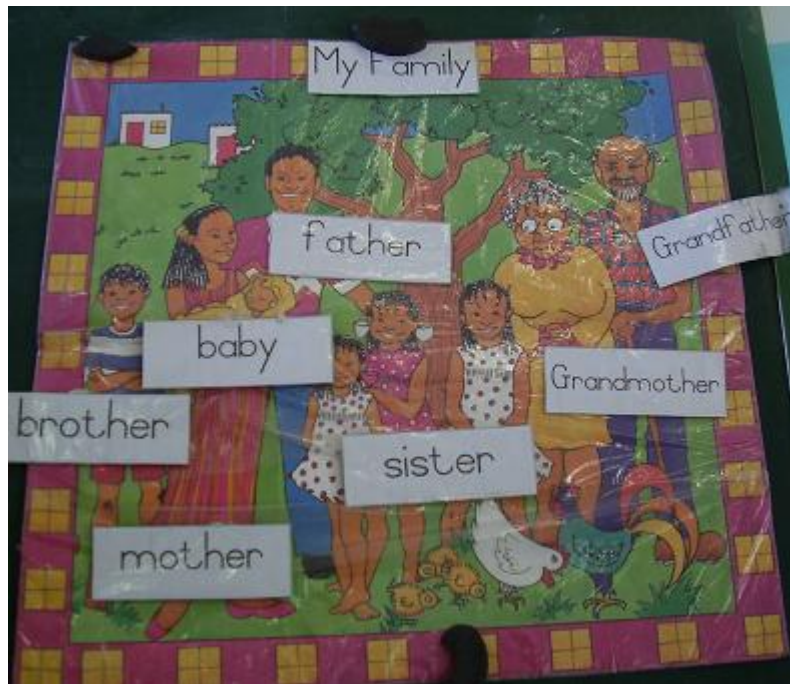
Ved arbeid med temaet høyre/venstre og opp/ned, brukte de kroppen for å vise retningene. De sa navnet på retningene mens de viste, og elevene gjentok i kor mens de gjorde det samme som læreren. Under arbeidet med geometriske former tegnet de formene i lufta.



Denne plansen ble brukt til innlæring av retninger.

Når de jobbet med geometriske former, opplevde jeg to ganger at læreren i 1a relaterte temaet til ting som var kjente for elevene. Hun spurte elevene om de visste om noe som hadde samme form som den geometriske formen de jobbet med. I begge klassene blandet læreren inn farger når de snakket om geometriske former. De geometriske formene de brukte for å vise elevene, har ulike farger. Læreren sa for eksempel: "A red triangel", elevene gjentar i kor. Alle formene ble presenteret med farge og hva de het.

Jeg observerte i begge klassene at lærerne ofte aksepterte kun ett riktig svar. De var lite åpne for andre m ter å svare på. Under arbeidet med familien viste de til at en familie består av mor, far, søster, bror og baby. Det er disse fem medlemmene de måtte tegne når de fikk beskjed om "draw   picture of **your** family". De snakket også om hva de gjør de ulike dagene. Mandag til fredag er de på skolen, lørdag er lekedag og søndag går de i kirken. Det er riktig svar når hun for eksempel spør "What do you do on Saturdays?". Et annet eksempel er hentet fra 1b. Læreren spurte hvor mange sider der er i et kvadrat. Elevene svarte "four" i kor. Læreren svarte imidlertid: "No, four equal sides". Læreren var enkelte ganger åpen for at et spørsmål kan ha flere svar. Blant annet forklarte Julia dem at "look" og "see" er det samme, og at man kan spise og snakke med munnen..

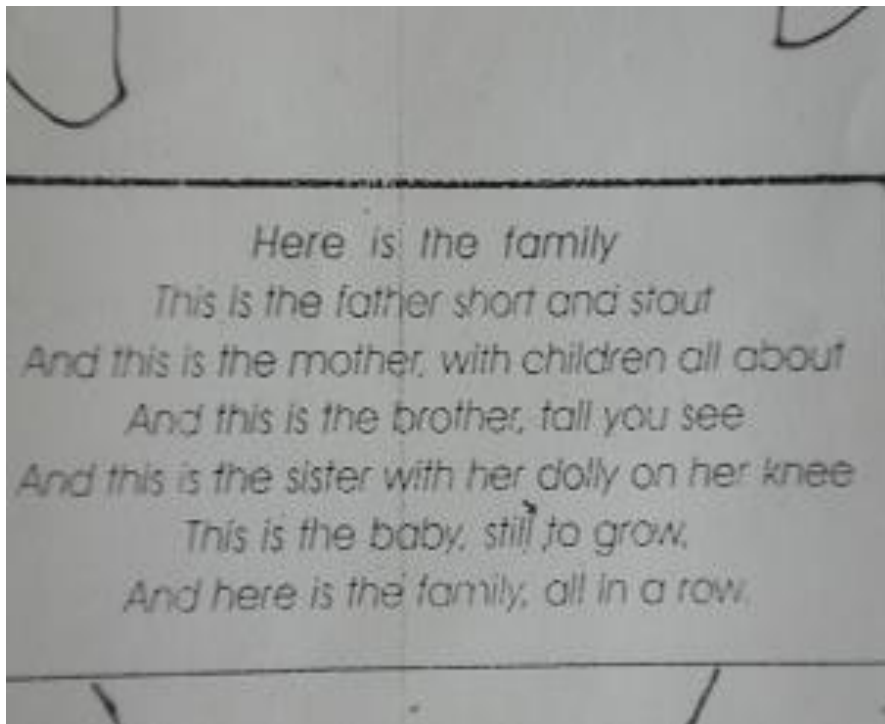


Plansjen illustrerer familiemedlemmer

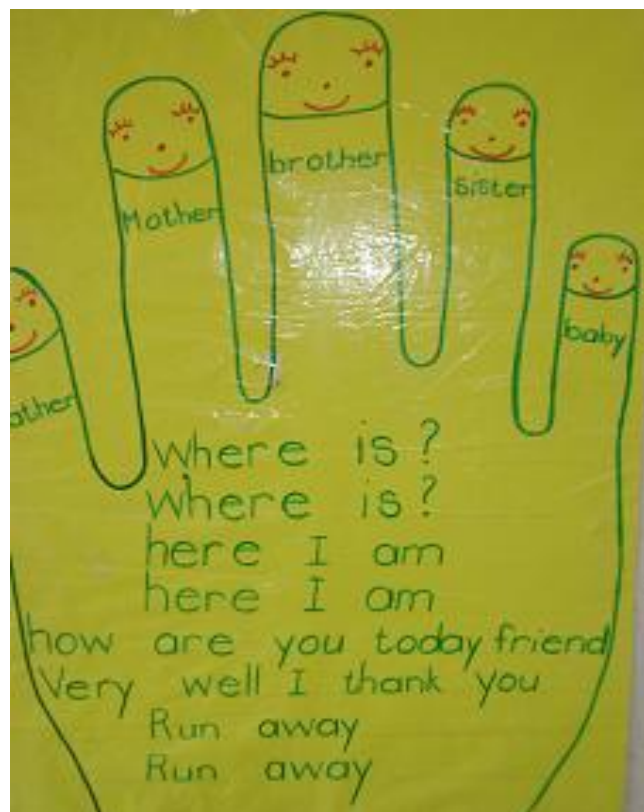
6.4.8 Fraser, regler, sanger, bønner og fortellinger

Klassene jobbet med mange ulike fraser, regler, sanger, bønner og fortellinger. Den klart mest brukte metoden var igjen kortale. Innholdet i tekstene ble ikke forklart. Lærerne sa ett og ett ord når de lærte fraser. Stort sett satte de sammen alle ordene i frasen til en setning, men enkelte ganger ble dette ikke gjort. Elevene fikk dermed ikke mulighet til å si hele frasen. Ved lengre tekster som regler og bønner, sa de en og en setning, før de satte de sammen til ei regle eller bønn. Reglene handlet gjerne om temaene de jobbet med. Sangene de lærte hadde ofte en kristent innhold, eller de handlet om temaer de jobbet med.

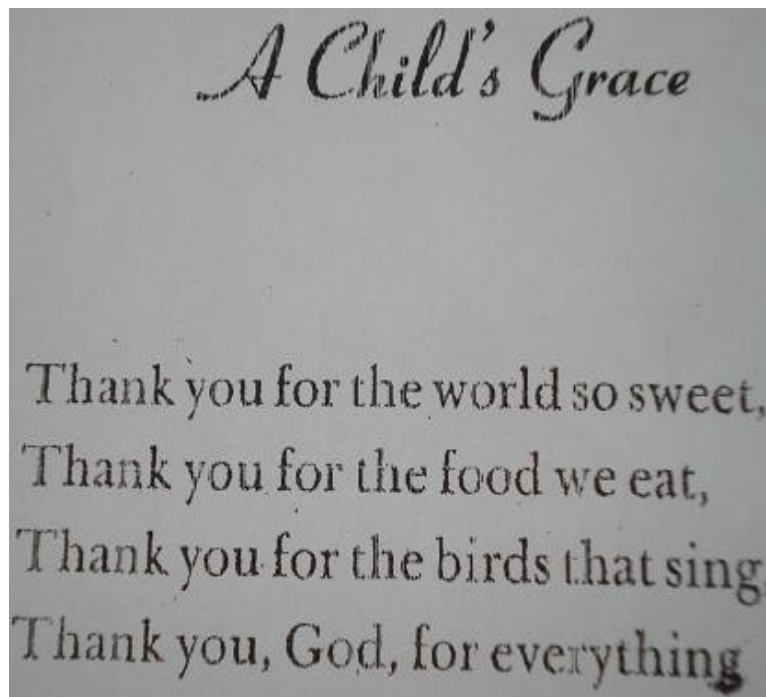
Nedenfor er eksempler på ei regle, sang og bønn.



Denne regla handler om "My family". Den ble lært i forbindelse med temaet min familie.

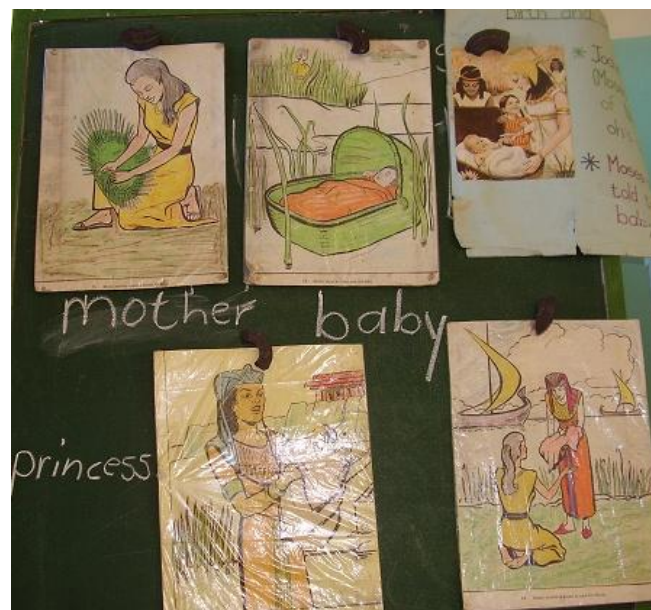


Her ser vi en sang om familien.



Bønnen ble introdusert første skoledag.

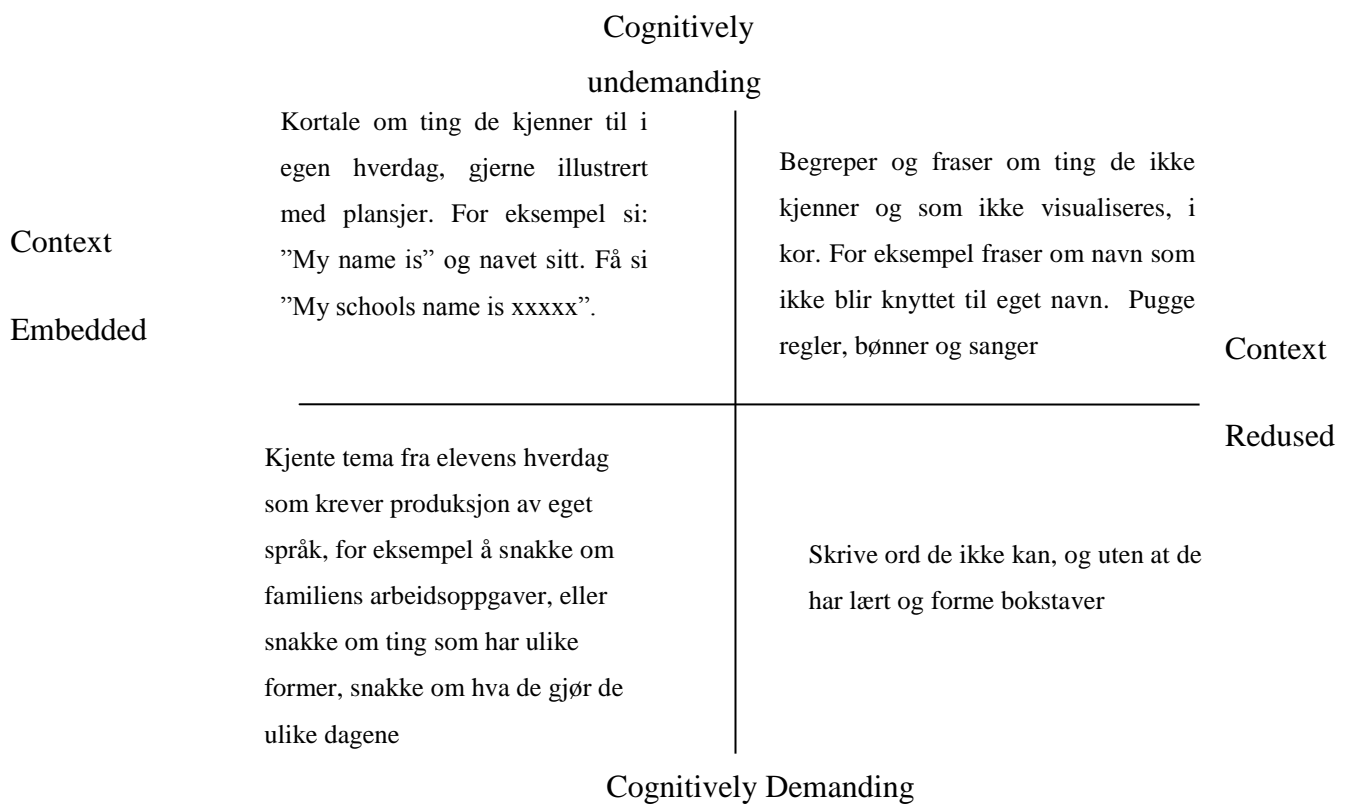
Julia i 1b fortalte historien om Moses. Historien var ganske lang. Hun viste bilder samtidig som hun fortalte. Nøkkelord skrev hun på tavla. Disse ble gjentatt i kor av elevene.



Disse bildene er fra historien om Moses.

6.5 Oppsummering

Jeg vil sette mine observasjoner inn i Cummins modell for kontekstuell støtte i undervisningen. Jeg vil forsøke å vise med noen eksempler hvor de ulike metodene og temaene kan passer inn i modellen.



Figur 6.4.9.1 Observasjoner illustrert i Cummins modell om grad av kontekstuell støtte

6.6 Intervju med lærerne

Jeg har valgt å presentere intervjuene med de to lærerne under ett. Der de har forskjellig syn, vil det komme tydelig fram i teksten

6.6.1 Lærernes tanker, kunnskaper og holdninger om språkinnlæring og læring i en tospråklig kontekst

Begge lærerne mener at elevene lærer et nytt språk best ved å repetere ord mange ganger. De mener videre at elevene lærer best ved at de selv får gjøre noe aktivt sammen med læreren. Julia sier at det er viktig å forberede timen godt. Hun mener det er viktig å fortelle historier om temaet, repetere, bruke konkrete, bilder og virkelige ting. Hun nevner også miming, dramatisering og å la elevene skrive. For eksempel når de har om vann forteller hun en historie om vann. Da kan hun bringe vann inn i klasserommet, og forteller om vannets egenskaper, som for eksempel at det ikke har farge. Julia sier hun kun kommuniserer med elevene på engelsk. Dersom elevene ikke forstår, forklarer hun ved å vise ting, eller forklare på nytt. Hun mener det er viktig at man forsøker å snakke med de elevene som ikke har erfaring med engelsk. Hun sier også at hun kan bruke lærere eller elever som behersker elevenes morsmål, til å oversette” *Children learn languages very quick*”, sier Julia. I mars vil hun kunne se at de fleste behersker engelsk godt nok til å følge undervisningen. At barn lærer veldig fort er noe hun nevner flere ganger under intervjuet, og i uformelle samtaler.

Jeg ville vite hva lærerne lærte i lærerutdanninga om det å undervise i en tospråklig kontekst. Mathilde sier hun lærte at undervisning på morsmål er best for elevene. Hun ser imidlertid at det er umulig på skolen hun underviser, siden skolen har elever fra mange ulike stammer. Julia svarte at hun at hun lærte litt i utdanninga, men det meste av kunnskapen hun har opparbeidet seg gjennom erfaring. Engelsk som fag, og hvordan undervise på engelsk hadde en stor plass i hennes lærerutdanning. I starten på utdanningen var afrikaans undervisningsspråket, men etter hvert mens hun studerte ble undervisningsspråket engelsk. Engelsk er viktig, og har en stor plass i lærerutdanninga fordi det benyttes i alle fag. Hun sier det er det samme hvilket språk man lærer bort, prinsippet er det samme uansett. I utdanninga lærte hun at elevene best lærer et nytt språk og lærer fag gjennom repetisjon, bruke eksempler, bruke konkrete, bilder, virkelige ting, mime, spille skuespill og vise med kroppen. Hun har erfart at det er viktig i undervisningen av førstetrinnselevne. Hun sier at å

fortelle historier er en bra undervisningsmåte. De små liker historier, regler, og skuespill. Det er viktig at elevene får mulighet til å samhandle og være aktive.

På spørsmål om hvordan undervisningen bør være lagt opp for at elevene skal forstå mest mulig, tenker Mathilde en stund før hun sier at de bør ha morsmål fra første klasse. De bør få undervisningen på morsmål fram til tolvte klasse. Hun sier :”*education on the learner`s mothertounge is best*”. De kan ha engelsk som et eget fag¹². Hun mener opplæring på morsmålet er best for å få elevene til å prestere bedre. ”*Then they can understand*” sier hun.

Julia viser igjen til repetisjon, konkreter, ta inn virkelige ting i klasserommet, og la elevene være aktive.

Lærerne opplever det som utfordrende å være lærer på første trinn. Mathilde sier at for å undervise bra må man kunne alle språk. ” *if I can talk alle the languages in the class, then all the learners can understand*”, sier hun. Hun sier også at det er viktig å være tålmodig og ikke miste besinnelsen. Det er ”*hard work*” sier hun. På samme spørsmål sier Julia ”*the learners know nothing. They don`t know English. They don`t know how to read or write .They don`t know how to write their own name, and they don`t know how to write number three. The teacher needs to teach them everything, sounds and letters.*”. Julia sier at det er lettere å undervise i de høyere klassene, der er det elever som kan noe fra før, som læreren har lært dem. Julia sier at noen unger har gått i barnehage og har hørt engelsk der. Andre har ikke denne erfaringen. Mange har derfor ikke kjennskap til engelsk før de starter på skolen.

På spørsmål om de kan beskrive sin drømmeklasse sier Mathilde at hun vil ha flinke elever som kan farger, former, som kan alt. Hun må derfor bare gjøre en repetisjon sammen med dem. Elevene kan fortelle historier alene, og de spør læreren om de ikke forstår. Hun vil ha en klasse der alle elevene vet hvordan de oppfører seg i klassen, for eksempel hvordan de oppfører seg ute. Undervisningen foregår på engelsk, og elevene skal kunne språket. Sin drømmeøkt beskriver hun som en lesetime. Elevene vet hvordan de leser ordene. De klarer å finne igjen ordene på et ark når hun leser de høyt. Alle elevene klarer å lese alene. Julia sier at hun vil ha en flink klasse. Hun vil ha et rent klasserom med mange plansjer på veggene. Klasserommet skal være dekorert på alle veggene. Julia vil ha en stille klasse med oppmerksomme elever. Hun vil også at det skal være lik fordeling av ulike stammer i

¹² English as an official language

klassen. Da blir det stillere mener hun. Med en majoritet som det er i klassen hennes blir det mer bråkete fordi de snakker sammen.

Til slutt sier Julia at myndighetene har tatt bort håndskrivning som fag. Hun opplever det som at myndighetene ikke vil at elevene skal lære håndskrivning i første trinn. Julia mener at elevene ikke kan lære uten å skrive, må lære lyder først, så de kan lære å skrive dem. Hun sier de øver på ark først, og etter hvert kan de skrive i bøker.

6.6.2 Undervisningsmåter

På spørsmål om hvordan de vil undervise elevene slik at de får mest mulig ut av undervisningen, sier igjen begge at repetisjon er veldig viktig for at elevene skal lære. Elevene lærer best ved å være aktive i undervisningen. Mathilde gir et eksempel. Begge mener at bruk av bilder eller virkelige gjenstander hjelper elevene til å forstå. Med virkelige gjenstander kan elevene ta og se på dem mens læreren forteller om gjenstanden. Begge lærerne synes de har en passe progresjon i undervisningen. Elevene klarer å følge progresjonen når de introduserer ti bokstaver på tre uker fordi de repeterer igjen og igjen. ”*It is important to repeat again and again*, sier Julia”.

Mathilde viser til at elever lærer best ved å jobbe i grupper eller par. Da kan de hjelpe hverandre. De sterke hjelper de svake. Det er bra for de svake for de er på gruppe med sterke og middels elever. I gruppa er det en leder i gruppa. Lederen i gruppene må stille spørsmål. Han må gi de svake en sjanse til å svare på spørsmål. De svake kan også få sjansen til å være ledere. Begge synes de ikke tar opp for mange tema i løpet av en økt. På spørsmål om hvordan elevene best lærer et nytt tema, svarer begge at de må repetere mye. Julia sier ”*We have to repeat, repeat, repeat*”. Det er også viktig at elevene er aktive, og at læreren er aktiv sammen med dem. De er begge opptatt av at de må vise bilder og konkrete som kan illustrere det de snakker om.

Jeg lurte på hvorfor Julia introduserte farger sammen med former. Hun sier for eksempel at dette er en rød firkant. Jeg lurte på om det kunne bli litt forvirrende for elevene som ikke forstod. Kunne de tro at red og square var det samme? Hun forstod ikke helt spørsmålet. De måtte lære farger også sa hun. Hun viser at hun ikke har tenkt på det. Hun spør da meg om hun bør vente med farger. Jeg sier jeg vil vite hennes mening. Hun mener at hun sier jo at fargen er rød, og formen er firkant. Jeg spør videre om alle vet forskjellen på begrepene form

og farge. Hun sier at de lærer farger også på andre måter. For eksempel ved at de peker på farger i klasserommet, og sier navnet på fargene.

6.6.3 Lærernes tanker om lese- og skriveopplæring

Jeg intervjuet Julia etter en økt der temaet var vokalene ”a, i, o”. Hun forklarer metoden hun bruker i leseopplæringa. Hun starter med å lære elevene lydene. Hun mener det er viktig at de lærer å lydere hele alfabetet. Hun starter med vokalene. De har lært ”a, i, o”. Hun ventet bevisst med e fordi hun ikke vil lære de e etter a fordi de bokstavene er så like at elevene kan forveksle hvordan de ser ut. Hun sier videre at de skal lære å lese ord når de har lært flere bokstaver. For eksempel når de har lært ”o” og ”f”, kan de lære å lydere seg fram til ”of”. Elevene må vite hvordan man lyderer for å kunne lære å sette sammen lyder og dermed lese, sier hun. Hun har med bilder av ting på som starter med samme lyd som fonemet, for at elevene bedre skulle huske lydene. Når de ser en ”o” og en ”orange” vil de kunne huske lyden til ”o”. Hun har et ønske om å la elevene leke med bokstavkort i undervisningen. Hun ville for eksempel sagt en lyd, og bedt elevene finne riktig bokstav. Hun introduserer flere bokstaver på en gang. Det tar for lang tid å kun jobbe med en og en bokstav. Hun klarer ikke å følge progresjonen i læreplanen dersom hun kun introduserer en og en bokstav. Hun poengterer at hun bruker tid på repetisjon av dem.

Jeg har intervjuet begge lærerne etter det de kaller en lesetime. Jeg spurte begge hvorfor de starter med vokalene først. Mathilde begrunner valget med at vokalene kan settes sammen til diftonger som de kan lese. Etter cirka to ukers jobbing med fem vokalene a, e i o, u tror hun at det er omkring ti elever i klassen som ”*know the sounds*” og kjenner bokstavene slik at de kan koble lyder og bokstav. Jeg spurte dem også om hvorfor de bruker kortale til å øve inn lydene. De svarer begge at det er for at elevene må se bokstavene samtidig som de sier lydene. De mener at ved å prate i kor og repeterer mange ganger, lærer de. Julia sier: ”*They need to know them so they can read*” Det er få vokaler så derfor begynner hun med dem. Ellers er det ingen spesiell grunn. Hun sier hun fortsetter med konsonanter etterpå. Når de har lært to lyder og bokstaver som kan lage et ord, kan de lese det ordet ved å lydere seg fram. De må lære bokstaver for å kunne lære å lese. De må lære lydene og hvordan de ser ut. De kan dra sammen ord når de kan flere lyder

Begge lærerne introduserer ”n, m, s, t” ved at de sette sammen med a og forteller dem hvordan de leser. Jeg snakket med Mathilde etter ei økt der hun hadde gått igjennom

bokstavene m, n, s og t. Vokalene har de lært tidligere. Jeg spør om hva målet for økta var. Hun svare: *"To learn the letters so I can show them how to read. They don't know how to read. I must show them. We say a.....s....as. I tell them now you are reading, they don't know that"*. Sier hun. Jeg intervjuet også Julia etter en økt der disse konsonantene var tema. Målet for økta var å lære de fire nye bokstaver "s, m, n, t" Hun sier at bokstavene "a, e, i, o, u" kan de fordi de bokstavene hadde de jobbet med de to forrige ukene. Etter økta forteller Julia at hun opplever at elevene ikke vet helt hva som er lyden til bokstaven. De blander det sammen med bildet som illustrerer lyden. De kan si "telephone" når hun spør etter lyden for "t", og viser plansje med "t" og "telephone". "Da må jeg forklare at det er en telefon, og at lyden er "t". *"T is for t telephone"* Hun vil lære elevene de fire nye lydene. Samtidig vil hun sette de sammen med a slik at de får ordene "am, an, at og as". Hun vil at elevene skal lære å lydere seg fram til, samt kjenne igjen disse ordene. Målet er at elevene skal lære å forme bokstavene og ordene. Hun vil vise de på tavla hvordan de skriver først. Ulike tilnæringsmåter er viktig for å få med alle elevene. Hun vil for eksempel dele et ark i to med ei linje. Arket vil inneholde et ord på venstre sida av arket og mange ord på høyre. Elevene skal finne igjen ordet fra venstre sida blant de mange på høyre side. Hun vil også la de skrive ord på tavla, eller la alle skrive ordene eller bokstaven i lufta.

Når de lyderer "an" leser hun ordet sammen med elevene, sier hun. Hun sier hun må hele tiden minne elevene på at nå leser de. *"Now you are reading"*. "Jeg må gjøre dem klar over at å sette sammen lydene i "an" er å lydere, det vil si å lese". Julia sier *"I read the sounds first and they repeat after me"* "Dette er bokstavene a og m, så må jeg si "am, mens jeg peker på dem". Deretter må de lese ordet. Jeg spør når hun tror de fleste elevene i hennes klasse vil kunne og lese. Hun tror de fleste vil kunne lese en del setninger i slutten av andre termin. Det vil si i august. I tredje termin tror hun mange kan lese, men noen vil fortsatt streve.

Jeg spør hvorfor de skriver hele ord på tavla, samt ber elevene skrive når de ikke har lært alle bokstavene. *"They can't write....yes, they can write because they can copy what I write, I write first and then they write after me"*, sier Mathilde. Begge skriver hele ord på tavlen for at elevene skal kunne kjenne igjen når de har sett de mange ganger. Det er viktig at de kjenner igjen ordene sier de. Dersom de for eksempel viser et bilde og ulike ord kan, de koble riktig ord og bilde fordi de kjenner igjen ordets forside.

6.7 Oppsummering

Vi ser at lærerne har litt ulik mening om morsmålsopplæring. Mathilde vil at alle skal få morsmålsopplæring fra 1- 12 trinn. Julia formidler ikke det samme synet. Begge lærerne viser at de har tanker og kunnskaper om å bruke læringsmetoder som går i retning av elevsentrert undervisning. De ønsker å kunne bygge på elevenes erfaringer og kunnskaper i undervisningen. De er begge opptatt av repetisjon og å visualisering. I leseopplæringa er en syntetisk metode et naturlig valg for de to lærerne.

7. Analyse/diskusjon

7.1 Opplæringspråk, andrespråkopplæring og læring i en tospråklig kontekst

Mine intervjuer avdekker at lærerne i liten grad reflekterer over at de underviser i en tospråklig kontekst. Tospråklig opplæring er noe de i liten grad diskuterer i lærerkollegiet. Begge lærerne nevner morsmål i intervjuene. Julia i 1b, sier at Mathilde som er lærer i 1a, er heldig fordi hun snakker damara. Mathilde mener at elevene lærer bedre ved å få opplæring på morsmålet. Gudschinsky viser til at lese- og skriveopplæring på morsmålet er å foretrekke. William (2004), Adekola (2007), Baker (2006), Engen & Kulbrandstad (2004) og Kulbrandstad (2003) sin forskning viser at opplæring på morsmål gir bedre læringsutbytte. Mathildes uttalelser viser å være i overensstemmelse med de rådende oppfatningene blant pedagogiske forskere og teoretikere. Julia er opptatt av at elevene skal lære engelsk. Hun reflekterer ikke i samme grad som Mathilde over mangel på opplæring på morsmål. Det kan komme av at Julia ikke har mulighet til å bruke morsmålet sitt i undervisningen. Hun har dermed ikke sett de fordelene det gir.

7.1.1 Valg og organisering av undervisningspråk.

Elevene får lese- og skriveopplæringa på et språk de ikke behersker. I følge Gudschinsky bør ikke lese- og skriveopplæringa skje på et språk elevene ikke kan. Kulbrandstad (2003), Gibbons (2002) og Cummins (2000) viser gode argumenter for hvorfor lese- og skriveopplæringen bør foregå på et språk elevene behersker. For å kunne beherske både avkoding og forståelse, som begge må være med for å kalle det lesing, må man kunne begrepene. Det er også viktig at man kan ordene man leser. Da kan man korrigere egne feil. Mine undersøkelser avdekker en mangel på fokus på forståelse i leseopplæringa. Ved å kun fokusere på avkoding, avdekkes ikke mangel på språkferdigheter. Wedins (2006) forklaring om forsvarsstrategier vil være en forklaring på hvorfor fokus er på avkoding.

Elevene skal i prinsippet få opplæring på morsmålet fram til fjerde trinn. Majoriteten av elevene på skolen stammer fra språkgruppen damra. På første trinn er det 48 elever som snakker damara, og en lærer. Ved å plassere alle de damaratalende elevene i samme klasse

kunne prinsippet om begynneropplæring på morsmål blitt fulgt for denne gruppen elever. I stedet valgte skolen å dele alle stammene likt mellom klassene. Tre elever fra stammen Herero, som er samme stamme som Julia, ble også delt mellom klassene. Skolens prinsipp var at klassene skulle inneholde en blanding av stammer. Julia fortalte at denne blandingen var godt for miljøet i klassene. Det ble roligere i klasserommet fordi elevene ikke kan snakke med hverandre. Foreldrenes syn er en annen forklaring på hvorfor opplæring på morsmål ikke blir gitt. De har bestemt at undervisningsspråket på skolen bør være engelsk fra første trinn, fordi de mente at elevene lærte engelsk godt på denne måten. Brock-Utne (2006b) viser til at mange foreldrene ikke får tilstrekkelig informasjon om morsmålsundervisning. Det vises at foreldrene blander sammen det å ”lære et språk godt”, og det å lære på et språk. De vet at gode engelskkunnskaper er en forutsetning for videre studier og karrieremuligheter, og velger derfor å sende barna til en engelskspråklig skole

Valg av undervisningsspråk er i det hele tatt komplekst. Jeg har tidligere referert til Williams (2004) som viser at opplæring på et språk som heter det samme som morsmålet til eleven, ikke trenger å være reell morsmålsopplæring. Mange underspråk og varianter av samme språk gjør at skolen kan undervise på en annen varietet enn det elevene snakker hjemme. I klassene jeg observerte fantes det ulike underspråk av stammespråkene. Eksempelvis fantes det elever i klassene som snakket et underspråk av damara. Det vil derfor være vanskelig å bestemme hva som skal telles som eget språk, og dermed hvordan opplæring på morsmålet i praksis skal organiseres. Jeg mener imidlertid at Brock – Utne (2006b) peker på noe viktig når hun sier at i Afrika finner mange språk som blir regnet som to språk, men som i realiteten er ganske like. Elevene vil kunne profitere på å få undervisning på et språk som ligner det man snakker hjemme. De elevene jeg møtte som snakket et underspråk av damara forstår den varianten læreren i a-klassen snakker. Engelsk har mange elever ikke noe forhold til. Jeg opplevde også at flere mennesker jeg møtte i landet hadde ferdigheter på andre stammespråk enn sitt eget. Jeg vil derfor støtte Williams (2004) påstand om at mange barn i Afrika har mer kjennskap, og bedre ferdigheter på et annet stammespråk enn deres eget. Elevene møter daglig disse språkene i omgivelsene. For mange barn er de en mer naturlig del av hverdagen, enn engelsk som de kun møter i skolen og i noen grad i media. Opplæring på et annet stammespråk enn det man selv snakker, kan derfor være mer hensiktsmessig enn opplæring på engelsk.

Det vil i tillegg bli dyrt få tak i, og gi opplæring til lærere på alle morsmålene vil. I byene der man finner en heterogen sammensetting av stammene, er det i praksis vanskelig å tilby

opplæring på morsmålet til alle elevene. Noen stammer er for små til å kunne fylle en hel klasse, men antallet på mennesker tilhørende for eksempel Oshwambo stammen vil kunne fylle mange klasser. Opplæring på morsmålet vil gi store skjevfordelinger mellom stammene i antall elever per klasse fordi noen stammer har færre medlemmer.

Det er et faktum at det i mange land er mangel på trykte tekster på alle morsmålene. Å få utgitt materiell på alle elevenes morsmål vil være kostnadskrevenende (Kamwangamalu, 2004; Nikolaisen, 2007). Hva som skal telles som eget språk, og hvilken varietet som skal brukes i lærematerialet ville kunne blitt en kjerne til konflikt. Jeg fant ikke trykt materiale på de ulike stammespråkene under mine undersøkelser. I butikkene fantes kun aviser på afrikaans, engelsk og tysk. Med opptil 13 forskjellige språk i landet vil det være dyrt å lage skolemateriell på alle språkene.

7.2 Undervisningsmetoder

Undervisningsmetodene med utstrakt bruk av repetisjon om miming synes å bygge på en behavioristisk læringstradisjon. Skinner hevdet at barn lærer ved å repetere, imitere og huske den språklige atferden de møter i omgivelsene. Behavioristene frontet en ”input-based” språkinnlæring (Ellis, 1994). Wedin (2006), Brock-Utne (2006a) og Williams (2004) fant også at kortale var en metode lærerne ofte benyttet. Metoden kan forklares med Skinners syn på språkinnlæring. Lærerne uttrykker i intervju at de mener at repetisjon og å gjenta etter læreren er viktig for å lære. Det meste av undervisningen i klassene jeg observerte var verbal, og utenom kortale var læreren den som snakket. Jeg ser på det som en naturlig strategi at formidlingen av kunnskap skjer verbalt til førstetrinnselever, som ikke kan lese eller skrive. Metoden med kortale kan få elevene til å lytte til det læreren sier (Ellis, 1997; Wedin, 2006). Jeg observerte imidlertid at flere eksempler på at elevene gjentok uten at de forstod eller reflekterte over det de sa. Jeg har i presentasjonen av mine funn vist at elevene gjentar etter læreren: *”My name is all of you”*. Elevene gjentok også *”good”* når læreren ville rose dem.

I følge kognitive læringsteorier vil en metode der elevene lærer begreper gjennom å repetere og mime, ikke være hensiktsmessig. Barn klarer ikke å ta inn et begrep gjennom pugg, repetisjon og verbal formidling av innhold. Begreper utvikles gradvis i elevenes skjema (Vygotskij & Kozulin, 2001). Det er imidlertid viktig at elevene blir eksponert for engelsk

for å kunne lære språket (Ellis, 1997). Lærerne i min case følger dette prinsippet. De gir derimot elevene lite rom for selv å kunne utforske, bearbeide og produsere eget språk. Ved å gi elevene mulighet til selv å produsere egne ytringer, vil elevenes kognitive ferdigheter og bevissthet rundt språket utvikles samtidig (Hagtvet, 2004).

Williams (2004), Adekola (2007) Wedin (2006) og Brock-Utne (2006b) viser til tryggheten kortale representerer for både elever og lærere. De forklarer bruken av talekor, og tavleundervisning som en forsvarsstrategi for å takle mangelen på språkferdigheter, både blant elever og lærere. Brock-Utne (2006b) og Nicolaysen (2007) peker på at også lærerne mangler ferdigheter i det språket de skal undervise på. Kateterundervisning og talekor kan være en måte å kompensere for manglende ferdigheter. Læreren styrer undervisningen, og får dermed ikke uventede spørsmål hun ikke kan uttrykke på engelsk. Hun kan i forkant øve på de frasene hun skal si. Elevene får heller ikke vanskelige spørsmål de ikke kan svare på. De gjentar kun det læreren sier. Manglende ordforråd blir holdt skjult ved å benytte denne måten.

Metoden har ikke først og fremst en kognitiv funksjon, den har en sosial funksjon. Elevene som behersker interaksjonsformen, får delta i de sosiale mønstrene som metoden representerer (Wedin, 2006). Alle elevene i mine observasjoner deltok i talekoret. Mange elever var vant med denne formen for undervisning fra ”pre school”. De gjentok etter læreren uten noen form for forklaring på hva de skulle gjøre. Elevene som ikke hadde gått på ”pre school ” lærte seg raskt hva som ble forventet av dem. At øktene var forutsigbare skapte en trygghet hos elevene. De viste hva slags atferd som var forventet av dem. Det er grunn til å tro at arbeidsmåten med kortale har røtter fra langt ild tilbake. Lærerne og de foresatte til elevene, sin skolegang var nok også preget av kortale. Det tar tid å snu en trend som er så godt befestet i skolen.

En annen begrunnelse er at i store klasser er kortale en måte å få alle elevene i aktivitet. Å aktivisere førti førstetrinns elever er en utfordring. Skolemyndighetene i Namibia anser at elevaktivitet er viktig for best mulig kunnskapstilegnelse. Lærerne sier også i intervju at det er viktig at elevene er aktive i opplæringen.

Jeg observerte imidlertid innslag av at elevene ble aktivisert på andre måter enn kortale. Elevene skrev tall i sanden. Jeg så også at noen elever fikk oppgaver som å koble sammen lyd og bokstav. Elevene fikk også skrive ulike ord og bokstaver, samt fargelegge. I a-klassen

fikk elevene finne bokstaver i eget navn. Lærerne fortalte i intervju at de hadde kjennskap til andre måter å aktivisere elevene på. De viste til ulike leker de kunne la elevene leke, og de nevnte flere ganger at aktive elever er viktig. Her har vi et skille mellom det lærerne vil gjøre og sier de kan gjøre, og det de faktisk gjør i praksis. Mangel på materiell kan være en årsak til at de i liten grad benyttet andre måter å aktivisere elevene på.

Mathilde hadde en tanke om at barn lærer best ved å arbeide i grupper. På denne måten må alle elevene være aktive, mente hun. Jeg observerte ikke gruppearbeid eller pararbeid i de tre ukene jeg observerte. En forklaring kan være at mine observasjoner ble gjort tidlig i skoleåret. Lærerne ville sannsynligvis bruke den første tiden til å la elevene bli trygge i skolesituasjonen, på læreren og hverandre. Det virket også viktig for lærerne at elevene fikk en tanke om hva skole er, og hva slags forventninger skolen har til elevene. Struktur og disiplin i klasserommet må på plass i et første trinn klasserom. Lærerne kan mene at det må på plass før de introduserer arbeidsmåter som gruppearbeid, der rammene for undervisningen blir litt løsere. Jeg mener også at det kan være vanskelig for lærerne å bryte et mønster som er godt etablert i skolen. At elevene gir et inntrykk av at de har mer kunnskap enn det som er realiteten, gjør at de tilsynelatende oppfyller den forventningen foreldre og samfunnet har til kunnskapstilegnelse i skolen. Lærerne ser denne undervisningen som formåltjenelig da målet er å klargjøre elevene for eksamen og tester på undervisningsspråket (Brock-Utne, 2006b). Å få elevene gjennom standardiserte tester og eksamen er viktig for lærerne. Når resultatet på tester og eksamen ikke avhenger av evnen til forståelse, problemløsning eller kritisk tenkning, vil heller ikke disse momentene gjenspeile undervisningen. Arbeidsmåten står i kontrast til myndighetenes visjon om aktive, kritiske og informasjonssøkende elever.

En behavioristisk tilnærming til læring hjelper elevene til å produsere et riktig fasitsvar. De får også umiddelbar respons på om svaret er riktig (Jerlang et al., 2000). For elevene i mine undersøkelser kom denne responsen ofte verbalt fra læreren. De fikk ros, skjenn eller tilbakemelding på om svaret var rett eller feil. Når elevene viste fram arbeidet sitt, gav læreren respons på om det var utført riktig. De lærer ikke å tenke kreativt eller sammen løse problemer, jf. kognitiv læringspsykologi (Jerlang et al., 2000), og Vygotskijs (2001) proksimale sone. Læreren godtok ofte bare ett riktig svar. Jeg viser til ytringen om at en familie består av fem medlemmer. Jeg opplevde imidlertid også at lærerne var åpne for at andre svar kunne være riktig. Episoden der eleven sier ”back”, mens læreren sikter til ”behind” illustrerer at de også aksepterte andre svar.

Et annet eksempel på en behavioristisk tilnærming er at lærerne skrev hele ord på tavlen. De bruker ingen form for analytisk tilnærming, som kunne hjulpet elevene til å identifisere ordets form. Elevene kunne ikke lese eller skrive. Lærerne mener at elevene kan lære å knytte sammen ord og uttale ved at de, flere ganger, blir presentert for uttalen samtidig med det skrevne ordet. Elevene vil kunne plukke ut riktig ord basert på uttalen. Jeg ser at læringen skjer før eleven har forstått det abstrakte forholdet mellom et ords innholdsside og forside, jf. Kulbrandstad (2003). Elevene vil kunne lære noen ord på denne måten. Jeg mener imidlertid ved at de ikke lærer å skille ut grafemene og fonemene i ordet vil det bli vanskelig å se forskjell på ord som ser like ut.

I likhet med i Williams (2004) observerte jeg også at fokus var på struktur, uttale og form, i stedet for innhold og forståelse. Det var gjennomgående i alle økter og tema. Elevene lært å uttale mange ord og uttrykk den tiden jeg observerte. Innholdet ble formidlet gjennom plansjer, mimikk og bevegelser, og som nevnt en gang med virkelige gjenstander i klasserommet. Fokus på form i stedet for innhold viset seg også når de skulle lære å skrive. Elevene fikk ofte i oppgave å kopiere lærerens skrift. De fikk liten opplæring i hvordan de skulle forme bokstavene. Læreren viste enkelte ganger hvordan bokstavene skulle formes. Tre ganger observerte jeg at lærerne førte hånden til elever når de skrev bokstaver. Kopiering av ord og bokstaver var den eneste skriveopplæringa jeg observerte.

I likhet med den forskningen jeg har vist til fra Afrika fant jeg også at innholdet i tekster og begreper ikke hadde fokus i undervisningen. For eksempel når de lærte nye sanger, regler og bønner ble ikke innholdet forklart for elevene. Tekstene ble bare pugget, ofte ved at en og en linje ble gjentatt. Her fikk elevene lite kognitiv støtte. Enkelte regler og sanger ble fulgt av bevegelser. Disse bevegelsene kan fungere som kognitiv støtte for elevene ved at bevegelsene støtter ordene i sangen og dermed kan støtte begrepsinnlæringen.

Fokuset på form, struktur og uttale forklarer Williams også med den vanskelige språksituasjonen der manglende språkkunnskaper gjør det vanskelig å gi rom for ulike tolkninger av oppgaver og aktiviteter. Elever og lærere har vansker med å være spontane når de mangler språkkunnskaper til å uttrykke seg. Det føles tryggere å fokusere på struktur, form og uttale fordi disse elementene krever lite kognitivt av elevene. De krever også mindre språkkunnskaper.

Cummins snakker om å bygge på elevenes tidligere erfarte kontekster i møte med akademiske ord. Hvis vi følger Cummins teori bør lærerne i klassene jeg observerte legge opp sin undervisning til å befinne seg i kvadrat A, og i noen grad i kvadrat B (Cummins,

2000). Den kontekstuelle støtten kan vises i form av "scaffolding" (Tharp & Gallimore, 1988; Vygotskij & Kozulin, 2001) Jeg så elementer av at elevenes ferdigheter ble tatt inn i undervisningen under mine observasjoner. Når de jobbet med former og familien, ble enkelte ganger de nye akademiske ordene knyttet til elevenes tidligere erfaringer og kunnskap. I andre sammenhenger ble ikke elevenes erfaringer tatt hensyn til i undervisningen. Ved tema om familiemedlemmer var det ett fasitsvar på hvem en familie består av. Elevenes ulike familiebakgrunn ble ikke tatt hensyn til. De jobber også en del med navn. De lærer fraser som "my name is". Elevene sier etter læreren i kor. Elevene får ikke mulighet til å knytte frasen til eget navn.. De lærer også å si fraser om navn på skole, lærer og rektor. Noen ganger knyttes frasene til navnet på skolen, læreren og rektor. Andre ganger sier de bare frasene. En aktivitet som i utgangspunktet er kontekstavhengig ved at elevene snakker om eget navn, eller navn de kjenner, blir kontekststøttet ved at de ikke får knytte frasen til det de kjenner. Andrespråksinnlærere må i tillegg til at de skal lære seg et språk, også lære på språket. At lærerne knytter undervisningen til en kontekst, og gir mye kontekstuell støtte blir derfor ekstra viktig (Cummins, 2000)

Lærerne mente det var viktig å bringe virkelige objekter inn i klasserommet. De ville ha samtaler omkring objektene der de snakket om konkretenes egenskaper, samt at elevene kunne ta på dem. Læringen ville da bli støttet av konteksten ved at lærerne viste til konkrete gjenstander. Elevene fikk også være med å forhandle om mening i en interaksjon med læreren og medelever. Jeg så at konkrete ble tatt inn i klasserommet en gang. Læreren hentet inn en pinne for å illustrere at tallet 1 ligner en pinne. Elevene fikk imidlertid ikke ta på den. Det ble heller ingen samtale om pinnen. Elevene fikk ikke selv produsere, og bearbeide egen språkbruk. Jeg observerte at elevene fikk produsere egne ytringer da de skulle fortelle hvilke oppgaver familiemedlemmene hadde hjemme, og når læreren spurte om elevene visste om noe som var for eksempel trekantet. Denne formen for kommunikasjon i klasserommet var imidlertid minimal. Ellis (1997) sier at det er essensielt for å lære et språk at man blir eksponert for språket, men at man også må få mulighet til å selv produsere og bearbeide egne ytringer. Baker (2006) viser at naturlige hverdagssamtaler kan stimulere til språklæring. Elevene kjenner begrepene på eget morsmål, og trenger derfor kun å lære ordene på engelsk. Lærerne i min case har mye fokus på den muntlige eksponeringen av språk. Det er minimalt med rom for selv å produsere språk, annet enn å gjenta lærerens ytringer. Mangelen på produksjon av språk kan igjen være en forsvarsstrategi (Wedin, 2006). Elevene slipper å måtte utsette seg for å si noe feil, og læreren har kontroll over læringssituasjonen. Læreren

trenger ikke veilede elevene på noe hun ikke har tilstrekkelig kunnskaper eller ferdigheter i engelsk.

Lærerne støttet elevene ved at de brukte instruksjon. De fortalte nøye hva de skulle gjøre når elevene fikk individuelle oppgaver. Instruksjonene ble gjerne akkompagnert med at de demonstrerte hva elevene skulle gjøre. Ofte gjorde de oppgavene steg for steg sammen med elevene. Instruksjon og demonstrasjon er to støttefunksjoner i Tharp og Gallimore sin teori om scaffolding (Tharp & Gallimore, 1988). Faren med instruksjon er at dersom læreren til enhver tid forteller elevene hvordan de skal løse oppgaven, vil det føre til at eleven ikke lærer å løse problemer selv. Han kopierer lærerens løsning.

Jeg mener at det var et sprik mellom den kontekstuelle støtten lærerne sa de ville bruke, og det jeg så under observasjonene. Lærerne snakket for eksempel om å ta med virkelige ting inn i klasserommet. Det kan være vanskelig i praksis å la førti førstetrinnslever ta, føle og smake på tingene. Julia hadde vansker med disiplinen i klasserommet. Ved å la elevene sitte på plassene sine, mens hun stod foran og underviste, vil hun antakelig føle at hun har mer kontroll over det som skjer i klasserommet. Forhandling om mening som en slik metode legger opp til, vil kunne føre til ubehagelige situasjoner språkmessig for elever og lærere

7.3 Leseopplæringen (i en tospråklig kontekst)

Leseopplæringen var også inspirert av behavioristisk teori. Kortale var den mest benyttede undervisningsmetoden i leseopplæringa. Lærerne sier selv under intervju at de må si lydene, slik at elevene kan lære dem. De lærer ved å repetere igjen og igjen. Leseopplæringen hadde innslag av analytisk metode i 1a, når Elevene øvde på å kjenne igjen grafemene i eget navn. De tok utgangspunkt i noe kjent, og jobbet med bokstaver i denne konteksten. Jeg vil da si at undervisningen foregikk i kvadrat B i Cummins` (2000) modell. Oppgaven er kognitivt krevende, men bruk av eget navn gir kontekstuell støtte.

Etter at de fem vokalene var introdusert, begynte de å sette sammen ord. Lærerne lyderte ord mens hun pekte på bokstavene. Elevene gjentok i kor. Lærerne satte likhetstegn mellom kortalen og å lese. Igjen manglet fokus på forståelse. Lesing handler om både avkodning og forståelse. Begge deler må være tilstede for at man skal kalle det lesing. Lærerne viser

elevene hvordan de lyderer, og elevene gjentar i kor. En fare er at elevene kun gjentar det læreren sier, uten å se sammenhengen mellom det de sier og bokstavene på tavla. Williams så denne tendensen sine undersøkelser (Williams, 2004). Lærerne mener at ved å se ordet og gjenta i kor, leser elevene. Jeg har tidligere nevnt at leseopplæring fordrer at elevene kan opplæringspråket. De avkodet ordene ”an”, ”am”, ”as” og ”at” men de snakket aldri om hva de betydde.

I følge SACMEQ undersøkelsen (2004) er fokus på lydering og utvikling av vokabularet er viktig for namibiske sjette-trinns lærere. De mener imidlertid at lesing for å forstå innholdet er den viktigste aktiviteten som foregår i klasserommet. Et paradoks er at lærerne ser forståelse av lesing som mindre viktig i 2000 enn i 1995. Myndighetenes fokus i leseopplæringa har vært på forståelse, og å fa tak i innholdet i tekstene. Undersøkelsen viser også at kvalifikasjonene til lærerne har økt i perioden. Man kan da undres over om ikke denne dimensjonen i lesinga er formidlet godt nok til lærerne i lærerutdanninga, eller om det er andre grunner til at lærerne ikke synes forståelsesaspektet er så viktig lengre. Jeg har tidligere nevnt at kravet til å få elevene gjennom eksamen og tester kan være en viktig faktor i valg av undervisningsmåter

Læreren kan bruke høytlesing som en vei inn i ”lesingens verden”. Ved å lese høyt for elevene og snakke om teksten kan læreren innvie elevene i de rollene som kreves for å være en suksessfull leser (Gibbons, 2002). Høytlesing er en typisk skriftspråkstimulerende aktivitet. Lærerne i min case leste ikke for elevene. Elevene vil da ikke ha tilgang til slike skriftspråkstimulerende aktiviteter. Mangelen på høytlesing kan henge sammen med de dårlige kunnskapene elevene hadde i engelsk. Det vil være vanskelig for mange å følge og forstå lesingen. Det kan tenkes at læreren vil innføre høytlesning senere på året, når elevene har utviklet bedre språkferdigheter. Jeg vil likevel si at siden leseopplæringen allerede har startet, vil mangelen på høytlesing og fokus på de ulike rollene en leser må ha, skape et ensidig bilde på lesing. Elevene vil kun bli innviet i de tekniske ferdighetene.

8. Avslutning

Jeg gikk til materialet med følgende problemstillinger:

Hva slags kunnskap, tanker og holdninger formidler lærerne i min case gjennom intervju om språkinnlæring og læring i en tospråklig kontekst?

Hvilke tanker formidler lærerne i min case seg om undervisningsmåter og sin undervisningspraksis i denne konteksten?

På hvilke måter kommer disse kunnskapene, holdningene og tankene til uttrykk i praksis?

Mine undersøkelser viser at undervisningen i klassene jeg observerte var preget av en behavioristisk læringstradisjon. Denne tradisjonen står i kontrast til de kognitive læringsteoriene som myndighetene fronter ved visjonen om elever som kan tenke kritsikk, er problemløser og kan utvikle ny kunnskap. Kateterundervisning, kortale, kopiering og pugging av kunnskap preget undervisningen jeg observerte. Jeg har med annen forskning pekt på noen grunner til at denne undervisningen dominerer. Den vanskelige språksituasjonen der undervisningen skjer på et språk elevene ikke mestrer anser jeg som en grunn. Intervjuer med lærerne viser at de har kunnskaper og ønsker om å benytte andre metoder. I teorien vet de hvordan barn best lærer, og hvordan de kan gi en god andrespråkopplæring. Lærerne har tanker og kunnskaper om arbeidsmåter og metoder som ligner på et mer moderne læringssyn. De vet i noen grad hvordan de skal støtte elevene for å gi de et best mulig læringsutbytte.

Kompleksiteten i språksituasjonen med et opplæringspråk som få snakker hjemme, mange sidestilte språk, mangel på læremiddel på de ulike språkene og mangel på kvalifiserte lærere gjør leseopplæringen, og begrepsinnlæringen vanskelig. Store klasser og lite ressurser gjør at lærerne har vanskelige arbeidsvilkår. Visjonene landet har viser imidlertid at de har ønsker om å utvikle skolen til å gi elevene et bedre læringsutbytte. Jeg ser at mer forskning rundt den komplekse språksituasjonen trengs for å utvikle gode strategier for opplæringen.

Litteraturliste

- Adekola, O. A. (2007). *Language, literacy and learning in primary schools: implications for teacher development programs in Nigeria*. Washington, DC: World Bank.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. D., & Freebody, P. (1989). *Children's first school books: introductions to the culture of literacy*. Oxford, UK: B. Blackwell.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices ID. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (red.), *Situated Literacies: Reading and writing in Context*. London: Routledge.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (2005). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal.
- Brock-Utne, B. (2006a). Innviklet utvikling for utdanning. I B. Brock-Utne & L. Bøyese (red.), *Å greie seg i utdanningsystemet i nord og sør: Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brock-Utne, B. (2006b). Utdanning for alle, men på hvilket språk? I B. Brock-Utne & L. Bøyese (red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør: innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy: the selected works of Jerome S. Bruner*. London: Routledge.
- Baardseth, A. (2009). *En førsteklasse i Namibia - Hvordan anerkjenner skolen elevenes sosiokulturelle bakgrunn? Masteroppgave i tilpasset opplæring*. Hamar.
- Colclough, C. (2003). *Achieving schooling for all in Africa: costs, commitment and gender*. Aldershot: Ashgate.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- Elley, W. B. (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty Two School Systems*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview (2. utg.)*. København: Akademisk
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greaney, V. (red.). (1996). *Promoting reading in Developing Countries*. Newark: International Reading Association.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademisk
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hjardemaal, F. (2005). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Jerlang, E. (red.). (2007). *Psykologiske tænkere: et tekstudvalg*. København: Hans Reitzels.
- Jerlang, E., Egeberg, S., & Sommer, V. (2000). *Utviklingspsykologiske teorier: en innføring*. [Oslo]: Gyldendal akademisk.
- Kamwangamalu, N. M. (2004). Bi-/ Multilingualism in Southern Africa. I T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (red.), *The Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A. (2002a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? - Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002c). Innledning. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 11-27). Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Leerand, D. (2009). Namibia- historie. Sist
- Leraand, D. (2009). Sist lest 05.05.2009, 2009, fra <http://www.snl.no/Namibia/historie>
- Limage, L. J. (1993). Literacy Strategies: A View from the International Literacy Year Secretariat of UNESCO. I P. Freebody & A. R. Welch (red.), *Knowledge, Culture and Power: International Perspectives on Literacy as Policy and Practice*. New England: Falmer.
- Makuwa, D. K. (2004). *The SACMEQ II Report: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Primary Education in Namibia*. Windhoek: Ministry of Basic Education, Sport and Culture The Republic of Namibia.
- Ministry of Basic Education. Sport and Culture The Republic of Namibia. (2004). National Report of Education in Namibia [elektronisk versjon]. Sist fra <http://www.nied.edu.na/publications/National%20Report%20of%20Education.pdf>.
- Ministry of Basic Education. Sport and Culture The Republic of Namibia. (2005). Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP) [elektronisk versjon]. Sist fra <http://www.mec.gov.na/ministryOfEducation/etsip.htm>.
- Mostert, L., & Wikan, G. (2008). Reading habits and attitudes of primary school pupils in Namibia and Norway. *Education as change*, 12(1), 95-107.
- Nikolaisen, P. I. (2007, 10.07.2007). Skoler har for dårlig kvalitet. *Bistandsaktuelt*, 4.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2000). *Læring: teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt.
- Phiri, F. A. (2006). Perspectives on Curriculum Planning and Development within the Faculty of Education, University of Namibia. I L. Mostert & K. C.D (red.), *Education in Namibia- A Collection of Essays*. Windhoek: University of Namibia Publishers.
- Skinner, B. F. (2007). Operant atferd. I E. Jerlang (red.), *Psykologiske tænkere* (s. 139 - 166). København: Hans Reitzels
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

-
- UNESCO. (2006). Sub Saharan –African EFA global monitoring report 2006-literacy for life [elektroniskversjon]. Sist fra http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/africa_eng.pdf.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wedin, Å. (2006). Etnografisk lingvistisk i utbildningsforskning. *Nordand- Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 1.
- Williams, E. (2004). The Screening Effects of English in Sub- Saharan Africa. I H. Sandøy, E. Brunstad, J. E. Hagen & K. Tenfjord (red.), *Den fleirspråklege utfordringa*. Oslo: Novus.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Lærerens private bakgrunn:

- 1) Kjønn
- 2) Alder
- 3) Hva slags språk snakket de hjemme hos deg da du var liten (før skolestart)
- 4) Snakker dine foreldre engelsk, eldre søsken som snakker engelsk?

Lærerens yrkesbakgrunn:

- 1) Hva slags utdanning har du?
- 2) Når ble den avsluttet?
- 3) Hvor lenge har du undervist første klasse?
- 4) Annen undervisningserfaring?
- 5) Har du kurs eller videreutdanning som har gått på språkopplæring?
- 6) Hvilke fagområder føler du at du har mest utviklingspotensial, hvilke emner skulle du ønske du kunne få mer kompetanse på?

Lærerutdanninga

- 1) Hvilket fokus har språksituasjonen i utdanninga?
- 2) Egne fag/utdanning for lærere på første trinn?
- 3) Hva slags utdanning kreves for å undervise på første trinn?
- 4) Hva lært dere om hvordan elevene best lærer et nytt språk?

Lærerens egens skolegang

- 1) Hva slags språk fikk du opplæring på i første klasse?
- 2) Endret opplæringsspråket seg underveis i skolegangen?

Lærerens rolle i skolen som institusjon

- 1) Hvordan er lærerkollegiet organisert (team...)?
- 2) Bruker de tid på å diskutere temaer angående språksituasjonen i lærerkollegiet?
- 3) Hvilken måte blir de informert om elevenes språkkompetanse før skolestart?
- 4) Hvordan kartlegges elevenes språkkompetanse? Av hvem?
- 5) Har du vært på kurs/workshop der temaer rundt språksituasjonen er vært emner?

Lærenes egne tanker om egen undervisning og klassen

- 1) Hvordan mener du elevene best lærer et nytt språk?
- 2) Hvordan lærer elevene best for eksempel om kroppen?
- 3) Hvordan bør undervisningen være lagt opp for at elevene skal forstå mest mulig?
- 4) Opplever du noen spesielle utfordringer ved å være lærer i første klasse
- 5) Hvordan legger du til rette undervisningen for de elevene som strever med å forstå engelsk
- 6) Hvordan tar du hensyn til at elevene ikke har gått på skole tidligere og dermed ikke kjenner til de kodene som gjelder for en skolekontekst? f eks. når de kan snakke, hvordan de skal oppføre seg, det akademiske/skole språket
- 7) Hvordan hjelper du elevene til forholde seg til de mange ulike former for kommunikasjon (etter ulike kontekster, hva det snakkes om, hvem som snakker osv)
- 8) Hvordan tar du hensyn til at elevene ikke har utviklet kompetanse på dette (jft forrige spørsmål) på engelsk?
- 9) Beskriv din drømmeklasse
- 10) Beskriv din drømmeøkt i klassen
- 11) Hvordan vil du beskrive klassen (bør kanskje hoppes over?)
- 12) Hva slags hjemmespråk har elevene i klassen?

Lærernes tanker om skolen praksis angående språksituasjonen

- 1) Hva slags satsingsområder føler du skolen og ledelsen prioriterer? - hvordan kommer dette til uttrykk? Hva synes du om disse?
- 2) Hva slags satsingsområder synes du skolen bør konsentrere seg om?

Politiske føringer når det gjelder språk og lese- og skriveopplæringen

- 1) Finnes det føringer fra myndighetene om hvordan lese- og skriveopplæringa skal foregå?
- 2) I hvilken grad legger skolemyndighetene forholdene til rette for videreutdanning om kursing?
- 3) Hvem bestemmer opplæringspråket skolen benytter?
- 4) Hva slags satsingsområder føler du skolemyndigheten har for skolen? – hvordan kommer dette til uttrykk – hva synes du om disse?
- 5) Finnes det føringer for hvordan språkoplæringen skal foregå? Hva?

Etter økter (gjentas tre ganger)

- 1) Hvordan gikk økta i forhold til det du hadde planlagt?
- 2) Hva var målene for timen?
- 3) Hva tror du elevene fikk ut av økta?
- 4) Er dette en typisk/vanlig økt i dette faget?
- 5) Noe spesielt du vil kommentere fra økta?

Etter disse konkrete spørsmålene vil jeg ført kartlegge lærenes mål for timen. Og deretter speile noen situasjoner jeg har observert. Jeg vil gi læreren mulighet til å utdype sine tanker rundt de valgene hun gjorde i økta. Jeg vil forsøke å få han til å reflektere over økta sammen med meg. Aktuelle spørsmål er: Hvorfor tror du at elevene forstod lettere når du gjorde dette (vise til en situasjon), kunne du gjort noe annerledes? Hvordan kom du på å bruke denne metoden (fra utdanninga, kurs, tips fra andre...osv.), Forstod (vise til en elev jeg har observert, som jeg mener ikke forstod hva læreren sa), hva kunne vært gjort for at han skal forstå?

Vedlegg 2 Observasjonsskjema

Klasseromsinnredning: (tegne skisse av klasserommet)

Klassen:

Hvilken klasse

Antall elever:

Kjønnsmessig fordeling:

Hvilke stammer:

Har engelsk som morsmål:

Hvilke språk finnes:

Tidspunkt:

Fag:

Emne:

Aktivitet:

Tema:	Metode:	Kontekstuell støtte:

Klokkeslett	<u>Lærer</u>	<u>klassen</u>	<u>Elev</u>

Her vil jeg notere ned på bestemte klokkeslett (hver femte minutt) hva slags aktiviteter som foregår.

Jeg vil velge meg ut en elev som jeg fokuserer på. Denne skal ikke ha engelsk som hjemmespråk. Hva gjør lærer, klassen og enkelteleven.

Tid	Hele klassen	Enkeltelever	Ingen aktivitet

Her vil jeg notere hvor mye tid lærerne bruker på kommunikasjon til hele klassen i plenum og enkeltelever

Vedlegg 3 samtykkeerklæring

Information about my project

I'm a master degree student in "adapted education" at the Hedmark University College, Norway. I want to write a master thesis about the teacher`s communication with first graders who understand little or nothing English.

I want to observe first grade teachers when they teach. I will also do interviews with this teachers four times.

The informants are free to withdraw without any at any time. This will not lead to any negative consequences. If they choose to withdraw alle collected material from them will be anonymous.

The project is reported to Norwegian Social Science Data Services.

Liv Agnes Eriksen

Mail: livagnes@eriksen.ms

Phone: :xxxxxxxxx Norway

Xxxxxxxxxx Namibia

My supervisor is Anne marit Danbolt, she can be reached by e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

A have read and understand this information

Date Signature

Vedlegg 4 informasjonsbrev til foresatte

Information about research in Grade 1 at XXXXXXXXX Primary School

We are two master degree students in adapted education at Hedmark University College in Norway. We are going to write master theses about how the students' sociocultural background is acknowledged at school here in Namibia and how the teachers communicate with learners that speaks little or no English.

We are observing the teaching in the classroom.

All data we collect will be confidential. Everything we record will be deleted at the end of the project. The project finishes in May 2009. All the published material will be anonymous.

The project is reported to Norwegian Social Science Data Services.

Best regards

Anne Baardseth

Telephone: XXXXXXXXX

Liv Agnes Eriksen

Telephone: XXXXXXXXX

Vedlegg 5 godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfoges gate 26
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. 983 321 884

Anne Marit Vesteraas Danbolt
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Lærerskolealléen 1
2418 ELVERUM

Vår dato: 09.02.2009

Vår ref.: 20718 / 2 / AH. Deres dato:

Deres ref.:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 28.01.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

20718	Lærersens kommunikasjon med elever som i liten eller ingen grad mestrer undervisningsstoffet
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Marit Vesteraas Danbolt
Student	Liv Agnes Eriksen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

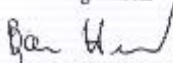
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liv Agnes Eriksen, Brennbakkveien 12 D, 2318 HAMAR

Avdelingsansvarlig / Deiner Officer

Oslo: NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1059 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11, nsd@iuh.no
BIRJANDENGE: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 55 19 07, klynneskriv@iuh.no
TRONDHØJ: NSD, SW, Universitet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 54 45 96, nsd@iuh.no