

**Vurdering av læreboktekster:  
Språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever**

**Bente Breivik**



Våren 2009

**Masteroppgave i pedagogikk**  
allmenn studieretning

Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo



<b><u>TITTEL:</u></b>	
<b>Vurdering av læreboktekster:</b>	
<b>Språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever</b>	
<b><u>AV:</u></b>	
<b>Breivik, Bente</b>	
<b><u>EKSAMEN:</u></b>	<b><u>SEMESTER:</u></b>
<b>Masteroppgave i pedagogikk (PED5300), allmenn studieretning</b>	<b>Vår 2009</b>
<b><u>STIKKORD:</u></b>	
<b>Læremidler, Kunnskapsløftet, læreplan, minoritetsspråklige</b>	

### **Problemstilling**

I 2006 startet innføringen av den nye skolereformen Kunnskapsløftet, og det tilhørende læreplanverket, LK06. I LK06 står utvikling av grunnleggende ferdigheter sentralt. Følgende fem ferdigheter regnes som de grunnleggende ferdighetene: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy. Utvikling av disse ferdighetene skal prege opplæringen i både grunnskolen og den videregående opplæringen. Utvikling av leseferdigheter er således ikke bare en oppgave for norskfaget, men skal være integrert i opplæringen for alle fag. Lærebøker og andre læremidler er viktige hjelpemidler i opplæringen generelt, og kanskje enda viktigere nå som elevene skal utvikle sine leseferdigheter gjennom arbeidet de nedlegger i alle fag. Den språklige tilgjengeligheten i læremidlene bør være i tråd med de retningslinjer og råd som er i gjeldende læreplan.

Læremidlene som brukes i opplæringen kan, og kanskje bør, fungere som et implementeringstiltak for LK06. Omtrent hver tolvte elev i den norske skolen har et annet morsmål enn norsk eller samisk, og i Oslo er mer enn en tredjedel av elevene fra språklige minoriteter. De minoritetsspråklige elevene i norsk skole følger stort sett ordinær opplæring på norsk og bruker de samme læremidlene som majoritetsspråklige elever. Læremidlene bør være språklig tilgjengelige for alle elevene som bruker dem, for dermed å kunne være et godt hjelpemiddel for både fagtilegnelse og utvikling av leseferdigheter. Denne oppgaven har til hensikt å belyse hvorvidt læremidlene i bruk i skolen er språklige tilgjengelige for minoritetsspråklige elever. Språklig tilgjengelighet er i denne sammenhengen knyttet opp mot de krav LK06 stiller til både lese- og fagopplæring. Denne oppgavens problemstilling er dermed som følger: *Språklig tilgjengelighet i læremidler for minoritetsspråklige elever etter Kunnskapsløftet – hvordan gikk det?*

### **Metode og kilder**

For å belyse problemstillingen ble det gjennomført en tekstanalyse av utdrag fra fem ulike lærebøker. I tillegg besvarte et utvalg på sju lærere et spørreskjema der vurdering av de respektive lærebøkene sto sentralt. Lærerne jobbet ved en ungdomsskole i Oslo og bruker de omtalte lærebøkene i undervisningen sin. Tidligere forskning om lærebøker og minoritetsspråklige elever i norsk skole er, sammen med pedagogisk teori, benyttet som grunnlag for oppgaven.

### **Resultater/hovedkonklusjoner**

Spørreundersøkelsen indikerte at fem av de sju lærerne i utvalget synes lærebøkene var for abstrakte, og at mange minoritetsspråklige elever ofte hadde vanskeligheter med både hverdagsbegreper, fagtermer og meningsinnhold når de arbeidet med bøkene. Tekstanalysen antydte variert, og til dels problematisk bruk av metaforiske uttrykk. Også bruken av fagtermer, overskrifter og illustrasjoner var i enkelte tilfeller tilsynelatende lite gjennomtenkt. De tre lærebøkene i utvalget som var produsert etter

innføringen av LK06 så ut til å være best stilt når det gjaldt den språklige tilgjengeligheten for minoritetsspråklige elever. Nedsatt språklig tilgjengelighet i lærebøkene var særlig knyttet til hvilke metaforiske uttrykk som ble brukt, hvordan de bruktes i teksten, hvordan vanskelige ord ble forklart, bruken av metaformarkører og markering av vanskelige ord, samt funksjonaliteten i ordlisteforklaringer.

## **Forord**

Først og fremst vil jeg takke de lærerne som tok seg tid til å besvare spørreskjemaet mitt, og rektoren som ga meg tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Jeg vil gjerne takke veilederen min, Britt Ulstrup Engelsen, som har gitt meg verdifulle tilbakemeldinger på oppgaveteksten. En stor takk rettes også til min første veileder, Kamil Øzerk, for inspirerende samtaler. På skolen har mine venner og medstudenter stilt opp på uunnværlige pauser. Tusen takk!

Familien min har – som alltid – stått til rådighet med både innspill, forståelse og oppmuntring. Den som har bidratt mest til denne oppgaven foruten meg selv er Thomas. Du har med godt mot lest igjennom oppgaven gjentatte ganger, gitt meg dyrebare råd om språklige finesser og diskutert metafor-teori i lunsjen. Takk!

Det har vært et privilegium å få jobbe med denne oppgaven,

Oslo, 19.5.2009, Bente Breivik.

## Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	12
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR .....	13
1.3 BEGREPSAVKLARINGER .....	16
<b>2. PROBLEMSTILLINGENS PREMISSE – TEORI, EMPIRI OG OFFENTLIGE DOKUMENTER.....</b>	<b>18</b>
2.1 LÆREPLANENS PÅVIRKNING PÅ LÆREMIDLER .....	18
2.1.1 <i>Læreplanpraksis.....</i>	<i>18</i>
2.1.2 <i>Læremidler – et hjelpemiddel i undervisningen og et implementeringstiltak for læreplanen</i>	<i>20</i>
2.2 MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER I ORDINÆR UNDERVISING .....	22
2.2.1 <i>Opplæringspraksis under M74 og M87 .....</i>	<i>23</i>
2.2.2 <i>Opplæringspraksis under L97 og opplæringsloven av 1998.....</i>	<i>24</i>
2.2.3 <i>Opplæringspraksis under LK06 .....</i>	<i>25</i>
2.2.4 <i>Virkninger av språklig tilpasset opplæring .....</i>	<i>26</i>
2.3 LESING OG LÆREMIDLER.....	27
2.3.1 <i>Lesing.....</i>	<i>27</i>
2.3.2 <i>Lesing – en grunnleggende ferdighet i LK06.....</i>	<i>29</i>
2.3.3 <i>Leseferdigheter .....</i>	<i>30</i>
2.4 LÆREMIDLER OG MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER .....	34
2.4.1 <i>”Likeverdig opplæring i praksis!” .....</i>	<i>35</i>
2.4.2 <i>”Tilpassing av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov” .....</i>	<i>36</i>
2.4.3 <i>”Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv” .....</i>	<i>37</i>

2.4.4	<i>Språklig tilgjengelighet</i> .....	39
2.4.5	<i>Fagtermer</i> .....	41
2.4.6	<i>Metaforer</i> .....	43
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>47</b>
3.1	VALG AV KILDE OG METODE .....	47
3.2	METODETRIANGULERING .....	49
3.3	UTVALG .....	50
3.4	SPØRREUNDERSØKELSE.....	52
3.4.1	<i>Valg av strukturert, postalt spørreskjema</i> .....	53
3.4.2	<i>Cook og Campbells validitetssystem</i> .....	54
3.4.3	<i>Begrepsvaliditet</i> .....	54
3.4.4	<i>Spørreskjemaets oppbygning</i> .....	58
3.4.5	<i>Gjennomføring</i> .....	60
3.5	TEKSTANALYSE.....	61
3.5.1	<i>Hermeneutisk forskningsmetode</i> .....	61
3.5.2	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	63
3.5.3	<i>Indikatorer</i> .....	63
3.5.4	<i>Gjennomføring</i> .....	69
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV DATA</b> .....	<b>70</b>
4.1	SPØRREUNDERSØKELSE.....	70
4.1.1	<i>Naturfag</i> .....	71
4.1.2	<i>Samfunnsfag</i> .....	74
4.2	TEKSTANALYSE.....	78



4.2.1	<i>Naturfag</i> .....	78
4.2.2	<i>Samfunnsfag</i> .....	83
<b>5.</b>	<b>DRØFTING OG AVSLUTNING</b> .....	<b>91</b>
5.1	NATURFAG.....	92
5.1.1	<i>Eureka</i> .....	92
5.1.2	<i>Forsøk og fakta</i> .....	93
5.2	SAMFUNNSFAG.....	95
5.2.1	<i>Makt og menneske</i> .....	95
5.2.2	<i>Underveis</i> .....	97
5.2.3	<i>Innblikk</i> .....	98
5.3	GENERELLE TENDENSER .....	99
5.3.1	<i>Ordforklaringer</i> .....	99
5.3.2	<i>Metaformarkering</i> .....	102
5.3.3	<i>Tekstutdragenes aktualitet til elevenes verden</i> .....	102
5.3.4	<i>Forskjeller mellom naturfag og samfunnsfag</i> .....	103
5.3.5	<i>Forskjeller mellom ulike elevgrupper</i> .....	104
5.3.6	<i>Forskjeller på publisering før og etter LK06</i> .....	105
5.4	AVSLUTNING.....	106
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>108</b>
<b>1.</b>	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>115</b>
1.1	INFORMASJON TIL LÆRERNE .....	115
1.2	SPØRRESKJEMA.....	116

# 1. Innledning

Høsten 2006 startet innføringen av den nye skolereformen for grunnskole og videregående skole, Kunnskapsløftet. Reformen innbefatter et læreplanverk, LK06, som legger føringer for opplæringspraksisen i norsk skole. Kunnskapsløftet er også tilknyttet opplæringsloven, som pålegger skolene å gi adekvate opplæringstilbud til elevene. Fokus på grunnleggende ferdigheter og lesing er sterkt i læreplanverket for Kunnskapsløftet. ”Den læreplanen som no er i bruk i skolen, LK06, er ei literacy-reform i vid forstand, ved at literacy omfattar ein vid kompetanse, der lesing og skriving av alle slags tekstar, også samansette og digitale, er med som grunnleggjande ferdigheiter.” (Askeland 2008a:236). Utvikling av leseferdigheter er ikke bare en oppgave for norskfaget, men skal være en del av opplæringen i alle fag. De generelle kravene til gode læreboktekster står derfor enda sterkere i LK06 enn i tidligere læreplaner.

I den norske skolen har omtrent hver tolvte elev et annet morsmål enn norsk eller samisk, og i Oslo er mer enn en tredjedel av elevene fra språklige minoriteter (Hvistendahl 2009:72). Under ”Prinsipper for opplæringen” i læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006:34) presiseres det at: ”Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø.” Det er altså slik at alle elevene ifølge LK06 skal ha like gode muligheter til utvikling gjennom arbeidet med fagene, blant annet uavhengig av språklig bakgrunn. Når læremidler brukes flittig i opplæringen, bør læremidlene være språklig tilgjengelig for alle elevene. ”Historisk har norske utdanningsmyndigheters holdninger til spørsmålet om hvordan tilrettelegge undervisningen for minoritets elever gått fra kun norsk, via innslag av morsmålsundervisning til dagens primært norsk.” (Bakken 2007:12) Norske læreplaner og opplæringsloven § 2-8 har trolig bidratt til at de fleste minoritetsspråklige elever på ungdomsskolen følger den vanlige opplæringen på norsk. ”[...] de minoritetsspråklige elevene arbeider med de samme læremidlene som resten av klassen, og de arbeider på samme måte.” (Skjelbred m. fl. 2005:25). Når minoritetsspråklige elever bruker de samme læremidlene som elever med norsk som sitt førstespråk, må kravene til læremidlene bli strengere. Å lese på et andrespråk vil for de aller fleste være vanskeligere enn det å lese på sitt førstespråk, noe som underbygges av ulike typer undersøkelser. I to

internasjonale kartleggingsundersøkelser, PISA 2000 og PIRLS 2001 gjorde minoritetsspråklige elever i Norge det betydelig dårligere i leseferdighetsoppgaver enn majoritetsspråklige elever (Kjærnsli m. fl. 2007 og Wagner 2004).

Aktualiteten av kravene til læremidler bekreftes i ”Kunngjøring om tilskudd til utvikling og produksjon av læremidler for kunnskapsløftet. Læremidler for minoritetsspråklige.” fra Utdanningsdirektoratet i mai 2008:

”Læremidler som er produsert for majoritetselever brukes også av minoritetsspråklige elever. Disse læremidlene tilfredsstillter i liten grad krav som stilles til læremidler for minoritetsspråklige. De mangler tilrettelegging av tekst, lyd- [sic] og bilde ut fra andrespråks- og minoritetsspråklig perspektiv, likestillingsperspektiv i forhold til majoritet og minoritet, og tar ikke hensyn til læreplanene for minoritetsspråklige. Språket i mange av de eksisterende læreverk er for teoretisk og akademisk. Behovet for læremidler som er tilpasset minoritetsspråklige er derfor stort og mangfoldig.” (Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov 2008:1)

Som det kommer frem av sitatet, er det liten tvil om at Utdanningsdirektoratet er av den oppfatning at læremidlene er dårlig tilrettelagt for minoritetsspråklige elever. Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold har et forskningsprosjekt i perioden 2006-2009, hvor argumentasjonen om grunnleggende ferdigheter er i klar overensstemmelse med mitt innledende resonnement om nødvendigheten av å heve kvaliteten ved læremiddeltekster for å nå målene om lesekompetanse i alle fag.

”Prosjektet har som overordnet målsetning å styrke kunnskapen om grunnleggende leseferdighet i skolen. Målsetningen er knyttet til KL06's konsentrasjon omkring fem grunnleggende ferdighet [sic] i alle fag i skolen, og prosjektet har fokus på leseferdighet knyttet til læremidlenes fagtekster. Det har vært relativt beskjeden oppmerksomhet omkring læremidlenes betydning for å utvikle elevers leseferdighet, og prosjektet har som intensjon å styrke forskningen på læremidlenes betydning for tolkende og reflekterende lesning. Prosjektets teoretiske forankring finnes innenfor ulike resepsjonsteorier, diskursteorier, retoriske teorier / metafor-teorier, teorier om systemisk funksjonell grammatikk og teorier som kan belyse problemstillinger knyttet til kjønns-spesifikke og minoritetskulturelle spørsmål.” (Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene 2006)

I likhet med, men i mye mindre skala enn prosjektet ved Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser, tar denne oppgaven for seg relasjonen mellom elevenes utvikling av leseferdighet og læremidlenes fagtekster. Videre vil det særlig være språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever som er i fokus. Dog vil de fleste hensyn som bør tas for å øke

den språklige tilgjengeligheten for minoritetsspråklige elever også gagne majoritetsspråklige elever.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som det kommer frem i den innledende teksten, er jeg interessert i det økte fokuset som LK06 setter på utvikling av leseferdigheter integrert i alle fag. Jeg ønsker å sette søkelyset på hvorvidt dette økte fokuset vises i tekstene minoritetsspråklige elever jobber med på skolen. Min overordnede problemstilling er derfor:

**”Språklig tilgjengelighet i læremidler for minoritetsspråklige elever etter Kunnskapsløftet – hvordan gikk det?”**

Det ville være overambisiøst av meg å forsøke å besvare en så omfattende problemstilling, så jeg har derfor funnet det hensiktsmessig å arbeide ut ifra noen snevrere forskningsspørsmål. En vurdering av lærebøker i sin helhet er for omfattende for denne oppgaven, og jeg anså det som hensiktsmessig å benytte meg av lærernes vurderinger. Mitt første forskningsspørsmål er derfor:

**”Synes lærerne at den/de utvalgte læreboken/lærebøkene er språklig tilgjengelig for de minoritetsspråklige elevene?”**

For å besvare dette spørsmålet har jeg gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere på en ungdomsskole i Oslo. Spørreskjemaet ble levert ut til lærere som underviste i naturfag og samfunnsfag, og lærerne besvarte spørsmål om kvaliteten av den læreboken/lærebøkene de selv brukte i sin undervisning og hvilke eventuelle vanskeligheter elevene har når de bruker boken/bøkene. Jeg har forsøkt å finne ut hvilke fordeler og ulemper lærerne synes bøkene har. Skolen jeg gjennomførte undersøkelsen på, har vært med i et prosjekt der noen av lærerne har fått opplæring i vurdering av lærebøker spesielt med hensyn til minoritetsspråklige elevers behov. Prosjektet kan være medvirkende til at lærerne bevisst har valgt ut bøker som de synes tar hensyn til minoritetsspråklige elever, lærerne kan være ekstra oppmerksom på hvilke hensyn som skal tas i opplæringen og lærerne kan være ekstra motiverte til å ta slike hensyn. En videre drøftning av denne problematikken kommer i metodekapittelet.

Resultatene fra spørreundersøkelsen gir et inntrykk av hvordan lærerne oppfatter de enkelte bøkene. Samtidig kan bildet fra spørreundersøkelsen blir for generelt når det gjelder det språklige aspektet i lærebøkens tekster. Jeg har derfor i tillegg brukt forskningsspørsmål som i større grad gir mulighet for en vurdering av de språklige aspektene i et tekstutdrag:

**”I hvilken grad er tekstutdragene språklig tilgjengelige for minoritetsspråklige elever?”**

For å besvare dette forskningsspørsmålet har jeg gjennomført tekstanalyse på tekstutdrag fra de lærebøkene som lærerne har vurdert. Språklig tilgjengelighet er vurdert ut ifra hvordan fagtermer, illustrasjoner, overskrifter, metaforer og metaformarkører brukes i tekstutdragene. Disse fem elementene fungerer som indikatorer på språklig tilgjengelighet i tekstanalysen.

Spørreskjemaet og tekstanalysen skal metodisk sett supplere hverandre. Det bildet man kan få av lærebøkens språklige aspekter blir noe generelt ved kun bruk av spørreundersøkelse, og en tekstanalyse vil bidra til å gi en mer detaljert beskrivelse av språklige trekk. Hvordan metaforer brukes i teksten er et eksempel på en konkret egenskap som det er vanskelig å vurdere ut i fra en lærers besvarelse av et spørreskjema. Det er lettere å vurdere metaforbruk i et tekstutdrag gjennom tekstanalyse. Metaforbruk og andre spesifikasjoner av språklige trekk vil ikke ha hovedfokus i spørreskjemaet, men er viktige i tekstanalysen. Gjennom å analysere noen tekster i bøkene som brukes i opplæringen på den aktuelle skolen, har jeg forsøkt å vurdere kvaliteten av tekstene. Resultatene av analysen vil i enkelte tilfeller kunne eksemplifisere lærernes synspunkter, og i andre tilfeller problematisere lærernes oppfatning av boka. Spørreskjemaet, på sin side, vil kunne bidra med betraktninger på hvordan disse bøkene fungerer i opplæringssituasjonen, som igjen tekstanalysen ikke gir noen indikasjoner på.

## 1.2 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i fem kapitler, hvor dette kapitlet fungerer som en klargjøring av problemstilling, forskningsspørsmål, oppgavens gang, samt en redegjørelse av noen sentrale begreper. Problemstillingen ”Språklig tilgjengelighet i læremidler for minoritetsspråklige elever etter Kunnskapsløftet – hvordan gikk det?” er knyttet til noen

betingelser for dens gyldighet og aktualitet. Oppgavens andre kapittel er en redegjørelse for premissene som problemstillingen hviler på, og premissene underbygges av teori og empiri. Teori, empiri og offentlige dokumenter som presenteres i dette kapittelet fungerer som det pedagogisk-faglige grunnlag for den metodiske tilnærmingen i oppgavens undersøkelser. Kapittelet danner dermed også grunnlaget for de slutninger som trekkes i oppgavens siste kapittel.

Det er i hovedsak fire premisser som er knyttet til problemstillingen, og det første premisset jeg redegjør for er at Læreplanverket for Kunnskapsløftet skal ha eller har påvirkingskraft på den språklige tilgjengeligheten i læremidler. Jeg bruker derfor Goodlads begrepssystem om læreplanpraksis til å belyse hvordan en læreplan skal fungere som en ramme med retningslinjer og råd for utarbeiding av læremidler. Jeg ser også på hvorvidt læremidler kan og bør fungere som implementeringstiltak for læreplaner, og hvilke implikasjoner det har for lærebøker etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det andre premisset for problemstillingen er at minoritetsspråklige elever i norsk skole følger ordinær undervisning og bruker norskspråklige, ordinære læremidler. Jeg peker derfor på noen sider ved utviklingen av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever i den norske skolen. Utgreiingen tar for seg intensjonene i læreplaner og opplæringsloven samt reell opplæringspraksis. Det tredje premisset dreier seg om læreplanverkets fremheving av lesing som grunnleggende ferdighet. Jeg knytter også problemstillingens aktualitet til de forskjellene i leseferdighet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever, som kommer til syne i kartleggingsundersøkelsene PISA 2000 og PIRLS 2001. Det fjerde premisset for problemstillingen er en nødvendig sammenheng mellom minoritetsspråklige elevers læring av både fag og lesing som ferdighet og den språklige tilgjengeligheten i læremidlene de arbeider med. I denne sammenhengen presenterer jeg to dokumenter fra henholdsvis Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Skrivene understreker viktigheten av å ha læremidler som er språklige tilgjengelige for minoritetsspråklige elever. Jeg legger også frem forskning som utdyper noen av elementene som ser ut til å være avgjørende for den språklige tilgjengeligheten når minoritetsspråklige elever arbeider med læremidler, og det tillegges stor vekt på fagtermer og metaforer.

I oppgavens tredje kapittel redegjør jeg for det metodiske grunnlaget i besvarelsen av problemstillingen. Metodekapittelet vil ta for seg drøftinger av begge metodene,

spørreundersøkelsen og tekstanalysen, som er benyttet for å samle inn data. Innledende vil det redegjøres for hvorfor disse to metodene ble valgt som innsamlingsprosedyre og hvordan de to metodene trianguleres. Det vil så følge beskrivelser av hvor data er samlet fra, nærmere bestemt utvalget av lærere som deltar i spørreundersøkelsen og utvalget av læreboktekster som analyseres i tekstanalysen. Videre i kapittelet redegjør jeg for metodiske betraktninger av spørreundersøkelsen, i form av vurderinger av begrepsvaliditet, spørreskjemaets oppbygning og undersøkelsens gjennomføring. I vurderingen av tekstanalysens anser jeg det som hensiktsmessig å bruke begreper fra hermeneutikken. Vurderingen av tekstanalysen innbefatter betraktninger av egen forforståelse, beskrivelse av analyseprosessen som en hermeneutisk sirkel, og en redegjørelse for analysens verktøy; indikatorene på språklig tilgjengelighet.

I kapittel fire legger jeg frem data, først legger jeg frem resultatene fra tekstanalysen. Fremleggingen er organisert etter titlene til de fem lærebøkene i utvalget; *Eureka, Forsøk og fakta, Makt og menneske, Underveis* og *Innblikk*. Presentasjon av tekstanalysedata foreligger som beskrivelser av indikatorenes pedagogiske funksjon eller mangel på funksjon, i tekstutdraget fra læreboken. Fremstillingen av data fra spørreundersøkelsen er en redegjøring av lærernes besvarelser. Hovedfokus ligger på nøkkelspørsmålene som direkte angår den språklige tilgjengeligheten i de fem lærebøkene, men også lærernes besvarelser på spørsmål om ansiennitet, kompetanse, undervisningssituasjon og elevsammensetning. Fortløpende i dette kapittelet presenterer jeg også noen tolkninger av empirien fra både tekstanalysen og spørreundersøkelsen.

I oppgavens femte og siste kapittelet knytter jeg de øvrige kapitlene sammen for å besvare problemstillingen. Jeg drøfter mulige slutninger fra kapittel fires datapresentasjon og underveis knytter jeg slutningene opp mot det empiriske og teoretiske grunnlaget fra oppgavens andre kapittel. Slutningene sees også i forhold til de metodiske begrensningene som ble drøftet i kapittel tre. Problemstillingen vurderes først opp mot de enkelte lærebøkene i utvalget, og triangulering av slutninger fra de to ulike undersøkelsene står sentralt i disse avsnittene. Problemstillingen vurderes deretter på tvers av lærebøkene for å belyse eventuelle fellestrekk og forskjeller. Avslutningsvis runder jeg av oppgaven med en sammenfatning av de viktigste slutningene og implikasjoner av disse.

### 1.3 Begrepsavklaringer

I opplæringslovens § 2-8 brukes betegnelsen ”elever fra språklige minoriteter” om elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk. I tiltaksplanen Likeverdig utdanning i praksis! (2007:11) fra Kunnskapsdepartementet, presiseres det at ”språklige minoriteter” heller ikke inkluderer nasjonale minoriteter som for eksempel kvener. Joar Aasen, førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, problematiserer praksisen i offentlige dokumenter, og viser til at det språklige elementet ikke bør opphøydes til en overordnet faktor når man skal vurdere denne elevgruppens opplæringsbehov og rettigheter (Aasen 2003:30). En slik opphøyet posisjon vil kunne gå på bekostning av andre vesentlige elementer i den etniske tilknytningen som er en del av elevenes identitet. Jeg ønsker ikke å bidra til en videre forenkling av elevenes identitet, men ser på det som hensiktsmessig å bruke denne betegnelsen, da det nettopp er det språklige aspektet i læremidler jeg ønsker å se på. Dersom jeg skulle skrive om det kulturelle og/eller det etniske perspektivet i bøkene, ville jeg ha brukt andre betegnelser. Jeg kommer altså til å bruke betegnelsen ”minoritetsspråklige elever” i samsvar med offentlige dokumenter, om elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål. Norsk er andrespråket til de fleste minoritetsspråklige elevene, og mange har sitt første møte med norskopplæring på skolen og ikke hjemme. Det er også greit å være oppmerksom på at betegnelsen ”minoritetsspråklig elev” er et begrep som brukes forskjellig i ulike sammenhenger. Det er ikke enighet om hvem betegnelsen omfavner, noe som til dels gjør sammenligninger noe problematisk. Selv om jeg bruker betegnelsen ”minoritetsspråklige elever” om en gruppe elever i denne oppgaven, er det ikke slik at jeg anser denne elevgruppen for å være homogen. Elevgruppen består av individer med svært ulike leseferdigheter og norskspråklig kompetanse. Som jeg vil påpeke underveis i oppgaven, er det en mulig polariseringstendens når det gjelder leseferdigheter innad i elevgruppen (jf. Øzerk 2003). Polariseringstendensen kan bidra til at deler av problematikken drøftet i denne oppgaven, er mest gjeldende for de elevene i elevgruppen som har dårligst leseferdigheter.

Egil Børre Johnsen (1989:14) bruker betegnelsene lærebok og skolebok om ” [...] bøker og hefter for alderstrinn 7-19 som har fagformidling som hovedformål, og som volummessig er dominert av en pedagogisk tekst.” Videre presiserer han at en pedagogisk tekst er en lengre og sammenhengende tekst som er skrevet for bestemte alderstrinn og opplæringsnivåer, og



som har tilknytning til bestemte fagområder. Senter for pedagogiske tekster ved Høgskolen i Vestfold bruker begrepet ”pedagogisk tekst” bredere enn Johnsen. For en innføring i deres begrepsbruk, se Aamotsbakken og Knudsen (2008:25-33). I denne oppgaven finner jeg det hensiktsmessig å bruke begrepet *lærebok* i tråd med Egil Børre Johnsen sin definisjon. Betegnelsen *læremidler* ser jeg på som en overkategori, som eksempelvis inkluderer digitale læreverker. Betegnelsen *læreboktekst* er i denne oppgaven en underkategori som rett og slett viser til enkelttekster i lærebøkene. Denne oppgaven dreier seg om språklig tilgjengelighet i læremidler for minoritetsspråklige elever, og jeg drøfter kort uttrykket ”språklig tilgjengelighet” senere i det forestående kapitlet. Det neste kapitlet er en redegjørelse for oppgavens teori- og empirigrunnlag.

## **2. Problemstillingens premisser – teori, empiri og offentlige dokumenter**

Denne oppgavens problemstilling dreier seg om den språklige tilgjengeligheten i læremidler for minoritetsspråklige elever etter innføringen av skolereformen Kunnskapsløftet. Problemstillingens gyldighet og aktualitet hviler på flere premisser, som jeg redegjør for i dette kapittelet. Teori, empiri og de offentlige dokumentene som presenteres i dette kapittelet danner også grunnlaget for resten av oppgaven, både i form av undersøkelsenes karakter og gyldigheten av slutningene.

### **2.1 Læreplanens påvirkning på læremidler**

Problemstillingen forutsetter en relasjon mellom skolereformen Kunnskapsløftet og den språklige tilgjengeligheten i læreboktekster. Jeg begynner derfor kapittelet med å belyse forholdet mellom læreplan og læremidler, og jeg benytter meg av Goodlads begrepssystem om læreplanpraksis. Jeg beskriver hvordan læreplanen kan fungere som en ramme med retningslinjer og råd for utarbeiding av læremidler. Jeg drøfter deretter hvorvidt lærebøker burde fungere som implementeringstiltak for Kunnskapsløftets læreplanverk.

#### **2.1.1 Læreplanpraksis**

John I. Goodlad og hans kolleger utviklet et teoretisk begrepssystem med et praktisk formål; å være et verktøy for undersøkelser om læreplanpraksis (Goodlad 1979:50). Utvikling av læremidler er – eller i hvert fall bør være – en del av læreplanpraksisen. Det teoretiske begrepssystemet er nyttig i denne oppgaven for å belyse forholdet mellom læreplanverket for Kunnskapsløftet og tekstutdragene i lærebokutvalget. Jeg presenterer derfor i korthet Goodlads begrepssystem, med vekt på læreplannivåene. I teksten bruker jeg begrepsoversettelser i overensstemmelse med norsk didaktisk faglitteratur (jf. Engelsen 2006:28).

Ifølge Goodlad opererer læreplanen på fem ulike nivåer: Ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen (Goodlad 1979:59-65). "Ideenes læreplan" er planen slik den eksisterer på

idéplan. Ideenes læreplan er således de tanker og visjoner som gjør seg gjeldende i planleggingsprosessen. Tankene som er aktuelle på dette planet blir sjeldent realisert ovenfor eleven i sin originale form, men er intensjoner for læreplanpraksis (Goodlad 1979:60). ”Den formelle læreplanen” er den skrevne, vedtatte læreplanen og den inneholder gjerne erklæringer om mål for opplæringen. Målene i den formelle læreplanen kan ha felles opprinnelse i ideenes læreplan, men de andre nivåene vil påvirke hvorvidt og hvordan målene kommer til syne i opplæringspraksisen (Goodlad 1979:61). Den gjeldende formelle læreplanen i Norge er læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) som ble innført i 2006. På praksisnivået ”den oppfattede læreplanen” oppstår det forskjellige tolkninger av målene i den formelle læreplanen. Både lærere, foreldre, elever og andre som leser dokumentene kan ha ulike tolkninger av formuleringene. De tolkningene som oppstår, kanskje særlig hos lærerne, kan påvirke opplæringspraksisen i ulike retninger (Goodlad 1979:62). Lærebøker er – eller bør være - tolkninger av læreplanen og en del av den oppfattede læreplanen. Ettersom lærebøkene er formulert skriftlig, er det noenlunde mulig å belyse hvorvidt disse tolkningene er i samsvar med den formelle læreplanen. ”Den operasjonaliserte læreplanen” består av opplæringspraksisen slik læreren oppfatter den. Opplæringspraksisen kan oppfattes annerledes av elevene, og elevenes forståelse av opplæringen representerer ”den erfarte læreplanen”.

Mange personer i ulike ledd både tolker læreplanen og påvirker læreplanpraksis. Slikt sett er det vanskelig å forvente samsvar mellom intensjonene bak læreplanen og realiseringen av dem. Men den formelle læreplanen gir noen viktige retningslinjer for hva opplæringen skal bestå av og hvordan opplæringen skal foregå. Den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen bør følge retningslinjene i den formelle læreplanen, slik at det ikke er for stort misforhold mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen. Denne oppgaven dreier seg i stor grad om forholdet mellom den oppfattede læreplanen, i form av lærebøker, og den gjeldende, formelle læreplanen, LK06. Mer presist kan man si at oppgaven dreier seg om i hvilken grad LK06 har fått innvirkning på lærebøker. Spørreundersøkelsen vil i noen grad berøre den operasjonaliserte læreplanen ettersom det er lærerne som vurderer den opplæringspraksisen læremidlene opptrer i. Det kunne ha vært interessant å trekke inn den erfarte læreplanen for å se hvordan elevene opplever, bruker og

forstår læremidlene, men det blir for omfattende for denne oppgaven og jeg velger heller å støtte meg til tidligere forskning om den erfarte læreplanen.

Wenche Rønning, forsker ved Nordlandsforskning, beskriver forholdet mellom læreplan og læremiddel slik; ”*Læreplanen*, i vårt tilfelle LK06, er samfunnets mandat til skolen. Mandatet er først og fremst rettet mot de som jobber i skolen, men gir også viktige rammer for utvikling av læremidler som er tenkt brukt i grunnopplæringen.” (Rønning 2008:16). Læremidlene må altså befinne seg innenfor de rammene som LK06 presenterer. Rammene kan, som presentert gjennom Goodlads begrepssystem, tolkes på ulike måter. Dersom det er spesielle forhold læremidlene skal ta hensyn til, bør rammene være eksplisitt formulert. Professor Britt Ulstrup Engelsen ved Pedagogisk Forskningsinstitutt bruker begrepene ”råd og retningslinjer” for å beskrive læreplanens funksjon i utviklingen av læremidler (Engelsen 2006:17). Råd og retningslinjer i LK06 bør altså fungere som rammer i utviklingen av læremidler. Råd og retningslinjer kan således bidra til utvikling av læremidler som kan fungere som gode hjelpemidler i opplæringen. Samtidig kan læremidlene fungere som implementeringstiltak for LK06, noe som igjen fordrer at læremidlene er i overensstemmelse med rådene og retningslinjene i LK06.

### **2.1.2 Læremidler – et hjelpemiddel i undervisningen og et implementeringstiltak for læreplanen**

”Disse [lærebøkene] er et permanent hjelpemiddel i skolens arbeid, og anses av den grunn mer som et generelt hjelpemiddel for lærere og elever i deres undervisningsaktiviteter, enn som et implementeringstiltak. Lærebøkene må imidlertid anses som et viktig implementeringstiltak, sett i lys av den fremtredende rollen de spiller i undervisningsarbeidet og den betydning de av den grunn vil ha på iverksettingen av en reform.” (Bachmann 2004:120). Selv om lærebøker i hovedsak fungerer som sentrale hjelpemidler i undervisningen, kan samtidig lærebøker betraktes og fungere som implementeringstiltak for skolereformer. I den grad lærebøker skal kunne fungere som implementeringstiltak for LK06, må noen betingelser være oppfylt. Først og fremst må lærebøkene være i bruk i undervisning i skolen. Det er kun når elever og lærere bruker lærebøker i undervisningssammenheng at de kan fungere som hjelpemiddel og implementeringstiltak. Lærerne må gjøre lærebøkene om til et virkningsfullt implementeringstiltak (Bachmann

2004:126). Selv om det er lærerne og elevenes praksis som avgjør hvorvidt lærebøkene fungerer som implementeringstiltak, er også det en forutsetning at læremidlene er utviklet i samsvar med LK06. LK06 har fokus på de grunnleggende ferdigheter (Askeland 2008a:236). Dersom lærebøkene skal fungere som implementeringstiltak, må derfor lærebøkene være tilrettelagt det fokus LK06 har på leseferdigheter og de andre grunnleggende ferdighetene.

Kari Bachmann, førsteamanuensis ved Høgskolen i Volda, har skrevet en artikkel om temaet; "Læreboken i reformtider – et verktøy for endring?". Bachmann deltok i evalueringen av L97 og artikkelen er skrevet med utgangspunkt i resultatene fra prosjektet "Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte tiltak, deres utforming, konsistens og betydning for lærernes praksis". Prosjektet hadde som hensikt å undersøke hvordan ulike indirekte virkemidler fungerte for iverksetting og formidling av L97 på ungdomstrinnet (Hopmann m.fl. 2004:10). Prosjektgruppen fant at lærebøkene hadde en fremtredende rolle i lærernes planlegging og gjennomføring av undervisning samtidig som lærebøkene fungerte som en sentral kilde for utvikling av årsplaner (Bachmann 2004:126). Den sentrale rollen lærebøkene spilte i planlegging og gjennomføring av undervisning gjaldt både ved valg av innhold og tema, presentasjonsformer i undervisningen og for arbeidsmåter og aktiviteter blant elevene i undervisningen (Hopmann m.fl. 2004:204). Denne oppgaven dreier seg slikt sett ikke om det faglige innholdet, men om lesing som grunnleggende ferdighet. Etter min mening bør lærebøker være sentrale implementeringstiltak også når grunnleggende ferdigheter og leseopplæring skal være i fokus. I evalueringen av implementeringstiltakene fant prosjektgruppa at lærebøkene, på tross av deres sentrale rolle i planlegging og gjennomføring av undervisning, var det minst endringsorienterte tiltaket (Hopmann m.fl. 2004:213). Lærebøkene var fortsatt tradisjonsstyrte og prosjektgruppen advarer om at læreboktradisjonen kan forsinke og hindre reformprosessen. Prosjektgruppen anbefaler fremtidig reformsatsing, både i form av utvikling av lærebøkene og tilhørende materiell samt utvikling av lærernes bruk av lærebøker (Hopmann m.fl. 2004:213). Dersom skolereformer skal lykkes mener prosjektgruppa altså at lærebøker og læremateriell må brukes mer systematisk som redskap for endring. Således burde lærebøker og læremateriell som er i bruk i opplæringen språklig sett være godt nok rustet for å fungere som et implementeringstiltak for skolereformen Kunnskapsløftet og det tilhørende læreplanverket."Som implementeringstiltak, skal arbeidet

med evaluering, kompetanseutvikling og informasjonsformidling og lærebokarbeid være fundamentert på læreplanens innhold og mandat.” (Hopmann m.fl. 2004:85). Dersom lærebøkene skal være et implementeringstiltak for Kunnskapsløftet bør de være spesielt gode på grunnleggende ferdigheter.

Senere i oppgaven redegjør jeg for noen av de hensyn som bør tas dersom lærebøkene skal ha muligheten til å fungere som adekvate hjelpemidler og implementeringstiltak for den elevgruppen denne oppgaven handler om, de minoritetsspråklige elevene. Denne oppgaven ser altså på i hvilken grad lærebøkene er tilrettelagt slik at det er mulig å bruke dem som gode hjelpemidler og implementeringstiltak. Hvorvidt lærernes bruk av lærebøkene gjør at de fungerer som effektive implementeringstiltak, faller dessverre utenfor undersøkelsenes rekkevidde. ”Læreboka er, for svært mange elever, det læremidlet de bruker aller mest, og det er derfor viktig å studere hvilket potensial læreboka har til å gi både lærer og elev støtte i arbeidet. Hvorvidt det potensialet læreverkene eventuelt har, tas i bruk, eller om de begrensningene de har, skaper utfordringer, vil avhenge av den enkelte lærer og hvordan han eller hun tar i bruk det læreverkene tilbyr for å planlegge og gjennomføre de faktiske undervisningsøktene.” (Rønning 2008:17). Det er nettopp potensialet og eventuelle begrensninger i læreboken som er relevant i undersøkelsene for denne oppgaven. Potensialet og begrensningene sees i lys av det gjeldende læreplanverket, LK06. Potensialet og begrensningene i lærebøkene er viktige fordi lærebøker er et sentralt hjelpemiddel i undervisningen og elevene bruker lærebøker jevnlig i skolearbeidet sitt. Elever i samme klasse bruker stort sett de samme lærebøkene selv om elevene har ulike forutsetninger.

## 2.2 Minoritetsspråklige elever i ordinær undervisning

Det andre premisset for problemstillingen er at minoritetsspråklige elever følger ordinær undervisning og bruker de samme læremidlene som majoritetsspråklige elever. Jeg belyser denne forutsetningen ved å skissere minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud generelt og språkopplæring spesielt. Redegjørelsen tar for seg både intensjoner i læreplaner, reell opplæringspraksis samt opplæringslovens formuleringer og konsekvenser.

### 2.2.1 Opplæringspraksis under M74 og M87

Enhetskoleprinsippet har vært gjeldende i norsk skolepolitikk. Prinsippet innebærer at stort sett alle elevene, uansett bakgrunn, skal få det samme opplæringstilbudet. Integrering til det ordinære opplæringstilbudet har også vært hovedmodellen for minoritetsspråklige elever (Bakken 2007:12). Fremgangsmåtene for denne integreringen til ordinært opplæringstilbud har dog variert noe, både i læreplaner og i det faktiske opplæringstilbudet. Først på 70-tallet begynte minoritetsspråklige elever for alvor å komme inn i den norske skolen (Hvenekilde 1994b:53). I 1973, like før Mønsterplanen av 1974 ble satt i verk, kom den første offisielle utredningen der begreper og ideer som integrering og assimilering ble innført i norsk innvandringspolitikk. ”Som for de samiske elevene ble det til en viss grad åpnet for å møte minoritetselevne med respekt for deres språklige egenart fra og med Mønsterplanen av 1974 (M 74).” (Aasen 2003:64). Men det var kun norsk som fremmedspråk som representerte denne intensjonen, og morsmålsopplæring var helt fraværende i læreplanen.

M 87 hadde mye sterkere føringer om integrering av minoritetselever og beskrivelser av disse elevenes pedagogiske behov enn M 74 (Aasen 2003:64-66). M 87 beholdt planen for norsk som andrespråk fra M 74, og fikk i tillegg en fagplan for morsmål for minoritetsspråklige elever. Tospråklighet var et offisielt mål for denne gruppen elever i M87 (Kulbrandstad 2003:154). Morsmålsundervisning ble altså introdusert som eget fag i skolen på 80-tallet (Bakken 2007:12). Målet var funksjonell tospråklighet for alle minoritetsspråklige barn. Med funksjonell tospråklighet mentes en tilstrekkelig språkkompetanse i begge språk, slik at elevene kunne opprettholde og videreutvikle både morsmålsferdigheter og norskferdigheter i den grad de hadde bruk for det i dagliglivet. Intensjonen var derfor å tilby både grunnleggende lese- og skriveopplæring på barnas eget morsmål, og å gi barna tilbud om tospråklig fagopplæring (Bakken 2007:12). Lise Kulbrandstad, professor og nåværende rektor ved Høgskolen i Hedmark, undersøkte i 1989 undervisningstilbudet for minoritetsspråklige elever i første klasse i Oslo. Kulbrandstad fant at majoriteten av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn fikk verken grunnleggende lese- og skriveopplæring eller fagundervisning på morsmålet sitt (Kulbrandstad 1994:153). Videre stiller Kulbrandstad seg spørrende til hvorvidt variasjonene i opplæringstilbudene for minoritetsspråklige elever var begrunnet i elevenes behov. Hun mener at intensjonene for tilbudene til minoritetsspråklige elever i M87 ikke kom til uttrykk i det realiserte

opplæringstilbudet (Kulbrandstad 1994:160-161). Joar Aasen bekrefter at det faktiske opplæringstilbudet minoritetsspråklige elever fikk ikke levde opp til de gode intensjonene i M87 (Aasen 2003:66). Aasen påpeker at ingen av planene var obligatoriske, noe som nok bidro til det svekkede opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever. Kulbrandstad mente retningslinjene i M87 burde gjøres mer forpliktende og videreføres (Kulbrandstad 1994:175), men politiske tendenser på 90-tallet gjorde at retningslinjene i den neste læreplanen heller ble endret enn videreført.

## **2.2.2 Opplæringspraksis under L97 og opplæringsloven av 1998**

”Rundt 1990 begynte politikere i Oslo å så tvil om berettigelsen av morsmålsopplæring for elever fra språklige minoriteter.” (Kulbrandstad 2003:155). Tvilen dreide seg om hvorvidt morsmålsopplæringen ville gå på bekostning av norskopplæringen. Noen forskere og pedagoger mente at et slikt perspektiv var i strid mot mye av den rådende pedagogiske forskningen på tospråklige elevers språkutvikling (Hvistendahl 1994:11). Det positive perspektivet på morsmålsopplæring legger til grunn at elevens første og andre språk vil dra gjensidig nytte av hverandre, og dersom eleven er sterk i morsmålet vil eleven dra nytte av dette i tilegnelsen av nytt språk. I denne oppfatningen er det ikke slik at innlæringen av morsmålet vil gå på bekostning av andrespråket, heller tvert imot. Den politiske tendensen førte likevel til at morsmålsopplæringen i Oslo ble fjernet, og at de nasjonale L97-planene for både morsmålsopplæringen og norsk som andrespråk ble kraftig forsinket. I formuleringene av læreplanverket av 1997 gikk altså myndighetene bort fra det som ble oppfattet som legitime pedagogiske begrunnelser når det gjaldt minoritetsspråklige elevers opplæring, og avveiningene ble i stedet styrt av politiske og økonomiske hensyn (Aasen 2003:69). Norsk som andrespråk beholdt de sentrale trekk fra M 87, men både norsk som andrespråk og morsmålsopplæring ble nå delvis lovpålagt. Morsmålsopplæring fikk i L 97 utelukkende en instrumentell funksjon, og skulle kun fungere som et redskap for norskopplæringen og fagopplæringen (Aasen 2003:71). Kamil Øzerk, professor hos Pedagogisk forskningsinstitutt ved UiO, går så langt som å betegne endringene fra M 87 til L 97 som en ekskludering av minoritetsspråklige elever og en rangering av elever med utgangspunkt i språklig bakgrunn, der norsk- og samisktalende elever er rangert øverst i hierarkiet (Øzerk 2006:57).



Året etter innføringen av L97 ble rettighetene for de minoritetsspråklige elevene lovpålagt gjennom opplæringsloven § 2-8 som gjelder for elever i grunnskolen, og § 3-12 som gjelder for elever i videregående skole. I § 2-8 presiseres det at ”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.”. § 3-12 har identisk ordlyd med unntak av ”grunnskole” som blir byttet ut med ”videregående opplæring”. Rettighetene til særskilt norskopplæring gjelder altså kun i en overgangsperiode, frem til eleven har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning. Det samme gjelder morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, men lovformuleringen kan tolkes slik at dette stort sett gjelder elever som overhodet ikke kan norsk. Formuleringene fordrer uansett en vurdering fra lærerens side om hva som er ”tilstrekkelige ferdigheter” og når eleven skal følge den ordinære undervisningen. Utdanningsdirektoratet har ganske nylig utviklet et kartleggingsverktøy som lærerne kan bruke i denne vurderingen (Hvistendahl 2009:73). Øzerk (2006:59) er opptatt av begrensningene i lovverket og viser til at det å være flink i norsk kan føre til negative konsekvenser i form av at eleven fratras retten til å oppleve sitt eget morsmål på skolen.

### **2.2.3 Opplæringspraksis under LK06**

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, innbefatter noen endringer i betingelser for språklige minoriteters opplæring. Innføringen av LK06 svekker den særskilte norskopplæringen ved at faget norsk som andrespråk utgår (Hvistendahl 2009:74). Norsk som andrespråk er erstattet med grunnleggende norsk, som i hovedsak er rettet mot elever som nylig er kommet til Norge. Hvorvidt denne endringen påvirker kvaliteten på opplæringspraksisen for minoritetsspråklige elever er fortsatt usikkert. Samtidig er betingelsene for morsmålsfaget for minoritetsspråklige elever endret (Hvistendahl 2009:75). Morsmålsfaget er nå formulert som et rent overgangsfag der hovedformålet er å styrke elevenes forutsetninger for å beherske det norske språket. Det ser altså ut til at LK06 bidrar til videreføring, og kanskje en forsterkning, av forutsetningene for trenden der minoritetsspråklige elever stort sett følger opplæringen på norsk med de samme læremidlene som majoritetsspråklige elever. Det er ifølge opplæringsloven åpning for at de minoritetsspråklige elevene kan få både morsmålsopplæring og norsk som andrespråk hele

grunnskolen, ettersom det i praksis er en vurderingssak som lærerne avgjør etter skjønn. Gjennomgående så det for noen år siden ut til at de minoritetsspråklige elevene fikk 4 års morsmålsopplæring og deretter deltok i ordinær opplæringen på norsk (Aasen 2003:71). Undersøkelser viser at det er tendens til at faget norsk som andrespråk blir prioritert og at færre elever får morsmålsopplæring (Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen 2006:7). Dersom trenden med at færre elever får morsmålsopplæring fortsetter, vil det si at flere må følge opplæring på norsk. Det at minoritetsspråklige elever primært følger opplæringen på norsk, tilsier at elevgruppen også bruker de samme lærebøkene som majoritetsspråklige elever. Lærebøkene som brukes i opplæringen bør derfor være tilrettelagt for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. En tilrettelegging og styrking av den språklige tilgjengeligheten i lærebøker kan medvirke til å forbedre innholdskvaliteten i det totale opplæringstilbudet, selv om språklig tilgjengelighet i lærebøker kun er en bit i et stort puslespill - det totale opplæringstilbudet. Anders Bakken, som er hovedkilden i neste avsnitt, ønsker økt fokus på nettopp innholdskvaliteten i det totale opplæringstilbudet.

#### **2.2.4 Virkninger av språklig tilpasset opplæring**

Anders Bakken, forsker ved "Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring" (NOVA), har forsøkt å sammenfatte den eksisterende forskning om virkninger av språklig tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever. Han påpeker at forskning og teori som har dreid seg om tospråklig opplæring, morsmålsopplæring og norskopplæring, har vært preget av ideologiske posisjoner og interessekonflikter (Bakken 2007:7). Rapporten oppsummerer skandinavisk og nordamerikansk forskning, men Bakken mener det knytter seg metodiske problemer til forskningen på feltet. Det er særlig vanskelighetene med å isolere effekten av de ulike opplæringsmodellene fra andre eventuelle påvirkninger, som gir et for tynt metodisk grunnlag i den eksisterende forskningen (Bakken 2007:7). Men Bakken beskriver likevel gjennomgående tendenser i materialet, og forskningen påviser ingen negativ effekt av morsmålsopplæring i verken den skandinaviske eller den nordamerikanske forskningen. Samlet sett ser det ikke ut til å være belegg for argumentasjonen om at morsmålsopplæring går på bekostning av minoritetslevers norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner (Bakken 2007:82). Men samtidig peker Bakken på at forskningen ikke tilsier at morsmålsopplæring i seg selv garanterer suksess. Bakken konkluderer med at debatten

fremover bør å dreie seg om innholdskvaliteten i det totale opplæringstilbudet, i stedet for hvilket språk opplæringen foregår på (Bakken 2007:83). Denne konklusjonen er i tråd med Anne Hvenekilde sitt gjentatte poeng om at en diskusjon om skolens overordnede målsetning må komme foran språkopplæringsdebatten (Golden & Hvenekilde 1983:47, Hvenekilde 1994a:9). Hun mener at språkopplæringen må anses som et middel i arbeidet mot skolens overordnede mål. Læreplanverket for Kunnskapsløftet bidrar til et økt fokus på språkopplæring i form av grunnleggende ferdigheter, noe de følgende avsnittene dreier seg om.

## 2.3 Lesing og læremidler

Aktualiteten av oppgavens problemstilling hviler på en betingelse om at lesing er en grunnleggende og fremhevet ferdighet i det gjeldende læreplanverket, LK06. Jeg tar utgangspunkt i en kombinasjon av kognitiv og sosiokulturell lese-teori for å klargjøre mitt perspektiv på lesing. Deretter peker jeg på hvordan lesing er fremstilt og vektlagt i LK06. Mange minoritetsspråklige elever har dårligere leseferdigheter på norsk enn majoritetsspråklige elever, noe som er naturlig ettersom disse elevene leser på sitt andrespråk. Men Norge ser ut til å ha spesielt store forskjeller i leseferdigheter mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Jeg belyser derfor forskjeller på leseferdigheter mellom de to elevgruppene og innad i elevgruppen minoritetsspråklige ved å se på resultatene fra to store kartleggingsundersøkelser, PISA 2000 og PIRLS 2001.

### 2.3.1 Lesing

Teorier om lesing forsøker å forklare hva lesing er ved hjelp av ulike begreper og beskrivelser av selve leseprosessen. Kognitive lese-teorier presenterer de individuelle ferdighetene som ligger til grunn for lesing, men tar lite hensyn til de sosiale og kulturelle betingelsene for lesing. For å få et mer nyansert syn på hva leseutvikling er, er det derfor hensiktsmessig å supplere med sosiokulturell teori (Kulbrandstad 2003:47).

“[...] reading consists of only two components, decoding and linguistic comprehension.” (Hoover & Gough 1990:128). Ulike varianter av denne definisjonen er ganske etablert i kognitiv lese-teori. Kognitiv lese-teori beskriver vanligvis lesing som en prosess med to

delkomponenter, avkoding og forståelse (Kulbrandstad 2003:17). Avkoding er den tekniske delen av leseprosessen, og dersom man behersker avkodingen er man kompetent til å trekke sammen bokstaver til et ord. For at ordet skal ha noen mening for leseren, må leseren forstå ordets betydning, og klare å sette ordet i en meningsfull sammenheng, som i en setning. De to elementene - avkoding og forståelse - er i et gjensidig avhengighetsforhold. Begge komponentene er nødvendige; isolert sett er ingen av dem tilstrekkelig når en elev skal lese. Ferdighetene som trengs for å avkode et ord tilegnes vanligvis på småskoletrinnet, og på mellomtrinnet, altså 5. – 7. klassetrinn, skal eleven lese for å forstå og for å lære noe nytt (Kulbrandstad 2003:165). På mellomtrinnet er tekstene mer utfordrende, eleven må kunne mestre å lese tekstene på egenhånd, og de skal kunne bruke det de leser i diskusjoner og prosjektarbeid. Lesingen på mellomtrinnet forutsetter derfor at avkodingen er automatisert, slik at eleven i større grad kan bruke lesingen til å tilegne seg kunnskap i de ulike fagområdene på skolen. Selv om en minoritetsspråklig elev besitter tekniske leseferdigheter på norsk, er det allikevel ikke sikkert at eleven skjønner noe av det hun leser. For å forstå en norsk tekst må eleven ha generelle ferdigheter i norsk muntlig og eleven må forstå betydningen av de ordene hun leser (Kulbrandstad 1997:37).

”We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning” (Sweet & Snow 2003:1). Denne definisjonen av leseforståelse er for så vidt ikke i strid med kognitiv teori, men Sweet og Snow vektlegger sosialt samspill, sosial kontekst og språk i sin videre forklaring av leseforståelse. Sweet og Snow er i så måte representanter for et sosiokulturelt perspektiv på lesing. Leseforståelse kan ut fra det sosiokulturelle perspektivet oppnås i spillet mellom tre elementer, nærmere bestemt leseren, teksten og aktiviteten. Det er interaksjonen mellom elementene som avgjør hvorvidt leseforståelse oppnås eller ikke (Sweet & Snow 2003:3). Det kan bli vanskeligere for eleven å forstå en tekst dersom trekk ved teksten påvirker elevens motivasjon i negativ retning. Minoritetsspråklige elevers motivasjon til å forstå en tekst vil for eksempel kunne synke dersom vanskelighetsgraden på teksten oppfattes som for høy. Interaksjonen mellom leser, tekst og aktivitet må også sees i en sosiokulturell sammenheng (Sweet & Snow 2003:2). Den sosiokulturelle sammenhengen som angir rammene for interaksjonen mellom de tre elementene. Alle elementene påvirkes av sosiokulturelle aspekter og hvorvidt en tekst i det hele tatt blir gjort tilgjengelig i skolen vil eksempelvis være avhengig av både økonomi,

politikk og kulturelt verdigrunnlag. Elementene kan også i sin tur påvirke den sosiokulturelle sammenhengen, studenters eventuelle nytolkning av en tekst vil på sikt kunne være med på å endre kulturelle verdigrunnlag.

### 2.3.2 Lesing – en grunnleggende ferdighet i LK06

Sentralt i LK06 er det eksplisitte fokuset på fem grunnleggende ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene er:

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

Utvikling av disse grunnleggende ferdighetene skal prege alle fag på alle nivå (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:39). Utvikling av lesekompetanse skal altså være en del av opplæringen i alle fag i hele utdanningsforløpet. De grunnleggende ferdighetene ansees for å være forutsetninger for videre utvikling og læring. Utvikling av leseferdigheter ansees dermed som en forutsetning for elevenes muligheter videre, og er en essensiell del av alle skolens fag. Samtidig som generell leseutvikling skal prege alle fag, har fagene også noen særtrekk i hvilken lesekompetanse som skal utvikles. Følgende sitater er beskrivelser av hvilken lesekompetanse LK06 mener er aktuell for henholdsvis naturfag og samfunnsfag:

”Å kunne lese i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett. Lesing i naturfag innebærer også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler.” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:84)

”Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur med stigande vanskegrad for å oppleve kontakt med andre tider, stader og menneske. Å kunne lese vil samtidig seie å behandle og bruke variert informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar, globus og kart. For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, aviser og Internett og vurdere dette kritisk.” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:120)

Disse to beskrivelsene av hva lesekompetanse i disse to fagene innebærer, favner om en relativt bred oppfattelse av lesekompetanse. Felles for begge fags beskrivelser er at elevene skal kunne tolke og reflektere over faglige tekster de leser. Det er altså et krav om at elevene

skal kunne lese og bruke den informasjonen de leser på et relativt høyt nivå. Refleksjon og tolkning av tekster forutsetter ifølge kognitiv lese-teori at elevene behersker avkodning og forståelse. Ifølge sosiokulturell lese-teori vil også egenskaper i teksten påvirke hvorvidt eleven klarer å reflektere over og tolke innholdet i teksten. Beskrivelsene av de fagspesifikke leseferdigheter er derfor etter min mening en bekreftelse på betydningen av språklig tilgjengelige læremidler. Læremidlene bør være best mulig tilrettelagt, slik at de kan være et godt hjelpemiddel for både utvikling av leseferdigheter og tilegnelse av fagkunnskaper. Det å kunne lære gjennom lesing blir en viktig kompetanse for elevene i deres videre utvikling i samfunn, arbeidsliv og utdanning.

“Det må være et av de primære målene for grunnskoleopplæringen at alle elever går ut av skolen med tilstrekkelige fagkunnskaper til at de kan utdanne seg videre til et yrke som stemmer godt overens med deres interesser og evnenivå.” (Hvenekilde 1994:9). For å kunne ta del i samfunnsliv og arbeidsliv, samt ta videre utdanning, er det en grunnleggende betingelse at elevene kan lære gjennom lesing. Språkferdighet er således kun et middel for å nå skolens overordnede målsetninger (Lanza 1994:147). Denne oppfatningen av språkferdighet som et middel er fortsatt gjeldende (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:3), selv om lesekompetanse og andre grunnleggende ferdigheter har fått en sentral plass i det gjeldende læreplanverket. I beskrivelsene av fagspesifikk lesekompetanse presiseres det at: ”Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen.” (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006:84 og 120). Leseferdigheter er altså både et middel til utvikling av fagkompetanse i alle fag samtidig som leseferdigheter er en del av den fagspesifikke kompetansen. Følgende avsnitt er et innblikk i hvordan det står til med leseferdighetene hos minoritetsspråklige elever i norsk skole.

### **2.3.3 Leseferdigheter**

Både i PIRLS 2001 og i PISA 2000 gjorde minoritetsspråklige elever det betydelig dårligere i leseferdighetsoppgaver enn majoritetsspråklige elever (Kjærnsli m.fl. 2007 og Wagner 2004). Det er ikke overraskende i seg selv at det er forskjell i leseferdigheter mellom de to elevgruppene, ettersom de minoritetsspråklige elevene i disse undersøkelsene leser på sitt andrespråk, der lesekompetansen vanligvis ikke er like godt utviklet som hos

majoritetsspråklige. Men det er interessant å se hvordan situasjonen er sammenlignet med andre land og hvilke bakgrunnsfaktorer som kan spille inn på resultatene.

### *PISA 2000*

PISA er en internasjonal komparativ undersøkelse, og hensikten med undersøkelsen er å kartlegge 15-åringers kompetanse innen fagområdene lesing, matematikk og naturfag. Resultatene fra PISA 2000 tyder på at minoritetsspråklige elever i Norge har større problemer med leseforståelsen enn minoritetsspråklige elever i mange andre land (Lie m.fl. 2001:114). Hvilke elever som er inkludert i gruppen ”minoritetsspråklige elever” er i denne sammenhengen basert på elevenes svar på spørsmål om ”[...] hvilket språk de snakker mest hjemme: testspråket (i vårt tilfelle norsk) eller et annet språk (et annet offisielt språk i landet eller et annet lands språk).” (Lie m.fl. 2001:114). Sammenligningene mellom landene gjøres dog med forbehold, ettersom det kan være snakk om forskjellige minoritetsgrupper i ulike land. Forskjellene mellom landene kan være påvirket av ulik forståelse av grenser mellom språk og mellom dialekter. I tillegg kan det være store forskjeller innad i elevgruppen minoritetsspråklige elever i Norge, for eksempel mellom forutsetningene til elever med innvandrerbakgrunn fra typiske U-land, jamført med elever som er norskfødte med vesteuropeiske eller skandinaviske foreldre (Lie m.fl. 2001:115).

I den norske delen av PISA 2000 undersøkelsen ble minoritetsspråklige elever ”oversamlet” ved at skoler i Oslo med høy andel minoritetsspråklige elever ble samlet i et eget stratum og mange av skolene i utvalget ble trukket fra dette stratomet. Oversamlingen ble gjennomført for å oppnå gode data om minoritetsspråklige elevers resultater (Lie m.fl. 2001:15). Rita Hvistendahl og Astrid Roe, henholdsvis førsteamanuensis og forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved UiO, har studert disse resultatene og sett på forskjeller innad i elevgruppene.

Hvistendahl og Roe bruker betegnelsen ”minoritetsspråklige elever” om elever med to utenlandsfødte foreldre. Denne gruppen overlapper noe med gruppen med elever som oppgir at de snakker et annet språk enn norsk hjemme. Nasjonale minoriteter og elever med kun én av foreldrene født utenlands ekskluderes fra gruppen minoritetsspråklige elever (Hvistendahl og Roe 2003:166). Den nærmere undersøkelsen av PISA-resultatene danner et bilde av mulige årsaker bak de dårlige prestasjonene til minoritetsspråklige elevene. I PISA-

undersøkelsen i 2000 hadde matematikkoppgavene mindre tekst og lavere krav til leseferdigheter enn oppgavene i naturfag. I naturfag hadde de minoritetsspråklige elevene betydelig lavere resultater enn majoritetsspråklige, mens de i matematikkoppgavene nærmer seg resultatene for de majoritetsspråklige. Disse resultatene kan tyde på at det er komponenten forståelse som bærer på de største utfordringene for minoritetsspråklige elever. Avkodingskomponenten i leseprosessen ser ikke ut til å være spesielt problematisk, men når elevene skal lese tekster for å lære, gjør de minoritetsspråklige elevene det dårligere enn de majoritetsspråklige (Hvistendahl & Roe 2004:308). 35 % av de norske minoritetsspråklige elevene fikk resultater som indikerer at de kan avkode tekster, selv om de antageligvis ikke kan bruke lesing som et selvstendig verktøy for å tilegne seg kunnskap (Hvistendahl & Roe 2004:307).

### *PIRLS 2001*

PIRLS er også en internasjonal undersøkelse, og den tar sikte på å kartlegge leseferdigheter hos 10-åringer. Ragnar Gees Solheim og Finn Egil Tønnessen, ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, presenter de norske resultatene fra undersøkelsen i rapporten "Slik leser 10-åringer i Norge: en kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge 2001". I denne rapporten er elevgruppen "fremmedspråklige" definert som elever som oppgir at de aldri eller bare av og til snakker norsk hjemme, mens de resterende er elever som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme. Forskjellen på poengscoren mellom disse to elevgruppene er signifikant; der fremmedspråklige elever i gjennomsnitt får 450 poeng, får majoritetsspråklige i snitt 504 poeng (Solheim og Tønnessen 2003:50). Videre poengteres det at spredningen i poengscore er betraktelig større innad i elevgruppen med fremmedspråklige, noe som igjen kan tyde på at enkelte i denne elevgruppen har like gode leseferdigheter som elever som alltid/nesten alltid snakker norsk hjemme. Stor spredning på poengscore innad i elevgruppen minoritetsspråklige elever kan være et tegn på en polariseringstendens i leseferdigheter, altså at enkelte minoritetsspråklige elever i elevgruppen får betraktelig høyere poengscore enn de minoritetsspråklige elevene som scorer lavest på leseferdighet.

Internasjonalt er det en gjennomsnittlig sterk sammenheng mellom elevenes leseresultater og det å snakke testspråket hjemme (Wagner 2004:21). Norge ser ut til å være i teten når det gjelder størrelsesforholdet på forskjellene:



”De fleste land i PIRLS (22 av 35) har en forskjell i lesescore mellom elever med to foreldre født i landet og elever med begge foreldre født i utlandet som er i favør av førstnevnte. Den gjennomsnittlige poengforskjellen til disse 22 landene ligger på 31 poeng. Den norske forskjellen er på 57 poeng, hvilket gjør at Norge havner på en lite ærefull førsteplass når det gjelder forskjeller i leseresultat mellom elever med begge foreldre født i landet og elever med begge foreldre født i utlandet.” (Wagner 2004:21)

I materialet fra PIRLS 2001 er altså Norge det landet med størst forskjell i leseresultater mellom elever med begge foreldre født i utlandet og elever med begge foreldre født i landet. Åse Kari Hansen Wagner, førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger, har studert noen av resultatene i den norske delen av PIRLS. Hun har undersøkt de minoritetsspråklige elevenes leseresultater og bakgrunnsfaktorer samt forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i det norske materialet fra PIRLS 2001.

Wagner bruker betegnelsen minoritetsspråklige elever om elever som svarer bekreftende på “[...] 1) at de av og til eller aldri snakker norsk med voksne hjemme eller at de har lært engelsk, urdu eller «annet språk» som små, og som i tillegg 2) har opplyst at både mor og far er født i utlandet.” (Wagner 2004:34). Denne definisjonen er strengere enn både Solheim og Tønnessens definisjon av ”fremmedspråklige elever”, og den definisjonen jeg bruker i denne oppgaven. Men elevene som betegnes som minoritetsspråklige elever i Wagners studie er helt klart inkludert i oppgavens betegnelse av minoritetsspråklige elever. Den strenge, og kanskje mer presise, definisjonen hos Wagner skiller elever fra tospråklige familier ut fra gruppen minoritetsspråklige elever. Elever fra tospråklige familier er definert som elever med en forelder født i Norge og en forelder født i utlandet. Disse elevene har en annen språkprofil enn de minoritetsspråklige elevene, og ingen av elevene i denne gruppen oppgir at de aldri snakker norsk hjemme. Med denne operasjonaliseringen har elever fra tospråklige familier en gjennomsnittlig poengscore på 511, majoritets elever har en gjennomsnittlig poengscore på 503, mens minoritetsspråklige elever havner på 439 i gjennomsnittlig poengscore. Differensieringen belyser tendensen Solheim og Tønnessens beskriver om spredning på poengscore innad i elevgruppen fremmedspråklige.

Begge rapportene viser altså at minoritetsspråklige elever scorer betydelig lavere enn majoritetsspråklige elever på leseferdighet i PIRLS 2001. Wagner har forsøkt å belyse hvorfor det er så stor forskjeller mellom de to elevgruppene i Norge. ” [...] ut fra en helhetlig vurdering av bakgrunnsinformasjonen i PIRLS skulle vi ha forventet oss at minoritetsspråklige elever i Norge hadde høyere gjennomsnittlig lesescore enn det de i realiteten har.” (Wagner 2003:120). Det er for eksempel slik at de minoritetsspråklige elevene i materialet jevnt over leser mer enn majoritetsspråklige elever og de har foreldre som har høyere grad av engasjement for elevenes lesning enn majoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever har også gått tilnærmet like lenge i barnehagen som majoritetsspråklige elever. Noen forhold ved elevenes bakgrunn i materialet var derimot til majoritets elevenes fordel, som for eksempel inntektsnivå og antall bøker i hjemmet. Samlet sett mener likevel Wagner at bakgrunnsforholdene ikke forklarer den store forskjellen mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever i den norske delen av PIRLS. Wagner viser til behovet for større og tyngre undersøkelser av forskjellene, men hun stiller seg spørrende til hvorvidt den systematiske norskopplæringen som minoritetsspråklige elever får, virkelig er i tråd med de behov og rettigheter elevene har. Læremidler er et hjelpemiddel i opplæringen og neste avsnitt handler om relasjonen mellom læremidler og læring.

## 2.4 Læremidler og minoritetsspråklige elever

Problemstillingens siste premiss er at det er en sammenheng mellom minoritetsspråklige elevers læring av fag og leseferdighet, og de læremidlene de arbeider med. For å dokumentere en slik sammenheng, viser jeg til to skriv fra henholdsvis Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som understreker betydningen av tilpassede læremidler for minoritetsspråklige elever. Videre presenterer jeg forskning som bekrefter og samtidig spesifiserer de ulike elementene i læreboktekster som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever. Jeg knytter så disse elementene opp til begrepet ”språklig tilgjengelighet” fra problemstillingen. Til slutt i kapitlet utdyper jeg noen av de komponentene som kan være problematiske for minoritetsspråklige elever som arbeider med læreboktekster; metaforer og fagtermer.

### **2.4.1 "Likeverdig opplæring i praksis!"**

I tilknytning til LK06 ble strategiplanen "Likeverdig utdanning i praksis!" fra 2004 revidert og utgitt på nytt av Kunnskapsdepartementet. "Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009" skulle bidra til realiseringen av målene i LK06 for språklige minoriteter i perioden 2007-2009. Gjennom forslag til tiltak skal planen bidra til å forbedre minoritetsspråklige elevers prestasjoner på grunnskolen. Et av tiltakene, nummer 34 i strategiplanen, tar sikte på å styrke læremiddelutviklingen og bedre kvaliteten på læremidlene (Likeverdig utdanning i praksis! 2007:37-38): "Utdanningsdirektoratet arbeider for at læremidlene i større grad skal gjenspeile det flerkulturelle samfunnet i Norge og bidra til å styrke selvfølelsen og identiteten for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. I tillegg er det viktig å øke den språklige tilgjengeligheten i læremidlene med sikte på å lette innlæringen for de minoritetsspråklige elevene." Tiltaket kommer ikke med beskrivelser av hvordan den språklige tilgjengeligheten skal forbedres. Videre i tiltaksbeskrivelsen fordres en videreføring av LEXIN-N-prosjektet, et prosjekt der man lager illustrerte, nettbaserte og trykte ordlister på ulike språk. Tiltaket har en tidsramme på 2 år, fra 2007-2009 og de ansvarlige for gjennomføringen av tiltaket er Utdanningsdirektoratet, Vox og de ulike læremiddelprodusentene. Nærmere beskrivelser av språklig tilgjengelighet i læremidler er å finne i Utdanningsdirektoratets skriv fra 2008 "Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov." som i denne oppgaven behandles i følgende avsnitt. Det er for øvrig etter min mening kritikkverdig at et såpass viktig skriv kommer to år etter innføringen av Kunnskapsløftet, da det sannsynligvis tar enda lengre tid før de språklige tilpasningene i læremidlene er på plass.

Dersom opplæringen skal bli likeverdig i praksis, må nødvendigvis den språklige tilgjengeligheten i læremidlene være så god at minoritetsspråklige elever kan få et fullverdig faglig læringsutbytte samtidig som læremidlene bør bidra til å utvikle både de generelle og de fagspesifikke leseferdighetene hos minoritetsspråklige elever. Språklig tilgjengelighet er i seg selv en uunnværlig egenskap for et læremiddel som skal brukes som et redskap i utviklingen av både generell og fagspesifikk lesekompetanse.

## 2.4.2 "Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov"

Som nevnt i innledningen, ga Utdanningsdirektoratet i mai 2008 ut en kunngjøring med tittelen "Kunngjøring om tilskudd til utvikling og produksjon av læremidler for Kunnskapsløftet". Kunngjøringen ble sendt ut i anledning Stortingets årlige bevilgning av tilskudd til utvikling og produksjon av læremidler for språklige minoriteter. Tilskuddsordningen har til hensikt å bidra til utvikling og produksjon av læremidler for minoritetsspråklige elever. Tilskuddene blir bevilget til læremiddelutviklere: forlag, læremiddelprodusenter og andre miljøer som utvikler og produserer læremidler. I tilknytning til kunngjøringen, kom Utdanningsdirektoratet med et skriv, "Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov", der Utdanningsdirektoratet presenterer råd som læremiddelutviklere og produsenter bør ta hensyn til. Rådene skal bidra til tilrettelegging av tekst, lyd og bilde ut fra et andrespråksperspektiv og et minoritetsspråklig perspektiv fordi noen av de eksisterende lærerverkene har et for teoretisk og akademisk språk. I skrevet vektlegges forskjellige aspekter ved fagintegrering, språklig tilpasning og digitale komponenter (Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov 2008). Videre eksemplifiseres de språklige tilpasningene som Utdanningsdirektoratet mener utviklere av læremidler bør ta hensyn til:

"Tilrettelegging av tekst, lyd og bilde i et andrespråks og minoritetsspråklig perspektiv:

- Enkelt, deskriptivt, presist og konkret språk med tanke på færre språklige metaforer og sammenlikninger
- Språkføring tilpasset nivå og alder
- Tospråklige tekster, tekster på forskjellige morsmål, ordlister
- Forklaring av ord og begreper
  - flere enkle forklaringer av fagterminologien
  - gråsonerord: ikke-faglige ord som er nødvendige for forståelse, særlig av fagtekster
  - metaforer, idiomer, symboler og andre litterære virkemidler
- Systematisk oppbygging av ordforrådet
- Variert og bevisst bruk av illustrasjoner (bilder, tegninger, figurer og tabeller)
- Kompensere for den manglende kulturelle referanserammen som mange minoritetsspråklige elever strir med
- Presis struktur og gjennomtenkt komposisjon av lærestoffet

- Omfanget på læreverkene bør vurderes nøye. Lange og ordrike tekster er i utgangspunktet vanskeligere tilgjengelig for disse elevene enn korte, enkle og presise tekster.
- Presise kontrollspørsmål for å sjekke om elevene har fått med seg lærestoffet
- Sammendrag etter hvert kapittel, spesielt i læremidler for yrkesfag, men også på studieforbereende utdanningsprogrammer” (fra tabell i Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov 2008)

I denne oppgaven er det ikke aktuelt å vurdere hvorvidt Utdanningsdirektoratet har belegg for å hevde at alle elementene på listen virkelig er fordelaktige for den språklige tilgjengeligheten i læremidlene, jeg forutsetter at Utdanningsdirektoratet har oversikt over relevant og god forskning på feltet. Dersom alle punktene på denne listen blir tatt hensyn til i utviklingen av læremidler, vil det bidra til at læremidlene blir bedre læringsverktøy for minoritetsspråklige elever. Det er også nærliggende å tenke seg at de enkelte punktene på listen vil kunne fungere som indikatorer på hvorvidt læremidlene er tilpasset minoritetsspråklige elever. En undersøkelse av hvorvidt lærebøker oppfyller alle punktene i listen fra Utdanningsdirektoratet, er for omfattende for denne oppgavens omfang. Denne oppgavens undersøkelser er derfor begrenset noen av elementene fra listen;

- Enkelt, deskriptivt, presist og konkret språk
- Språkføring tilpasset nivå
- Ordlister
- Enkle forklaringer av fagterminologi
- Metaforer
- Bevisst bruk av illustrasjoner

Listen kan fungere som et utgangspunkt for tilpasning, men den kunne gjerne vært mer utfyllende. Jeg vil derfor videre i dette kapittelet redegjøre for norsk forskning om språklig tilgjengelighet i læremidler for minoritetsspråklige elever og da spesielt om bruk av metaforer og fagtermer.

### **2.4.3 ”Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv”**

I 2004 ble rapporten ”Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv” utgitt av Høgskolen i Vestfold. Rapporten var resultatet fra et prosjektgruppearbeid på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet hadde til hensikt å få oversikt over hvilke læremidler som var i bruk og på hvilke måter læremidlene ble brukt i undervisning med minoritetsspråklige

elever (Aamotsbakken m.fl. 2004:7). Prosjektgruppa skulle undersøke hvordan elever, lærere og foreldre oppfattet læremidlene, samt vurdere læremidlenes språklige tilgjengelighet. I tillegg skulle det utarbeides konkrete råd om språklig, faglig og pedagogisk tilrettelegging for læremiddelutviklere. Dette var særlig aktuelt, da forlagene på denne tiden forberedte seg til Kunnskapsløftet ved å utvikle nye læremidler.

Undersøkelsene ble gjennomført ved bruk av observasjon og intervju av lærere og elever i fire klasser grunnskolen og fire klasser i videregående skole, samt analyser av læremiddeltekster som ble brukt i klassene (Aamotsbakken m.fl. 2004:16). Resultatene belyste en til dels skjult problematikk i elevenes språkkompetanse. Elever som under intervjuene hadde en god språkbeherskelse, kunne allikevel ha vanskeligheter med enkeltord, sammensatte uttrykk og kontinuerlige tekstsekvenser (Aamotsbakken m.fl. 2004:152). Noe av årsaken til dette kan være at elevene manglet både den kulturelle kompetansen og de språklige forutsetningene til å forstå de forskjellige typene metaforer som brukes i læremidlene. Resultatene støttes av Jim Cummins (2000:39), som viser til funn der det påvises at minoritetsspråklige elever trenger lengre tid til å tilegne seg aldersadekvate ferdigheter i det faglige språket enn i hverdagsspråket. Sammenlignet med de andre fagene som ble undersøkt, hadde naturfagstekstene få ord, men allikevel mange metaforer (Aamotsbakken m.fl. 2004:91). Men det er ikke alltid disse metaforene blir forklart, muligens fordi lærebokforfatterne tar betydningen av metaforene for gitt. ”På dette området synes det å være et ubrukt potensial i de tekstene som har vært gjenstand for analyse.” (Aamotsbakken m.fl. 2004:91). Tilrådingene til lærebokforfatterne er i denne sammenhengen å utnytte metaforpotensialet som ligger latent, da metaforene ble godt forstått i tilfellene hvor de ble forklart i tekstene.

”Felles for alle tre fag [naturfag, matematikk og norsk] er at barns og ungdoms verden ikke er viet mye plass. Videre er det et fellestrekk at det ikke er brukt ordlister til å forklare fagord og metaforiske uttrykk.” (Aamotsbakken m.fl. 2004:92). De tekniske termene, som er ekstra viktige i naturvitenskaplige diskurser, ble som regel forstått i de tilfellene der de ble forklart. Resultatene tydet på at de noe mer diffuse abstrakte begrepene var vanskelig å mestre for elevene (Aamotsbakken m.fl. 2004:113). Elever som var svake i norsk hadde vanskeligheter med de abstrakte konstruksjonene, mens elevene som var sterke i norsk ikke hadde problemer med slike konstruksjoner. En slik spredning innad i elevgruppen kan være

et tegn på den tidligere nevnte polariseringstendensen. Prosjektgruppen poengterer at dette kan sees på som et positivt resultat fra studiet, og viser til at forskjell i ordforråd vil påvirke muligheten for å forstå de abstrakte begrepene. Det største problemet for de sterke elevene var forståelse av spesielle ord som brukes lite, noe gruppen mener kan forklares med mangel på spesifikk kulturell kompetanse.

De minoritetsspråklige elevene vil møte fagtermer i voksenlivet, og prosjektgruppen poengterer at det ikke har noen hensikt å alltid unngå slike termer. Det hensiktsmessige er å være bevisst på hvor mye informasjon som pakkes inn i termene, og å ikke overdrive antall forskjellige termer som brukes i en tekst, og heller legge opp til en progresjon hvor vanskelighetsgraden øker gradvis. Faguttrykk blir foreslått å forklares i en felles ordliste bak i læreboka, mens et av forslagene for å lette forståelsen av abstrakte begreper er å gjentatt bruke begrepene i ulike kontekster (Aamotsbakken m.fl. 2004:114).

Elever som forsto alle ordene i enkelttekster, kunne allikevel ha problemer med å forstå sammenhengen i teksten eller deler av teksten (Aamotsbakken m.fl. 2004:333). Prosjektgruppa drøfter effekten av lange versus korte brødtekster, og poengterer at lengden ikke nødvendigvis har en avgjørende rolle, men at lærermiddelforfattere må være påpasselige med å beholde den meningsbærende sammenhengen i teksten ved en eventuell nedkorting av teksten. For å lette de minoritetsspråkliges forståelse av sammenhengen i tekstene, råder prosjektgruppa læremiddelutviklerne til å være oppmerksomme på å opprettholde en språklig flyt samt et reflektert bruk av fagord og synonymer (Aamotsbakken m.fl. 2004:333). Språklig flyt og reflektert bruk av både fagord, synonymer og metaforer er essensielt i utviklingen av språklig tilgjengelighet. Før en videre fordypning av hva som er reflektert bruk av metaforiske uttrykk og fagtermer, drøfter jeg kort hva språklig tilgjengelighet er. Anne Hvenekildes undersøkelse på læreboktekster fungerer i denne sammenhengen som en eksemplifisering av hvordan forenklinger av læreboktekster ikke nødvendigvis fører til språklig tilgjengelighet.

#### **2.4.4 Språklig tilgjengelighet**

I denne oppgaven brukes uttrykket ”språklig tilgjengelig” i beskrivelser av læreboktekster uten språklige hindringer for minoritetsspråklige elever. Språklig tilgjengelighet i læremidler er et nødvendig middel for at elevene skal kunne ha fullt utbytte av skolegangen, tilegne seg

fagkunnskaper, og å ha mulighet til videre utdanning, arbeid og deltagelse i samfunnet. Videre er det slik at språklig tilgjengelighet i læremidlene alene ikke er tilstrekkelig, også andre faktorer påvirker i hvilken grad de ulike elevene har mulighet til å ta videre utdanning, arbeid og deltagelse i samfunnet. Det fins ingen enkle løsninger, men ulike midler som til sammen kan bidra til en mer likeverdig opplæring i norsk skole. Språklig tilgjengelighet i læremidlene vil således være et av disse redskapene.

Også andre sider ved læremidlene enn det språklige kan være utpreget viktig for noen av de minoritetsspråklige elevene. I denne sammenhengen er det naturlig å trekke frem det kulturelle perspektivet. Det kan oppfattes som noe kunstig å forsøke å skille mellom språklige og kulturelle tilpasninger, ettersom disse to faktorene er noe sammenvevd og at de kan påvirke hverandre. Det er likevel hensiktsmessig å forsøke å beskrive læremiddelbehovene fra et språklig perspektiv, for å finne indikatorer på læremidler med språklig tilgjengelighet. Språklig tilgjengelighet i læremidler er ikke bare en fordel for minoritetsspråklige elever, men for alle elever. Det er ikke slik at de hensyn som kan tas for minoritetsspråklige elever er ulemper for andre elever, men snarere tvert i mot. Alle elever kan med fordel bruke læremidler som har en forbedret språklig tilgjengelighet. Men når de minoritetsspråklige elevene bruker de samme læremidlene som de majoritetsspråklige elevene (Skjelbred m.fl. 2005:25), så må læremidlene være språklig tilgjengelig for begge elevgruppene.

I pedagogisk forskning har man hatt ulike vurderingsmåter av språklig kvalitet og tilgjengelighet i lærebøker. På 50-tallet var undersøkelsene basert på ulike lesbarhetsteorier (Johnsen m.fl. 1997:176). Lesbarhetsteoriene innebar forskjellige antakelser om hvordan tekstene ville fungere. Forskningen var først preget av et mikroperspektiv på tekstene. Vitenskaplige modeller ble utviklet for å vurdere læreboktekstene, og en utbredt måte å vurdere tekster på var ved bruk av Lix-systemet (Johnsen m.fl. 1997:164). Lix-metoden er et forsøk på å måle lesbarheten og vanskelighetsgraden i en tekst (Björnsson 1968:88). Formelen lesbarhetsindeks (lix) = meningslengden + lange ord skulle gi en lix-skåre som kunne si noe om hvor vanskelig teksten var å lese og kunne brukes som et redskap for å vurdere ulike typer læreboktekster (Björnsson 1968:66-67). Ensidig og delvis ukritisk bruk av Lix-metoden og andre lignende vitenskaplige modeller kan ha påvirket lærebokforfattere, og således medvirket til problematikken Anne Hvenekilde tar opp i "Rapport fra prosjektet



Lærebokspråk” og artikkelen ”Nærblikk på o-fags-tekster” (Golden & Hvenekilde 1983:111 og Hvenekilde 1986).

Anne Hvenekilde (1986:20) drøfter endringer i utformingen av grunnskolens læreboktekster. Hun viser at forfatterne har forenklet tekstene kraftig, med den hensikt å gjøre tekstene mer tilgjengelige og lettere å lese for elevene. Effekten av forenklingen var dessverre ikke alltid slik at tekstene ble enklere å forstå, noen tekster ble i stedet vanskeligere. Hvenekilde undersøkte et læreverk som først ble utgitt i 1977 og deretter kom ut i to versjoner i 1981, der en versjon var for vanlige elever og den andre var merket lettlest. Det er naturlig å tenke seg at den lettleste versjonen ville bli gitt til minoritetsspråklige elever og andre som ikke var aldersadekvate i norsk. Begge utgivelsene fra 1981 skilte seg fra 1977 versjonen, og forenklingen i begge de nye versjonene besto i en endring i struktur (Hvenekilde 1986:21). Tekstene i den vanlige versjonen ble i større grad en samling av enkeltsetninger samtidig som tekstene manglet en naturlig oppdeling i avsnitt. Dette førte til at ord som vanligvis opptrer sammen, ble skilt fra hverandre og sammenhengen i teksten ble svakere. I lettlestutgaven ble denne tendensen forsterket, og avsnittene var ikke naturlige tekstenheter. Avsnittene bar preg av å være tilfeldig satt sammen av enkeltsetninger, noe som bidro til å vanskeliggjøre elevenes mulighet for å forstå teksten, ettersom innholdet ble fragmentert. Det vil også være problematisk dersom elevene begynner å tro at dette er en vanlig utforming av tekster og dermed selv bruker denne måten å skrive på. Hvenekilde viser i sin artikkel at en forenkling av tekster krever en gjennomtenkt metode, og at det må tas hensyn til tekstens utforming og sammenheng. Sammenhengen i teksten er i stor grad knyttet til et presist språk. Et presist språk i læreboktekster fordrer reflektert bruk av blant annet fagtermer og metaforer.

### **2.4.5 Fagtermer**

”Alle fag benytter seg av en terminologi som er spesifikk for faget, og som må læres. Til en viss grad er det å lære et fag nettopp å tilegne seg det fagspråket som gjelder innenfor den faglige diskursen. Lærebøker må derfor selvfølgelig inneholde faglige termer. Samtidig er det også slik at når man «kan» et fag, er en så fortrolig med dette fagets fagspråk, at en tar det for gitt og ikke ser at det er like selvsagt for andre.” (Aamotsbakken et. Al. 2004:115). Tilegnelsen av fagbegreper er en viktig del av opplæringen i de ulike fagområdene. Elevene

bør gjøres kjent med et fags terminologi på en forståelig måte med forklaringer og eksemplifiseringer (Aamotsbakken m.fl. 2004:117). I læremiddelsammenheng er det derfor ikke snakk om at man skal unngå fagtermer, men heller finne gode måter å behandle og bruke fagtermer på. Fagtermene er en del av den kunnskapen elevene skal tilegne seg i utdannelsesforløpet. Som nevnt tidligere (Aamotsbakken m.fl. 2004 og Cummins 2000) kan minoritetsspråklige elever ha aldersadekvate ferdigheter i hverdagspråket, og samtidig ha vanskeligheter med å beherske det akademiske språket. Det er derfor spesielt viktig for minoritetsspråklige elever å ha gode læringsverktøy i arbeidet med det akademiske språket. Elevene burde ha læreboktekster som bruker fagtermene på en forståelig måte, slik at elevene forstår fagstoffet de skal lære seg, og samtidig lærer fagterminologien som en del av språkopplæringen som ifølge læreplanverket for Kunnskapsløftet skal prege alle fag.

Naturfagtekster preges av mange tekniske termer og de ulike disiplinene i naturvitenskapen har sine avgrensede begrepsapparater (Maagerø 2007:179). Etablerte begreper kan være en klar fordel, men pedagogisk sett er det viktig at forfatterne er oppmerksom på at termene blir introdusert og brukt på en meningsfull måte. ”Når man skal erobre det naturfaglige feltet, blir utfordringen derfor blant annet å komme på innsiden av de tekniske fagbegrepene, og få en presis forståelse av hva de står for, mens utfordringen i humanistiske og samfunnsvitenskaplige fag ofte vil være å bli i stand til å tolke begrepene på en relevant måte i den konteksten de står i, og gi dem relevante kontekster når man selv produserer tekster.” (Maagerø 2007:181). I naturfagtekstene er det mange definisjoner, gjerne forsøkt forklart ved bruk av språklige hjelpemidler som ”fenomenet kalles....”, ”med det og det mener vi” og ”et fenomen er det og det...” (Maagerø 2007:185). Definisjoner er viktig for å avklare begreper og for å gi fagfeltet et enhetlig begrepsapparat. Definisjonene i en læreboktekst bør være greie å forstå samtidig som de er faglig sterke. Begrepshierarkier er spesielt viktige i naturvitenskaplige tekster, så derfor bør klassifiseringene være tydelige og introduksjonen av begrepene bør sette dem i sammenheng med hverandre. Begrepshierarkier har kanskje ikke like stor betydning i samfunnsfag, men introduksjon av nye begreper er viktig i alle fag. Elevene skal også gjøres kjent med samfunnsfagets begrepsapparat, og det er fordelaktig med gode forklaringer som er faglig sterke også i læreboktekster i samfunnsfag.

Når fagtermer forklares i læreboktekstene, er det en fordel for minoritetsspråklige elever om det ikke brukes for mange fag-spesifikke ikke-fagord (Golden 2005:4). De fag-spesifikke

ikke-fagordene er ord som ikke kommer inn under betegnelsen fagtermer, men som allikevel kan sies å være tilknyttet til et fagområde. Golden (2005:4) viser til en lærebok der fagtermen stillingsenergi forklares med de fag-spesifikke ikke-fagordene spenner (buestrengen), fører, sikter og farer. Minoritetsspråklige elever som ikke har blitt kjent med slike ord på forhånd, vil kunne ha problemer med å forstå forklaringer som inneholder mange fag-spesifikke ikke-fagord. Teksten som helhet vil kunne være veldig vanskelig å forstå, dersom det bli for mange ord eleven ikke forstår betydningen av.

”En er i stadig stigende grad blitt oppmerksom på at illustrasjonene i en lærebok, uansett fag, bør ofres samme oppmerksomhet og tilrettelegges ut fra samme faglige og pedagogiske synspunkter som teksten i boka.” (Bjørndal 1984:84). Valg og bruk av illustrasjonene i lærebøkene bør ha et faglig og pedagogisk grunnlag. Illustrasjoner kan ha en positiv effekt på elevens identitetsdannelse og de kan ha en motiverende effekt på elevens lesing. Men med tanke på elevenes forståelse av læreboktekster, er det illustrasjonenes funksjon som hjelp til å forstå både fagterminologien og de fag-spesifikke ikke-fagordene som er mest aktuelle.

I undersøkelsene til rapporten ”Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv” fant prosjektgruppen at noen minoritetsspråklige elever hadde problemer med å forstå ordene i overskriften når de arbeidet med læreboktekstene (Aamotsbakken m.fl. 2004:120). Dette kan være problematisk for elevenes forståelse, særlig dersom begrepene ikke forklares innledende i teksten. Overskriften bør fungere som en ledetråd ved å aktivere elevens forforståelse og på den måten lette elevens tolkningsarbeid i arbeidet med teksten. Overskriftene bør altså ikke inneholde for mange fagtermer, for å gjøre dem tilgjengelige som innfallsport til teksten. Det er naturlig å tenke seg at gode illustrasjoner og overskrifter er indikasjoner på hvorvidt en tekst er forståelig, de viser kun mulige tendenser og er isolert sett ikke tilstrekkelig for at en elev skal forstå teksten.

#### **2.4.6 Metaforer**

Både Golden (2005:15), Askeland (2008a:26) og Aamotsbakken (m.fl. 2004:79) tar utgangspunkt i kognitiv metafor-teori når det gjelder deres forståelse av metaforer. Det er da særlig det teoretiske perspektivet George Lakoff og Mark Johnson representerer som de ovennevnte henviser til. Perspektivet beskrives blant annet i Lakoff og Johnsons bok, ”Metaphors we live by”, fra 1980. Lakoff og Johnson (1980:6) argumenterer for at

begrepsmetaforer (eng: "metaphorical concepts") preger våre tankeprosesser, altså vår kognitive aktivitet. De etablerte begrepsmetaforene kommer deretter til syne gjennom metaforiske uttrykk (Lakoff & Johnson 1980:6). Metaforene forklarer ofte abstrakte begreper med funksjoner i den kroppslige, erfarte verden, altså hva mennesket kan sanse. Vi konseptualiserer ukjente fenomener ved å sammenligne fenomenet med noe vi allerede kjenner til. Det abstrakte begrepet *forståelse* er i seg selv et eksempel på et fenomen som ofte forklares med metaforer (Golden 2005:18-20). "'Forståelse' konseptualiserer vi som 'syn', vi har uttrykk som *jeg ser poenget ditt, hva slags syn har du på saken, han er blind for andres synspunkter osv.*" (Golden 2005:19). Bruken av det sanselige, her i form av øyet og synet, gjør det lettere for oss å begripe og bruke det abstrakte begrepet "forståelse". Slike språklige, metaforiske uttrykk tar utgangspunkt i begrepsmetaforer, i dette tilfellet "å forstå er å se". Ettersom begrepsmetaforene har grunnlag i det kroppslige, er de ofte universelle, eksempelvis forstås *opp* som regel som noe positivt eller mer av noe, mens *ned* er negativt og mindre (Golden 2005:19). Når begrepsmetaforene brukes i konkrete metaforiske uttrykk er det større sjanse for ulikheter av oppfattelse både mellom og innad i kulturer (Aamotsbakken m.fl. 2004:80). Metaforer gjennomsyrrer språket vårt, selv om vi ikke alltid er klar over at vi bruker metaforiske uttrykk. Det er nettopp fordi metaforene er en del av vårt kognitive begrepssystem og følgelig også en del av vår måte å forstå verden på. En del uttrykk og begreper vi bruker til vanlig er metaforiske, men konvensjonaliserte og ikke lett å oppdage verken i hverdagspråket eller i lærebøker (Askeland 2008a:23).

Metaforiske uttrykk kan bidra til å gjøre en tekst lettere å forstå, men de kan også gjøre en tekst vanskeligere å forstå. Det kommer an på klarheten i metaforen, konteksten den brukes i og bakgrunnskunnskapene til leseren (Aamotsbakken m.fl. 2004:79). Metaforer er nødvendige elementer i både kognisjon og språk, og skal derfor ikke unngås i faglitteratur. Det er viktig at lærebokforfattere og lærere er bevisste på metaforer og bruken av dem. Slik kan metaforene være til hjelp i forståelsen av læreboktekster og utvikling av lesekompetanse, i stedet for å være til hinder i elevenes forståelse av tekster. Elevene burde ha læreboktekster som bruker forståelige metaforer slik at de kan være til hjelp i elevenes tilegnelse av fagkunnskap. Samtidig burde læreboktekstene være lagt opp slik at elevene får mulighet til å lære seg hva metaforene betyr, som en del av språkopplæringen og utviklingen av leseferdigheter, som jo skal prege alle fag ifølge LK06.

Anne Golden (2005) har undersøkt i hvilken grad bruk av metaforer i lærebøker er problematisk for minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen. Hun kom frem til at minoritetsspråklige elever skåret lavere på oppgaver om forståelse av både begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk enn majoritetsspråklige elever (Golden 2005:301). I bearbeidelsen av data ble gjennomsnittsskåreer mellom 3 prestasjonsgrupper av henholdsvis minoritets- og majoritetsspråklige elever sammenlignet med både hverandre, og samtidig med fellesgjennomsnittet for minoritets- og majoritetsspråklige elever. Det viste seg da at gruppen minoritetsspråklige elever med de høyeste skårene allikevel hadde lavere skåre enn gjennomsnittsskåren for de majoritetsspråklige. Samtidig hadde gruppen av majoritetsspråklige med lavest skåre fortsatt høyere skåre enn gjennomsnittet av de minoritetsspråklige elevene. ”Forskjellene på forståelse av metaforiske ord og uttrykk hos elever med norsk som morsmål og elever fra språklige minoriteter er en forskjell i grad, ikke type.” (Golden 2005:314). Begge gruppene fant de samme typene metaforer enten vanskelige eller lette, men de metaforene som var litt vanskelige for de norskspråklige elevene var gjennomsnittlig veldig vanskelig for minoritetsspråklige elever. Et unntak fra denne tendensen var at variasjon i den totale hyppigheten av de metaforiske ordene påvirket minoritetsspråklige elever sterkere enn de majoritetsspråklige, noe Golden forklarer med at ordene er mer kjent for elever med norsk som morsmål.

Det er særlig tre kjennetegn ved metaforer som ser ut til å være avgjørende for minoritetsspråklige elevers grad av forståelse i læreboksammenheng (Aamotsbakken 2004:82). Først og fremst er det slik at bildesterke metaforer er lettere å forstå enn bildesvake metaforer. *Å trække noen ned i søla* er et bildesterkt uttrykk i kraft av at det er lett å skape et mentalt bilde av handlingen. Både ordene og helheten i uttrykket bør vise til en kjent situasjon eller handling, og situasjonen eller handlingen bør være av en form som er detaljrik og som lett skaper assosiasjoner (Golden 2005:127). Det andre viktige trekket ved lett forståelige metaforer i læreboktekster er hvorvidt de er relevante for eleven, altså om de viser til situasjoner eller handlinger som er i elevens verden. Metaforer som tar i bruk ungdommelige temaer er lettere for eleven å forstå enn metaforer som ikke gjør det (Golden 2005:313). Det tredje kjennetegnet er at flerordsuttrykk er vanskeligere å forstå enn ettordsuttrykk, da særlig dersom flerordsuttrykket har beholdt en utdatert (arkaisk) form eller har bokstavrim (Aamotsbakken 2004:82).

”Metaforar kan som nemnt bli oppfatta ulike i ulike kulturar. Også på dette området bør lærebokredaksjonar og forfattareteam setjast saman for å sikre fleirkulturell kompetanse, ikkje for å fjerne metaforane frå lærebøker, om det skulle ha vore mogleg, men for å gjere dei synlege, vise dei fram gjennom metakommunikative markørar og diskutere dei om nødvendig.” (Askeland 2008a:237). På samme måte som med fagtermer er det ikke nødvendigvis hyppigheten av metaforer som er det mest problematiske.

Metaformarkører kan fungere som et hjelpemiddel når elevene skal lese og forstå læreboktekster som inneholder metaforer (Askeland 2008a:11). Det kan være vanskelig for elever å forstå metaforer i fagtekster dersom det ikke er tydelige signaler i teksten om at enkelte uttrykk skal forstås metaforisk (Cameron 2003 I: Askeland 2008b). Det er ulike måter å markere metaforer i tekster på. Metaformarkører kan være tegnsetting og grafiske virkemidler som kursiv og fet skrift, eller de kan bestå av flere variasjoner av språklige uttrykk (Askeland 2008b:63). Askeland betegner markørene som metakommunikative redskaper. Disse metakommunikative redskapene fungerer som signaler til elevene om at det kommer en metafor i teksten (Askeland 2008b:63). Jeg kommer tilbake til hvordan metaformarkører, metaforer og fagtermer vurderes i tekstanalysen til sist i det neste kapitlet, metodekapitlet.

### 3. Metode

For å besvare oppgavens problemstilling anså jeg det som hensiktsmessig å samle inn data fra to relevante kilder; lærebøker og lærere. Jeg foretok en spørreundersøkelse blant noen av lærerne ved en skole og analyserte noen utvalgte læreboktekster. Oppgavens problemstilling er forsøkt belyst med data fra begge undersøkelsene i fellesskap, og da ved hjelp av metodetriangulering. I dette kapittelet redegjør jeg først for kildevalg. Jeg reflekterer deretter over valg av de to ulike metodene og deres respektive styrker og svakheter. I redegjørelsen vil det også komme frem hvilke andre metoder som kunne vært aktuelle og hvorfor de ble valgt bort. De to metodene bruker, som tidligere nevnt, to ulike kilder, men utvalget henger sammen ettersom læreboktekstene er hentet fra de lærebøkene lærerne ved den aktuelle skolen bruker. Beskrivelser av utvalg er derfor i et felles avsnitt. Videre i kapittelet redegjør jeg først for de forhold som gjelder spørreundersøkelsen, og deretter for de forhold som er aktuelle for tekstanalysen.

#### 3.1 Valg av kilde og metode

”Selv om det finnes et stort mangfold av mulige informasjonskilder, kan vi skille mellom tre hovedtyper av kilder i samfunnsvitenskaplige studier.” (Grønmo 2004:120). Grønmo skiller mellom tre kildemuligheter; spørre *personer*, observere *aktører* og undersøke *dokumenter* (Grønmo 2004:120). I denne oppgaven er det hentet inn data fra læreboktekster ved analyse, og data er hentet inn fra lærere via et spørreskjema. Altså kombinerer jeg to av tre kildemuligheter i oppgavens undersøkelser. Videre redegjøres det nærmere for valg av kilde og metode.

En viktig informasjonskilde i samfunnsvitenskaplig metode er svarene vi kan få ved å spørre *personer* om forhold som er aktuelle i undersøkelsen (Grønmo 2004:120). For å besvare oppgavens problemstilling, var det aktuelt å spørre elevene og/eller lærerne om vurdering av lærebøker. Lærere ble valgt, med begrunnelsene i at lærerne har et sterkere faglig grunnlag for å gjøre vurderingene enn elevene. Rent praktisk sett var det også lettere å la en lærer representere større elevgrupper i undersøkelsen, slik at jeg fikk vurderinger på flere bøker og unngikk å oppta undervisningstimer for elevene. Forskningsspørsmålet ”Synes lærerne at

læreboken/lærebøkene er gode læringsverktøy for de minoritetsspråklige elevene?” ble et viktig hjelpemiddel i besvarelsen oppgavens problemstilling. Innledningsvis i arbeidet med oppgaven var det aktuelt å gjennomføre uformelle intervju med lærerne. Denne tilnærmingen ble valgt bort. Uformelle intervju kan være tidkrevende, og må avtales på forhånd, ettersom både intervjuer og informant skal være der samtidig. En spørreundersøkelse er lettere å gjennomføre på lærernes premisser, slik at de kan utnytte tiden sin på best måte. I fasen hvor jeg kontaktet rektorer for å be om tillatelse til å gjøre en undersøkelse ved deres skole, var det et tilbakevendende tema at de ikke ønsket å bruke unødvendig tid på annet enn opplæring, noe som bekreftet at det var hensiktsmessig å bruke spørreskjema i stedet for intervju. Noen av fordelene ved intervju er riktignok muligheten til å motivere informanten, forklare spørsmålene og hente inn et bredere datamateriale, men disse faktorene ble imidlertid vurdert som mindre viktig enn hensynet til lærernes tidsbegrensninger.

*Dokumenter* er også en kilde for informasjon i samfunnsvitenskaplig sammenheng (Grønmo 2004:120). Ettersom oppgavens problemstilling dreier seg om vurdering av læreboktekster, var det naturlig å foreta en analyse av noen slike dokumenter. Forskningsspørsmålet som dokumentanalysen skal besvare, er som følgende: ”I hvilken grad er tekstutdragene språklig tilgjengelige for minoritetsspråklige elever?”. Det kunne også vært relevant å analysere læreplanene og andre dokumenter som er tilknyttet Kunnskapsløftet, men det ville vært en unødvendig oppgave å påta seg, da etablerte forskningsgrupper allerede har analysert disse dokumentene.

En annen kilde det kan samles data fra er *aktører*. Personer eller grupper kan observeres i det de utfører handlinger, samhandler, uttrykker meninger eller er involvert i hendelser. I denne oppgaven baserer jeg meg ikke på observasjon av aktører i handling/samhandling. For å besvare oppgavens problemstilling kunne det vært aktuelt å observere opplæringssituasjoner der lærebøker var i bruk av lærere og/eller elever. Ved bruk av observasjon, ville det imidlertid vært problematisk å skille lærebokens språklige tilgjengelighet fra andre aspekter ved opplæringen, derfor ble observasjon tidlig utelukket som metode. Testing av minoritetsspråklige elevers leseforståelse ved lesing av læreboktekster, kunne også vært aktuelt for å besvare oppgavens problemstilling. Men testing av elevens leseforståelse har, som det kom frem av oppgavens andre kapittel, vært gjennomført tidligere, og det ville derfor hatt liten hensikt hvis denne undersøkelsen skulle gjenta tidligere undersøkelser.



Indikatorer på kvalitet og språklig tilgjengelighet er valgt på grunnlag av resultater fra disse store undersøkelsene. Som det fremkommer av de foregående avsnitt, er to ulike metoder brukt i fellesskap til besvarelsen av oppgavens problemstilling. I metodelitteraturen betegnes dette som metodetriangulering. I det følgende avsnitt drøftes fordeler og ulemper ved å bruke metodetriangulering for å belyse problemstillingen i denne oppgaven.

## 3.2 Metodetriangulering

”Metodetriangulering går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder.” (Grønmo 2004:55). Undersøkelsen i denne oppgaven kombinerer bruk av spørreundersøkelse og tekstanalyse. Metodene skal fungere gjensidig supplerende. Data fra spørreundersøkelsen kan med fordel gi en fremstilling av lærerne sine vurderinger av generelle mønstre i lærebøkene, samt muliggjøre en sammenligning mellom de forskjellige lærebøkene. Data fra tekstanalysen kan utdype og konkretisere spesifikke aspekter i de enkelte læreboktekstene. Tekstanalysedata kan oppveie for noen av begrensningene ved spørreskjemaet og bruk av data fra spørreundersøkelsen.

En fordel ved metodetriangulering er at kombinasjon av ulike metoder kan bidra til å styrke tilliten til både resultatene og metodene i studien (Grønmo 2004:56). Dersom dataene fra spørreundersøkelsen og tekstanalysen gir samme resultat, vil det kunne styrke påliteligheten og gyldigheten til resultatene. Identiske resultater fra de to ulike metodene øker i prinsippet også tilliten til at bruken av spørreundersøkelse og tekstanalyse er relevant og fruktbar. Det er selvsagt ikke slik at metodetriangulering er eneste sikring av undersøkelsens pålitelighet; en videre beskrivelse av hensyn som er tatt for å styrke påliteligheten i studien forligger senere i dette kapittelet.

Gjensidig påvirkning mellom de to ulike metodene og de respektive data kan imidlertid være en ulempe. Oppleggene ble gjennomført omtrent samtidig for å unngå en påvirkning mellom dem og opprettholde påliteligheten ved metodetriangulering. Det var ikke lagt opp til bruken av den ene metoden som pilotstudie, innsamling og analyse av de to ulike sett med data foregikk parallelt. En annen fordel ved å bruke parallell innsamling og analyse av data er at undersøkelsesbetingelsene blir relativt like. Dersom spørreskjema hadde vært utarbeidet i etterkant av tekstanalysen, ville sjansen vært større for at resultatene fra tekstanalysen kunne

påvirke spørreskjema i den hensikt å søke lignende resultater. På samme måte ville det kunne påvirket analysens pålitelighet dersom den ble gjennomført kun på grunnlag av lærerens vurderinger i spørreundersøkelsen.

### 3.3 Utvalg

Jeg beskriver i de følgende avsnitt utvalgene som er undersøkt i denne oppgaven. Det redegjøres også for hvordan valg av fag, alderstrinn, skole og lærere samt lærebøker og tekster har foregått.

#### **Fag**

Naturfag og samfunnsfag ble valgt som representanter for henholdsvis samfunnsvitenskaplige fag og realfag. Styrking av språklig tilgjengelighet, slik Kunnskapsdepartementet beskriver det i strategiplanen, "Likeverdige opplæring i praksis!", gjelder for alle fag, og dermed også naturfag og samfunnsfag (Likeverdige utdanning i praksis! 2007). Både naturfag og samfunnsfag er tildelt 256 undervisningstimer på mellomtrinnet, og det er kun norsk og matematikk som har et høyere timeantall. Naturfag og samfunnsfag kan regnes som viktige fag på skolen og det er etter min mening derfor belegg for at elevene bruker mye tid på disse to fagene.

#### **Alderstrinn**

Når det gjelder alderstrinn for undersøkelsenes utvalg, var det i henhold til problemstillingen flere trinn som var aktuelle, ettersom læreplanverket for Kunnskapsløftet gjelder for hele grunnskolen og videregående skole. Som det fremkommer av kapittelet om lesing, er det forventet at eleven skal kunne lese for å tilegne seg kunnskap fra og med mellomtrinnet (Kulbrandstad 2003:165). Ungdomsskolen ble valgt som utgangspunkt for undersøkelsen, slik at det ikke hersker tvil om at elever på dette nivået skal kunne lese for å lære – ikke bare avkode.

#### **Skole og lærere**

Skolen og lærerne ble valgt på grunnlag av tilgjengelighet. Skolen er i Oslo og utvalget består av sju lærere. For å komme i kontakt med lærere, der flere gjerne brukte samme lærebøker, var det naturlig å bruke arbeidsplassen deres, skolen, som bindeledd. For å få

kontakt med flere lærere ved en skole, var det greiest å avtale et eventuelt samarbeid med rektor ved skolen. Først forsøkte jeg å kontakte rektorer ved skoler jeg selv har hatt tilknytning til, i håp om å få tillatelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen. Rektorene ved disse skolene så ikke mulighet til å delta i undersøkelsen. Gjennom en av mine veiledere ved Universitetet i Oslo kom jeg i kontakt med en rektor ved en Oslo-skole som var villig, og hadde mulighet til å delta i undersøkelsen. Gjennom telefon- og e-postkontakt avtalte jeg de praktiske forholdene for gjennomføring av undersøkelsen med rektor.

Da fagene samfunnsfag og naturfag var valgt, måtte nødvendigvis lærerne som skulle være med i undersøkelsen, undervise i minst et av de to fagene. Informasjon fra rektor, samt informasjon fra internett, tilsa at det anslagsvis var 28 lærere fordelt på seks klasser på daværende tidspunkt på skolen. Jeg antar at maksimalt 15 lærere underviser i de to aktuelle fagene. 15 spørreskjema ble derfor levert til rektor, og rektor distribuerte skjemaene videre til lærerne. Ettersom det ikke er sikkert hvor mange lærere som fikk skjemaet og hvor mange som faktisk underviser i de to fagene, er det vanskelig å si noe om frafallet i undersøkelsen. Spørreskjemaene hadde en vedlagt ferdigfrankert konvolutt, og innen tre uker hadde jeg fått åtte konvolutter tilbake via posten.

På tross av åtte besvarelser, så består utvalget av kun av sju lærere, da en av dem må regnes som ufrivillig deltager. Kommentarer og tilsynelatende vilkårlig avkryssing preget det ferdigutfylte skjemaet fra denne læreren, og læreren ga uttrykk for å være uenig i undersøkelsens formål. Metodisk sett ville data fra denne informanten svekket begrepsvaliditeten, ettersom vilkårlig avkryssning gir data som kan være preget av tilfeldige feil. Informasjonsskrivet som tilhørte spørreskjemaet hadde ingen presisering av frivillighet, noe det helt klart burde ha hatt.

Underveis i arbeidet med undersøkelsen ble det kjent for meg at skolen ved et tidligere tidspunkt hadde vært med i et prosjekt der lærerne hadde deltatt på seminar/kurs som ville kunne påvirke deres vurderinger. Kurset var skreddersydd for lærerne ved skolen, og de ønsket seg veiledning om vurdering av læremidler med fokus på minoritetsspråklige elever. Det er uvisst hvor mange av lærerne i undersøkelsen dette eventuelt gjelder for, ettersom opplysningene om det tidligere prosjektet ikke var tilgjengelig da spørreskjema ble utformet og delt ut. Det er likevel mulig å si noe om fordelingen blant lærerne, da et av spørsmålene

tar for seg kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring. To av lærerne svarte at de hverken hadde vært med på kurs, planleggingsdager eller personalmøte i denne sammenhengen. Lærerne hadde også muligheten til å gi et åpent svar på spørsmålet, hvilket de to aktuelle lærerne ikke hadde gjort, noe som styrker muligheten for at disse to ikke var med på veiledningen. Det at lærerne muligens har deltatt i prosjektet, kan ha påvirket deres besvarelser og således de slutningene som er gjort i oppgavens siste kapittel. Lærerne i undersøkelsen kan være mer opptatt av, ha mer kunnskap om, og være mer reflektert rundt vurdering av lærebøker med fokus på minoritetsspråklige elever enn den gjennomsnittlige læreren i norsk skole er. Dersom lærerne på grunn av prosjektet har mer kompetanse enn andre lærere om vurdering av lærebøker, vil det kunne styrke validiteten av deres vurderinger. En slik situasjon er bedre enn at lærerne er mindre opptatt lærebøkers kvalitet enn andre lærere, da det ville kunne påvirket validiteten av deres vurderinger i negativ retning.

### **Lærebøker og tekster**

Lærebokutvalget består av fem lærebøker, henholdsvis to naturfagsbøker og tre samfunnsfagsbøker. Bøkene er valgt som en direkte følge av skole- og lærerutvalget og på samme måte er tekstutvalget avhengig av skole-, lærer- og bokutvalget. Det er valgt et tekstutdrag fra hver av lærebøkene. Tekstutdragene er bestemt ved loddtrekning, der den første brødteksten i alle lærebøkens kapitler kunne bli valgt til analysen. Det ble altså trukket et kapittel fra hver av de fem lærebøkene, der den første brødteksten i det kapitlet utgjør tekstutdragene i utvalget. Faren ved å bruke den første brødteksten i kapitlene utvalget kan derfor sies å gå i lærebokens "favør", da det kanskje er mer naturlig å forklare fremmedordene i begynnelsen av et kapittel enn i avslutningen. Tekstutdragene i utvalget er på cirka to sider, og i analysen inkluderes brødtekst, overskrifter og illustrasjoner. Spørsmål, oppgaver og "ekstra-bokser" utelates fra analysen, dette er etter min mening forsvarlig fordi brødteksten i seg selv bør være forståelig.

## **3.4 Spørreundersøkelse**

I dette avsnittet beskriver jeg spørreundersøkelsen med dens styrker og svakheter. For å vurdere styrkene og svakhetene ved spørreundersøkelsen er det hensiktsmessig å bruke

etablerte begreper fra metodelitteraturen. Cook og Campbells validitetssystem fra 1979 bruker en del standardiserte begreper. Systemet er blitt vanlig å anvende innen kvantitativ forskning (Lund 2002:114). Cook og Campbells validitetssystem er beregnet på store, kvantitative undersøkelser, noe spørreundersøkelsen i denne oppgaven ikke er. Det er spesielt viktig å understreke mangelen på mulighet for generalisering ved et så lite utvalg som denne undersøkelsen har. De slutningene som trekkes på grunnlag av spørreundersøkelsen, gjelder kun for utvalget i undersøkelsen. Ytre validitet er derfor ikke aktuelt for denne undersøkelsen. Imidlertid er det en annen validitetstype som er relevant i denne undersøkelsen, nemlig begrepsvaliditet. Undersøkelsens styrker og svakheter med hensyn til begrepsvaliditet redegjøres det derfor grundig for. Avsnittet om spørreskjemaets oppbygning fortsetter tildels vurderingen av begrepsvaliditeten, da det her vises på spørsmålnivå hvilke hensyn som er tatt i forsøk på å styrke begrepsvaliditeten. Sist i kapittelet beskrives kort gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Men først begrunner jeg valget av strukturert, postalt spørreskjema som instrument.

### **3.4.1 Valg av strukturert, postalt spørreskjema**

”Kjernen i strukturert utspørring er et spørreskjema med ferdigformulerte spørsmål i en bestemt rekkefølge og med faste svaralternativer for de fleste spørsmål” (Grønmo 2004:165). Den strukturerte utspørringen kan brukes på ulike måter og med ulik grad av struktur. Postalt skjema ble brukt i denne undersøkelsen, lærerne kunne derfor svare på spørsmålene når det passet dem, sende tilbake skjemaet i en ferdigfrankert konvolutt og samtidig beholde sin anonymitet. Et stort problem ved postalt skjema kan være frafall på grunnlag av lav motivasjon (Grønmo 2004:167). Det er nok lettere for informanter å kaste et spørreskjema i søppelkassen enn det ville være å personlig skulle svare nei til å være med på et intervju. På den andre siden er det større fare for påvirkning på informantens svar når intervjueren er tilstede. Etersom undersøkelsen ble gjennomført med et postalt skjema, kunne informanten svare på spørsmålene uten direkte påvirkning fra meg.

Spørreundersøkelsen kunne vært gjennomført med et personlig formelt intervju, over telefon, postalt eller via internett og e-post. Det er mange fordeler ved å stille spørsmålene personlig til informantene, men det er mer kostnads- og tidskrevende enn de andre formene for utspørring (Grønmo 2004:167). Ved anvendelse av personlig intervju kan man ha et mer

komplisert og omfattende spørreskjema, fordi intervjueren kan forklare intensjonen bak spørsmålene og motivere informanten underveis. Ved bruk av telefonintervju er denne effekten noe svakere ettersom avstanden mellom intervjuer og informant er større. Som nevnt i begrunnelsen for valg av metode, ble uformelt intervju som metode avvist på grunn av praktiske hensyn. De praktiske hensynene måtte også tas ved personlig formelt intervju og telefonintervju, disse ble derfor bortvalgt. Lærernes anonymitet ble også styrket gjennom å unngå personlig møte mellom informantene og meg. Bruk av telefon, internett og e-post ble ikke valgt da det var problematisk å anta at alle informantene var tilgjengelige på den måten.

### 3.4.2 Cook og Campbells validitetssystem

I Cook og Campbell sin modell opereres det med fire validitetstyper som er aktuelle for vurdering av slutninger fra undersøkelser. *Indre validitet* dreier seg om gyldigheten av kausale slutninger, altså om det er grunnlag for å si noe om årsakssammenhenger. Undersøkelsen i denne oppgaven har ikke som hensikt å belyse årsakssammenhenger, og derfor berøres ikke indre validitet. For å ha muligheten til å trekke statistiske slutninger må utvalget være statistisk representativt (Lund 2002:90). Utvalget i undersøkelsen er ikke statistisk representativt, og *statistisk validitet* utelukkes derfor videre i oppgaven. Vurdering av *ytre validitet* er et spørsmål om hvorvidt, og i hvilken grad resultatene i spørreundersøkelsen kan generaliseres til andre lærere og opplæringsstasjoner. Det er ikke mulig å generalisere resultatene fra denne undersøkelsen, da utvalget kun består av sju lærere. Den siste validitetstypen i Cook og Campbells modell, *begrepsvaliditet*, dreier seg om hvordan teoretiske begrep i spørreundersøkelsen er operasjonalisert gjennom konkrete variabler (Lund 2002:106). I vurderingen av undersøkelsens begrepsvaliditet sees det både på tilfeldige målefeil og systematiske målefeil som kan ha påvirket resultatenes begrepsvaliditet.

### 3.4.3 Begrepsvaliditet

“Samsvaret mellom det teoretiske begrep og det begrep vi har lyktes i å operasjonalisere, kaller vi begrepsoperasjonalitet.” (Kleven 2002b:63). God begrepsvaliditet (også kalt begrepsoperasjonalitet) forutsetter høy grad av samsvar mellom det definerte begrepet og gjennomført måling. I spørreundersøkelsen er det spesielt viktig at det teoretiske uttrykket,

”kvaliteten i lærebøker med hensyn til minoritetsspråklige elevers behov”, er godt operasjonalisert via spørreskjemaet. Det er mange trusler mot begrepsvaliditeten som er relevante i denne sammenhengen, og både tilfeldige og systematiske målefeil kan påvirke resultatene i feil retning. I neste avsnitt redegjøres det for hvilke tiltak som er gjennomført i forsøk på å styrke begrepsvaliditeten.

### **Reliabilitet og tilfeldige målefeil**

Som betegnelsen tilsier, oppfører disse målefeilene seg tilfeldig, de jevner seg ut på sikt og i større sammenhenger. Slikt sett ville undersøkelsens resultater hatt mindre sjanse for påvirkning fra tilfeldige målefeil dersom utvalget hadde vært større, da det ville vært større sjanse for utjevning. Påvirkning fra tilfeldige målefeil betegnes som en reduksjon av en undersøkelses reliabilitet (Kleven 2002c:125). God reliabilitet ved spørreundersøkelsens resultater kjennetegnes ved høy grad av pålitelighet i målingen av informantene ved målingstidspunktet. For å redusere tilfeldige feil i forskningsprosessen bør forskeren sette seg grundig inn i relevant metodelitteratur (Befring 2002). Innledende i arbeidet med oppgaven satte jeg meg grundig inn i spørreskjemaet for å følge anbefalte regler for konstruksjon av spørreskjemaet.

”Det finnes to prinsipielt ulike måter å benytte for å bedre reliabiliteten. Den ene måten består i å redusere de tilfeldige målefeilene, og den andre i å nøytralisere dem.” (Kleven 2002c:131). Det er tatt ulike hensyn for å bedre undersøkelsens reliabilitet, først redegjøres det for de tiltak som er gjort i den hensikt å redusere de tilfeldige målefeilene.

De tilfeldige feilene kan reduseres gjennom standardisering av datainnsamlingen (Kleven 2002c:131). Standardisering av undersøkelsen er forsøkt gjennomført i de ulike fasene av datainnsamlingen, både ved utarbeiding av spørreskjema, utsending og bearbeiding av data. ”Metodisk sett kan vi sjå på enquete som eit kollektivt intervju. Det inneber ei standarisert tilnærming, ved at eit spørreskjema går ut til mange personar samtidig.” (Befring 2002:167). Det er mindre sannsynlig at en tilfeldig påvirkning skal spille inn på svarene informantene gir når konteksten er rimelig lik for alle informantene. Informantene fikk spørreskjemaene fra rektor på arbeidsplassen sin, og de kunne selv bestemme i hvilke omgivelser de ville fylle ut skjemaene i. Etersom spørreskjemaene er faglig relatert anser jeg det som sannsynlig at lærerne fylte ut skjemaene på skolen, og da i noenlunde samme omgivelser. Samtlige av

skjemaene som kom i retur kom i løpet av 3 dager, hvilket tyder på at informantene har besvart skjemaene omtrent samtidig. Dersom det stemmer at lærerne har besvart skjemaene i en tidsperiode på 2-3 dager i relativt like omgivelser på skolen, er det mindre fare for at tilfeldige feil har påvirket målingen enn om de hadde besvart skjemaene hjemme hos seg selv i løpet av uker eller måneder.

”Hvis vi øker antall spørsmål i en test, får vi med i testen et større utvalg av det universet av spørsmål som teoretisk kunne ha vært med i testen.” (Kleven 2002c:171). For å nøytralisere de tilfeldige feilene ble derfor antall spørsmål i spørreskjemaet ble holdt så nært opptil øvre grense for akseptabel tidsramme som mulig.

Som avsnittet viser, har ulike tiltak blitt gjennomført i den hensikt å styrke reliabiliteten. Metodisk sett fungerer reliabiliteten som en forutsetning for begrepsvaliditeten og den er viktig i kraft av dens påvirkning på begrepsvaliditeten (Kleven 2002:136). Ved å gjennomføre tiltak for å styrke reliabiliteten, er det lagt et godt grunnlag for begrepsvaliditeten i undersøkelsen. Det er allikevel ikke tilstrekkelig å kun styrke reliabiliteten når man søker god begrepsvaliditet, det er derfor også satt inn tiltak for å begrense de systematiske målefeilene.

### **Systematiske målefeil**

I motsetning til de tilfeldige målefeilene, er det slik at de systematiske målefeilene ikke jevner seg ut over tid. Systematiske målefeil oppstår dersom enkelte sider av det teoretiske begrepet er systematisk underrepresentert i målingen eller dersom forhold som er irrelevante for det teoretiske begrepet påvirker målingen (Kleven 2002c:133). I undersøkelsen er det tidligere nevnt den teoretiske betegnelsen ”kvaliteten i lærebøker med tanke på minoritetsspråklige elevers behov” som lærerne skal vurdere. ”Kvalitet” er et abstrakt begrep som lærerne kan oppfatte annerledes enn meg som pedagogikkstudent og det er spesielt viktig for undersøkelsens begrepsvaliditet at de systematiske feilene i størst mulig grad reduseres.

For å unngå stor grad av påvirkning fra systematiske feil, bør man øke antall operasjonaliseringer og nærme seg begrepet på ulike måter (Kleven 2002c:136). Ulike måter å nærme seg begrepet kvalitet i lærebøker på, er forsøkt gjennomført i spørreundersøkelsen, for å styrke begrepsvaliditeten. Spesifiseringer av forskjellige aspekter av kvalitet i



lærebøkene som er spesielt viktige med hensyn til minoritetsspråklige elever, er brukt i de ulike spørsmålene. Ved å bruke slike spesifiseringer er det større sannsynlighet for å oppnå en felles forståelse av mer spesifikke sider av kvalitet enn bare det generelle begrepet kvalitet. Det er også ved en slik spesifisering mulig å oppnå høyere grad av samsvar mellom det jeg vil spørre om og det læreren svarer på.

Operasjonaliseringen av det teoretiske begrepet "kvalitet" i spørreundersøkelsen kommer til syne for informantene gjennom spørreskjemaet. Slikt sett er det i hovedsak gjennom gode spørsmål i spørreskjemaet at begrepsvaliditeten i undersøkelsen kan bedres. "For å oppnå valide data blir det stilt store krav til utforminga av spørreformatet. Det må være språklig lett tilgjengelig for dei som skal svare, det må vere sjølvinstruerande når det gjeld måtar å svare på, og det må oppmuntre til gjennomføring og til truverdige svar." (Befring 2002:171). Gode spørsmål i en spørreundersøkelse bør oppleves som relevante og forståelige for informantene, derfor ble spørreskjema gjennomlest og kommentert av medstudenter og bekjente av meg som er lærere av profesjon. Spørreskjema ble i noen grad endret etter tilbakemeldingene i den hensikt å styrke begrepsvaliditeten. En viktig endring i denne sammenhengen er valget om å lage et åpent spørsmål på slutten av både del 2 og del 3 der informanten kunne komme med andre kommentarer til læreboken. Spørsmålet styrker begrepsvaliditeten gjennom å gi lærerne en anledning til fritt å uttale seg om læreboka. Informantenes tilbakemelding ga ingen indikasjoner på eventuelle mangler eller misforståelser ved min operasjonalisering.

Som de forutgående avsnittene viser, er det gjort flere grep for å bedre begrepsvaliditeten. De tilfeldige feilene er både forsøkt redusert gjennom ulike standardiseringstiltak, og nøytralisert gjennom å ha et relativt høyt antall relevante spørsmål med i skjemaet. Ved å nøytralisere og redusere de tilfeldige feilene er reliabilitet i undersøkelsen styrket, og danner et rimelig godt grunnlag for å oppnå god begrepsvaliditet. Begrepsvaliditeten er forsøkt styrket gjennom ulike operasjonaliseringer og bearbejdede spørsmålsformuleringer. I det neste avsnitt beskrives spørreskjemaets oppbygning og enkelte konkrete grep for å styrke begrepsvaliditeten presiseres.

### 3.4.4 Spørreskjemaets oppbygning

Spørreskjemaet er i 3 deler og del 1 skulle fylles ut av alle informantene. Spørsmålene i skjemaet har faste svaralternativer, med unntak av noen få spørsmål.

Del 1 består av 13 spørsmål som har til hensikt få frem bakgrunnsopplysninger om lærerne og deres undervisning. Informantene blir spurt om antall undervisningstimer, antall elevgrupper, hvilke fag de underviser i og elevsammensetningen i de gruppene de underviser for. Denne informasjonen gir et bilde av undervisningen og fungerer som en forsikring om at lærerne underviser minoritetsspråklige elever. Delen har også spørsmål om lærerens ansiennitet og kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring.

Del 2 tar for seg lærebøker i samfunnsfag og skulle kun besvares av lærere som underviste i samfunnsfag. Del 2 tar for seg én lærebok av gangen, og lærerne skulle fylle ut et skjema for hver av de to lærebøkene de bruker hyppigst. Del 3 er likt oppbygd som del 2, med den forskjell at del 3 tar for seg lærebøker i naturfag. Både innholdsmessig og strukturelt sett er del 2 og 3 like, med unntak av to ekstra spørsmål i del 2. Jeg beskriver derfor del 2 og del 3 samtidig. Spørsmålene betegnes i noen tilfeller som grupper av spørsmål ettersom de er samlet i enheter for å skape en meningsfull struktur i spørreskjemaet, noe som styrker begrepsvaliditeten i undersøkelsen.

Innledende i del 2 og del 3 bes det om navn på læreboken og hvilket klassetrinn som bruker boken. Spørsmål 16-27 (del 2) og spørsmål 81-90 (del 3) er påstander der lærerne skal si seg enten helt enig, litt enig, nøytral/vet ikke, litt uenig, eller helt uenig. Bruken av disse fem svarkategoriene går igjen i skjemaet der påstander brukes i spørsmålene. Kategorien nøytral/vet ikke er med for å forsikre at alle kan finne en kategori som passer med deres meninger. Dersom man ikke finner en kategori som stemmer med det man vil svare, presser man informanten til å velge en kategori som ikke passer eller la være å svare, noe som ville svekket målingens nøyaktighet. De fire andre kategoriene gir lærerne mulighet til å vise i hvilken grad de er enige eller uenige i påstanden, det styrker nøyaktigheten ved utsagnet og kan fungere motiverende dersom det forsterker opplevelsen av relevans og logikk i spørreskjemaet. Påstandene i spørsmål 16-27 (del 2) og spørsmål 81-90 (del 3) er nøkkelspørsmål som dreier seg om kvaliteten av læreboken og dens tekster. Eksempelvis

består spørsmål 22 fra del 2 og spørsmål 87 fra del 3 av påstanden ”Språket i tekstene er for abstrakt/voksent.” Påstanden er formulert slik at den dreier seg om et helhetsinntrykk av tekstene i læreboka og gjør den sammenlignbar med indikatorene ved tekstanalysen.

Spørsmålene 26 og 27 (del 2) dreier seg om det flerkulturelle perspektivet i lærebøkens innhold og er kun relevante for faget samfunnsfag. Tidlig i forskningsprosessen var det aktuelt å bruke det flerkulturelle perspektivet på innholdssiden som et supplement til det språklige. Det er i utgangspunktet kunstig å skille disse to aspektene, ettersom kulturell bakgrunn kan påvirke muligheten for å forstå innholdet i tekstene og illustrasjonene. Det ble av praktiske hensyn nødvendig å avgrense problemstillingen og da ble det flerkulturelle perspektivet på innholdet i lærebøkene valgt bort. Muligheten for at disse to påstandene påvirket informantenes svar videre i skjemaet anses til å være liten, da spørsmålene i høyeste grad er av interesse i læreboksammenheng.

Spørsmål 28-30 (del 2) og spørsmål 91-93 (del 3) handler om elevenes innstilling til læreboken, og det presiseres før påstandene presenteres, at svarene baserer seg på lærerens opplevelse av elevenes forhold til boken. Hensikten med påstandene er å få et bilde av hvordan elevene er innstilt til læreboken og hvorvidt læreboken er spesielt upopulær hos elevene. Spørsmålene dreier seg om elevene og læreboken, og de er med på spørreskjemaet av særlig to grunner. Først og fremst er det *elevene* boken skal være språklig tilgjengelig for. Det kan tenkes at læreren synes boken er språklig tilgjengelig, selv om elevene ikke har særlig utbytte av boken. Selv om spørsmålsgruppene ikke gir klare svar på elevenes faktiske læringsutbytte av boken, kan lærernes vurderinger gi indikasjoner på om noen spesielle bøker utmerker seg positivt eller negativt i dette henseende. I tillegg til en slik indikasjon kan disse spørsmålsgruppene være med på å styrke begrepsvaliditeten. I en vurdering av lærebøkers kvalitet, er det tildels problematisk å skulle skille bruken av læreboken fra det teoretiske begrepet ”kvalitet”. Ved å inkludere spørsmål om elevenes bruk av læreboken i spørreskjemaet dekkes en større del av begrepet kvalitet i operasjonaliseringen og resultatenes begrepsvaliditet styrkes.

I spørsmålene 31-36 (del 2) og 94-99 (del 3) skal lærerne krysse av for om læreboken har noe tilleggsmateriale og eventuelt hvilke. Spørsmål 51-60 (del 1) og spørsmål 114-123 (del 3) er lignende, men her spørres det etter om læreren bruker hjelpemidler i undervisningen, og

eventuelt hvilke og hvor ofte de brukes. Det er særlig opplysninger om ordliste som er viktig i disse spørsmålsgruppene, ettersom ordliste som forklarer vanskelige ord i læreboken vil kunne styrke den språklige tilgjengeligheten, altså kvaliteten i læreboken.

Spørsmålene 37-50 (del 2) og 100-113 (del 3) handler om elevene og eventuelle vanskeligheter de måtte ha med bruk av læreboken. Hensikten med disse spørsmålene er å få et bilde av om elevene har vanskeligheter med boken, hva eventuelle problemer består av, og om de minoritetsspråklige elevene har spesielle vanskeligheter med boken som andre ikke har. Øvrige begrunnelser for spørsmålsgruppene er lik den som gjaldt for spørsmål 28-30 og spørsmål 91-93.

De neste spørsmålene i spørreskjemaet, 61-65 (del 2) og 124-128 (del 3), spør etter i hvilken grad læreboken egner seg sammen med ulike arbeidsformer. Hensikten med spørsmålene er å få et inntrykk av om det kan være særlige arbeidsformer som er problematiske, og da er det spesielt interessant å se i hvilken grad læreboken egner seg for individuelt arbeid og hjemmearbeid, ettersom det kanskje er slike individuelle arbeidsformer som volder størst problemer for elevene dersom den språklige tilgjengeligheten ikke er optimal.

De siste spørsmålsgruppene, 66-77 (del 2) og 129-140 (del 3), har til hensikt å finne ut hvorfor lærerne bruker den aktuelle læreboken. I disse spørsmålsgruppene er det særlig svaralternativene ”boken er tilpasset Kunnskapsløftet” og ”boken passer elevenes forutsetninger” som er relevant for undersøkelsens problemstilling. Nå kommer en kort redegjørelse av den praktiske gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

### **3.4.5 Gjennomføring**

15 spørreskjemaer ble overlevert til rektor, slik at lærerne kunne få utdelt skjemaene i relativt lik kontekst. Organiseringen av spørreskjemaene var slik at alle lærerne fikk et eksemplar av del 1 og to eksemplarer av del 2 og 3, i den hensikt at de kunne vurdere to bøker i hvert fag dersom det skulle være aktuelt. Foran hver bunke med skjemaer fulgte det med et instruksjonsskriv. Skrivet ga en kort innføring i spørreundersøkelsens hensikt samt informasjon om de ulike delene. Skrivet ble avsluttet med kontaktinformasjon, slik at lærerne hadde mulighet til å få mer informasjon om undersøkelsen dersom det skulle være behov eller interesse for det.

Det var ingen avkryssninger i skjemaene som var uklare, men noen avkryssninger manglet og ble derfor stående tomme. Ettersom datamengden er relativt liten, har det ikke ført til særlig problemer med uregelmessigheter i datamaterialet. SPSS er et standardprogram for analyse, og brukes ofte ved store kvantitative undersøkelser. Denne undersøkelsen tar ikke i bruk statistisk analyse og datamengden er liten. SPSS ble kun brukt som et hjelpemiddel til å registrere og bevare data.

## 3.5 Tekstanalyse

Tekstanalysen har som formål å belyse den språklige tilgjengeligheten i de utvalgte tekstutdragene. Gjennom tekstanalyse vurderer jeg hvordan fagtermer, illustrasjoner, ordlister, overskrifter og metaforer er brukt i utdragene. Disse fem elementene fungerer som indikatorer på språklig tilgjengelighet. Det er ikke tilstedeværelsen av indikatorer i seg selv som er interessant, men *hvordan indikatorene brukes* som er avgjørende for tekstens språklige tilgjengelighet. Indikatorene fungerer altså som analyseverktøy. Senere i kapittelet kommer en nærmere presentasjon av hva som betegnes som egnet bruk av indikatorene. Tekstanalysen tar utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse av forskningsprosessen og beskrivelsen av analyseprosessen tar derfor i bruk hermeneutiske begreper.

### 3.5.1 Hermeneutisk forskningsmetode

Hermeneutikk er en retning innenfor vitenskapsteorien, men hermeneutikk kan også betegnes som et sett metodiske prinsipper (Befring 2002:11-18). Hermeneutisk metode er således en systematisk framgangsmåte for å tolke tekster og lignende materiale (Befring 2002:27). Hermeneutisk metode er ikke en ensartet vitenskaplig prosedyre, men hermeneutikken tilbyr begreper og prinsipper som er til nytte i tolkningsprosessen. Gjennom prosessen forsøker man å oppnå en helhetlig forståelse av eller økt innsyn i en tekst eller lignende materiale (Befring 2002:27). Hensikten med tekstanalysen i denne oppgaven er å få økt innsyn i den språklige tilgjengeligheten i tekstutdragene fra lærebøkene. Videre i avsnittet beskrives og vurderes tekstanalysen med utgangspunkt i de hermeneutiske begrepene hermeneutisk sirkel og forforståelse.

### **Hermeneutisk sirkel**

”Den hermeneutiske metoden er ofte karakterisert som fortolkingskunst, der arbeidet med ein tekst eller tilsvarande substans suksessivt gir auka innsyn og forståing. Her kan vi vise til den såkalla ”hermeneutiske spiral” for å illustrere korleis nye delinnsikter blir fanga inn og plassert i nye heilskapar.” (Befring 2002:27). Den hermeneutiske sirkel, eller spiral, er et bilde på forholdet mellom delene og helheten. Delene forstås og fortolkes ut fra helheten – og helheten forstås og fortolkes ut fra delene. I tekstanalysen i denne oppgaven ser jeg på noen utvalgte deler i læreboktekstene; utvalgte indikatorer på språklig tilgjengelighet. Indikatorene representerer ikke helheten i den enkelte tekst, det er selvsagt mange deler i teksten som ikke tas med i analysen. Indikatorene kan likevel gi et bilde av tekstens helhet. Tolkningsprosessen har vært dynamisk, både i forarbeidet der jeg valgte indikatorer og underveis i selve tekstanalysen. Med dynamisk mener jeg at det har vært åpenhet for å endre, fjerne eller utvide indikatorkategoriene underveis i arbeidet med analysen. Indikatorkategoriene har dog hele tiden vært basert på en teoretisk, felles (helhetlig) oppfattelse av hva språklig tilgjengelighet i læreboktekster betyr, spesielt for minoritetsspråklige elever. Denne teoretiske oppfattelsen er en del av mine forutsetninger og min forståelseshorisont, som i hermeneutikken betegnes som min forforståelse.

### **Forforståelse**

“Teorier og begreper er en del av den totale *forforståelsen* vi går inn i analysearbeidet med. Forforståelsen utgjør på den måten en del av analyseredskapene.” (Brekke 2006:24). Slikt sett er min forforståelse et nødvendig element i arbeidet med tekstanalysen. Det teori- og empirigrunnet som ble presentert i oppgavens første kapittel er en del av min forforståelse. I begynnelsen av arbeidet med oppgavens problemstilling ble det lagt stor vekt på kartlegging av fagfeltet og tilgjengelig litteratur.

Det er viktig å være oppmerksom på at mine vurderinger er subjektive, selv om indikatorene er utviklet på grunnlag av relevant empiri og teori. Mine faglige kunnskaper, min sosiale bakgrunn og mine personlige egenskaper påvirker min forforståelse. Forforståelsen påvirker tolkningsprosessen ved å være et grunnlag for en ny og utvidet forståelse. Metodisk sett utnyttes forforståelsen for å formulere de indikatorene som fungerer som analyseverktøy.

### 3.5.2 Reliabilitet og validitet

”I en anvendning av dette begrepp [reliabilitetsaspekten] med fäste i en empiristisk vetenskapssyn är förutsättningen för god **reliabilitet** att vara tillräckligt noggrann i mätningar och uträkningar. Men även detta begrepp kan vidgas och därmed bli relevant även för de undersökningar där man inte räknar eller mäter. Det handlar då mer allmänt om att vara noggrann i undersökningens alla led, att eliminera felkällor i görligaste mån. För de flesta textanalyser är t.ex. tolkningsaspekten en reliabilitetsfråga. Vilken tolkningsstrategin än är måste textläsningen vara tillräckligt noggrann för det syfte man har.” (Bergström & Boréus 2005:36)

Reliabiliteten i tekstanalysen dreier som om holdbarheten av tolkningene. Tolkningene bør kunne gjøres flere ganger med samme resultat, og de bør ikke være preget av tilfeldige feil. God reliabilitet i tekstanalysen er avhengig av en systematisk tolkning. Reliabiliteten til tekstanalysen er i likhet med validiteten knyttet til indikatorene. Jeg har konkretisert indikatorene og spesifisert hvilke kjennetegn jeg ser etter i analysen. Denne spesifiseringen gjør det lettere å bestrebe en likhet i tolkningene av de ulike tekstene. Spesifiseringen muliggjør også kontroll av tolkningene. ”Validitetsfrågan kan vidgas til att också gälla undersökningar som inte använder sig av räknande eller mätande. Den handlar då om huruvida den undersökningar man gjennomför för at besvara en bestämt fråga verkligen kan ge ett svar på just denna fråga. Teoretiska förställningar spelar in även för validitetsfrågan.” (Bergström & Boréus 2005:34). Validiteten av tekstanalysen beror på analyseverktøyet, og i denne analysen bruker jeg indikatorene som verktøy. Validiteten i tekstanalysen dreier seg dermed om hvorvidt indikatorene virkelig er tegn på språklig tilgjengelighet eller ikke. Ettersom indikatorene er utarbeidet etter gjeldende teori og empiri, er de så valide som jeg hadde mulighet til å oppnå. Min forforståelse er derfor både til hjelp og til begrensning av validiteten. Indikatorene skal nå presenteres, slik at analyseverktøyet i tekstanalysen tydeliggjøres og kan være gjenstand for ytterligere vurderinger.

### 3.5.3 Indikatorer

En helhetlig analyse av tekstenes språklige tilgjengelighet er av kapasitetsmessige årsaker umulig å gjennomføre. Rent praktisk sett anså jeg det derfor som nødvendig å velge noen indikatorer på språklig tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever. Indikatorene er

fagtermer, illustrasjoner, overskrifter, metaforer og metaformarkører. Indikatorene gir samlet sett ikke et fullstendig bilde av tekstens språklige tilgjengelighet. Det er mange andre egenskaper ved en fagtekst som påvirker den språklige tilgjengeligheten. Eksempelvis er tekstens struktur, sjanger og logisk oppbygning viktige faktorer som vil prege den språklige tilgjengeligheten. Det er ikke slik at teksten nødvendigvis er språklig tilgjengelig på alle plan selv indikatorene som er valgt ut til denne analysen ansees for å være positive.

Kravet til begrepsvaliditet som gjaldt for oppgavens spørreundersøkelse, kan i noen grad sammenlignes med påliteligheten av analysens resultater som igjen er avhengige av hvordan de abstrakte begrepene i problemstillingen blir operasjonalisert gjennom analyseredskapene. Det er et premiss for tekstanalysens pålitelighet at de indikatorene som er valgt representerer egenskaper er relevante for språklig tilgjengelighet i læreboktekster. Indikatorene må sees i sammenheng med resten av teksten. Forholdet mellom indikatorene og tekstutdraget blir essensielt, og indikatorene undersøkes ikke isolert sett. Men for å gi leseren mulighet for å vurdere analysens pålitelighet, redegjøres det nå for identifisering og vurdering av de enkelte indikatorene. Jeg vil også vise til hvilke kilder jeg har brukt for valg av indikatorer, med intensjon om således å styrke analysens validitet. Tekstanalysen har ikke som formål verken å kartlegge hyppighet eller å kategorisere begreper og uttrykk. Kategorisering og frekvensregistrering er dermed ikke hovedfokus i de følgende avsnitt og kapitler, selv om jeg anser det som nødvendig å vise hvorfor og hvordan jeg har valgt å bruke begrepene ”fagterm” og ”metafor”.

### **Fagtermer**

Kategorien ”fagtermer” inneholder en gruppe ord som er spesifikk for bestemte fagområder og som ikke er i dagligdagse ord for elever i ungdomskolen. Det er stor variasjon blant elevene når det gjelder hvilke ord som er i dagligtalen, og vurderingen av hvilke ord som havner i kategorien er nødvendigvis subjektiv. I datamaterialet er noen ord, som for eksempel ”grossist” og ”rettsstat”, tatt med i denne kategorien uten særlig forbehold, da de tilhører bestemte fagområder, henholdsvis samfunnsøkonomi og jus. Men andre termer i materialet er plassert i fagtermkategorien med visse forbehold. Noen begreper, eksempelvis ”prioritere” og ”prinsippene”, er plassert i fagtermkategorien etter skjønnsmessige vurderinger av hvilke ord ungdomsskoleelever kan forventes å ha i dagligtalen sin. Kategorien fagterm er altså i denne oppgaven ganske bredt definert. Jeg vil også vurdere



enkelte andre ord som kan være hemmende på den språklige tilgjengeligheten, selv om de ikke faller inn under kategorien fagterm. Disse ordene trenger stort sett den samme tilretteleggingen som fagtermer. Ordene kan være fag-spesifikke ikke-fagord (jf. Golden 2005:4) eller andre ord som kanskje ikke brukes så ofte i hverdagstalemåten til minoritetsspråklige elever på ungdomsskolen. Jeg vil betegne disse som vanskelige ord, ukjente ord og nøkkelord. Som med fagtermer, er også vurdering av slike ord subjektiv.

I analysen er det ikke hyppigheten i seg selv som er interessant, men heller hvordan termene brukes i tekstutdraget. Først og fremst er det gunstig dersom tekstens kontekst i seg selv gir en forklaring på fagtermen eller at fagtermen forklares eksplisitt i teksten (Aamotsbakken m.fl. 2004:117). Det anses som fordelaktig dersom fagtermen brukes flere ganger, gjerne på ulike måter. I de lærebøkene der temaet fra tekstutdraget fortsetter videre i kapittelet, er det sjekket om fagtermen går igjen seinere i teksten. Det anses som gunstig for tekstens språklige tilgjengelighet dersom fagtermen er eksemplifisert, enten ved synonymer, over- eller underbegreper. Fagtermene vurderes i sammenheng med illustrasjoner og overskrifter der det er aktuelt. I vurderingen av fagtermer vil jeg også se om og eventuelt hvordan læreboken strukturerer ordforklaringer ved bruk av ordlister. Ordlistene kan være et godt alternativ for elever som har vanskeligheter med å forstå ordene i en læreboktekst (Aamotsbakken m.fl. 2004:114). Analysen går også her utenfor tekstutdraget, men ordlister kan bidra til å øke den språklige tilgjengeligheten i selv teksten dersom elevene har muligheten til å få forklart vanskelige ord fra en ordliste. Det anses som fordelaktig dersom det er et brukervennlig system, gjerne med markering (kursiv eller utheving) av fagtermer som eleven kan finne alternative forklaringer på i en ordliste.

### **Illustrasjoner**

I vurderingen av illustrasjoner i tilknytning til tekstutdraget er det tatt hensyn til relevans og hvor deskriptive de er i forhold til termer og uttrykk. Det er et minimumskrav til illustrasjonene at de skal være relevante for tekstens tema. Pedagogisk sett er det gunstig dersom illustrasjonene er forklarende og tydeliggjørende for enten temaet eller fagtermer i teksten (jf. Bjørndal 1984:84). Illustrasjonene bør med andre ord fremme elevens forståelse for teksten.

## Overskrifter

De overskriftene som er bruktes tilknytning til tekstutdraget, er vurdert ut ifra fire kriterier. En overskrift bør være relevant for teksten, tydelig, bestå av forståelige ord, og helst være fri for metaforer (Aamotsbakken m.fl. 2004:120). Dersom overskriften er diffus, er det viktig at den klargjøres innledende i teksten.

## Metaforer

I likhet med, og kanskje i større grad enn, fagtermene er kategorisering av metaforer en skjønnsmessig vurdering. Som det fremkommer av oppgavens teoridel, er det ulike oppfatninger av hva en metafor er for noe. Operasjonaliseringen av metaforer i analysen bygger i stor grad på, men er en forenkling av, de metodiske valgene Anne Golden og Norunn Askeland har gjort i sine avhandlinger (Golden 2005 & Askeland 2008a). Askeland (2008a:45) presiserer at hennes studie er plassert innen den diskursanalytiske metafortradisjonen, der kognitiv metafor-teori (jf. metafor-teori i kapittel 2) har fungert som inspirasjonskilde og utgangspunkt. Men diskursanalytisk metafortradisjon og kognitiv metafortradisjon har noen vesentlig forskjeller. ”Dei viktigaste skilnadene [mellom kognitiv metafor-teori og diskursorientert metaforforskning] dreier seg om korleis ein nærmar seg metaforbegrepet, om ein ser det som ein mental storleik og går frå tanke til språk, eller om ein først og fremst definerer metafor som eit språkleg fenomen som også kan vere uttrykk for ein tenkjemåte.” (Askeland 2008a:87). Innen den kognitive metafortradisjonen ser man på metaforer først og fremst som en mental størrelse og man nærmer seg metaforbegrepet med en ”ovenfra og ned-strategi”. Diskursorientert metaforforskning bruker en ”nedenfra og opp-strategi” ved å i første rekke se på det språklige uttrykket (Askeland 2008a:87). I denne oppgavens tekstanalyse er det hensiktsmessig, i likhet med Askelands studie, å bruke ”nedenfra og opp-strategi” for å kartlegge metaforene i læreboktekstene, ettersom jeg først og fremst er interessert i det språklige aspektet ved metaforene.

En språklig metafor kan identifiseres ved bruk av to vilkår som begge må være tilstede (Askeland 2008a:133):

1. Det må være forskjell i meningsinnhold mellom ord/uttrykk i kildedomenet og måldomenet
2. Det må være en relasjon eller en overføring mellom kildedomenet og det kontekstuelle emnedomenet

Den språklige metaforen ”kjærlighet er en reise” kan fungere som et eksempel. Kildedomenet er i dette tilfellet ”reise” og måldomenet er ”kjærlighet” (Askeland 2008a:58). Det første kriteriet er oppfylt ettersom en reise og kjærlighet har forskjellig meningsinnhold. Det andre vilkåret er tilstede fordi det gir mening å overføre aspekter ved en reise til temaet kjærlighet. Relasjonen mellom reise og kjærlighet kommer til syne i forskjellige språklige metaforiske uttrykk, som for eksempel ”vi er nødt til å gå hver vår vei” og ”forholdet har kommet i et dårlig spor” (Askeland 2008a:58). I denne oppgavens analyse er jeg ikke opptatt av en fullstendig kartlegging av metaforer i læreboktekstene og jeg er heller ikke opptatt av å kategorisere metaforene etter kildeområde. Men vilkårene Askeland presenterer for kilde- og målområdet er brukt som kriterier i bestemmelsen av hvilke ord og uttrykk som kan regnes som metaforiske.

Som presentert i oppgavens teoretiske del, kan metaforkategorien inneholde mer en hva gjengs oppfatning tilsier. Språket er fullt av metaforiske elementer, og det er en del begreper og uttrykk som kan betegnes som metaforiske, uten at de oppfattes som metaforer ved første øyekast. Disse kan være konvensjonaliserte metaforer, metaforer som er etablerte i hverdagspråket (Askeland 2008a:23). Anne Golden (2005:24) foreslår en betraktning av en konvensjonalitetsskala hvor konvensjonelle, vanlige metaforer befinner seg på ett ytterpunkt, og nye, uvanlige metaforer befinner seg på det andre ytterpunktet. Norunn Askeland (2008:23) bruker begrepet ”konvensjonalisert” i stedet for ”konvensjonell” fordi grad av konvensjonalitet ikke er statisk. Det er altså ikke en klar grense mellom konvensjonaliserte metaforer og andre metaforer, så også denne vurderingen er nødvendigvis subjektiv. Konvensjonaliserte metaforer er inkludert i tekstanalysen selv om de ikke er tillagt størst vekt. I materialet er for eksempel ”å bryte loven” regnet som en konvensjonell metafor. I tekstutdraget fra *Makt og menneske* brukes uttrykket også i andre varianter som ”lovbryter” og ”lovbrudd”.

Analysen har ikke til hensikt å kartlegge hvor hyppig metaforene opptrer i tekstene, men heller i hvilken kontekst de opptrer i, hvordan de brukes og hvorvidt de forklares – altså hvor språklig tilgjengelige de er. Når det gjelder de konvensjonaliserte metaforene ser jeg på sammenhengen de brukes i, om de gjentas i ulike setninger og om det brukes synonymer. Resten av de språklige metaforene vurderes i positiv retning dersom de er bildesterke

(Golden 2005:127), relevante for elevene (Golden 2005:313) og dersom de forklares eller eksemplifiseres der det er naturlig (Aamotsbakken m.fl. 2004:91). På samme måte regnes det som negativt for den språklige tilgjengeligheten i læreboktekstene dersom metaforene er bildesvake, primært voksenrelevant og dersom de ikke forklares eller eksemplifiseres der det er behov for det. Jeg vil også se etter flerordsuttrykk fordi de er vanskeligere å forstå enn ettordsuttrykk (Golden 2005:313). Alle disse vurderingene beskrives i kapittelet hvor data presenteres, slik at det er mulig å se hvordan jeg har vurdert de enkelte metaforene.

### Metaformarkører

Metaformarkører inkluderes i tekstanalysen i kraft av deres metakommunikative muligheter (Askeland 2008b:63). Metaformarkører i læreboktekstene anses stort sett som styrkende for den språklige tilgjengeligheten i tekstanalysen. For å identifisere markørene i analysen, bruker jeg Norunn Askelands eksemplifisering av ulike typer signal som utgangspunkt (Askeland 2008a:232 og Askeland 2008b:63):

#### ”Type signal

Eksplisitte markører  
 Simile  
 Sammenligningssetning  
 Eksempel, analogi  
  
 Tegnsetting, grafikk  
 Semantisk metaspråk, inkludert  
 revitalisering av døde metaforer  
 Dempere  
  
 Forsterkere  
 Sanseprosesser  
  
 Kognitive prosesser  
 Verbale prosesser

#### Eksempel

Metaforisk sagt, billedlig, som et bilde på  
 Som, slik som  
 Som om  
 På samme måte som, vi kan sammenligne  
 med, kan minne om  
 ” ”, ! fet skrift, kursiv  
 I mer enn en betydning, det betyr....,  
 da er det snakk om, så og si  
 På en måte, på et vis, nesten (som om),  
 altså, nærmest, en form for,  
 et slags, kan være  
 Faktisk, virkelig, rett og slett  
 Så ut som, følte som,  
 smakte som, hørtes som  
 Tenk deg at, viste du at, har du tenkt over at  
 Vi sier at, vi kaller det, vi kan godt si at,  
 heter det (brukt til å introdusere nye  
 begrep)”

I tillegg til å bruke listen som utgangspunkt for analysen, så ser jeg på hvert enkelt metaforisk uttrykk og begrep for å se om det kan være markert på annet vis enn med signalene som fremgår av listen.

### **3.5.4 Gjennomføring**

Analysen ble gjennomført over et lengre tidsrom, der indikatorene stadig ble utdypet og utforsket gjennom faglitteratur og relevant forskning. I tråd med den hermeneutiske sirkel er tekstutdragene lest og analysert atskillige ganger, med en ny type forståelse hver gang. I gjennomlesningen av tekstutdragene har identifisering av indikatorer og vurderinger av indikatorenes virkemåte i tekstene hatt hovedfokus. I en masteroppgave er det begrenset med muligheter for validering av tekstanalyse gjennom større forskningsgrupper, og jeg ønsket å kompensere etter best mulig evne med å konferere med faglitteratur og relevant tidligere forskning underveis i arbeidet. Gjennomføringen av tekstanalysen besto derfor av kontinuerlig fordyping og erverving av ny kunnskap, i tråd med den hermeneutiske metode.

## 4. Presentasjon av data

I dette kapitlet presenterer jeg data fra både spørreundersøkelsen og tekstanalysen. Noen tolkninger av funnene legges også frem fortløpende i teksten. Først legger jeg frem data fra spørreundersøkelsen, deretter presenteres data fra tekstanalysen. Presentasjonen av data er systematisert etter titlene på de fem lærebøkene i utvalget: *Eureka*, *Forsøk og fakta*, *Makt og menneske*, *Underveis* og *Innblikk*. Fremleggningen er organisert slik av oversiktsmessige grunner, selv om slutninger fra tekstutdragene ikke er gjeldende for lærebøkene i sin helhet (jf. kapittel 3).

### 4.1 Spørreundersøkelse

I denne delen av kapitlet presenterer jeg lærernes besvarelser på spørreskjemaet. Innledende vil jeg tegne jeg et bilde av undervisningssituasjonen lærerne er i. Herunder kommer beskrivelser av gruppe-, elev- og fagsammensetninger. Resten av fremstillingen er systematisert etter de fem lærebøkene, av og lærernes besvarelser om den enkelte lærebok. I beskrivelsene vil følgende vektlegges;

- lærernes ansiennitet og særskilt kompetanse
- lærernes begrunnelse for bruk av akkurat denne boken
- lærernes svar på nøkkelspørsmål om læreboken og tekstene (16-27 i del 2 og 81-90 i del 3)
- lærernes svar på spørsmål om hvilke vanskeligheter ulike elevgrupper har i arbeidet med læreboken (37-50 i del 2 og 100-113 i del 3)

#### **Lærerne og undervisningen**

Alle lærerne oppgir at de underviser to elevgrupper i enten naturfag eller samfunnsfag, foruten lærer E, som underviser to grupper i naturfag samt to grupper i samfunnsfag. Sammenlagt underviser de 16 elevgrupper. Det er mulig at lærerne deler på undervisningsansvaret for gruppene, slik at det i virkeligheten bare er 8 grupper med elever. I gjennomsnitt underviser hver lærer mellom 41 og 60 elever i mellom 4 og 6 timer per uke i enten naturfag eller samfunnsfag. Det er to unntak; Lærer D underviser litt færre elever,

totalt sett mellom 21 og 40 elever, mens lærer E underviser mellom 4 og 6 timer i både samfunnsfag og naturfag.

Alle lærerne underviser minoritetsspråklige elever i løpet av uka. Naturfaglærerne underviser på 8. og 10. klassetrinn, mens samfunnsfaglærerne underviser på 9. og 10. trinn. På spørsmål om lærerne har fått tilbud på kompetanseheving innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring fra arbeidsgiver, er det kun en lærer som svarer bekreftende. Samtidig er det flere av lærerne som har deltatt på personalmøte og planleggingsdager der flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring har vært i fokus.

### 4.1.1 Naturfag

I utvalget er det fire lærere som underviser i naturfag, og de fire lærerne bruker to ulike lærebøker, *Eureka* og *Forsøk og Fakta*.

#### **Eureka**

Lærer A og lærer H bruker læreboken *Eureka* i undervisningen sin på 8. klassetrinn.

#### *Lærer A*

Lærer A har praktisert som lærer i mellom 10 og 15 år og oppgir å ha deltatt på både personalmøte og planleggingsdag med fokus på flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring.

Læreren oppgir kollegaers vurdering av *Eureka* som begrunnelse for bruk av boken.

Generelt sett er læreren misfornøyd med boken og mener at den ikke svarer til forventningene. Men læreren gir *Eureka* gode skussmål på de spørsmål som presiserer ulike aspekter ved kvaliteten. Den eneste negative tilbakemeldingen læreren gir på disse nøkkelspørsmålene, er at det mangler en rød tråd i boken. Det kan indikere at læreren er misfornøyd med det innholdsmessige i *Eureka*, noe som kanskje forklarer at læreren generelt sett ikke er fornøyd.

På spørsmål om hvilke vanskeligheter læreren mener elevene har i arbeidet med boken, markerer læreren forskjeller mellom elevgruppene, men ingen forskjeller på type

vanskeligheter innad i elevgruppene. Læreren svarer at elevene med norskspråklig bakgrunn *ofte* har problemer med både meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper når de arbeider med *Eureka*. Læreren svarer at de minoritetsspråklige elevene som er sterke i norsk *sjeldent* har noen av de tre vanskelighetstypene når de arbeider med boken, mens minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *alltid* har problemer med alle de tre vanskelighetstypene når de arbeider med boken. Det er ikke oppsiktsvekkende at minoritetsspråklige elever som er svake i norsk oftere har problemer når de arbeider med en lærebok, men det er likevel problematisk dersom elevene i denne elevgruppen *alltid* har vanskeligheter med å forstå både meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper. Det er mulig at svarene er et uttrykk for oppfatninger læreren har om generelle forskjeller mellom elevgruppene.

### *Lærer H*

Denne læreren har praktisert som lærer i mellom 0 og 4 år, og oppgir ingen særskilt kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring.

Lærer H oppgir flere grunner til hun bruker *Eureka* i undervisningen, både egen vurdering av kvalitet, at boken er tilpasset Kunnskapsløftet, og at boken ivaretar fagets kunnskapsområder. Utsagnet stemmer godt overens med at læreren er generelt sett fornøyd med boken, og mener at den svarer til forventningene. Læreren gir positive tilbakemeldinger på spesifiseringer av kvaliteten på *Eureka*, men svarer nøytral/vet ikke på spørsmål om språket i læreboken.

På spørsmål om hvilke vanskeligheter læreren synes elevene har i arbeidet med boken svarer også lærer H at hun ikke synes det er forskjeller på type vanskeligheter innad i elevgruppene. Lærer H svarer at elevene med norskspråklig bakgrunn *ofte* har problemer med både meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper når de arbeider med *Eureka*. Læreren svarer at både de minoritetsspråklige elevene som er sterke i norsk og de minoritetsspråklige elevene som er svake i norsk bare har problemer *noen ganger* når de arbeider med boken. Det er mulig at læreren ikke har lagt merke til formuleringsforskjellen i de to spørsmålsgruppene, men det kan selvsagt også være slik at læreren mener at alle de minoritetsspråklige elever sjeldnere har problemer i arbeid med læreboken enn elever med norskspråklig bakgrunn.



## **Forsøk og Fakta**

Lærer D og lærer E bruker læreboken *Forsøk og Fakta* i sin undervisning på 10. klassetrinn. Lærer E har jobbet som lærer i mellom 0 og 4 år og oppgir ingen spesiell kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring. Lærer D har praktisert som lærer i mellom 10 og 15 år og har erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever.

### *Lærer D*

Læreren oppgir at hun bruker *Forsøk og Fakta* etter egen vurdering av kvalitet og av økonomiske årsaker. Læreren er fornøyd med boken og synes den svarer til forventningene. Samtidig så mener læreren at språket i tekstene er for abstrakt/voksent. På spørsmålene om hvor ofte elevgruppene har vanskeligheter med meningsinnhold, fagbegreper og hverdagsbegreper når de arbeider med boken, svarer lærer *noen ganger* på samtlige alternativer, utenom et. Unntaket er minoritetsspråklige elever som er svake i norsk, der læreren svarer at eleven ofte har problemer med å forstå meningsinnholdet i *Forsøk og Fakta*. Ettersom læreren også mener at språket er for abstrakt, kan det være mulig at tekstene har mange ukjente ord og at helheten i tekstene blir vanskelig å forstå.

### *Lærer E*

Lærer E oppgir at hun bruker *Forsøk og Fakta* av tilfeldigheter og på grunn av mangel på alternativer. Videre responderer hun at boken ikke svarer til forventningene. Læreren gir positive tilbakemeldinger på spesifiseringsspørsmålene om bokens kvalitet, men kommentaren på det siste åpne spørsmålet i spørreskjemaet kan gi forklaring på hvorfor læreren synes læreboken ikke svarer til forventningene:

*”Boken er enkel – lite tekst og mye bilder. Dette gjør at den egentlig er god for minoritetsspråklige. Dessverre forringes kvaliteten av fokus i boka + litt tynne forklaringer.”*

Betegnelsen ”fokus i boka” kan vise til det innholdsmessige i læreboken. ”Litt tynne forklaringer” er kanskje også innholdsmessig ment, men forenklete læreboktekster kan være vanskelige å forstå (jf. Hvenekilde 1986:21). Dersom læreboken er for enkel, med lite tekst og mye bilder, blir meningsinnholdet fragmentert.

På spørsmålene om vanskeligheter i arbeidet med *Forsøk og Fakta* svarer læreren identisk for de ulike typene vanskeligheter innad i elevgruppene, men varierende mellom gruppene.

Læreren svarer at elever med norskspråklig bakgrunn *sjeldent* har problemer, de minoritetsspråklige elevene som er sterke i norsk har *noen ganger* vanskeligheter og de minoritetsspråklige elevene som er svake i norsk *alltid* har problemer når de arbeider med boken. Igjen vil jeg presisere at det er problematisk dersom elevene i sistnevnte elevgruppe *alltid* har vanskeligheter med å forstå både meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper.

#### 4.1.2 Samfunnsfag

Det er fire lærere i utvalget som underviser i naturfag og de bruker tre forskjellige lærebøker: *Makt og Menneske*, *Underveis* og *Innblikk*.

##### **Makt og menneske**

Det er kun lærer C som bruker læreboken *Makt og Menneske*, og læreren bruker boken i undervisningen for elever på 9. klassetrinn.

##### *Lærer C*

Lærer C har praktisert som lærer i mellom 5 og 9 år, og på spørsmål om kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/ eller minoritetsspråklig opplæring, oppgir læreren å både ha erfaring og å ha deltatt på personalmøte og planleggingsdag med fokus på flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring.

Læreren oppgir flere grunner til at hun bruker *Makt og Menneske*: vurderinger av kvalitet fra kollegaer, ønske fra elevene, den er tilpasset Kunnskapsløftet, den ivaretar fagets kunnskapsområder, og boken er tilpasset til elevenes forutsetninger. Begrunnelsene skiller seg ut fra de andre ved at elevene ønsker å bruke *Makt og Menneske* og at den er tilpasset elevenes forutsetninger. Det at elevene ønsker å bruke boken bekreftes gjennom lærerens svar på spørsmål om hva læreren tror elevene synes om boken, men det kommer ikke frem hvorfor elevene liker denne boken. Det kan være andre trekk ved boken enn de som dekkes av spørreskjemaet som tiltrekker elevene til boken. Generelt sett er lærer C fornøyd med læreboken, men mener at tekstene har et for abstrakt språk og at tekstene er for omfattende.

På spørsmål om hvilke vanskeligheter ulike elevgrupper opplever når de arbeider med *Makt og Menneske* svarer lærer C noe ulikt de andre lærerne. Læreren differensierer på type

problematikk innad i elevgruppene. Hun svarer at minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk, sjeldnere har problemer med både hverdagsbegrepene og fagbegrepene enn norskspråklige elever. Samtidig svarer lærer C at hun synes minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *noen ganger* har problemer med hverdagsbegrepene og ofte vanskeligheter med å forstå meningsinnholdet og fagbegrepene. Lærerens svar kan indikere at hun oppfatter en polariseringstendens, der minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk har færre vanskeligheter i arbeidet med *Makt og Menneske* enn norskspråklige elever, samtidig som minoritetsspråklige elever som er svake i norsk har flere problemer i arbeidet med denne læreboken.

### **Underveis**

To lærere, lærer B og lærer C, bruker læreboken *Underveis* i sin undervisning. Lærer B underviser for elever på 10. klassetrinn og lærer C underviser for elever på 9. klassetrinn.

#### *Lærer B*

Lærer B har praktisert som lærer i mellom 5 og 9 år. Denne læreren er den læreren som svarer bekreftende på å inneha flest typer kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring. Læreren har spesialisert kompetanse fra sin lærerutdanning, deltatt på kurs i regi av arbeidsgiver, tatt videreutdanning, har erfaring med minoritetsspråklige elever, og har deltatt på personalmøte, samt planleggingsdag.

Læreren bruker *Underveis* i undervisningen fordi det er mangel på alternativer. Lærer B er fornøyd med læreboken og synes den svarer til forventningene. Hvis vi ser bort fra det flerkulturelle aspektet, er det kun at språket er for abstrakt som læreren synes er negativt med boken.

På spørsmål om forskjellig type problematikk svarer lærer B at minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk sjeldnere har problemer med både fagbegreper, hverdagsbegreper og meningsinnhold enn norskspråklige elever når de arbeider med denne læreboken. Videre synes læreren minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk har litt oftere problemer med hverdagsbegrepene og fagbegrepene enn selve meningsinnholdet. Selv om disse elevene har tildels vanskeligheter med å forstå enkelte begreper i boken, kan de likevel forstå meningsinnholdet i teksten. Lærer B svarer at både norskspråklige elever og minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *alltid* har problemer med både

meningsinnhold og fagbegrepene når de arbeider med *Underveis*. Dette er det eneste tilfellet i materialet der svaralternativet *alltid* brukes om problemer for norskspråklige elever. Denne læreren kan ha norskspråklige elever som har flere vanskeligheter enn i de andre klassene, men det kan også være et tegn på at *Underveis* ikke er språklig tilgjengelig, og at det gir problemer for så vel norskspråklige elever, som og minoritetsspråklige elever som er svake i norsk.

Læreren svarer at læreboken er *godt egnet* til både individuelt arbeid og hjemmearbeid, og læreren bruker *aldri* ordliste som hjelpemiddel for å forklare vanskelige ord i teksten i undervisningen.

### *Lærer C*

Som nevnt tidligere, har lærer C praktisert som lærer i mellom 5 og 9 år. På spørsmål om kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/ eller minoritetsspråklig opplæring, oppgir læreren å ha erfaring og å ha deltatt på personalmøte, samt planleggingsdag med fokus på flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring. Lærer C bruker to forskjellige bøker, både *Makt og Menneske* og *Underveis*, begge på 9. klassetrinn. Lærerens respons på de to forskjellige bøkene indikerer at hun synes det er forskjellige ting som er positivt og negativt med de to lærebøkene.

Lærer C oppgir å bruke *Underveis* av flere grunner, både egen og kollegaers vurdering av kvalitet, at læreboken er tilpasset Kunnskapsløftet og at boken ivaretar fagets kunnskapsområder.

Lærer C er generelt sett fornøyd med *Underveis* og mener at den svarer til forventningene. Samtidig mener læreren at språket er for abstrakt og at tekstene er for omfattende.

På spørsmålene om hvilken problematikk elevene har når de arbeider med denne læreboken svarer læreren at minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *ofte* har alle tre vanskelighetstypene, at minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk *noen ganger* har vanskeligheter og norskspråklige elever har *sjeldnere* problemer enn de andre to elevgruppene. Polariseringstendensen innad i elevgruppen minoritetsspråklige er altså ikke til stede i besvarelsen fra lærer C.

## **Innblikk**

Læreboken *Innblikk* brukes av to lærere på 10. klassetrinn.

### *Lærer E*

Lærer E har praktisert som lærer i 0-4 år og oppgir ingen særskilt kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring.

Denne læreren svarer generelt positivt på de spørsmålene som spesifiserer den språklige kvaliteten i læreboken. Læreren skriver i en kommentar til læreboken:

*”Hovedproblem at boken blir for generell. Går for lite i dybde.”*

Jeg tolker sitatet som en hentydning til det innholdsmessige, læreren mener at boken ikke åpner opp for fordypning i enkeltemner. Selv om slik vurdering faller utenfor denne undersøkelsens forskningsspørsmål, er det av interesse og nevnes fordi en fordypning på enkeltemner vil kunne gi flere innfallsporter for elever som har vanskeligheter med å forstå meningsinnholdet.

På spørsmål om hvor ofte elevene har vanskeligheter i arbeid med læreboken *Innblikk*, responderer læreren likt for norskspråklige elever og minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk; begge gruppene har *sjeldent* problemer med verken meningsinnhold eller hverdagsbegrepene, men derimot *noen ganger* problemer med fagbegrepene. Lærer E svarer at minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *ofte* har problemer med meningsinnholdet og fagbegrepene, og har *noen ganger* problemer med hverdagsbegrepene. Lærerens svar indikerer at minoritetsspråklige elever som er svake i norsk skiller seg fra de andre to gruppene ved at det ikke bare er fagbegrepene som er vanskelig å forstå for dem, men at også meningsinnholdet er vanskelig å forstå. Selv om de andre to elevgruppene *noen ganger* har vanskeligheter med fagbegrepene, har de allikevel sjeldent vanskeligheter med meningsinnholdet i arbeid med læreboken. Det kan være at mer fordypning i enkeltemner ville gjøre det lettere for minoritetsspråklige elever som er svake i norsk å forstå meningsinnholdet i *Innblikk*.

Læreren bruker aldri ordliste som hjelpemiddel for å forklare vanskelige ord når hun bruker boken i undervisningen.

### Lærer G

Lærer G har praktisert som lærer i mellom 10 og 15 år, og oppgir på spørsmål om kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring, at hun har erfaring, videreutdanning og deltatt på personalmøte samt planleggingsdag.

Mangel på alternativer oppgis som årsak til at lærer G bruker læreboken *Innblikk*.

Denne læreren er generelt sett fornøyd med *Innblikk* og synes at den svarer til forventingene. Læreren mener at språket i tekstene er for abstrakt.

På spørsmål om hvor ofte de forskjellige elevene har ulike vanskeligheter i arbeidet med læreboken, svarer læreren enslydende på problematikktypene innad i elevgruppene. Elever med norskspråklig bakgrunn har *ofte* vanskeligheter, elever med minoritetsspråklig bakgrunn som er sterke i norsk har *noen ganger* vanskeligheter og elever med minoritetsspråklig bakgrunn som er svake i norsk har *alltid* vanskeligheter med både meningsinnhold, fagbegreper og hverdagsbegreper når de arbeider med *Innblikk*. Læreren beskriver altså en polariseringstendens der de minoritetsspråklige elevene som er svake i norsk *alltid* har alle de tre typene vanskeligheter.

## 4.2 Tekstanalyse

I fremstillingen av data fra tekstanalysen vektlegger jeg de indikatorene som ble presentert i metodekapittelet: overskrifter, fagtermer, illustrasjoner, metaforiske uttrykk og metaformarkører. Presentasjon av data vil foreligge som beskrivelser av tekstutdrag med eksempler på indikatorene. For å fremheve sitatene, skiller jeg dem ut med innrykk og linjeskift. Eksempelene blir ikke beskrevet isolert, men beskrives i sammenheng med resten av teksten.

### 4.2.1 Naturfag

#### Eureka

Læreboken *Eureka* er en del av et større læreverk i naturfag for ungdomstrinnet. Læreverket ble gitt ut i 2006 og ”dekker målene for naturfag etter læreplanen av 2006” (Frøyland m.fl. 2006:2). *Eureka* har et system med utheving av ord som er å finne i ordlisten. Dette er et

fordelaktig system, da elevene ikke trenger å bruke unødvendig tid på å slå opp ord som likevel ikke er i ordlisten. Ingen av ordene i det utvalgte tekstutdraget er forklart i ordlisten. Tekstutdraget er fra kapittelet ”Teknologi og design”. Det er å finne på side 148 og består av 216 ord. Utdraget har et sakprosapreget språk og er innførende om teknologi.

Nøkkelbegrepet ”teknologi” blir forsøkt forklart gjennomgående i tekstutdraget og begrepet brukes hele tretten ganger i utdraget. I tekstutdraget presenteres det ulike måter å forstå teknologi på. Overskriften ”Teknologi er mer enn «ting»” er i så måte beskrivende for teksten, men er ikke spesielt presis. Umiddelbart etter overskriften følger to setninger som antageligvis skal fungere klargjørende, og de lyder:

”De fleste er enige i at datamaskiner, fly og roboter er eksempler på teknologi. Men teknologi er mye mer enn «ting».”

Markeringen av «ting» i teksten med anførselstegn kan være forvirrende. Forklaringen kan være forvirrende fordi ”datamaskiner, fly og roboter” er faktiske ting og ikke bare såkalte «ting». Markeringen er kanskje gjort for å få eleven til å reflektere over teknologiske «ting», men det kommer ikke klart frem hvilken hensikt markeringen har. Uttrykket regnes ikke som metaforisk, da uttrykket ikke har noe klart måldomene (Askeland 2008a:133). Bruken av anførselstegn er følgelig ikke en metaformarkør. Eksempelene ”datamaskiner, fly og roboter” er kjent for de fleste ungdommer og bør derfor fungere som en grei introduksjon og assosiasjon til termen teknologi. Men «ting» gjentas med anførselstegn og den forklarende setningen er nesten den samme. Videre i tekstutdraget fortsetter forklaringen av at ”teknologi er mer enn «ting»” slik;

”Teknologi er hvordan mennesker lager hjelpemidler og rutiner for å løse praktiske problemer. Å ta opp en kvist og bruke den til å røre ut kakaopulver i en kopp med varmt vann når vi er på tur, er et eksempel på teknologi. Kvisten vi bruker, er ikke teknologi, men noe som finnes i naturen. Men når vi bruker kvisten, fungerer den som et verktøy, og det er teknologi. Når vi i stedet for kvisten bruker en skje, er skjeen en teknologisk ”ting”.”

Det at overskriften må forklares såpass grundig, er med på å forsterke indikasjonen på at den ikke er spesielt tydelig. Av forklaringen kommer det frem at enhver kvist i naturen ikke er

en teknologisk ting, men dersom et menneske bruker en kvist som et hjelpemiddel så er denne handlingen en bruk av teknologi. Det kan være noe forvirrende for elevene at begrepet ”teknologi” i tekstutdraget veksler mellom å være gjenstander og handlinger. Forklaringen søkes relatert til ungdom ved å bruke et enkelt eksempel med kakaopulver som røres ut med en kvist eller en skje.

Tekstutdraget har ikke mange fagtermer, men noen ord som er litt i gråsonen mellom hverdagsord og ukjente ord. Et eksempel på et slikt ord er begrepet ”anvendelse”. Begrepet kan være ukjent elevene, og opptrer slik i tekstutdraget;

”Alt vi ser rundt oss, og som er lagd av mennesker, er eksempler på teknologi eller anvendelse av teknologi.”

”Anvendelse” er kanskje ikke et ord som elevene har innarbeidet i hverdagspråket. I teksten introduseres først begrepet ”å bruke”, begrepet gjentas flere ganger og så introduseres ”anvendelser av teknologi”. I tekstsammenhengen kommer betydningen av begrepet godt frem. De andre ordene som er litt ukjente brukes også i en kontekst som gjør at de ikke nødvendigvis er avgjørende for forståelsen av tekstutdraget.

De to illustrasjonene som fungerer i tilknytning til tekstutdraget, er et bilde av en tresleiv, og et bilde av en bruksanvising. Både bruksanvising og redskaper (”skje” brukes i teksten, nært beslektet til tresleiv) brukes i teksten som eksempler på teknologi, og illustrasjonene fungerer som støtte til forståelsen av nøkkelbegrepet ”teknologi”.

De metaforiske uttrykkene i tekstutdraget er såpass etablerte i hverdagspråket at jeg regner dem som konvensjonaliserte (Askeland 2008a:23 og Golden 2005:24), som for eksempel uttrykkene ”å løse problemer” og ”i stedet for”. Uttrykket ”å løse problemer” brukes to ganger i tekstutdraget, i forskjellige setninger og med eksempler. Uttrykket brukes i slik i en av setningene:

”Skjeen kan også brukes til å spise med, og den løser problemet med hvordan vi kan få i oss mat som ikke kan holdes med hendene.”



Setningen gir et eksempel på et problem som blir løst uten at konteksten er avansert og forklaringen på hvorfor man bruker skje er gjenkjennelig for eleven. De metaforiske uttrykkene i tekstutdraget ser ikke ut til å gjøre teksten spesielt språklig utilgjengelig.

### **Forsøk og fakta**

*Forsøk og fakta* er en lærebok for 10. klasse og ble utgitt i 1999 (Gulbrandsen & Tanggaard 1999). Boken er dermed ikke tilrettelagt for L06. Tekstutdraget fra læreboken *Forsøk og fakta* består av de første 230 ordene på side 150 i kapittelet "Kjærlighet og seksualitet". Læreboken har en liste med ordforklaringer bakerst i boken, men ikke et system med markering av ord som er å finne i ordlisten. Ingen av ordene i tekstutdraget er forklart i ordlisten, noe som kan forklares med at avsnittet har et fortellende preg og så godt som ingen fagord. Teksten beskriver en historie om en jente som møter en gutt på stranda og blir forelsket.

Overskriftene i tilknytning til tekstutdraget er veldig korte, "Kjærlighet og seksualitet" og "Forelskelse". Begge overskriftene er relevante og tydelige. At de er så korte, kan oppfattes som litt tamt, men i denne sammenhengen er de nok ikke kjedelige for elever, ettersom temaene er aktuelle for de fleste ungdommer.

Ordene "seksualitet" og "registrerte" ansees for å være de to ordene som i størst grad kan være ukjente for elevene i tekstutdraget. Som nevnt tidligere, kan det bero på tekstens sjanger eller tematikk. Ingen av dem forklares direkte eller indirekte i tekstutvalget, men begrepet seksualitet eksemplifiseres seinere i kapittelet, noe som er naturlig i henhold til tekstinnhold. Her er setningen med ordet "registrerte":

"Hun registrerte ikke at venninnen hennes snakket til henne."

Begrepet kunne for eksempel vært byttet ut med det mer hverdagslige ordet "merket". Begrepet er allikevel ikke nødvendigvis hindrende for forståelsen av meningsinnholdet i resten av tekstutdraget, det er ikke et nøkkelord.

Fire av illustrasjonene i tilknytning til tekstutdraget skildrer til sammen en historie der ei jente og en gutt nærmer seg hverandre på stranda, smiler og kysser. I tillegg til disse fire illustrasjonene er det også illustrert røde hjerter i tilknytning til teksten. Alle illustrasjonene er relevante for tekstutdraget og de følger historien i teksten og i fortsettelsen som ikke er

med i materialet. Hjertene er en assosiasjon til overskriften "Forelskelse" og gir en tilnærming til temaet som de fleste ungdommer trolig kan kjenne igjen.

I utdraget er det mange metaforiske uttrykkene som ikke er konvensjonaliserte. De metaforiske uttrykkene "møtte hun plutselig øynene (til en gutt)", "slo øynene (forvirret) ned" og "hun møtte blikket hans" er beslektet. Uttrykket "å slå øynene ned" brukes i teksten som en metafor for at hun ser ned mot bakken og er litt flau. Dette metaforiske uttrykket kan også brukes om følelsen skam, men den sammenheng som presenteres i utdraget er antageligvis en situasjon som elevene kan kjenne seg igjen i; at man kan bli flau når man blir tatt på fersken mens man titter på en annen. De to uttrykkene "møtte hun plutselig øynene" og "hun møtte blikket hans" er begge metaforer for at de ser på hverandre. Litt senere i tekstutdraget kommer en setning som i noen grad gir en forklaring på meningsinnholdet i disse to metaforiske uttrykkene;

"Hun måtte se mer på denne kjekke gutten."

Ved å bruke "se mer", får elevene signal om at ungdommene har sett på hverandre tidligere i teksten. Det vises ikke eksplisitt i tekstutdraget, men uttrykk som inneholder begrepet "øyne" assosieres lett med verbet "å se".

Videre i tekstutdraget er følgende setning er sammensatt av to metaforiske uttrykk:

"Det raste mange tanker i hodet, men hun klarte likevel ikke å tenke klart."

Setningen har to metaforiske uttrykk "raste mange tanker i hodet" og "å ikke tenke klart". Etter min oppfatning har de to uttrykkene samme meningsinnhold, de beskriver forvirringen hennes. Det at uttrykkene bindes sammen med ordet "men" og "likevel" skaper forventinger om at det er et motsetningsforhold mellom de to metaforiske uttrykkene. Dersom elevene ikke har disse metaforene innarbeidet er det lett å misforstå meningen slik setningen er formulert.

I tekstutdraget er et av de metaforiske uttrykkene signalisert ved hjelp av tegnsetting som metaformarkør. Uttrykket er markert med anførselstegn i denne setningen:

”Venninnen synes Tor var hyggelig og grei å snakke med, men hun kunne ikke tenke seg å være sammen med han. Line derimot var i «syvende himmel».”

Markering av metaforer kan fungere som en støtte for elevens forståelse, da markeringen kan gjøre eleven bevisst på at det her er noe som skiller seg ut (Askeland 2008b:63). For øvrig kunne gjerne hele det metaforiske uttrykket burde være inkludert i markeringen, slik; ”var i syvende himmel”. I tillegg brukes ikke uttrykket helt i samsvar med setningsleddet foran. Setningsleddet foran viser til venninnens meninger om Tor, mens setningsleddet om Line viser til hennes følelser. Når setningene knyttes sammen med ordet ”derimot”, kan det villedde elever som ikke forstår uttrykket ”å være i syvende himmel”.

## 4.2.2 Samfunnsfag

### Makt og menneske

Læreboken *Makt og menneske* for 9 klasse kom ut i 2007 (Helland 2007). Slikt sett bør *Makt og menneske* være i tråd med de retningslinjer og råd som er i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Tekstutdraget fra denne læreboken består av de første 185 ord på side 52 i kapittelet ”Forbrytelse og straff”. Avsnittet handler om rettsstaten og dens prinsipper, og avsnittet, i likhet med resten av kapittelet, preges av sakprosa. I tillegg til en ordliste bak i læreboken, har dette kapittelet en egen liste med ”juridiske ordforklaringer” som eleven oppfordres til å studere før videre lesing.

Overskriften til avsnittet, ”Norge – en rettsstat”, er relevant for avsnittet. Overskriften er kort og presis, men den introduserer en ny fagterm og et viktig nøkkelord i tekstutdraget, ”rettsstat”. Overskrifter bør fungere som en ledetråd til teksten, noe denne overskriften gjør. Men overskriften aktiverer ikke nødvendigvis forforståelsen og letter elevens forståelse av teksten for minoritetsspråklige elever som ikke forstår fagtermen ”rettstat” (jf. oppgavens andre kapittel). Avsnittet innledes slik etter den korte overskriften:

”Norge er en rettsstat. Det å bo i en rettsstat vil si at det finnes lover og regler for hva staten kan gjøre og ikke gjøre med lovbrøtere og folk som er mistenkt for å ha brutt loven.”

Forklaringen er eksplisitt, med det mener jeg at ordene ”vil si at” signaliserer at følgende er forklaring på begrepet. Det er bra at forklaringen kommer umiddelbart etter introduksjon av fagtermen, slik at elevene kan gå videre i teksten dersom forklaringen er tilstrekkelig for deres forståelse. Fagtermen forklares i ordlisten bak i boken, men forklaringen lyder ordrett slik den gjør i teksten. Dersom eleven ikke forstår ordet og slår opp i ordlisten, er det altså den samme forklaringen som gjentas og hensikten med ordlisten svekkes. I tekstutdraget er det en god del fagtermer, ukjente ord og nøkkelord, av dem er ”rettstat” og to andre begreper i kursiv. I tillegg til de to termene ”rettstat” og ”tiltalt”, er også fagtermen ”siktet” (i ordlisten: siktede) forklart i ordlisten foran i kapittelet.

Tekstutdraget har en del ukjente ord, et av disse begrepene er ”justismord”. Begrepet er metaforisk, og dersom man ikke vet hva som ligger i begrepet er assosiasjonen til mord misvisende. ”Justismord” er markert med kursiv, og denne grafikken fungerer som en metaformarkør i teksten. ”Justismord” forklares videre i tekstutdraget:

”Hvis en uskyldig blir dømt og straffet, sier vi at det er blitt begått et *justismord*. Justismord har altså ikke noe med drap å gjøre, men betyr rett og slett at noen blir feilaktig dømt for en forbrytelse.”

Begrepet introduseres med uttrykket ”sier vi at det er”, noe som gir et signal til elevene om at det her kommer informasjon om begrepets betydning. Slik bruk av verbale prosesser er en metaformarkering som brukes i tekster for å introdusere nye begreper (Askeland 2008b:63). Setningen etterpå presiserer at ”justismord” ikke har noe med drap å gjøre. Det er en viktig opplysning som øyeblikkelig oppklarer en mulig feilaktig tolkning av ordet. Her brukes metaformarkøren ”altså” som en demper i forklaringen av metaforen (jf. Askeland 2008a:145). Den egentlige betydningen av begrepet gjentas enda en gang til slutt i resonnementet, med uttrykket ”det betyr rett og slett”, noe som også gir eleven indikasjon om at dette er informasjon om begrepets betydning. Bruken av uttrykket ”det betyr rett og slett” kan forstås som to metaformarkører. Uttrykket består av semantisk metaspråk i form av ”det betyr”. Lærebokforfattere kan markere metaforer ved å bruke semantisk metaspråk, det vil si at metaforens betydning forklares direkte og tydelig i teksten. Samtidig brukes metaformarkøren ”rett og slett” som en forsterker (Askeland 2008a:145). Begrepet og metaforen ”justismord” er altså indikert ved hele fem ulike metaformarkører; grafikk, verbal

prosess, demper, semantisk metaspråk og en forsterker. Disse fem metaformarkørene gir elevene varierte muligheter til å oppdage signalene om at begrepet har en spesiell mening.

Illustrasjonen til dette tekstutdraget er et bilde av en dommer i en rettssal. Illustrasjonen er relevant for tekstutdraget, men gir ingen forklaring av utdraget eller fagtermer.

I utdraget er det flere uttrykk jeg regner som konvensjonelle metaforer. Dette er uttrykk som er etablerte i hverdagspråket, som for eksempel ”å bryte loven”. Begrepene ”lovbryter” og ”lovbrudd” er varianter av den samme metaforen, og disse ulike variantene av uttrykket ”å bryte loven” er hyppig brukt i tekstutdraget og i resten av kapittelet. Dette gir elevene flere muligheter til å forstå uttrykket.

Men ikke alle de metaforiske uttrykkene i tekstutdraget er like hverdagslige. Eksempelvis består det prinsipielle uttrykket ”tvilen skal komme den tiltalte til gode” av det metaforiske elementet ”å komme til gode”, som kanskje ikke er et dagligdags uttrykk for elevene. Det prinsipielle uttrykket forklares slik i tekstutdraget:

”Hvis det ikke kan bevises helt sikkert at en tiltalt er skyldig i et lovbrudd, skal han eller hun frifinnes, selv om vi kanskje *tror* at den tiltalte er skyldig. Vi sier ofte at skylden må bevises *utover rimelig tvil*.”

Både uttrykket og forklaringen tar i bruk fagtermen ”tiltalt”. Denne termen forklares i den innledende ordlisten i kapittelet. Termen ”frifinnes” forklares også i den innledende ordlisten (i ordlisten: frifunnet). I forklaringen kommer det frem at den tiltalte skal ”frifinnes” dersom det er tvil, ”å komme til gode” er altså i dette tilfellet ensbetydende med ”å bli frifunnet”. I andre situasjoner er det andre fordeler man kan få ta del i, ”å komme til gode” spiller ikke på en konkret fordel. Denne forklaringen er derfor ikke knyttet direkte til det metaforiske uttrykket, men til konteksten uttrykket brukes i. Forklaringen tar i bruk enda et metaforisk uttrykk; ”utover rimelig tvil”. Dette metaforiske flerordsuttrykket er signalisert med to metaformarkører. Formuleringen ”vi sier ofte at” er en verbal prosess som eksplisitt gir beskjed om at følgende uttrykk er en måte å formulere seg på, i dette tilfellet i form av en metafor (jf. Askeland 2008a:145). Kursiveringen av uttrykket ”utover rimelig tvil” fungerer som grafisk metaformarkering. Den doble metaformarkeringen kan gjøre elevene

oppmerksomme på uttrykket og er med på å skape en ekstra refleksjonsmulighet i dette tekstutdraget.

## Underveis

Læreboken *Underveis* for 8-10 klassetrinn ble utgitt i 2006 (Strand & Strand 2006). Tekstutdraget i *Underveis* er fra et kapittel med overskriften ”Medier og påvirkning”. Kapitlet handler om massemedier og tekstutdraget består av de 231 første ordene i kapitlet på side 133-134. Sjangermessig tilhører tekstutdraget sakprosa. *Underveis* opererer med ordforklaringer i margen. Ord som forklares i margen er markert med kursiv i brødteksten, men det er også mange andre ord som er markert med kursiv. I tekstutdraget er det ingen ord som er forklart i margen, selv om ni ord er markert med kursiv.

En av overskriftene i tekstutvalget er ”Den fjerde statsmakt”. Dette er et relativt etablert uttrykk i det norske språk, men jeg betegner det på tross av det ikke som en konvensjonell metafor, fordi etter min mening er uttrykket ikke en del av hverdagstalemåte. Det er ikke å forvente at ungdomsskoleelever forstår dette metaforiske uttrykket og vet at uttrykket viser til pressen og dens rolle. I teksten forklares uttrykket slik:

”I Norge har vi ifølge Grunnloven *ytringsfrihet*. Det betyr blant annet at vi skal ha frie og uavhengige massemedier. Men massemediene har makt til å *påvirke* oss gjennom den informasjonen og de kommentarene de gir. Derfor blir massemediene ofte omtalt som *den fjerde statsmakt* fordi de har så stor innflytelse, og fordi de kontrollerer de tre andre.”

For å forstå og lære det metaforiske uttrykket gjennom dette avsnittet, er det en fordel hvis elevene vet om maktfordelingsprinsippet i Norge, og at eleven forstår hva som menes med de andre tre impliserte. Tidligere i læreboken forklares maktfordelingsprinsippet, men det gis ingen signaler som kobler kapitlene sammen. ”Den fjerde statsmakt” i brødteksten er kursivert, men i stikkordregisteret er det kun henvisning til gjeldende side (side 133). Det kunne med fordel vært markert en sammenheng mellom de tre andre statsmaktene, enten ved en utvidet bruk av stikkordsregisteret eller et tips i margen. Selv om uttrykket ”den fjerde statsmakt” ikke forklares med relasjon til de andre statsmaktene, kommer meningen bak betegnelsen godt frem. I avsnittet brukes formuleringen ”blir massemediene ofte omtalt som” for å signalisere at ”den fjerde statsmakt” er en metafor. Denne typen

metaformarkering kan betegnes som en verbal prosess og den brukes ofte i nettopp sammenhenger som dette, når et begrep skal introduseres (Askeland 2008a:232). Forklaringen tar også i bruk grafikk, i form av kursiv, for å markere det metaforiske uttrykket. Den doble markeringen sammen med forklaringen, kan være en indikasjon på at forfatterne er beviste på at ”den fjerde statsmakt” kan være et noe vanskelig metaforisk uttrykk.

I det gjeldende tekstutdraget er nok det en god del ukjente ord for elevene, og noen fagtermer og nøkkelbegreper. Et eksempel på ukjente ord er begrepet ”debatt” som verken blir forklart, eksemplifisert eller gjentatt som synonym. Ordet brukes trolig sjeldnere i hverdagstale enn det lignende ordet diskusjon, men debatt er ordet man oftest bruker i sammenhengen og uttrykket som er i denne teksten, nemlig ”de politiske debattene”. Uttrykket grenser til et metaforisk uttrykk ettersom det ikke nødvendigvis er faktiske diskusjoner det er snakk om, mer politikk generelt. Jeg har ikke regnet uttrykket som metaforisk ettersom det også kan tolkes som at det er reelle diskusjoner det siktes til.

Av nøkkelbegrepene er kanskje ”medier” og ”massemedier” viktigst i tekstutdraget. Begrepene brukes fem ganger hver i tekstutdraget, altså ti ganger til sammen. Det kommer ikke frem i tekstutdraget hva forskjellen på medier og massemedier består av, noe som kan skape en uklarhet i forståelsen av begrepet. Bortsett fra mangel på differensiering på de to nært beslektede begrepene, så forklares de rimelig godt og det gis eksempler på ulike typer medier som er relevante for ungdommer.

De to illustrasjonene i tilknytning til tekstutdraget er relevante for teksten. Den ene illustrasjonen viser en gutt som tilsynelatende spiller dataspill mens en superhelt står bak han. Den andre illustrasjonen består av mange tv-skjermer som viser forskjellige kanaler. Dataspill og tv er to forskjellige typer medier, og eksemplifiserer slikt sett et nøkkelord som gjentas hyppig i både brødtekst og overskrifter i tekstutdraget. Ingen av illustrasjonene har tilhørende tekst som bruker nøkkelordet medium, men medium forklares og eksemplifiseres i brødteksten.

I tekstutdraget er det flere metaforiske uttrykk som ikke er konvensjonelle. Et eksempel er det metaforiske uttrykket ”delta i det politiske liv”. Uttrykket forklares indirekte ved at det i

påfølgende setninger beskrives hvordan man deltar i det politiske liv, men det uttrykkes ikke eksplisitt:

”Et demokratisk land forutsetter at alle borgerne kan delta i det politiske liv og på den måten være med og påvirke beslutninger. I Norge kan for eksempel alle over 18 år velge de politikerne som vedtar lover om blant annet skole – og helsesystemet.”

Sammenhengen uttrykket er brukt i gir eleven flere muligheter til å forstå bruken av uttrykket ”delta i det politiske liv”. I tillegg er det tidligere nevnte uttrykket ”de politiske debattene” beslektet og det er stor grad av samsvar på meningsinnholdet i ”det politiske liv” og ”de politiske debattene”. Uttrykkene gjør ikke tekstutdraget spesielt språklig utilgjengelig.

### **Innblikk**

Læreboken *Innblikk* ble utgitt i 1999 og er således ikke tilrettelagt L06 (Blom & Bjørshol 1999). *Innblikk* har en liste bakerst i boken med ordforklaringer. Det virker som om læreboken har et system der mange ord i teksten markeres med kursiv, hvorav noen få forklares i ordlisten. Det utvalgte tekstutdraget fra boken består av de første 210 ordene i kapittelet ”Økonomiske valg styrer samfunnet” på side 4-5. Kapittelet handler om økonomi, både på samfunnsnivå og individnivå, og blander sakprosa med et fortellende preg.

To av overskriftene, ”Økonomiske valg styrer samfunnet” og ”Lommepengene dine er en del av verdensøkonomien”, inneholder veletablerte metaforer. Både uttrykket ”være en del av” og ”styrer (samfunnet)” regnes som konvensjonaliserte metaforer. Disse to overskriftene og den tredje overskriften, ”Ulike ønsker – ulikt forbruk”, er alle relevante for teksten, men de kunne med fordel vært litt tydeligere.

Tekstutdraget har flere fagtermer, nøkkelord og andre ukjente ord. Fire ord i teksten er markert med kursiv og et av dem, ”prioritere”, er forklart i ordlisten. Forklaringen lyder slik:

”**prioritere** å ta en avgjørelse slik at man setter noe foran noe annet, sette opp i rangordning”

I utgangspunktet er forklaringen noe vag, ”å sette noe foran noe annet” er et metaforisk uttrykk og ”rangordning” er trolig ikke et hverdagslig ord for ungdomsskoleelever. Men



ordlisten tilbyr elevene to alternative forklaringer, noe som er fordelaktig dersom man ikke forstår ordet slik det står i teksten. I tillegg til forklaringene i ordlisten, er ”prioritere” eksemplifisert i brødteksten med det nesten enstydige ordet ”velge”. Sammenlagt blir det altså brukt fire ulike måter å formidle meningsinnholdet til ordet ”prioritere”.

Hele tekstutdraget er forsøkt relatert til elevens verden ved å ta i bruk det personlige pronomenet du, og å flette flere faguttrykk inn i en historie om sjokoladehandel. Som for eksempel i denne setningen:

”Du disponerte *kapitalen* – pengene – fritt.”

Uttalelsen inneholder et ukjent ord, ”disponerte”, og fagtermen ”kapitalen”. Begrepet ”disponerte” har ingen forklaring eller eksemplifisering, mens termen ”kapitalen” er kursivert og forklares med det mer vanlige ordet ”pengene”. ”Disponere” kunne vært byttet ut med det noe mer vanlige ”bestemme over” eller vært forklart i ordlisten. Setningen tar i bruk tankestreker for å tilføye ”pengene”. Denne måten å tilføye på, er god i det henseendet at eleven får et signal om at noe uventet skjer i setningen. Det er kanskje litt uvanlig å bruke tankestreker, men det brukes to ganger i tekstutdraget i den hensikt å tilføye forklaringsord. Etter mitt skjønn fungerer det godt i teksten fordi det gir en øyeblikkelig forklaring på den kursiverte fagtermen.

Det finnes også en illustrasjon i tilknytning til tekstutdraget. Illustrasjonen er en avbildning av et maleri som ikke har noen relevans for avsnittet eller fagtermene, men som antageligvis er ment som et motiverende eller estetisk element.

Tekstutdraget inneholder flere metaforiske uttrykk, hvorav ingen er signalisert med metaformarkører. Noen av de metaforiske uttrykkene består av metaforiske elementer som er innarbeidet i språket og som vanligvis ikke oppfattes som metaforer – konvensjonaliserte metaforer (jf. oppgavens andre kapittel). I overskriften ”Økonomiske valg styrer samfunnet” er det for eksempel verbet ”å styre” som utgjør det metaforiske elementet. Uttrykket eksemplifiseres fra første setning i påfølgende avsnitt;

”Når du bruker lommepengene dine, påvirker du samtidig økonomien i Norge og verden. Du får de økonomiske hjulene til å rulle ørlite grann fortere, og du påvirker arbeidsplasser og miljø. Forbruket ditt gir staten inntekter, og slik er du med på å

skape og fordele goder. Kapitlet viser hvordan den lille og store økonomien henger sammen, og hvordan godene fordeles.”

Avsnittet gir flere forklaringer, og tilbyr slik eleven mange muligheter for å forstå uttrykket og å lære andre måter å si det på. ”Styrer” forklares med begrepet ”påvirker”, et begrep som ikke er et synonym, men en noe mildere form av ”styrer”. Selv om meningsinnholdet ikke er helt det samme i denne setningen som i overskriften, så gir forklaringen et eksempel på hvordan økonomiske valg kan være med å påvirke samfunnet. ”Norge og verden” eksemplifiserer ”samfunnet” og ”du bruker lommepengene” representerer ”økonomiske valg”. Forklaringen relateres på denne måten til elevens verden, noe som er gjør det metaforiske uttrykket lettere å forstå (Golden 2005:313).

Tekstutdraget byr også på metaforer som ikke er konvensjonelle, eksempelvis ”de økonomiske hjulene ruller (ørlite grann) fortere”. Dette uttrykket er bildesvakt, under tvil. Selv om det er lett å se for seg ”hjul som ruller fort”, er ”økonomiske hjul” ikke lett å visualisere. Uttrykket ”ørlite grann” kan også være et vanskelig uttrykk, fordi det trolig ikke er en del av hverdagstalen til ungdomsskoleelever og dermed kan bidra til å vanskeliggjøre forståelsen av teksten. Et annet metaforisk uttrykk i utdraget er; ”å la tunga få tilfredsstilt lysten sin”. Uttrykket brukes om lyst på sjokolade og er metaforisk fordi det ikke egentlig er tunga som har lyst på sjokoladen. Visualisering av tungens lyst på sjokolade er vanskelig, og uttrykket er bildesvakt. Sammenhengen som uttrykket brukes i, er antageligvis lett for elevene å relatere til, og uttrykket er nok ikke det mest utfordrende. Men uttrykket er heller ikke spesielt vanlig, og det er noe uklart hvilken hensikt det har å| bruke denne metaforen. Det hadde vært like greit om det bare sto ”å få tilfredsstilt lysten (på sjokolade)”.

Det metaforiske uttrykket ”å se på med økonomøyne” er ikke et etablert uttrykk, men en variant av en etablert begrepsmetafor, ”å se er å forstå” (jf. Golden 2005:277). Det metaforiske uttrykket forklares ikke. Uttrykket består av en fagterm, ”økonomi”, som repeteres mange ganger i teksten i ulike kontekster, selv om det ikke forklares.

I dette kapitlet har jeg presentert data fra læreboken *Innblick* og de andre fire lærebøkene i utvalget. I det neste kapitlet vil jeg drøfte mulige slutninger for de enkelte lærebøkene, og jeg vil se på noen fellestrekk hos og forskjeller for lærebøkene i utvalget.

## 5. Drøfting og avslutning

I dette kapittelet sammenligner og drøfter jeg resultatene fra spørreundersøkelsen med funnene fra tekstanalysen. Slutningene har ulike forbehold, og må sees i sammenheng med undersøkelsenes metodiske begrensninger, som jeg redegjorde for i metodekapittelet. Først ser jeg på hver enkelt lærebok, og sammenligner de mest relevante funnene fra de to ulike metodiske tilnæringsmåtene. Vurderingen av hvor relevant de enkelte funn er, knyttes til oppgavens problemstilling; ”Språklig tilgjengelighet i læremidler for minoritetsspråklige elever etter Kunnskapsløftet – hvordan gikk det?”. Hver lærebok får sin egen bedømmelse om grad av språklig tilgjengelighet. Når den språklige tilgjengeligheten vurderes, er det underforstått at det er tilgjengeligheten for minoritetsspråklige elever som bedømmes. Som nevnt tidligere, så er det en fordel for alle elever at lærebøker er språklig tilgjengelig, selv om det ser ut til å være ekstra viktig for minoritetsspråklige elever. I lesningen av slutningene for språklige tilgjengelighet i de enkelte lærebøkene er det viktig å ha i minne at tekstanalysen begrenser seg til utvalgte tekstutdrag i disse lærebøkene. Det er ikke sikkert at slutningene er gjeldende for lærebøkene i sin helhet. Samtidig har slutningene fra spørreundersøkelsen særlige begrensninger til lærerutvalgets størrelse og utvelgingsprosedyre. Slutningene kunne vært mer nyanserte dersom utvalget hadde vært tilfeldig trukket og bestått av flere lærere. Selv om slutningene i oppgavens undersøkelser har begrensede muligheter for generaliseringer, ønsker jeg likevel å beskrive noen generelle tendenser i datamaterialet. Fellestrekk og ulikheter drøftes derfor samlet litt senere i dette kapittelet. Jeg kommer også med forslag til mulige løsninger på enkelte av utfordringene man møter når man skal utforme en språklig tilgjengelig lærebok. Underveis vil jeg komme med noen påminnelser fra oppgavens andre kapittel, og henvisningene er dermed gjentakelser fra kapittel to. Drøftingen knyttes således til oppgavens teoretiske grunnlag. Til slutt i kapittelet runder jeg av hele oppgaven med en oppsummering av de viktigste slutningene og tilrådingene.

## 5.1 Naturfag

### 5.1.1 Eureka

Læreboken *Eureka* er fra 2006 og brukes av to lærere på 8. klassetrinn. En av lærerne svarer at hun er helt uenig i at språket er for abstrakt, mens den andre læreren svarer nøytral/vet ikke. Det er altså ingen av de to lærerne som synes læreboken har et for abstrakt språk. I tillegg svarer lærerne positivt på de andre spørsmålene som spesifiserer den språklige tilgjengeligheten. Lærer A opplever at minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *alltid* har problemer med både meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper når de arbeider med *Eureka*. Samtidig er det denne læreren som sier seg helt uenig i at språket er for abstrakt. Besvarelsene fra læreren gir ikke grunnlag for å si noe sikkert om hvorfor hun tilsynelatende svarer motstridende på disse to spørsmålene. Men det kan være at svarene denne læreren gir om elevenes problemer, er et uttrykk for lærerens oppfatning av det norskspråklige nivået hos minoritetsspråklige elever generelt eller minoritetsspråklige elever i hennes grupper spesielt.

Tekstutdraget fra *Eureka* presenterer teknologi som tema, og tilbyr elevene ulike forståelser av hva teknologi er for noe. Det er mulig, men usikkert, om denne variasjonen skaper en noe vag og fragmentert oppfattelse av hva teknologi er. En slik vurdering må også ta hensyn til det faglige innholdet, noe som i hovedsak faller utenfor rekkevidden til denne analysen. Overskriften til tekstutdraget ”Teknologi er mer enn «ting»” er relevant for tekstens tema, men upresis. Begrepet ”teknologi” brukes tretten ganger og eksemplifiseres på mange ulike måter i tekstutdraget. En slik gjentatt bruk av fagtermen i ulike sammenhenger kan lette minoritetsspråklige elevers forståelse begrepets mening (Aamotsbakken m.fl. 2004:114). Eksemplifiseringene og forklaringene i tekstutdraget gir elevene flere muligheter til å forstå fagtermen ”teknologi”, som er en del av fagterminologien elevene skal lære seg i naturfag. Illustrasjonene i tilknytning til tekstutdraget er relevante og fungerer som støtte til et av tekstens nøkkelord, ”teknologi”. De metaforiske uttrykkene i tekstutdraget er konvensjonaliserte. De brukes gjentatte ganger i teksten, noe som i seg selv kan være indikatorer på at de er etablerte ord i hverdagstalen.

Det konvensjonelle metaforiske uttrykket ”å løse problemer” brukes to ganger i tekstutdraget, i forskjellige setninger og med eksempler. Uttrykket brukes slik i en av setningene:

”Skjeeen kan også brukes til å spise med, og den løser problemet med hvordan vi kan få i oss mat som ikke kan holdes med hendene.”

Setningen gir et eksempel på et problem som blir løst uten at konteksten er avansert og forklaringen på hvorfor man bruker skje burde være gjenkjennelig for eleven. De metaforiske uttrykkene i tekstutdraget ser ikke ut til å gjøre teksten spesielt språklig utilgjengelig. Tekstutdraget er forsøkt tilrettelagt til elevenes verden og tilbyr ulike forklaringer på både konvensjonaliserte metaforiske uttrykk og vanskelige ord. Forklaringer på metaforer er fordelaktig når elevene skal forstå de metaforiske uttrykkene i læreboktekster (Aamotsbakken m.fl. 2004:91).

Inntrykket av *Eureka* fra tekstanalysen ser i stor grad ut til å være i overensstemmelse med lærernes besvarelser i spørreundersøkelsen. Begge tilnæringsmåtene tyder på at den språklige tilgjengeligheten i læreboken er god. En av lærerne oppgir bokens tilpasning til Kunnskapsløftet som en av årsakene til at hun bruker *Eureka*. Det kan være ulike grunner til at læreren mener læreboken er tilpasset Kunnskapsløftet. Lærerens utsagn kan være myntet på lærebokens faglige innhold, men det kan også være en hentydning til lærebokens tilrettelegging av grunnleggende ferdigheter og den språklige tilgjengeligheten. På bakgrunn av tekstanalysen og lærernes besvarelser ser læreboken *Eureka* ut til å ha potensial som hjelpemiddel i undervisningen for minoritetsspråklige elever. Språklig sett ser læreboken ut til å ha kapasitet til å kunne fungere som implementeringstiltak for LK06. Samlet sett, men med undersøkelsenes metodiske begrensinger i minne, vil jeg som en konklusjon påstå at *Eurekas* språklige tilgjengelighet langt innfrir de retningslinjer som ligger i LK06.

### 5.1.2 Forsøk og fakta

Læreboken *Forsøk og Fakta* ble utgitt i 1999 og er fortsatt i bruk av to lærere på 10. klassetrinn i utvalget. Det ser ut til at de to lærerne er litt uenige om *Forsøk og Fakta*. Lærer D er generelt fornøyd, men synes at språket er for abstrakt. Lærer E derimot, mener at språket i tekstene ikke er abstrakt, og at boken er for enkel. Lærer E opplever at

minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *alltid* har problemer med både meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper når de arbeider med boken. Læreren mener altså at boken språklig sett ikke er for abstrakt, samtidig som læreren oppfatter at en elevgruppe alltid har problemer med meningsinnhold og de fleste typer begreper når de arbeider med denne boken. Disse to utsagnene kan oppfattes som til dels uforenelige, men igjen kan det være at uttalelsen som omhandler elevgruppen, er et uttrykk for en generell oppfattelse av denne elevgruppens utfordringer.

Tekstutdraget fra *Forsøk og Fakta* bærer preg av å være en liten fortelling som skal innføre elevene i temaene kjærlighet og seksualitet. Utdraget er i stor grad forsøkt relatert til elevenes verden ved å bruke en kontekst som er kjent for de fleste elevene. Tekstutdraget har få vanskelige ord, noe som bidrar til å gjøre teksten tilsynelatende lite abstrakt. Men på den annen side har utdraget flere metaforiske uttrykk som brukes på en uklar måte. Spesielt følgende setning bidrar til å forringe den språklige tilgjengeligheten:

”Det raste mange tanker i hodet, men hun klarte likevel ikke å tenke klart.”

De to metaforiske uttrykkene bindes sammen med ordet ”men” og ”likevel” skaper forventinger om at det er et motsetningsforhold mellom de to metaforiske uttrykkene – noe det ikke er. Etter min mening er det derfor en klar logisk brist i setningen. Minoritetsspråklige elever, og norskspråklige elever, som ikke kan disse metaforiske uttrykkene kan misforstå meningsinnholdet i setningen og dermed resten av teksten, samtidig som elevene kan få feil oppfatning av hva de metaforiske uttrykkene egentlig betyr. Et av de metaforiske uttrykkene i tekstutdraget er signalisert med anførselstegn som metaformarkør; ”syvende himmel”. Markeringen kan være fordelaktig for elever som ikke kjenner uttrykket fordi de får en indikasjon om at uttrykket skal forstås metaforisk (Askeland 2008a:11) og slik markering kunne gjerne vært brukt flere ganger i tekstutdraget. Illustrasjonene i tilknytning til dette utdraget er relevante for temaet.

Når det gjelder læreboken *Forsøk og Fakta* ser det ut til at både lærernes besvarelser og resultatene fra tekstanalysen gir et noe tvetydig bilde av lærebokens språklige tilgjengelighet. Lærerne er, som tidligere nevnt, uenige med hverandre i hvorvidt språket i læreboken er for abstrakt. Tekstanalysen kan tolkes i retning av et lavt abstrakt nivå ettersom ordene i tekstutdraget ikke er spesielt vanskelig. Det lave antallet vanskelige ord kan være knyttet til

tekstutdragets fortellende sjanger. På den annen side har tekstutdraget noen metaforiske uttrykk som ikke brukes på en adekvat måte, og i så måte gjør teksten både for abstrakt og språklig utilgjengelig. Noen av de metaforiske uttrykkene burde vært forklart, da forklaringer fungerer gunstig for minoritetsspråklige elevers forståelse av metaforer i læreboktekster (Aamotsbakken m.fl. 2004:91). Etter min mening, er det ikke nødvendigvis hyppigheten av de metaforiske uttrykkene som gjør teksten språklig utilgjengelig, men heller måten de metaforiske uttrykkene brukes på. Men kombinasjonen av høy hyppighet og dårlig bruk vil kunne virke særlig negativt for den språklige tilgjengeligheten til læreboktekster. Ikke bare forringes den språklige tilgjengeligheten, men elevene kan lære feil bruk av metaforiske uttrykk. Det er vanskelig å se for seg at det aktuelle tekstutdraget fungerer som et godt hjelpemiddel for minoritetsspråklige elevers leseopplæring siden teksten har feilaktig bruk av metaforiske uttrykk. Ettersom læreboken er lagd i 1999 er den ikke ment som et implementeringstiltak for LK06. Basert på lærernes besvarelser og inntrykket fra tekstanalysen, men med forbehold om undersøkelsenes metodiske begrensinger, anser jeg den språklige tilgjengeligheten i *Forsøk og Fakta* for å være dårligere stilt enn retningslinjene i LK06 anbefaler at lærebøkene skal være.

## 5.2 Samfunnsfag

### 5.2.1 Makt og menneske

Læreboken *Makt og menneske* er den nyeste av bøkene i utvalget, og ble utgitt i 2007. *Makt og menneske* brukes av én lærer på 9.klassetrinn. Lærer C gir *Makt og Menneske* gode skussmål, og svarene hennes indikerer at elevene både ønsker og liker å bruke boken. Men læreren mener samtidig at språket er for abstrakt og at tekstene er for omfattende. Minoritetsspråklige elever som er svake i norsk har ifølge lærer C oftere problemer med fagbegrepene og meningsinnholdet enn med hverdagsbegrepene når de arbeider med *Makt og Menneske*. Minoritetsspråklige elever som er sterke i norsk har sjeldnere problemer med hverdagsbegreper og meningsinnhold enn norskspråklige elever når de arbeider med denne læreboken.

Tekstutdraget fra *Makt og menneske* preges av sakprosa og er fra fagfeltet jus. Det er mulig at utdragets sjanger påvirker at tekstutdraget har en del ukjente ord. Fagtermen ”rettsstat”

forklares i teksten, og identisk forklaring gjentas i ordlisten. Det er altså ikke noen hjelp i ordlisten dersom man ikke forstår termen rettsstat ut i fra teksten. Det er tilknyttet en egen fagordliste til utdraget, som forklarer flere av fagtermene i tekstutdraget. Fagtermen og metaforen ”justismord” forklares spesielt godt i utdraget, og eventuelle mistolkninger forsøkes oppklart umiddelbart etter bruk av termen. Forklaringen av ”justismord” i tekstutdraget inneholder fem metaformarkører; grafikk, verbal prosess, demper, semantisk metaspråk og forsterker. Anvendelse av metaformarkører anses som fordelaktig fordi eleven får signal om at uttrykket ikke har en åpenbar betydning (Askeland 2008b:63). ”Justismord” forklares spesielt grundig i tekstutdraget, og bruken av de fem metaformarkørene bidrar etter min mening til å øke den språklige tilgjengeligheten i utdraget.

Lærerens svar i spørreundersøkelsen sammen med funnene fra tekstanalysen gir et usikkert inntrykk av den språklige tilgjengeligheten i *Makt og menneske*. Tettheten av fagtermer kan være en mulig årsak til at læreren synes boken har et for abstrakt språk. Som tidligere nevnt, er det ikke tettheten i seg selv som jeg anser som mest problematisk, men heller hvordan og i hvilke sammenhenger de vanskelige ordene blir brukt og forklart. I tekstutdraget er det store forskjeller på hvor godt vanskelige ord blir forklart og brukt, noe som gjør det vanskelig å trekke én slutning. Men når det gjelder de metaforiske uttrykkene synes jeg *Makt og menneske* i tekstutdraget gir noen særdeles gode eksempler på bruk og forklaring. Eksplisitte forklaringer av metaforiske uttrykk gjør det lettere for minoritetsspråklige elever å forstå betydningen av metaforen (Aamotsbakken m.fl. 2004:91). Slik de metaforiske uttrykkene og metaformarkørene brukes i dette tekstutdraget, bidrar de etter min mening til å gjøre språket mer tilgjengelig for minoritetsspråklige elever. Alle elevene, og særlig minoritetsspråklige elever som er dårlige i norsk, vil kunne ha et godt utbytte av en slik hjelp til både å forstå og å tilegne seg de metaforiske uttrykkene (Askeland 2008a:11). Den tilsynelatende veloverveide bruken av metaforiske uttrykk og metaformarkører som er å finne i dette tekstutdraget bidrar til at læreboken kan fungere som et godt hjelpemiddel i undervisningen og ha et potensial til å fungere som et implementeringstiltak for LK06 når det gjelder lesing som grunnleggende ferdighet. De metodiske begrensningene for både tekstanalysen og spørreundersøkelsen må tas i betraktning når jeg ønsker å gi en samlet konklusjon for denne læreboken. Min vurdering av den språklige tilgjengeligheten i *Makt og menneske* er tvetydig, bruken av de metaforiske uttrykkene bidrar til en økt språklig tilgjengelighet samtidig, som



en ugunstig bruk av ukjente ord forringer den språklige tilgjengeligheten. En mer hensiktsmessig bruk av ordforklaringslisten kunne etter min mening ha styrket den språklige tilgjengeligheten.

### 5.2.2 Underveis

Læreboken *Underveis* ble utgitt i 2006. I lærerutvalget er det to lærere som bruker denne boken i sin undervisning, og de bruker boken på henholdsvis 9. og 10. klassetrinn. Begge lærerne mener språket i *Underveis* er for abstrakt, selv om de ellers er temmelig fornøyd med læreboken. Lærer B responderer at både norskspråklige elever og minoritetsspråklige elever som er svake i norsk *alltid* har vanskeligheter med både fagbegrepene og meningsinnholdet i læreboken. Lærer C bruker både *Underveis* og *Makt og Menneske*, og hun er generelt sett fornøyd med begge lærebøkene. En sammenligning av lærerens besvarelser tyder dog på at lærer C er litt mer fornøyd med læreboken *Makt og Menneske* enn hun er med læreboken *Underveis*.

Tekstutdraget fra *Underveis* består av en innføring i medier og mediebruk, og er sakprosapreget. Nøkkelbegrepene ”medier” og ”massemedier” forklares godt og eksemplifiseres hyppig i utdraget, noe som er essensielt for minoritetsspråklige elevers forståelse når de skal lære seg fagtermer (Aamotsbakken m. fl. 2004:114). Det nyanseres ikke mellom de to begrepene, noe som kanskje kan være forvirrende for elevene. Illustrasjonene i tilknytning til tekstutdraget er relevante for både tema og ungdommer samtidig som de eksemplifiserer ulike varianter av nøkkelbegrepet medier. Overskriften ”Den fjerde statsmakt” kan være en noe vanskelig introduksjon til temaet for minoritetsspråklige elever. Dersom elevene ikke forstår overskriften, er det vanskelig å se for seg at den kan bidra til å aktivere forforståelsen og lette elevenes tolkningsarbeid med tekstens mening. Det er fordelaktig for tekstutdraget at dette uttrykket forklares innledende i avsnittet, men læreboken gir ikke elevene noen henvisning om kapittelet hvor de andre tre statsmaktene og maktfordelingsprinsippet forklares. Læreboken kunne derfor med fordel ha hatt en utvidet bruk av både stikkordsregister og ordliste. Selv om det metaforiske uttrykket, ”den fjerde statsmakt”, ikke nødvendigvis er den beste overskriften, blir uttrykket signalisert ved hjelp av to ulike metaformarkører og uttrykket forklares i utdraget. En slik tilsynelatende gjennomtenkt bruk av metaforer fra forfatterens side kan bidra til økt forståelse av metaforer

for alle elevene (Askeland 2008b:63), og spesielt for minoritetsspråklige elever (Aamotsbakken m.fl. 2004:91).

Det er ikke helt samsvar mellom funnene i tekstanalysen og spørreundersøkelsen når det gjelder den språklige tilgjengeligheten i *Underveis*. Som nevnt i slutningene for læreboken *Makt og menneske* kan det være hyppigheten av vanskelige ord som gjør at lærerne synes boken er for abstrakt, men det kan selvsagt også være at tekstutdraget er mindre abstrakt enn resten av boken. De metodiske begrensningene i både tekstanalysen og spørreundersøkelsen kan også være medvirkende til den noe usikre konklusjonen for *Underveis*. Imidlertid er det etter min mening ikke grunnlag for å vurdere *Underveis* som en lite språklig tilgjengelig lærebok, men det er usikkert om læreboken lever opp til de kravene som læreplanverket for Kunnskapsløftet stiller til språklige tilgjengelighet. Selv om *Underveis* kan fungere som et greit hjelpemiddel i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever, er det usikkert om læreboken kan regnes som et godt implementeringstiltak for leseferdighetsfokuset i LK06.

### 5.2.3 Innblikk

*Innblikk* ble utgitt i 1999 og brukes av to lærere på 9.klassetrinn. Lærer E svarer positivt på de fleste spesifikasjonene av kvalitet i læreboken, men mener at det er for få muligheter til faglig fordypning i *Innblikk*. Flere muligheter for fordypning ville kunne gi elevene flere inngangsporter til meningsinnholdet i læreboktekstene. Lærer G er generelt sett fornøyd med *Innblikk*, men læreren mener imidlertid at tekstene er for abstrakte.

Tekstutdraget fra læreboken *Innblikk* er en introduksjon om økonomi og blander sakprosa med et fortellende preg der det fortelles en historie som er relatert til elevens verden. Tekstutdraget har en god del ukjente ord, men mange av dem eksemplifiseres eller forklares, noe som er et godt utgangspunkt når elevene skal lære seg ny fagterminologi. Begrepet ”prioritere” eksemplifiseres i teksten og forklares på to ulike måter i ordlisten. Sammen med den opprinnelige bruken av ordet i teksten, gis altså eleven fire ulike muligheter å forstå begrepet på. Tekstutdraget bruker to ganger tankestreker for å skille ut og eksemplifisere ukjente ord, noe som etter min mening kan fungere godt fordi eleven øyeblikkelig får en eksemplifisering ved bruk av et mer hverdagsspråklig synonym. Eksemplifisering og gjentatt bruk av vanskelige ord kan lette minoritetsspråklige elevers forståelse av hva termene betyr og følgelig sammenhengen i teksten (Aamotsbakken m.fl. 2004:120).

Bruken av metaforiske uttrykk er noe ugunstig i tekstutdraget fordi noen av de metaforiske uttrykkene er uvanlige, samtidig som de er bildesvake. Metaforiske uttrykk som er bildesvake kan være spesielt vanskelig for minoritetsspråklige elever å forstå i læreboktekster (Golden 2005:127). På tross av tettheten av metaforiske uttrykk i tekstutdraget, var det ingen metaformarkører. Metaformarkører kunne ha bidratt til å gjøre de metaforiske uttrykkene i tekstutdraget mer tilgjengelige. Slik de metaforiske uttrykkene brukes i denne teksten, fremstår de som selvfølgelige deler av språket, noe de kanskje ikke er for elevene som skal lese og lære fra teksten. De metaforiske uttrykkene kunne med fordel vært forklart, slik at metaforene hadde hatt et bedre grunnlag for å bli forstått av minoritetsspråklige elever. Tekstutdraget kunne gjerne med fordel hatt en noe mer gjennomtenkt bruk av både metaforiske uttrykk og metaformarkører.

Resultatene fra spørreundersøkelsen gir en mulig, men usikker, bekreftelse på slutningene fra tekstanalysen. Det kan være at den vage bruken av metaforiske uttrykk bidrar til at lærer G synes språket er for abstrakt. I likhet med *Makt og menneske* er min vurdering av den språklige tilgjengeligheten i *Innblick* noe tvetydig. Men i motsetning til *Makt og menneske* er det i *Innblick* brukt metaforiske uttrykk på en lite hensiktsmessig måte, mens fagtermene ble tilstrekkelig forklart. Læreboken ble utgitt i 1999, og er derfor ikke intendert som implementeringstiltak for LK06. Etter min mening kan det stilles spørsmål ved om denne læreboken er god nok til å fungere som et adekvat hjelpemiddel i leseopplæringen etter innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet og det økte fokuset på lesing. På bakgrunn av tekstanalysen og lærernes besvarelser, men fremdeles med undersøkelsenes metodiske begrensinger i minne, anser jeg ikke den språklige tilgjengeligheten læreboken *Innblick* for å være i tråd med kravene som ligger i LK06.

## 5.3 Generelle tendenser

### 5.3.1 Ordforklaringer

Alle fem lærebøkene i utvalget har et system for ordforklaringer utenfor selve brødtekstene. *Underveis* opererer med ordforklaringer i marginen, og de fire andre lærebøkene i utvalget har ordforklaringer lister bakerst i bøkene. Fire av lærebøkene har i innledningskapittelet en slags bruksanvisning for hvordan ordforklaringssystemet er lagt opp i de respektive bøkene. Jeg

anser det som positivt at elevene på denne måten gis muligheten for å få tips til hva de skal gjøre underveis dersom de kommer til et ord de ikke forstår. Men det kan naturligvis være slik at det er få eller ingen elever som leser dette innledningskapittelet. Det er i utgangspunktet veldig bra at alle lærebøkene i utvalget hadde et system for ordforklaringer som et tillegg til brødteksten i boken. Likevel er jeg overrasket, og delvis skuffet over den begrensede bruken når jeg reflekterer over det potensialet som ligger i disse ordforklaringene. Det var ikke en del av undersøkelsen å vurdere hyppigheten av ord som forklares utenfor brødteksten, men jeg fikk tidlig inntrykk av at frekvensen av eksterne ordforklaringer var relativt lav for samtlige lærebøker jeg arbeidet med.

Det er store forskjeller mellom bøkene i lærebokutvalget på hvor godt ordlistene ser ut til å fungere. I tekstutdraget fra *Makt og menneske* ble forklaringen på fagtermen ”rettsstat” fra brødteksten gjentatt ordrett i ordlisten, mens i tekstutdraget fra *Innblick* forklares begrepet ”prioritere” på to nye måter i ordlisten. Så lenge forklaringene er tilstrekkelige i en slik liste, er det helt klart mest hensiktsmessig å gi eleven en eller flere nye måter å forstå ordet på. Når ordlyden i forklaringen er identisk med det som står i selve brødteksten, så er ikke ordlisten med på å øke den språklige tilgjengeligheten. Tvert imot kan virke mot sin hensikt og demotivere elever i deres forsøk på å forstå læreboktekstene.

Samlet sett kan det virke som om bruken av ordforklaringslister i lærebøkene med fordel kan utvides, systematiseres og bli mer hensiktsmessige for å forbedre lærebøkens språklige tilgjengelighet. Ingen av lærerne svarer på spørreskjemaet om de bruker ekstra ordbøker i undervisningen sin. Et alternativ til utvidede ordlister i lærebøkene er selvsagt å oppfordre elevene til å bruke vanlige ordbøker. Men det kan samtidig være at forklaringene i vanlige ordbøker ikke er gode nok for minoritetsspråklige elever på ungdomsskolen. Et annet alternativ er derfor å lage fagspesifikke ordbøker som passer å bruke i ungdomsskolen, slik at hver enkelt lærebok ikke nødvendigvis må ha egen ordliste. Under tiltak 34 i Strategiplanen ”Likeverdig opplæring i praksis!” oppfordres som tidligere nevnt en videreføring av LEXIN-N-prosjektet, et prosjekt der man lager illustrerte, nettbaserte og trykte ordlister på ulike språk (Likeverdig utdanning i praksis! 2007:37-38). LEXIN-N-prosjektet kan eventuelt utvides til omfatte egne fagspesifikke ordbøker for elever med begrensede leseferdigheter.

Stikkordsregister er i utgangspunktet utenfor oppgavens rekkevidde, da de verken forsterker eller hemmer den språklige tilgjengeligheten. Men i arbeidet med tekstanalysen brukte jeg stikkordslistene flere ganger i den hensikt å sjekke om vanskelige ord fra tekstutvalget ble forklart på alternative måter i andre deler av læreboken. Stikkordsregistrene hadde stort sett bare en sidehenvisning per ord, og det sidetallet refererte til gjeldende side. Det er mulig å utvide stikkordsregisteret til å ta med flere treff per stikkord, slik at sammenhengen mellom kapitlene blir tydeligere. En annen mulighet er å slå stikkordsregisteret sammen med en ordforklaringsliste. Dersom en elev har vanskeligheter med et ord, kan eleven i så fall slå opp ordet i en kombinert ordforklaringsliste og stikkordsliste, få ordet forklart og deretter se ordet i en annen kontekst enn der hvor eleven i utgangspunktet ikke forsto ordet.

*Underveis* og *Eureka* opererer med et system hvor ord som forklares eksternt er markert med kursiv. En slik markering av ord som forklares ytterligere kan spare elevene for og demotiverende oppslag på ord som ikke forklares og tid. Det eneste som kan være noe forvirrende med denne markeringen er at den ikke er eksklusiv for ordene som forklares eksternt. Som nevnt tidligere, har læreboken *Underveis* ikke ordliste, men forklarer enkelte vanskelige ord i margin. I innledningskapittelet presiseres det at ordene som forklares i margin er markert med kursiv i brødteksten. I tekstutdraget er det en del ord som er markert, men ingen ord som er forklart i margin. I følgende avsnitt brukes kursiv tre steder:

”Av trykte medier, dem vi må *lese*, har vi blant annet dagsaviser og ukeblader, månedlige tidsskrifter og fagblader, politiske propagandahefter og reklamebrosjyrer. Radioen og mp3-spillere er medier som utfordrer *hørselen*, din evne til å lytte. Fjernsyn, video og film appellerer til *flere sanser* fordi de er medier med både tekst, lyd og bilde.”

Begrepene *lese*, *hørsel* og *flere sanser* er markert med kursiv. Begrepene har en helt klar relasjon til hverandre, men det er litt vanskelig for meg å se hensikten med denne markeringen. Dersom det er en intensjon om å forklare begrepet *en sans*, burde markeringen og formuleringen av *lese* vært knyttet direkte til sansen *syn*. Markeringen *Underveis* og de andre lærebøkene opererer med er, etter min mening, ikke hemmende på den språklige tilgjengeligheten. Men markeringen kunne vært utnyttet på en mer hensiktsmessig måte slik at den i større grad forbedret den språklige tilgjengeligheten. En mulig løsning er å bevare

markering med kursiv som en fleksibel mulighet til å fremheve enkelte ord, mens ord som forklares utenom brødteksten markeres med et eksklusivt virkemiddel, som for eksempel utheving, farget skrift eller fotnoter.

### 5.3.2 Metaformarkering

Markering av metaforiske uttrykk i tekstutdragene er sporadisk, men forekommer i noen av lærebøkene. Noen av de metaforiske uttrykkene og begrepene er signalisert i tekstene med ulike metaformarkører. Læreboken *Makt og menneske* skiller seg ut i positiv retning med variert bruk av metaformarkører. Både uttrykket ”utover rimelig tvil” og begrepet ”justismord” er signalisert med bruk av flere ulike metaformarkører i *Makt og menneske*. En slik teknisk markering med anførselstegn gir elevene muligheten til å forstå og å lære at ordene danner en enhet som har en spesiell mening. Uttrykket ”syvende himmel” er markert med anførselstegn i læreboken *Forsøk og fakta*. Markering av metaforiske uttrykk kan være et tegn på at lærebokforfatteren er bevisst på at uttrykket kan være vanskelig å forstå (Askeland 2008a:233), hvilket kan utgjøre en avgjørende faktor under produksjon av språklig tilgjengelige lærebøker. *Makt og menneske* bruker også formuleringene ”det betyr rett og slett” og ”sier vi at” som virkemidler for å forklare meningen bak en av metaforene i tekstutdraget. Denne måten å tydeliggjøre meningsinnholdet i metaforene, styrker den språklige tilgjengeligheten. I Askelands studie om kommunikasjonsmetaforer fant hun at dempermarkører og anførselstegn var hyppigst brukt, mens forsterkere ble benyttet i mindre skala (Askeland 2008a:232). I materialet fra min undersøkelse var dempere hyppig brukt, selv om forsterkere og anførselstegn også forekom. Ved flere tilfeller var også verbale prosesser anvendt, og da særlig i de utdragene der nye begreper ble presentert. Men som presisert i oppgavens metodekapittel, har ikke tekstanalysen til hensikt å kartlegge hyppighet, og en nærmere sammenligning er utenfor undersøkelsens rekkevidde.

### 5.3.3 Tekstutdragenes aktualitet til elevenes verden

Det andre viktige trekket ved lett forståelige metaforer i læreboktekster er hvorvidt de er relevante for eleven, altså om de viser til situasjoner eller handlinger som relaterer seg til elevens verden. Metaforer som tar i bruk ungdommelige temaer er lettere for eleven å forstå enn metaforer som ikke gjør det (Golden 2005:313).

Generelt sett synes jeg det ser ut til som om forfatterne av lærebøkene i utvalget legger stor vekt på at innholdet skal kunne relateres til elevenes verden, særlig med tanke på forklaringer av vanskelige ord. Men når det gjelder de metaforiske uttrykkene, er det mange av dem som ikke er en del av ungdomsspråket. Minoritetsspråklige elever ser ut til å forstå metaforer relatert til ungdommelige temaer lettere enn metaforer som ikke er det (Golden 2005:313). De metaforiske uttrykkene i de utvalgte læreboktekstene kunne derfor gjerne vært mer knyttet til temaer som elevene kjenner til. Askeland (2008a) poengterer i sin rapport at lærebokforfatterne i større grad kan ta i bruk metaforiske uttrykk som er ”i tiden”, som for eksempel kommunikasjonsmetaforen ”å være på nett”. Metaforiske uttrykk som elevene kan relatere til umiddelbart, trengs ikke å forklares. En slik oppdatering av språket vil selvsagt være noe kostbart, ettersom det krever at bøkene byttes ut når språket ikke lengre er ”i tiden”. En eventuell oppdatering må derfor ta hensyn til at språket stadig er i endring, og vurdere varigheten av metaforiske uttrykk. Det er for eksempel svært sannsynlig at vi kommer til å ”være på nett” i lang tid fremover.

### 5.3.4 Forskjeller mellom naturfag og samfunnsfag

Blant de fire lærerne som underviste i samfunnsfag, er det kun en lærer som ikke mener at læreboken har et for abstrakt/voksent språk. Denne læreren bruker boken *Innblikk*. Det er selvsagt både usikkert og varierende hva lærerne legger i ”et for abstrakt/voksent språk”, men det er allikevel betenkelig at fire av de fem samfunnsfagslærerne sier seg enig i denne påstanden på spørreskjemaet. Samtidig er det jo i tråd med de undersøkelsene Utdanningsdirektoratet legger til grunn når de mener at læremidlene ikke er tilfredsstillende tilrettelagt for minoritetsspråklige elever, og at språket er for teoretisk og akademisk (Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov 2008:1). Av de fire naturfagslærerne er det bare én lærer som synes læreboken har et for abstrakt språk, og denne læreren bruker *Forsøk og fakta*.

I utgangspunktet var det forventet at naturfag skulle ha et noe mer avansert språk enn samfunnsfag, fordi naturvitenskaplige tekster er preget av mange tekniske termer (Maagerø 2007:179) Det kan hende at naturfagslærerne mener at fagets natur krever et slikt vokabular, og derfor ikke anser språket som *for* abstrakt. Ettersom utvalget av lærere i undersøkelsen er såpass lite, kan selvsagt også fordelingen mellom fagene være helt tilfeldig. En tredje mulig

forklaring er lærernes erfaring og kompetanse. Blant lærerne i utvalget ser det ut til å være en positiv sammenheng mellom vurdering av et for abstrakt språk, og fartstid som lærer, samt kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring. Det kan være en sammenheng mellom erfaring/kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og bevissthet på lærebokspråk. Kurset som ble beskrevet i metodekapittelets avsnitt om utvalg, kan ha vært med på å øke bevisstheten om lærebøker.

Hensiktsmessig bruk av metaformarkører vil være med på å styrke den språklige tilgjengeligheten. Askeland (2008a:233) mener at hyppig bruk av metaformarkører i norsklærebøker sammenlignet med samfunnskunnskapslærebøker kan bero på at forfatterne i norskfaget er mer beviste på metaforbruk og metaformarkører enn forfatterne i samfunnskunnskap. Dersom dette stemmer, er det naturlig å tenke seg at forfatterne som skriver naturfagslærebøker er mer lik samfunnskunnskapsforfatterne enn norskforfatterne. Det er i så fall fordelaktig dersom forfattere i alle fag får økt opplæring og innsikt i metaforbruk og metaforsignaler.

### **5.3.5 Forskjeller mellom ulike elevgrupper**

Noen av spørsmålene i spørreundersøkelsen skiller mellom tre elevgrupper: elever med norskspråklig bakgrunn, elever med minoritetsspråklig bakgrunn som er sterke i norsk og elever med minoritetsspråklig bakgrunn som er svake i norsk. Jeg ønsket å gi lærerne en mulighet til å skille mellom de to gruppene med minoritetsspråklige i tilfelle de synes det var store forskjeller innad i elevgruppen minoritetsspråklige. Spørsmålene dreier seg om hvor ofte de tre ulike elevgruppene har vanskeligheter med å forstå henholdsvis meningsinnhold, fagbegreper og hverdagsbegreper når de jobber med den aktuelle læreboken. Disse besvarelsene fra lærerne ga et nokså uklart bilde av de enkelte lærebøkene og er derfor ikke tillagt avgjørende vekt i de endelige slutningene om lærebøkene. I spørreskjemaet behandles elever med norskspråklig bakgrunn som én homogen gruppe, selv om det naturligvis også i denne gruppen er elever som er svake i norsk. Som en konsekvens av denne inndelingen, ser lærerne stort sett ut til å være enige om at elever med minoritetsspråklig bakgrunn som er sterke i norsk sjeldnere har problemer med både meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper enn elever med norskspråklig bakgrunn. Lærerne er også enige om at elever med minoritetsspråklig bakgrunn som er svake i norsk har mye oftere problemer med



meningsinnhold, hverdagsbegreper og fagbegreper enn de andre to gruppene. Resultatene kan således knyttes til en eventuell polariseringstendens innad i elevgruppen minoritetsspråklige. Fire lærere svarer at sistnevnte elevgruppe *alltid* har problemer med meningsinnhold og fagbegreper, og tre av disse lærerne svarer at elevgruppen *alltid* har vanskeligheter med hverdagsbegreper. Besvarelsene fra lærerne er riktignok basert hver enkelt lærebok, men det er uansett betenkelig dersom noen elevgrupper alltid har vanskeligheter med de nevnte utfordringene. Hvis det er hold i denne opplevelsen som lærerne uttrykker, er det kanskje grunn til å spørre seg om disse eleven virkelig er gode nok i norsk til å kunne følge og ha utbytte av ordinær opplæring på norsk.

### 5.3.6 Forskjeller på publisering før og etter LK06

Som tidligere poengtert, er lærebøkene *Forsøk og fakta* og *Innblick* produsert før LK06 trådte i kraft, mens *Eureka*, *Makt og menneske* og *Underveis* er lagd etter innføringen av LK06. De gamle lærebøkene er som tidligere nevnt ikke intendert som implementeringstiltak. Ettersom alle bøkene er i bruk to år etter LK06 ble innført, burde de alle innfri LK06 sine krav til språklig tilgjengelighet. Sett på bakgrunn av dette, er det likevel interessant å se om det er noen forskjeller mellom bøkene i utvalget.

Tekstutdraget fra læreboken *Forsøk og fakta* er vurdert til å den dårligste språklige tilgjengeligheten ut fra de kriterier tekstanalysen legger til grunn. Det er spesielt den tilsynelatende lite gjennomtenkte bruken av metaforiske uttrykk som er årsaken til denne vurderingen. I tillegg tyder resultatene fra spørreundersøkelsen på at lærerne som bruker *Forsøk og fakta* er mest misfornøyd. Både tekstanalysen og spørreundersøkelsen indikerer at *Innblick* er bedre enn *Forsøk og fakta* når det gjelder språklig tilgjengelighet. Men også i *Innblick* gjør bruken av metaforiske uttrykk det til at den språklige tilgjengeligheten er langt fra optimal.

Ut fra analysen av tekstutdraget og besvarelsene fra lærerne, ser lærebøkene *Eureka*, *Makt og menneske* og *Underveis* i større grad ut til å være språklig tilgjengelig enn de noe eldre bøkene *Forsøk og fakta* og *Innblick*. *Eureka* er den læreboken som samlet sett skiller seg positivt ut som mest språklig tilgjengelig. Det er særlig bruken av metaforiske uttrykk i tekstutdragene fra de tre nyeste lærebøkene som skiller dem fra *Forsøk og fakta* og *Innblick*. I tekstutdragene fra *Forsøk og fakta* og *Innblick* er det hyppigere bruk av uvanlige og

bildesvake metaforiske uttrykk enn i de andre tre tekstutdragene, samtidig som bruken til tider er vag og misledende. Tekstutdraget fra *Makt og menneske* skiller seg ut i positiv retning og tilbyr flere gode eksempler på hvordan metaforiske uttrykk kan forklares og brukes i en pedagogisk tekst.

Av lærebøkene i utvalget, ser altså de nye lærebøkene ut til å være mer språklig tilgjengelig for minoritetsspråklige elever enn de lærebøkene som ble produsert lenge før LK06 trådte i kraft. Vurderingen av de enkelte lærebøkene tilsier at de nye lærebøkene, ikke helt overraskende, har bedre potensial til å fungere som implementeringstiltak for LK06 enn de gamle lærebøkene. Dette er et steg i riktig retning for lærebøkernes språklige tilgjengelighet. Det er da viktig at skolene har en reell mulighet for å kunne ta i bruk disse nye lærebøkene tidligst mulig, men en drøftning av skoleverkets ressursrammer og -bruk skal jeg ikke komme inn på i denne oppgaven.

## 5.4 Avslutning

I arbeidet med denne oppgaven har jeg undersøkt om et utvalg av lærebøker lever opp til de krav som stilles i læreplanverket for Kunnskapsløftet. Nærmere bestemt er det de kravene som stilles til lærebøkernes språklige tilgjengelighet for minoritetsspråklige elever som er kjernen i oppgavens problemstilling. Problemstillingen knyttes også til hvilket fokus LK06 har på lesing som grunnleggende ferdighet. For å belyse problemstillingen har jeg brukt to metodiske innfallsvinkler, tekstanalyse på tekstutdrag fra fem lærebøker og spørreundersøkelse blant sju lærere som bruker disse fem lærebøkene.

Som nevnt i metodekapittelet, er det vanskelig å trekke bastante konklusjoner på det datagrunnlaget som foreligger fra spørreundersøkelsen og tekstanalysen. Slutningene fra både tekstanalysen og spørreundersøkelsen har begrensede muligheter for generaliseringer. Både slutninger om de enkelte lærebøkene og slutninger om mer generelle tendenser har derfor forbehold om generaliseringsmuligheter. Disse forbeholdene, sammen med andre metodiske forbehold ble beskrevet nærmere i metodekapittelet. Spørreundersøkelsen indikerte at fem av de sju lærerne i utvalget synes lærebøkene er for abstrakte, og at mange minoritetsspråklige elever ofte har vanskeligheter med både hverdagsbegreper, fagtermer og meningsinnhold når de arbeider med bøkene. I alle fem tekstutdragene fant jeg elementer

som forringer den språklige tilgjengeligheten. Etter min mening, er det spesielt måten de metaforiske uttrykkene brukes i tekstutdragene som trekker den språklige tilgjengeligheten ned. Men også bruken av fagtermer, overskrifter og illustrasjoner fant jeg i enkelte tilfeller problematisk. Læreboktekstene kan skape unødvendige vanskeligheter for minoritetsspråklige elever både når det gjelder det faglig læringsutbytte og den positive leseutvikling som læreplanverket for Kunnskapsløftet vektlegger. Det er et viktig poeng at de lærebøkene i utvalget som er produsert etter innføringen av LK06 ser ut til å være best stilt når det gjelder den språklige tilgjengeligheten for minoritetsspråklige elever. Resultatene fra spørreundersøkelsen gir ikke noe entydig svar på hvorfor skolen bruker de gamle bøkene, men undersøkelsen indikerer at det er av praktiske og økonomiske årsaker. Skoler og lærere som velger å bruke gamle lærebøker bør granske lærebøkene for å sjekke om boken som helhet er språklig tilgjengelig slik læreplanverket for Kunnskapsløftet krever. Selv om det ser ut til å være en tendens som viser en positiv utvikling ved den språklige tilgjengeligheten fra de gamle bøkene til de nyere lærebøkene, er det fortsatt et forbedringspotensial i de nye lærebøkene. Forbedringspotensialet som er belyst i denne oppgaven knytter seg særlig til hvilke metaforiske uttrykk som brukes, hvordan de brukes i teksten, hvordan vanskelige ord forklares, bruk av metaformarkører og markering av vanskelige ord, samt funksjonaliteten i ordlisteforklaringer. Som tidligere nevnt har Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser ved Høgskolen i Vestfold et prosjekt som vil utdype læreboksituasjonen etter innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet med større tyngde enn det som er mulig i en masteroppgave.

## Kildeliste

### **Lærebøker:**

*Eureka!* 8. Merethe Frøyland m.fl. Oslo: Gyldendal Undervising. 2006

*Forsøk og fakta. 10.klasse. Natur- og miljøfag.* Jan Erik Gulbrandsen & Jan Tanggaard. Oslo: NKS-Forlaget. 1999

*Innblikk. Samfunnskunnskap 10.* Kari Blom & Stig Bjørshol. Oslo: Aschehoug. 1999.

*Makt og Menneske. Samfunnskunnskap 9.* Tarjei Helland. Oslo: N.W. Damm & Søn. 2007

*Underveis. Samfunnskunnskap 8-10.* Mary M. Strand & Torill Strand. Oslo: Gyldendal Undervising. 2006

### **Litteratur:**

Aamotsbakken, Bente m.fl. (2004): *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Aamotsbakken, Bente og Susanne V. Knudsen (2008): *Pedagogiske tekster i endring. I: Thoresen, Ingeborg Tvetter, Norunn Askeland og Dagrud Skjelbred (red.): Tekster i tiden. Utfordringer for utdanning og opplæring.* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold & Forlaget Snorre

Aasen, Joar (2003): *Flerkulturell pedagogikk – en innføring.* Vallset: Oplandske bokforlag

Askeland, Norunn (2008a): *Læreboken og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforignal i seks læreverv i norsk for ungdomstrinnet 1997-99.* Oslo: Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet

Askeland, Norunn (2008b): *Når du "skrivesnakkar" for å få lesaren "på kroken". Om forklarande metaforar i lærebøker. I: Susanne V. Knudsen & Bente Aamotsbakken (red.): Tekst som flytter grenser: om Staffan Selanders "pedagogiske tekster".* Oslo: Novus forlag

Bakken, Anders (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Bjørndal, Bjarne (1982): *Et studium i lærebøkens didaktikk*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt

Björnsson, Carl-Hugo (1968): *Läsbarhet*. Stockholm: Bokförlaget Liber

Bachmann, Kari E. (2004): *Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I: Gunn Imsen (red.): Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Bergström, Göran & Kristina Boréus (2005): *Samhällsvetenskaplig text- og diskursanalys. I: Bergström, Göran & Kristina Boréus (red): Textens mening og makt. Metodebok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur

Brekke, Mary (2006): *Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I: Mary Brekke (red.). Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD

Engelsen, Britt Ustrup (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk

Golden, Anne og Anne Hvenekilde (1983): *Rapport fra prosjektet Lærebokspråk*. Oslo: Sentret for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo

Golden, Anne (2005): *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetslever i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetet i Oslo

Goodlad, John I. (1979): *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company

Gjerstad, Magne (2004): *Flerkulturell samfunnslære*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haraldsen, Gustav (1999): *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hoover, Wesley A. & Philip B. Gough (1990): The simple view of reading. I: *Reading and writing*. 2/1990. 127-160.
- Hvenekilde, Anne (1986): Nærblikk på o-fags-tekster. I: *Norsklæreren*. 3/1986. 20-25.
- Hvenekilde, Anne (1994a): Innledning. I: Anne Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag
- Hvenekilde, Anne (1994b): Morsmålsundervisningens plass og betydning i undervisningen for elever fra språklige minoriteter i grunnskolen. I: Anne Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag
- Hvistendahl, Rita & Astrid Roe (2003): Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. I: Aasen, J. , Engen, T.O. & Nes, K. (red.): *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen «Hvordan klarer minoritetselvene seg i skolen?»*. Rapport nr. 14-2003. Høgskolen i Hedmark.
- Hvistendahl, Rita & Astrid Roe (2004): The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48/3. 307-324.
- Hvistendahl, Rita (2009): Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I: Rite Hvistendahl (red.): *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for lærernes praksis*. Hopmann, Stefan m.fl. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS, 2004
- Johnsen, Egil Børre (1989): *Den skjulte litteraturen. En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johnsen, Egil Børre (1997): Finnes det en lærebøkernes litteraritet? I: Egil Børre Johnsen (red.): *Tekstens mellommenn. Norsk sakprosa. Tredje bok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, Thor Arnfinn (2002a): Innledning. I: Thor Arnfinn Kleven (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk vurdering og tolkning*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, Thor Arnfinn (2002b): Data og datainnsamlingsmetoder. I: Thor Arnfinn Kleven (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk vurdering og tolkning*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, Thor Arnfinn (2002c): Hvordan er begrepene operasjonalisert? - Spørsmålet om begrepsvaliditet. I: Thor Arnfinn Kleven (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk vurdering og tolkning*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, Thor Arnfinn (2002d): Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? - Spørsmålet om ytre validitet. I: Thor Arnfinn Kleven (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk vurdering og tolkning*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, Thor Arnfinn (2002e): Begrepsoperasjonalisering. I: Thorleif Lund (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode..* Oslo: Unipub forlag.

Kulbrandstad, Lise Iversen (1994): Skolestart for minoritets elever. I: Anne Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag

Kulbrandstad, Lise Iversen (1997): Leseopplæring for elever fra språklige minoriteter. I: Austad, Ingolv (red.): *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Ny og revidert utgave. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget

*Kunnskapens tekster -jakten på den gode lærebok*. Johnsen, Egil Børre, m. fl. Oslo: Universitetsforlaget. 1997

Lakoff, George & Mark Johnson (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press

Lanza, Elizabeth (1994): Om ”halvspråklighet” og tospråklighet. . I: Anne Hvenekilde (red.): *Veier til kunnskap og deltakelse. Utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter*. Oslo: Novus forlag

Lie, Svein m. fl. (2001): Godt rustet for framtida? norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. I: *Acta didactica*. 4/2001.

*Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltagelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. 2007 (Revidert utgave februar).

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. 2006 (Midlertidig utgave juni)

Maagerø, Eva (2007): ”Finnes det et naturfaglig språk? Om noen typiske trekk ved pedagogiske tekster i naturfag.” I: Knudsen, Susanne V., Dagrunn Skjelbred & Bente Aamotsbakken (red.): *Tekst i vekst. Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus forlag

*Opplæringslova*. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Rønning, Wenche (2008): ”Sammenhengen mellom undervisning og læring” – fokus på læreplan og læremidler. I: Wenche Rønning (red.): *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. Bodø: Nordlandsforskning

Skjelbred, Dagrun & Bente Aamotsbakken (2003): *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler: sluttrapport*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken (2005): *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold



Solheim, Ragnar Gees & Finn Egil Tønnessen (2003): *Slik Leser 10-åringene i Norge: en kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringene i Norge 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning

Sweet, Anne P. & Catherine E. Snow (red.) (2003): *Rethinking Reading Comprehension*. London: Guilford Press

*Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Marit Kjærnsli m.fl. Oslo: Universitetsforlaget. 2007

Wagner, Åse Kari H. (2004): *Hvordan Leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Øzerk, Kamil (2006): *Opplæringsteori og læreplanforståelse. En lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Vallset: Oplandske forlag

Øzerk, Kamil (2003): *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske forlag

### **Nettkilder:**

*Evaluering av praktiseringen av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen. Endelig rapport*. Rambøll Management. 2006. URL:  
[http://udir.no/upload/Rapporter/Evaluering\\_av\\_Norsk\\_som\\_2\\_sprak.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_Norsk_som_2_sprak.pdf) (Lesedato 12.10.08)

*Kunngjøring om tilskudd til utvikling og produksjon av læremidler for kunnskapsløftet. Læremidler for minoritetsspråklige*. Utdanningsdirektoratet. 2008. URL:  
[http://udir.no/upload/laremidler/Kunngjoring\\_laremidler\\_sprmin\\_08.pdf](http://udir.no/upload/laremidler/Kunngjoring_laremidler_sprmin_08.pdf) (Lesedato 20.08.08)

*Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*. Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser. Høgskolen i Vestfold. 2006. URL:  
<http://www.hive.no/adm/fou/Fagtekster/Fagtekster.htm> (Lesedato 24.9.2008)

*Tilpasning av læremidler for minoritetsspråklige elevers behov.* Utdanningsdirektoratet.

2008. URL: [http://udir.no/upload/laremidler/Tilpasning\\_sprkmin\\_08.pdf](http://udir.no/upload/laremidler/Tilpasning_sprkmin_08.pdf) (Lesedato

20.08.08)

# 1. Vedlegg

## 1.1 Informasjon til lærerne

### Instruksjon

Målgruppen for dette spørreskjemaet er **lærere som underviser 8., 9., og 10. trinn i samfunnsfag og/eller naturfag.**

Spørreskjemaet er utarbeidet for å belyse bruken av og kvaliteten på lærebøker i samfunnsfag og naturfag, med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers behov. Ved senere bruk av data fra undersøkelsen, vil skolen anonymiseres.

Spørreskjemaet er i 3 deler. Del 1 fylles ut av alle, før man går videre til Del 2 og/eller Del 3.

Del 2 tar for seg lærebøker i samfunnsfag og besvares kun av lærere som underviser i samfunnsfag. Del 2 tar for seg én lærebok av gangen, og du fyller ut ett skjema for hver av de to lærebøkene du bruker hyppigst.

Del 3 tar for seg lærebøker i naturfag og besvares kun av lærere som underviser i naturfag. Del 2 tar for seg én lærebok av gangen, og du fyller ut ett skjema for hver av de to lærebøkene du bruker hyppigst.

Når du er ferdig legger du alle dine utfylte besvarelser i den forhåndsfrankerte konvolutten og sender den i posten. Svarfristen er onsdag 7. mai 2008.

Dersom du har spørsmål vedrørende undersøkelsen kan du sende e-post til [aulvik@operamail.com](mailto:aulvik@operamail.com) eller ringe meg på telefonnummer 930 85 518.

På forhånd takk for at du deltar i undersøkelsen!

Med vennlig hilsen Bente Breivik.

## 1.2 Spørreskjema

### Del 1

Konfidensielt
---------------

#### Om deg og din undervisning

(De følgende spørsmålene besvares av alle.)

##### 1. Hvor lenge har du praktisert som lærer?

(Sett kun ett kryss.)

0-4 år	
5-9 år	
10-15 år	
Mer enn 15 år	

##### På hvilke(t) klassetrinn underviser du?

(Her kan du sette flere kryss.)

	8. årstrinn	9. årstrinn	10. årstrinn
2. Samfunnsfag			
3. Naturfag			

##### Hvor mange grupper underviser du i samfunnsfag og/eller naturfag?

(Sett kun ett kryss per fag.)

	Ingen	1	2	3	4	5 <
4. Samfunnsfag						
5. Naturfag						

##### Hvor mange elever underviser du i samfunnsfag og/eller naturfag?

(Sett kun ett kryss per fag.)

	Ingen	1-21	21-40	41-60	61-80	81-100	101 <
6. Samfunnsfag							
7. Naturfag							

**Hvor mange minoritetsspråklige elever underviser du i samfunnsfag og/eller naturfag?**

(Sett kun ett kryss per fag.)

	Ingen	1-21	21-40	41-60	61-80	81-100	101 <
<b>8.</b> Samfunnsfag							
<b>9.</b> Naturfag							

**Hvor mange timer i uka underviser du i samfunnsfag og/eller naturfag?**

	Ingen	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	15 <
<b>10.</b> Samfunnsfag							
<b>11.</b> Naturfag							

**12. Har du fått tilbud fra arbeidsgiver om kompetanseheving innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring?**

(Sett kun ett kryss.)

Ja	
Nei	
Vet ikke	

**13. Hvilken kompetanse har du fra tidligere innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring?**

(Her kan du sette flere kryss.)

Opplæring som inngikk i min lærerutdanning	
Erfaring i arbeid med minoritetsspråklige elever	
Videreutdanning i flerkulturell pedagogikk, migrasjonspedagogikk og/eller norsk som andrespråk	
Etterutdanning i flerkulturell pedagogikk, migrasjonspedagogikk og/eller norsk som andrespråk	
Kurs i regi av arbeidsgiver	
Kurs etter eget initiativ	
Personalmøte med fokus på flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring	
Planleggingsdag med fokus på flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring	
Ingen	

Dersom du har annen kompetanse innen flerkulturell pedagogikk og/eller minoritetsspråklig opplæring, vennligst oppgi:

---

Konfidensielt

## Del 2

**Om lærebok i samfunnsfag**

(De følgende spørsmålene besvares kun av lærere som har undervisning i samfunnsfag.)

**14. Hva heter læreboken?**

---

**15. Hvilket klassetrinn bruker denne læreboken?**

---

**Hvor enig er du i de følgende påstandene om læreboken og tekstene i læreboken?**

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
<b>16.</b> Generelt sett er jeg er fornøyd med boken.					
<b>17.</b> Skriftstørrelsen i boken er god.					
<b>18.</b> Innholdsmessig har boken en naturlig "rød tråd".					
<b>19.</b> Boken svarer til mine forventninger.					
<b>20.</b> Illustrasjonene har et variert kulturelt uttrykk.					
<b>21.</b> Strukturen på tekstene er god.					
<b>22.</b> Språket i tekstene er for abstrakt/voksent.					
<b>23.</b> Illustrasjonene har god relevans til teksten.					
<b>24.</b> Tekstene i boken er for omfattende/lange.					
<b>25.</b> Tekstene har variert kulturelt innhold.					
<b>26.</b> Boken fungerer som et godt utgangspunkt for åpne samtaler om samfunn og kultur.					
<b>27.</b> Tekstene er med på å skape et skille mellom "oss" og "dem" i det flerkulturelle samfunnet.					

**Hvor enig er du i de følgende påstandene om hva elevene syns om læreboken?** (Svarene baserer seg på din opplevelse av elevenes forhold til boken. Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
<b>28.</b> Noen elever føler seg støttet av boken.					
<b>29.</b> Elevene er positive til boken.					
<b>30.</b> Elever med minoritetsbakgrunn vil gjerne jobbe med boken.					

**Har denne læreboken følgende tilleggsmateriale?**  
(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Ja	Nei	Vet ikke
<b>31.</b> En tilhørende faktabok			
<b>32.</b> En tilhørende arbeidsbok			
<b>33.</b> Sammendrag av kapitlene			
<b>34.</b> En ordliste som forklarer vanskelige ord			
<b>35.</b> Nettressurs			
<b>36.</b> Cd/Cd-rom/DVD			

Dersom læreboken har annet tilleggsmateriale, vennligst oppgi:

---

**Hvor enig er du i følgende utsagn om elevenes vanskeligheter i sitt arbeid med boken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
<b>37.</b> De fleste elevene har vanskeligheter når de arbeider med boken.					
<b>38.</b> De minoritetsspråklige elevene som er sterke i norsk har sjeldent problemer når de arbeider med boken.					
<b>39.</b> Elever med norskspråklig bakgrunn har sjeldent problemer når de arbeider med boken.					
<b>40.</b> Alle elevene har vanskeligheter når de arbeider med boken.					
<b>41.</b> De minoritetsspråklige elevene som er svake i norsk har sjeldent problemer når de arbeider med boken.					

**Hvor ofte syns du elevene med norskspråklig bakgrunn har vanskeligheter med de ulike utfordringene i arbeidet med læreboken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>42.</b> Problemer med å forstå meningsinnholdet					
<b>43.</b> Vanskeligheter med å forstå hverdagsbegrepene					
<b>44.</b> Problemer med å forstå fagbegrepene					



**Hvor ofte syns du elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som er sterke i norsk har vanskeligheter med de ulike utfordringene i arbeidet med læreboken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>45.</b> Problemer med å forstå meningsinnholdet					
<b>46.</b> Vanskeligheter med å forstå hverdagsbegrepene					
<b>47.</b> Problemer med å forstå fagbegrepene					

**Hvor ofte syns du elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som er svake i norsk har vanskeligheter med de ulike utfordringene i arbeidet med læreboken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>48.</b> Problemer med å forstå meningsinnholdet					
<b>49.</b> Vanskeligheter med å forstå hverdagsbegrepene					
<b>50.</b> Problemer med å forstå fagbegrepene					

**Hvor ofte bruker du følgende hjelpemidler til tekstene?**

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>51.</b> Faktabok					
<b>52.</b> Arbeidsbok					
<b>53.</b> Tavlen					
<b>54.</b> Kopiark					
<b>55.</b> Ekstra illustrasjoner					
<b>56.</b> Nettressurser					
<b>57.</b> Sammendrag					
<b>58.</b> Muntlige forklaringer					
<b>59.</b> Ordliste som forklarer vanskelige ord					
<b>60.</b> Annet hjelpemiddel, vennligst oppgi: _____					

**Hvordan syns du boken egner seg sammen med følgende arbeidsformer?**

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Godt egnet	Noe egnet	Nøytral / vet ikke	Noe uegnet	Helt uegnet
<b>61.</b> Diskusjon i hele gruppen					
<b>62.</b> Gruppearbeid					
<b>63.</b> Individuelt arbeid					
<b>64.</b> Prosjektarbeid					
<b>65.</b> Hjemmearbeid					

**Hvorfor bruker du akkurat denne læreboken?***(Her kan du sette flere kryss.)*

<b>66.</b> Egen vurdering av kvalitet	<input type="checkbox"/>
<b>67.</b> Kollegaers vurdering av kvalitet	<input type="checkbox"/>
<b>68.</b> Foresatte har uttrykt ønske om bruk av boken	<input type="checkbox"/>
<b>69.</b> Føringer/press fra administrasjonen	<input type="checkbox"/>
<b>70.</b> Elevene ønsker å bruke boken	<input type="checkbox"/>
<b>71.</b> Boken oppfordrer til kritisk tenkning og refleksjon	<input type="checkbox"/>
<b>72.</b> Mangel på alternativer	<input type="checkbox"/>
<b>73.</b> Tilfeldigheter	<input type="checkbox"/>
<b>74.</b> Boken er tilpasset Kunnskapsløftet	<input type="checkbox"/>
<b>75.</b> Boken ivaretar fagets kunnskapsområder	<input type="checkbox"/>
<b>76.</b> Boken passer elevenes forutsetninger	<input type="checkbox"/>
<b>77.</b> Økonomiske hensyn	<input type="checkbox"/>

**78. Har du andre kommentarer til denne læreboken i samfunnsfag?**

---

---

---

---

---

---

---

---

Konfidensielt

**Del 3****Om lærebok i naturfag**

(De følgende spørsmålene besvares kun av lærere som har undervisning i naturfag.)

**79. Hva heter læreboken?**

---

**80. Hvilket klassetrinn bruker denne læreboken?**

---

**Hvor enig er du i de følgende påstandene om læreboken og tekstene i læreboken?**

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
<b>81.</b> Generelt sett er jeg er fornøyd med boken.					
<b>82.</b> Skriftstørrelsen i boken er god.					
<b>83.</b> Innholdsmessig har boken en naturlig "rød tråd".					
<b>84.</b> Boken svarer til mine forventninger.					
<b>85.</b> Illustrasjonene har et variert kulturelt uttrykk.					
<b>86.</b> Strukturen på tekstene er god.					
<b>87.</b> Språket i tekstene er for abstrakt/voksant.					
<b>88.</b> Illustrasjonene har god relevans til teksten.					
<b>89.</b> Tekstene i boken er for omfattende/lange.					
<b>90.</b> Tekstene har variert kulturelt innhold.					

**Hvor enig er du i de følgende påstandene om hva elevene syns om læreboken?** (Svarene baserer seg på din opplevelse av elevenes forhold til boken. Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
<b>91.</b> Noen elever føler seg støtt av boken.					
<b>92.</b> Elevene er positive til boken.					
<b>93.</b> Elever med minoritetsbakgrunn vil gjerne jobbe med boken.					

**Har denne læreboken følgende tilleggsmateriale?**

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Ja	Nei	Vet ikke
<b>94.</b> En tilhørende faktabok			
<b>95.</b> En tilhørende arbeidsbok			
<b>96.</b> Sammendrag av kapitlene			
<b>97.</b> En ordliste som forklarer vanskelige ord			
<b>98.</b> Nettressurs			
<b>99.</b> Cd/Cd-rom			

Dersom læreboken har annet tilleggsmateriale, vennligst oppgi:

---

**Hvor enig er du i følgende utsagn om elevenes vanskeligheter i sitt arbeid med boken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Helt enig	Litt enig	Nøytral/ vet ikke	Litt uenig	Helt uenig
<b>100.</b> De fleste elevene har vanskeligheter når de arbeider med boken.					
<b>101.</b> De minoritetsspråklige elevene som er sterke i norsk har sjeldent problemer når de arbeider med boken.					
<b>102.</b> Elever med norskspråklig bakgrunn har sjeldent problemer når de arbeider med boken.					
<b>103.</b> Alle elevene har vanskeligheter når de arbeider med boken.					
<b>104.</b> De minoritetsspråklige elevene som er svake i norsk har sjeldent problemer når de arbeider med boken.					

**Hvor ofte syns du elevene med norskspråklig bakgrunn har vanskeligheter med de ulike utfordringene i arbeidet med læreboken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>105.</b> Problemer med å forstå meningsinnholdet					
<b>106.</b> Vanskeligheter med å forstå hverdagsbegrepene					
<b>107.</b> Problemer med å forstå fagbegrepene					

**Hvor ofte syns du elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som er sterke i norsk har vanskeligheter med de ulike utfordringene i arbeidet med læreboken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>108.</b> Problemer med å forstå meningsinnholdet					
<b>109.</b> Vanskeligheter med å forstå hverdagsbegrepene					
<b>110.</b> Problemer med å forstå fagbegrepene					

**Hvor ofte syns du elevene med minoritetsspråklig bakgrunn som er svake i norsk har vanskeligheter med de ulike utfordringene i arbeidet med læreboken?**

*(Sett kun ett kryss per spørsmål.)*

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>111.</b> Problemer med å forstå meningsinnholdet					
<b>112.</b> Vanskeligheter med å forstå hverdagsbegrepene					
<b>113.</b> Problemer med å forstå fagbegrepene					



**Hvor ofte bruker du følgende hjelpemidler til tekstene?**

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Aldri	Sjeldent	Noen ganger	Ofte	Alltid
<b>114.</b> Faktabok					
<b>115.</b> Arbeidsbok					
<b>116.</b> Tavlen					
<b>117.</b> Kopiark					
<b>118.</b> Ekstra illustrasjoner					
<b>119.</b> Nettressurser					
<b>120.</b> Sammendrag					
<b>121.</b> Muntlige forklaringer					
<b>122.</b> Ordliste som forklarer vanskelige ord					
<b>123.</b> Annet hjelpemiddel, vennligst oppgi: _____					

**Hvordan synes du boken egner seg sammen med følgende arbeidsformer?**

(Sett kun ett kryss per spørsmål.)

	Godt egnet	Noe egnet	Nøytral / vet ikke	Noe uegnet	Helt uegnet
<b>124.</b> Diskusjon i hele gruppen					
<b>125.</b> Gruppearbeid					
<b>126.</b> Individuelt arbeid					
<b>127.</b> Prosjektarbeid					
<b>128.</b> Hjemmearbeid					



**Hvorfor bruker du akkurat denne læreboken?***(Her kan du sette flere kryss.)*

<b>129.</b> Egen vurdering av kvalitet	
<b>130.</b> Kollegaers vurdering av kvalitet	
<b>131.</b> Foresatte har uttrykt ønske om bruk av boken	
<b>132.</b> Føringer/press fra administrasjonen	
<b>133.</b> Elevene ønsker å bruke boken	
<b>134.</b> Boken oppfordrer til kritisk tenkning og refleksjon	
<b>135.</b> Mangel på alternativer	
<b>136.</b> Tilfeldigheter	
<b>137.</b> Boken er tilpasset Kunnskapsløftet	
<b>138.</b> Boken ivaretar fagets kunnskapsområder	
<b>139.</b> Boken passer elevenes forutsetninger	
<b>140.</b> Økonomiske hensyn	

**141. Har du andre kommentarer til denne læreboken i naturfag?**

---

---

---

---

---

---

---

---