



UiT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lesing i et flerspråklig klasserom.

- *Arbeid med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever.*

Marte Schjølset Iversen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7.trinn. Mai 2017.



Forord

Innlevering av masteroppgaven markerer at fem år skolegang på Universitetet i Tromsø er ferdig. Det har vært fem år hvor jeg har lært mye og møtt mange fantastiske personer.

Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært slitsomt og tungt, men også lærerikt. Jeg har lært hvordan det er å arbeide med slike store oppgaver, og hvordan lærere arbeider med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Jeg gleder meg til å ta fatt på læreryrket til høsten for å ta i bruk alt jeg har lært, og lære enda mer.

Nå som jeg har ferdigstilt masteroppgaven, er det flere personer jeg vil takke for bidrag i arbeidet mitt. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til informantene mine som tok seg tid til å dele av sine refleksjoner og erfaringer. Deres bidrag har gitt studien verdifullt datamateriale.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Astrid Unhjem og Audhild Nedberg for god faglig veiledning og støtte gjennom hele skriveprosessen. Deres innspill og positivitet til studien min har vært til stor hjelp i arbeidet.

Jeg vil også takke alle medstudentene på masterkontoret for gode faglige og ikke-faglige samtaler over flere kaffekopper. Det har vært fine avbrekk på lange skrive dager.

En spesiell takk til samboeren min, Raymond, for at du har gitt meg mat, kjærlighet og trøst i en hektisk skriveperiode. Takk til min gode venninne Sigrid for gode og oppmuntrende telefonsamtaler. Sist, men ikke minst tusen takk til mamma for at du alltid har troen på meg.

Sjøvegan 11. mai 2017

Marte Schjølset Iversen

Sammendrag

Bakgrunnen for studien er at minoritetsspråklige elever scorer lavere på leseferdigheter i tester som PISA og nasjonale prøver enn jevngamle majoritetsspråklige elever gjør (Lesesentret, 2013; Hvistendahl, 2009:76-77; Kjærnsli & Jensen, 2016:28). Det viser seg at undervisningen som er rettet mot de minoritetsspråklige elevene ofte er tilfeldig, og av varierende kvalitet (Alver, 2009:86; Hvistendahl, 2009:76). Målsettingen for denne studien har vært å undersøke hvordan det arbeides med lesing og leseforståelse i flerspråklig klasserom, med spesielt fokus på de minoritetsspråklige elevene. Studiens problemstilling er *hvordan arbeider med leseforståelse lærerne med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse?* For å undersøke dette har jeg intervjuet tre lærere, en kontaktlærer og to lærere som har særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever. Funnene fra intervjuene er drøftet i lys av teori og relevant litteratur om tema. Et av de viktigste funnene i studien er at de minoritetsspråklige elevene ofte arbeider med individuelle arbeidsoppgaver i klasseromsundervisningen. Dette kan være uheldig for minoritetsspråklige elever fordi de ofte trenger noen å samhandle med for å lære språket. Samtidig kan denne smale tilnærmingen til tilpasset opplæring være nyttig for de minoritetsspråklige elevene fordi de da kan arbeide med oppgaver som er tilpasset deres læringsforutsetninger. Videre har jeg sett at lærerne tar i bruk ulike metoder får å arbeide med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever, blant annet lesestrategier, høytlesing og muntlige samtaler med elevene. Et godt ordforråd er helt sentralt for leseforståelsen (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008:65; Alver & Selj, 2012:108). Noe som var en av grunnene til at lærerne som underviste de minoritetsspråklige elevene i særskilt norsk fokuserte på begrepsinnlæringen i undervisningen. Gjennom konkretisering ved hjelp av muntlig forklaringer og konkrete objekter arbeidet de med både hverdagsbegreper og fagbegreper. Får å til en reel inkludering av de minoritetsspråklige elevene i den ordinære klasseromsundervisningen har jeg sett at en bred tilnærming til tilpasset opplæring kanskje er mest hensiktsmessig. En slik tilnærming innebærer at de minoritetsspråklige elevene er mer inne i klasseromsundervisningen, og at lærerne samarbeider om å gi de minoritetsspråklige elevene best mulig opplæring.

Innholdsfortegnelse

FORORD	II
SAMMENDRAG	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 BEGREPSAVKLARING	2
1.4 MASTEROPPGAVENS STRUKTUR.....	3
2 TEORI OG RELEVANT BAKGRUNNSLITTERATUR.....	5
2.1 LÆRING I ET SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	5
2.2 TILPASSET OPPLÆRING.....	7
2.2.1 Smal tilnærming	7
2.2.2 Bred tilnærming.....	8
2.3 TILPASSET OPPLÆRING FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER	9
2.4 LESEFORSTÅELSE	10
2.4.1 Forkunnskaper.....	12
2.4.2 Ordforråd	12
2.4.3 Fagtekster.....	15
2.5 OPPSUMMERING AV STUDIENS FOKUS.....	16
3 METODE	19
3.1 KVALITATIV METODE	19
3.2 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	20
3.2.1 Utvalg av intervjupersoner	20
3.2.2 Utforming av intervjuguide.....	21
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	22
3.3.1 Intervju 1.....	22
3.3.2 Intervju 2 og 3.....	23
3.4 ANALYSE AV DATAMATERIALET	23
3.4.1 Transkripsjon	24
3.4.2 Intervjuanalyse.....	25
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET	28
3.6 FORSKNINGSETIKK.....	29
4 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	31
4.1 TILPASSET OPPLÆRING.....	31
4.1.1 Organisering av undervisningen.....	31
4.1.2 Ulik læringskultur og sosial tilhørighet.....	34
4.2 BEGREPSINNLÆRING	36
4.2.1 Ordforråd	36
4.2.2 Fagbegreper.....	38
4.3 LESEOPPLÆRING	41
4.3.1 Høytlesing og lesestrategier	42
4.3.2 Den gode samtalen.....	43

4.4	OPPSUMMERING AV FUNN	44
5	AVSLUTNING	47
5.1	SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	47
5.2	OPPSUMMERING	50
5.3	VEIEN VIDERE	51
	REFERANSELISTE	53
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE MED HOVEDSPØRSMÅL	59
	VEDLEGG 2: INFORMASJONS-OG SAMTYKKESKRIV	60
	VEDLEGG 3: PROSJEKTSGODKJENNING FRA NSD	62

Tabeller

Tabell 1-	Kategoriseringsprosessen	27
Tabell 2-	Kjerne kategorier og underkategorier.....	31

1 Innledning

Norge i dag et mangfoldig samfunn bestående av personer med ulik kulturell og språklig bakgrunn. Hans Majestet Kong Harald V (Det Norske Kongehus, 2016) illustrere dette mangfoldet på en god måte sin tale der han omtaler nordmenn som personer som tror på Gud, Allah, Altet eller Ingenting, og videre sier at nordmenn er personer som kommer fra Syria, Nord-Norge, Afghanistan, Polen, Sverige eller Pakistan. Dette mangfoldet reflekteres også klasserommet, og skolen må derfor være forberedt på å møte elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn. Dette er utgangspunktet for at jeg i denne masteroppgaven skal se nærmere på hvordan lærerne arbeider med leseopplæringen i flerspråklige klasserom.

1.1 Bakgrunn

Resultatene fra PISA-undersøkelsene på starten av 2000-tallet førte til mye oppmerksomhet i media og utdanningspolitikken fordi norske elevers leseferdigheter var lavere enn antatt (Traavik, 2009:20). Som et tiltak mot disse svake leseresultatene ble grunnleggende ferdigheter innført med Kunnskapsløftet i 2006. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene kan ha hatt en effekt fordi resultatene fra PISA 2006 og PISA 2015 viser at det har vært en positiv utvikling i leseferdighetene til de norske elevene (Frønes, 2016:144-145). Selv om norske elevers leseferdigheter har hatt en positiv utvikling, er det store forskjeller blant elevene. Det viser seg at minoritetsspråklige elever scorer lavere på leseferdigheter enn jevngamle majoritetsspråklige elever (Lesesentret, 2013; Hvistendahl, 2009:76-77; Kjærnsli & Jensen, 2016:28). Dette til tross for at minoritetsspråklige elevene ofte bruker mer tid på lekser, og ofte har større motivasjon for skolen enn majoritetsspråklige medelever (Hvistendahl, 2009:77).

Det viser seg at undervisningen til minoritetsspråklige elever ofte er tilfeldig og av varierende kvalitet (Alver, 2009:86; Hvistendahl, 2009:76). Det er ofte opp til den enkelt lærer hvordan undervisningen skal foregå, og skolene har ikke alltid en klar plan for hvordan undervisningsløpet for de minoritetsspråklige elevene skal foregå. Dette kan være en av årsakene til at de minoritetsspråklige elever scorer lavt på leseferdigheter i forhold til jevngamle majoritetsspråklige elever. Fordi lesing er en grunnleggende ferdighet skal leseopplæringen foregå i alle fag, og alle lærere er derfor leselærere (Traavik, 2009:19; Utdanningsdirektoratet, 2012:5). Når det da viser seg at lærere mangler en flerkulturell-og flerspråklig kompetanse til å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene, kan det gå utover kvaliteten på undervisningen som disse elevene mottar (Alver, 2009:86; Hvistendahl, 2009:76). Dette er uheldig for de minoritetsspråklige elevene skal tilegne seg

den grunnleggende ferdighet å lese på lik linje som majoritetsspråklige elever. Da er det ikke tilstrekkelig at elevenes språklig-og kulturelle bakgrunn bare tas hensyn i de timene de minoritetsspråklige elevene får særskilt tilrettelegging (Palm, 2006:37). Det er noe som må tas hensyn i all undervisning. Slik at minoritetsspråklige elever har mulighet til utvikle sine leseferdigheter på en god måte, og tilegne seg den grunnleggende ferdigheten å kunne lese. Dette viser hvor viktig jobb læreren har i tilretteleggingen av opplæringen som elevene mottar.

I artikkelen *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* vises det til flere faktorer som er med å bidra til at en skole er en god skole for minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2016). Faktorene som trekkes frem som viktige er blant annet tydelig skoleledelse, tilpasset opplæring, skole-og læringsmiljø, koordinering av innsats og lærernes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016:4-6). Lærerne må ha en kompetanse som gjør de i stand til å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene. Slik at lærerne kan gi elevene en god tilpasset leseopplæring i alle fag.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Målsettingen for studien er å undersøke hvordan det arbeides med lesing og leseforståelse i flerspråklige klasserom med spesielt fokus på de minoritetsspråklige elevene. Studiens problemstilling er: *Hvordan arbeider lærerne med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse?* For å undersøke dette har jeg valg å intervju tre lærere som har varierende erfaring med å arbeide med minoritetsspråklige elever. Erfaringer som kontaktlærer i et flerspråklig klasserom eller som lærer som underviser i særskilt norsk for minoritetsspråklige elever. Det gjør at jeg får belyst problemstillingen og fenomenet som undersøkes fra to ulike perspektiver. Studien konsentrere seg i all hovedsak om den andre leseopplæringen. Den leseopplæringen som foregår på mellomtrinnet, og som tar til etter at elevene har knekt lesekoden og leser med flyt. Bakgrunnen for dette er at jeg som snart ferdigutdannet lærer ønsker å få en større innsikt i hvordan arbeide med leseforståelse, og på den måten være bedre forberedt til å møte det flerspråklige klasserommet. Siden det er den andre leseopplæringen som er fokuset, har jeg intervjuet lærere som arbeider på mellomtrinnet eller har elevgrupper som befinner på et faglig nivå tilsvarende mellomtrinnet.

1.3 Begrepsavklaring

I litteraturen og i skolen brukes mange betegnelser om elevene som ikke har norsk som morsmål, og disse begrepene brukes ofte om hverandre. Jeg skal derfor avklare hvilke

begreper jeg bruker i denne masteroppgaven, og hva som legges i dem. Samt en kort presentasjon av elevgruppen som omtales i denne studien.

Morsmål er det språket som elevene har lært å snakke hjemme og som elevene har hatt erfaring med i oppveksten, også omtalt som elevenes *førstespråk* (Egeberg, 2012:14). Begrepene *minoritet* og *majoritet* brukes ofte som et begrepspar for å si noe om forholdet mellom grupper av mennesker i et samfunn, der minoriteten er mindretallet og majoriteten er flertallet (Andersen, 2012:21). Hvilke grupper som er majoritet og minoritet avhenger av konteksten man er i. Begrepet minoritet kan oppfattes som en negativ betegnelse for det referer til noe som det er mindre av eller at det er noe som det er mangel av (Andersen, 2012:21). Jeg vil likevel omtale elever som ikke har norsk eller samisk som morsmål som minoritetsspråklige elever fordi det er dette begrepet som brukes i offentlige dokumenter og i mye av den litteraturen jeg har lest (Andersen, 2012:26; Opplæringsloven, 2016b; Egeberg, 2012:14; Moskvil, 2015:161). *Flerspråklig* er et begrep som i nyere litteratur ofte er brukt om denne elevgruppen. Jeg velger å bruke flerspråklig om det klassen som lærerne og elevene befinner seg i fordi det er elever med ulikt morsmål i klassen og fordi majoritetsspråklige elever også kan være flerspråklige. *Andrespråket* er det andre språket som minoritetsspråklige elever lærer og bruker på skolen, og det språket som brukes i det offentlige rom (Egeberg, 2012:14). I norsk sammenheng er derfor de minoritetsspråklige elevenes andrespråk norsk.

Minoritetsspråklig elever er et begrep om en heterogen elevgruppe med store individuelle forskjeller både i læringsforutsetninger, og i kulturell-og språklig bakgrunn. De minoritetsspråklige elevene som omtales i denne studien har gått på norsk skole i mellom et til tre år. Elevene har lite eller ingen skolegang fra tidligere, og begynte på norsk skole fra 5. trinn eller senere i skoleløpet.

1.4 Masteroppgavens struktur

Kapittel 1 er et innledningskapittel der jeg har redegjort for studiens relevans og aktualitet. Jeg har også presentert problemstillingen, og avgrenset oppgavens fokus.

I kapittel 2 redegjør jeg for teori og litteratur som er relevant for studien. Jeg redegjør for et sosiokulturelt perspektiv på læring, og ulike måter å tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Videre avklarer jeg hva som legges i begrepet leseforståelse i denne studien, og hvilke faktorer som kan være med på å påvirke utviklingen av leseforståelse hos minoritetsspråklige elever.

Kapittel 3 inneholder redegjørelser og begrunnelser for de fremgangsmåtene jeg har tatt i bruk for å samle inn studiens datamateriale. Jeg starter med å redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske grunnlag og valg av forskningsmetode. Videre beskriver jeg semistrukturert intervju, hvordan jeg har valgt intervjupersonene mine og utformet intervjuguiden. Det er også en beskrivelse av hvordan jeg intervjuene. Deretter presenteres transkriberings-og analysemetoder, og en beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte transkriberings-og analyseprosessene. Kapitlet avsluttes med en drøfting av studiens reliabilitet og validitet, og jeg belyser etiske aspekter ved studien.

Kapittel 4 kombinerer analyse, tolkning og drøfting av funn. Her drøftes studiens funn i lys av teori og relevant litteratur som ble presentert i kapittel 2. Strukturen på kapitlet tar utgangspunkt i de kategoriene jeg kom frem til i analyseprosessen i kapittel 3. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering av studiens viktigste funn.

I kapittel 5 avsluttes masteroppgaven med en oppsummerende drøfting av studiens viktigste funn.

2 Teori og relevant bakgrunns litteratur

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for relevant litteratur og teoretisk forankring for studien. Dette kapitlet danner grunnlaget for drøftingen av funnene i kapittel 4 *Presentasjon og drøfting av funn*, og besvarelsen av problemstillingen i kapittel 5 *Avslutning*. Studien har et sosiokulturelt perspektiv på læring fordi det å arbeide med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i stor grad handler om hvordan lærerne kan inkludere denne elevgruppen i klasseromsundervisningen. Først i kapitlet utdypes hva læring i et sosiokulturelt perspektiv innebærer for denne studien, før jeg ser nærmere på ulike måter å tilpasse opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Deretter utdypes hva som legges i leseforståelse, og hvilke faktorer i utviklingen av en god leseforståelse som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever. Jeg ser nærmere på hva som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever når de leser fagtekster. Til slutt kommer en oppsummering av studiens fokus.

2.1 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Det finnes mange ulike definisjoner av- og teorier om læring. De forskjellige læringsteoriene legger vekt på ulike aspekter i forståelsen av hva læring er og hvordan læring foregår (Wittek, 2012:53). I denne studien tar jeg utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, der sosial interaksjon ses som en essensiell komponent for at læring skal finne sted. Det er i sosial interaksjon med andre mennesker, både barn og voksne, at barnet lærer og utvikler sine kognitive ferdigheter (Evenshaug & Hallen, 2011:125; Säljö, 2016:124; Säljö, 2002:51). Læring ses i lys av det sosiale livet og den kulturen som barnet deltar i (Wittek, 2012:53; Imsen, 2006:39). Barnet lærer og utvikler seg først i samspill med andre, og deretter alene (Wittek, 2012:58; Säljö, 2016:113). Innenfor denne retningen er Lev S. Vygotskij (1896-1934) sin teori om hvordan barn lærer og utvikler seg helt sentral (Wittek, 2012:54). Dette skal jeg nå se nærmere på.

Ifølge Vygotskij er språket og tanken avhengig av hverandre. Mennesket trenger språket for å tenke. Tekning skjer gjennom en indre dialog i bevisstheten, og mennesket trenger språket for å uttrykkedisse tankene til andre (Wittek, 2012:57). Det er i sosial interaksjon mellom mennesker at kunnskap eksiterer og blir synlig, og derfor er samtalen helt sentral for overføring kunnskaper og ferdigheter mellom mennesker (Säljö, 2002:46; Säljö, 2016:113). Det er igjennom samtale med andre mennesker at barnet sosialiseres inn i en kultur og lærer språk. Gjennom sosialiseringen tar barnet til seg de grunnleggende kunnskapene og ferdighetene som er dominerende i de omgivelsene som barnet vokser opp i. For å kunne ta til

seg disse kunnskapene og ferdighetene må barnet selv være aktivt i sosialiseringprosessen. Språket er helt avgjørende for at sosialiseringen og læring skal finne sted (Säljö, 2016:114). Uten språket kan ikke kunnskapene og ferdighetene formidles, og barnet har da ikke mulighet til å ta del i disse. Språket og begrepene kan ses på som tenkningens verktøykasse (Säljö, 2016:109). På samme måte som man trenger en hammer, et redskap, for å slå inn en spiker, trenger mennesket begreper, som redskap, for å uttrykke seg. Språket kan ses på som et par briller som man ser verden igjennom. Barnet får disse brillene gjennom å appropriere begreper i samtale med andre, og gjennom utprøving av språket lærer barnet å bruke og mediere begrepene (Säljö, 2016:108).

Vygotskij er kanskje mest kjent for *den proksimale utviklingssonen*, også omtalt som den nærmeste utviklingssone (Säljö, 2016:118; Wittek, 2012:106-107; Säljö, 2002:48). Den sonen det refereres til befinner seg mellom det eksisterende nivået, det barnet klarer alene, og det potensielle nivået, det barnet kan gjøre ved hjelp av andre (Wittek, 2012:106; Säljö, 2002:48; Säljö, 2016:118-119). Hjelpen kan bestå av fysisk eller intellektuell støtte, eller begge deler (Säljö, 2016:120). Den som støtter barnet bør være en person som er mer kompetent enn barnet, for eksempel en lærer, slik at personen er i stand til å veilede barnet til en løsning uten å avsløre løsningen på problemet med en gang. Den kompetente personen eller læreren fungerer da som en stillasbygger for barnet. Gjennom samhandling med læreren lærer barnet hvordan tenke i den aktuelle situasjonen for å løse problemet, og gradvis kan læreren ”ta bort stillasene” slik at barnet kan løse problemet på egenhånd (Säljö, 2016:119). På den måten flyttes hele tiden grensen for hva som befinner seg innenfor barnets eksisterende- og potensielle nivå, og barnet får utviklet sine ferdigheter og kunnskaper. Vygotsky hevder at det er innenfor rammen av denne proksimale utviklingssonen at barn er mest mottakelig for nye kunnskaper og erfaringer. Lærere bør derfor legge opp til en undervisning som befinner seg innenfor barnets proksimale utviklingssone (Säljö, 2016:121-122; Säljö, 2002:54).

Vygotskijs læringsteori og sosiokulturelt perspektiv på læring fungerer godt som pedagogisk utgangspunkt i dagens samfunn, fordi perspektivet tar hensyn til det språklige og kulturelle mangfoldet i klasserommet. Det tas ikke for gitt at alle elever har den samme språklige og kulturelle bakgrunnen. Disse sosiokulturelle variasjoner ses på som en del av elevenes læringsforutsetninger (Säljö, 2016:126). Noe som er spesielt viktig å ta hensyn til når man skal arbeide med leseforståelse i flerspråklige klasser.

2.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et overordnet politisk og ideologisk begrep som omfatter all opplæring som foregår i skolen. Det kan derfor være utfordrende å forstå hva begrepet innebærer og hvordan man skal gjennomføre tilpasset opplæring i praksis (Engen, 2010:51; Haug & Bachmann, 2007:16). Ifølge Stortingsmelding 18 *Læring og fellesskap* er ”tilpasset opplæring de tiltak skolen setter inn for å sikre at eleven får best mulig utbytte av opplæringen” (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011:9). Jeg tar utgangspunkt i denne definisjonen av tilpasset opplæring fordi jeg mener at den på en kort og konsis måte får frem essensen i hva tilpasset opplæring innebærer.

Ifølge Øistein Anmarkrud (2007:225) handler god opplæring i leseforståelse om å tilpasse leseundervisning til de ulike elevgruppene i klasserommet. Elevgruppen består av enkeltindivider med ulike læringsforutsetninger som trenger ulike tilpasninger, samtidig som disse enkeltindividene er en del av klassefelleskapet. I tilpasningen av undervisningen i flerspråklige klasser er utfordringen å vite hva som kan tas for gitt og hva som må forklares, fordi de kulturelle referanserammene og erfaringene til elevene er forskjellige. Tilpasningen av undervisningen kan foregå på forskjellige måter. For eksempel ved å ta i bruk ulike læringsarenaer, organisere elevgruppen på ulike måter, bruke ulike arbeidsmåter i undervisningen eller differensiere innholdet i undervisningen ut fra elevenes nivå (Briseid, 2006:33). Hvilken måte lærerne velger å tilpasse undervisningen påvirker hvilke muligheter og utfordringer lærerne opplever når de arbeider med leseforståelse i flerspråklige klasser. I litteraturen om tilpasset opplæring skiller det mellom en smal og en bred tilnærming til tilpasset opplæring (Overland, 2015:1; Haug & Bachmann, 2007:19). Hvordan lærere velger å tilpasse undervisningen avhenger av hvilken tilnærming læreren forstår begrepet ut i fra.

2.2.1 Smal tilnærming

Kari Bachmann og Peder Haug (2006) sier i sin forskningsrapport om tilpasset opplæring at styringsdokumentene i skolen er klare på at ”tilpasset opplæring handler om å gi opplæring som er tilpasset for den enkelte eleven” (2006:8). Dette er en oppfatning som jeg deler, og som blir forsterket av opplæringsloven der det er står at: ”opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...” (Opplæringsloven, 2016a). Fokuset er på hvordan skolen og lærerne kan tilpasse undervisningen ut i fra hver enkelt elev sine forutsetninger. Formuleringen setter individet i fokus, og en slik form for tilpasset opplæring omtales i litteraturen som *individperspektivet* eller *en smal tilnærming til tilpasset opplæring*. I den smale tilnærmingen ser og forstår man lærings-, sosiale- og atferdsmessige problemer i

lys av egenskaper hos eleven (Overland, 2015:1; Haug & Bachmann, 2007:19). Fordi det er en smal tilnærming i styringsdokumentene kan det være styrende for hvordan skoler og lærere tilpasser opplæringen i praksis.

En smal tilnærming gir lærerne mulighet til å gi elevene oppgaver som er tilpasset deres læringsforutsetninger. Ved å ta utgangspunkt i elevens proksimale utviklingssone kan læreren lage oppgaver som er tilpasset hver enkelt elev slik at de får oppgaver som de mestrer og som utfordrer dem (Säljö, 2016:121; Säljö, 2002:54). Et for ensidig fokus på smale tilnærmingen opplæring kan imidlertid føre til en undervisning der alle elevene sitter hver for seg og løser oppgaver individuelt (Overland, 2015:1; Haug & Bachmann, 2007:21). Grimstad (2012:45) fant i sine undersøkelser at skolene ofte praktiserte en slik smal tilnærming av tilpasset opplæring ovenfor de minoritetsspråklige elevene. De minoritetsspråklige elevene plasseres ofte i egne undervisningsgrupper der de mottar norskopplæring. Individuelt arbeid med oppgaver dominerer fagundervisningen, og de minoritetsspråklige elevene arbeidet mer dette enn de majoritetsspråklige elevene (Palm, 2006:31; Grimstad & Myklebust, 2012:201; Grimstad, 2012:23 & 45). En slik tilnærming kan være ugunstig for minoritetsspråklige elevene fordi den gir lite rom til språklig aktivitet, og det ofte slik språklig aktivitet de minoritetsspråklige elever har behov for (Palm, 2006:31).

2.2.2 Bred tilnærming

Ifølge Overland (2015:2-3) er *den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring* i tråd med den rådende ideologien i skolen om at opplæringen skal være tilpasset, likeverdig og inkluderende for alle elever. Den brede tilnærmingen ivaretar prinsippet om inkludering, og at opplæringen skal være likeverdig ved at elevene ikke skal behandles likt, men forskjellig ut i fra deres læringsforutsetninger (Overland, 2015:3). *Systemperspektivet*, som den brede tilnærmingen til tilpasset opplæringen også omtales som, har fokus på at undervisningen i klasserommet skal favne om alle, og elevsamarbeid (Haug & Bachmann, 2007:19 & 21). Dette er i tråd sosiokulturelle perspektivet på læring som ser sosial interaksjon som essensielt for at læring skal finne sted (Evenshaug & Hallen, 2011:125; Säljö, 2016:124; Säljö, 2002:51). Den brede tilnærmingen handler ikke bare om at de minoritetsspråklige elevene skal passe inn i klassen, men at det er en klasseromspraksis som er åpen for å ta i mot disse elevene. I den brede tilnærmingen synliggjøres elevenes språklig og kulturelle bakgrunn, og de ses på som ressurser som kan bidra i klasserommet. Det handler om at de minoritetsspråklige elevene skal inkluderes i klasserommet.

Ved et for ensidig fokus på den brede tilnærmingen til tilpasset opplæring risikerer man at enkelt elever forsvinner i massen (Haug & Bachmann, 2007:21). Derfor kan det hensiktsmessig å kombinere den brede og smale tilnærmingen til tilpasset opplæringen slik at man ivaretar enkelte individet samtidig som alle elevene får delta i klassefelleskapet. Stortingsmelding 18 (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011:9) påpeker at god tilpasset opplæring handler om å finne en god balanse mellom læringsforutsetningene til den enkelte elev og fellesskapet i undervisningen. Utfordringen for lærere er da å inneha kompetanse som gjør de i stand til å tilpasse undervisningen til mangfoldet i klassen, og finne denne balansen mellom smal og bred tilnærming i tilpasningen til de minoritetsspråklige elevene.

2.3 Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever

Ifølge opplæringsloven har elever fra språklige minoriteter rett til særskilt norskopplæring til de har gode nok norskkunnskaper til å delta i den ordinære undervisningen (Opplæringsloven, 2016b). Thor Ola Engen (2007) belyser dette temaet i artikkelen *Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv*, der han presenterer tre strategier for å tilpasse opplæringen for minoritetsspråklige elever. Disse er (1) kompensatoriske strategier, (2) en norsk som andrespråkstrategi og (3) en tospråklig strategi. Diskusjonen tar utgangspunkt i hvordan man kan tilpasse opplæringen for de minoritetsspråklige elevene slik at de kan oppnå lignende faglige fremgang som de majoritetsspråklige elevene (Engen, 2007:69). Engen ser tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv, og belyser hvordan man kan tilpasse og organisere opplæringen med utgangspunkt i elevenes proksimale utviklingszone (Engen, 2007:72-73).

Det første som presenteres er strategiene som omtales som *kompensatoriske strategier* (Engen, 2007:77). Disse strategiene tilpasser det faglige nivået i den ordinære undervisningen slik at den er innenfor de minoritetsspråklige elevenes utviklingszone (Engen, 2007:77). En konsekvens av denne strategien er at den undervisningen som de minoritetsspråklige elevene mottar kan ligge under aldersadekvat faglig nivå (Engen, 2007:69). Noe som kan føre til at avstanden mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene øker gjennom skolegangen (Engen, 2007:69).

Den andre strategien som Engen (2007:79) presenterer er *en norsk som andrespråkstrategi*. Den har som mål å gi minoritetsspråklige elevene en norskspråklig-og kulturell referanseramme slik at de har forkunnskapen som trengs for å møte og forstå tekstene de leser i klasserommet (Engen, 2007:79). Dette foregår ofte ved at de minoritetsspråklige elevene får ekstra norskopplæring i grupper utenfor den ordinære undervisningen. Undersøkelser og

litteraturen viser at en slik måte å tilpasse undervisningen for de minoritetsspråklige elevene ofte er dominerende i skolen (Palm, 2006:31; Grimstad & Myklebust, 2012:201; Grimstad, 2012:23 & 45).

Den siste strategien som Engen (2007:69) presenterer er den *tospråklige strategien*. Det er den strategien som Engen anser som mest gunstig for at de minoritetsspråklige elevene skal holde tritt med de majoritetsspråklige elevenes faglige nivå (Engen, 2007:69). Bakgrunn for dette er at elevene lærer grunnleggende begreper først på morsmålet slik at de senere kan overføre det til andrespråket (Engen, 2007:81). Denne strategien kan også styrke den faglige forståelsen til elevene fordi de har mulighet til å diskutere fag og begreper både på morsmålet og andrespråket (Engen, 2007:81). En slik strategi er ressurskrevende fordi skolen må få tak i kompetente lærere med rett tospråklig kompetanse og en pedagogisk utdanning.

2.4 Leseforståelse

Den enkle formelen for lesing fremstilles ofte som lesing = avkoding X forståelse, og motivasjon er ofte tilført som en komponent i denne formelen (Traavik, 2013:40; Hoover & Gough, 1990). OCED (1999:10) definerer lesing som evnen til å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for å oppnå sine mål og delta i samfunnet (Maagerø & Tønnessen, 2006:14). Denne definisjonen inneholder en bredere forståelse av lesing enn den enkle formelen, og det er en slik vid forståelse av lesing som ligger til grunn for PISA undersøkelsene (Maagerø & Tønnessen, 2006:14). Som en av reaksjonene på de norske elevenes svake resultater på PISA-undersøkelsene ble Kunnskapsløftet med de grunnleggende ferdighetene innført (Traavik, 2009:20). Innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet førte til et veiskille i norsk skole. Ansvaret for leseopplæringen ble flyttet fra norsklæreren til alle lærerne. Leseopplæringen ble fra nå gjennomført i alle fag, og derfor ble alle lærere leselærere (Traavik, 2009:19; Utdanningsdirektoratet, 2012:5).

På bakgrunn av innføringen de grunnleggende ferdighetene så omtaler Kjell Lars Berge (2005:165 & 184) Kunnskapsløftet som en *literacy-reform*. Det gjør han fordi han mener at i Kunnskapsløftet er literacy, oversatt til skriftkyndighet, grunnlaget for all den opplæringen skolen skal stå for. Literacy er en bred forståelse av lesing som omfatter "...alle de meningsskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening med og i tekster..." (Berge, 2005:165). Berge sin definisjon av literacy og OCED sin definisjon av lesing har likheter. Begge fokuserer på at lesing kan foregå i ulike aktiviteter med ulike formål, og at lesing er noe mer enn å avkode en tekst. Ved at lesing er en grunnleggende ferdighet lærer elevene at

konteksten og formålet med lesingen er styrende for hvordan man leser og samhandler med en tekst. Et slikt bredt perspektiv på lesing har teoretisk forankring i sosiokulturelt læringsperspektiv, og da særlig Vygotskji. Vygotskji ser på lesing som en sosial samhandling og en kognitiv prosess som innebærer noe mer enn å avkode og forstå en tekst (Traavik, 2009:20; Kulbrandstad, 2003:39; Strømsø, 2007:38). Elevene må lære å forstå og bruke skriftspråket i den kulturen og samfunnet de vokser opp i, og tolke skriftspråket innenfor disse rammene (Strømsø, 2007:38). En slik sosial samhandling krever at den sosiale og kulturelle rammen er kjent for elevene, da både konteksten teksten har oppstått i og forkunnskapene om tema som teksten handler om. Derfor kan minoritetsspråklige elever ha utfordringer med å forstå tekster fordi de kan inneha en annen kulturell referanseramme enn den som befinner seg i skolen.

Innenfor den grunnleggende ferdigheten å kunne lese er *leseforståelse* viktig, og det er dette jeg fokuserer på i denne studien. Som alle andre begreper finnes det forskjellige forståelser av hva som ligger i dette begrepet. Jeg tar utgangspunkt Ivar Bråten (2007) sin definisjon: “leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomse og samhandle med skrevet tekst” (2007a:11). Det vil si at leseforståelse handler om å få frem den meningen teksten formidler, og om å trekke slutninger utover tekstens bokstavelige mening (Bråten, 2007b:45). Meningen til en tekst ligger ikke bare i teksten, det er en prosess der leseren selv aktivt må plukke ut det som er relevant for teksten ut i fra konteksten (Kulbrandstad, 2003:32). Leserens må aktivt samhandle med teksten, og ta i bruk sine forkunnskaper for å forstå teksten.

Det tar tid å arbeide med-, og utvikle en god leseforståelse. Undervisning med fokus på leseforståelse bør derfor foregå som en intrigert del av fagundervisningen, og ikke bare som en del av norskundervisningen (Anmarkrud, 2007:223). Astrid Roe (2011:84) vektlegger hvordan lesestrategier kan brukes for å øke elevenes leseforståelse. Ved eksplisitt undervisning i lesestrategier får elevene selv prøvd ut ulike lesestrategier innenfor de ulike fagene, og på den måten erfare hvilke lesestrategier som egner seg i forskjellige sammenhenger (Anmarkrud, 2007:224; Roe, 2011:84). Det må selvfølgelig være en balanse mellom at elevene prøver ut lesestrategier selv, og at lærer veileder og viser elevene ulike lesestrategier. Gode lesere har et repertoar av ulike lesestrategier som de kan ta i bruk ut i fra konteksten og formålet med lesingen (Roe, 2011:85). Minoritetsspråklige elever vil ofte ha stor nytte av å ha en lærer som aktiv rollemodell (Hvistendahl, 2009:156). Ved at lærer inntar en aktiv og deltakende rolle i undervisningen, kan læreren modellere for elevene

hvordan bruke lesestrategiene, og hvilke lesestrategier det kan være hensiktsmessig å bruke ut i fra konteksten. Dette er noe som også majoritetsspråklige elever kan læringsutbytte av.

Leseforståelse er kompleks prosess som inneholder mange komponenter som må fungere sammen. Bråten (2007a:45) trekker frem ordavkodning, muntlig språk, ordforråd, kognitive evner, forkunnskaper, kunnskap om skriftspråk, forståelsesstrategier og lesemotivasjon som komponenter som er med på å påvirke elevenes leseforståelse. I denne studien er fokuset på ordforråd fordi dette er den enkeltfaktoren som i størst grad påvirker utviklingen av elevenes leseforståelse (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2008:65; Alver & Selj, 2012:108). Ved siden av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er den kulturelle bakgrunnen mest utslagsgivende for om elevene får tilgang til det akademiske språket i skolen (Skaftun, 2014:21). Derfor skal jeg videre se nærmere på ordforråd hos minoritetsspråklige elever. Før jeg går inn på ordforrådet, skal jeg belyse kort hvordan forkunnskaper kan påvirke de minoritetsspråklige elevenes leseforståelse.

2.4.1 Forkunnskaper

Kognitive perspektiver på lesing, og da spesielt skjemateoriene vektlegger leserens forkunnskaper som viktig for leseforståelsen (Kulbrandstad, 2003:32). Skjemaene kan ses på som kognitive ”knagger” der det er lagret informasjon om ulike temaer, og de relevante knaggene må aktiveres for at leseren skal få en forståelse av teksten (Strømsø, 2007:30; Kulbrandstad, 2003:29-30). Hvilke forkunnskaper man har er derfor styrende for hvor mye informasjon man får ut av teksten (Hvistendahl, 2009:149 & 155). Det er store individuelle forskjeller i en klasse hvilke forkunnskaper elevene innehar. Minoritetsspråklige elever vil ofte ha andre forkunnskaper enn majoritetsspråklige elever, og motsatt. Siden majoritetsspråklige elever har kjennskap til norsk samfunn og kultur, innehar denne elevgruppen forkunnskapene som gjør at de kan plukke opp og forstå kulturelle og samfunnsmessige referanser i tekster. Slike referanser vil kanskje ikke de minoritetsspråklige elevene forstå eller se fordi de har en kulturell referanseramme enn teksten de leser. Noe som kan gjøre at de minoritetsspråklige elevene misforstår eller ikke forstår meningen i teksten de leser. Derfor vil minoritetsspråklige elever ofte ha stort utbytte av å arbeide med førlesingsaktiviteter (Palm, 2006:30).

2.4.2 Ordforråd

Ordforrådet til en majoritetsspråklig elev består av ca. 10 000 ord ved skolestart, og vil hvert år utvides med mellom 2000-3000 nye ord (Egeberg, 2012:114). Minoritetsspråklige elever

må derfor lære seg de ca. 10 000 norske ordene som de majoritetsspråklige medelevene allerede kan, og 2000-3000 nye norske ord hvert år (Egeberg, 2012:114). Jim Cummins (2000:36) omtaler forholdet mellom språkkompetansen til de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene som ”å ta igjen et bevegelig mål”. Når de minoritetsspråklige elevene har tilegnet seg den språklige kompetansen som de majoritetsspråklige elevene hadde ved skolestart, vil mest sannsynlig de majoritetsspråklige elevene ha tilegnet seg flere nye ord. De minoritetsspråklige elevene omtalt i denne studien, starten skolen sent i skoleløpet, og derfor er det nevnte ”bevegelige målet” om enda lengre unna for dem. De majoritetsspråklige elevene har et stor forsprang som de tilegnet seg i løpet av flere års skolegang.

Ifølge Cummins (2000:34-35) tar det et par år for de minoritetsspråklige elevene å tilegne seg språkferdigheter på andrespråket som gjør at de kan delta og gjøre seg forstått i hverdagslige samtaler (Grimstad & Myklebust, 2012:199). Elevene har da ofte et begrenset ordforråd, og en smalere semantisk forståelse av ordene i ordforrådet sitt enn hva jevngamle majoritetsspråklige elever har (Thurmann-Moe, 2013:68; Grimstad & Myklebust, 2012:199). De kan delta i samtaler om temaer som er konkrete og relativt kognitivt ”enkle”, men er samtalene veldig faglig og abstrakt er det vanskelig for dem å forstå og delta (Grimstad & Myklebust, 2012:199). Grunnen til dette er at elevene har utviklet et godt hverdagspråk på andrespråket, men ikke utviklet et godt akademisk andrespråk.

Det tar mellom fem til syv år å tilegne et slikt akademisk språk som gjør at elevene kan lære fagkunnskaper på andrespråket (Cummins, 2002:34-35; Grimstad & Myklebust, 2012:199; Alver, 2009:96; Palm, 2006:23). Fordi det tar så lang tid før de minoritetsspråklige elevene utvikler et godt akademisk andrespråk står de i større fare for å oppleve *4. årsgapet* (Palm, 2013:210) enn de majoritetsspråklige elevene. 4. årsgapet er en betegnelse for overgangen mellom barnetrinnet til mellomtrinnet som elevene kan oppleve som utfordrende. Grunnen til dette er at undervisningen blir mer fagrettet ved at språket i undervisningen er mer abstrakt og dekontekstualisert, og det brukes flere fagbegreper enn tidligere (Palm, 2013:210; Anmarkrud, 2007:235). Elevene må derfor ha en større språklig kompetanse enn tidligere for å forstå faget fordi undervisningsspråket refererer i mindre grad til temaer som elevene kan relatere seg til (Alver, 2009:89; Palm, 2013:209). Språket i undervisningen går fra å være *hverdagslig* til å gradvis bli mer og mer *akademisk*, og språket får en større betydning for elevenes kunnskapstilegnelse (Alver, 2009:89).

Når man skal bygge opp et ordforråd, er det å forstå ord og begreper sentralt. Anne Golden (2011:15) klassifiserer en språkytring som et ord når den har en innholdsside og en formside. Det vil si at man kan klassifisere språkytringen som et ord når det har innhold, ordet betyr noe, og når ordet kan ytres både muntlig og skriftlig (Golden, 2011:15). Ragnar Rommetveit (1972:71-75) inndeler et ords mening i tre ulike komponenter. Disse er: (1) referansekomponenten som handler om i hvilken grad man forstår hva ordet henviser til i den virkelige verden (Wold, 2004:199; Rommetveit, 1972:72). (2) Den assosiative komponenten som handler om hvilke assosiasjoner man får av ordet, noe som er avhengig av hver enkelt persons erfaringsbakgrunn (Wold, 2004:200-201; Rommetveit, 1972:73). Til slutt er det den (3) emosjonelle komponenten, den handler om at de ordene man velger å bruke er med på å gi følelsesmessig vurdering av den situasjonen man befinner seg i (Wold, 2004:201; Rommetveit, 1972:74). Det kan være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i disse tre komponentene når man skal se på et ords mening i en flerkulturell sammenheng fordi man da har mulighet til å fokusere på et aspekt ved ordet om gangen (Wold, 2004:198). Rommetveits (1972) inndeling viser på en oversiktlig måte hva det innebærer å forstå et ords mening, og hvordan den kulturelle bakgrunnen til en person kan være med på å styre hvordan man forstår ord.

Ifølge Vygotskij lærer barnet de hverdagslige begrepene gjennom spontane erfaringer med fenomenet som begrepet omfatter (Säljö, 2002:44). De hverdagslige begrepene læres fra det konkrete til det abstrakte, som for eksempel ved at barnet ser at det snør og en voksen sier: se det snør (mitt eksempel). Da vil barnet etter hvert koble det hvite som daler ned fra himmelen med begrepet snø. De akademiske begrepene læres ofte motsatt, fra det abstrakte til det konkrete. Barnet blir kjent med begrepet gjennom fagtekster, og deretter må det knyttes mot det barnet kjenner til fra før (Säljö, 2002:45). Det er i denne prosessen læreren som stillasbygger har en viktig oppgave. Læreren kan i samspill med eleven koble de akademiske begreper til de hverdagslige erfaringene og begrepene som eleven allerede behersker (Säljö, 2016:123). For at elevene skal lære seg akademiske begreper kreves en langvarig og systematisk sosialisering inn i det akademiske skolespråket. Målet er at elevene tilslutt vil tilegne seg forståelse for hvordan man skal argumentere og snakke ut i fra konteksten (Säljö, 2016:122). De minoritetsspråklige elevene vil ikke inneha mange av de hverdagslige begrepene som majoritetsspråklige elever gjør, og derfor er konkretisering gjennom samtalen veldig viktig i begrepsinnlæringen til disse elevene. Læreren bør både konkretisere muntlig med forklaringer, men også vise til konkrete eksempler av ordet som skal læres. Hvis elevene

skal lære begreper om medlemmene i familien kan det være nyttig å ha med bilder som illustrerer de ulike rollene i familien (mitt eksempel). På den måten kan man knytte begrepene som bror og søster, til konkrete illustrasjoner. De minoritetsspråklige elevene vil mest sannsynlig kjenne seg igjen i illustrasjonen av familien og få noen assosiasjoner til bildet. Da kan læreren bygge dette ved at elevene kan fortelle om sin familie.

2.4.3 Fagtekster

Fagtekster er tekster som har som mål å formidle fagliginnhold (Moskvil, 2015:161). De minoritetsspråklige elevene får en dobbel utfordring i lesingen av fagtekster fordi de må tilegne seg det nye språket samtidig som de tilegner seg ny kunnskap (Alver, 2009:86). Derfor kan det være utfordrende og energikrevende for minoritetsspråklige elever å lese fagtekster. På barnetrinnet er det stort fokus på å lære elevene å lese, mens på mellomtrinnet og i den videre skolegangen flyttes fokuset mer over til at elevene skal lese for å lære (Palm, 2013:210; Anmarkrud, 2007:235). Lesing blir et redskap for kunnskapstilegnelse, og for å tilegne seg kunnskapen må elevene forstå hva som står i fagtekstene.

Fagtekstene på barnetrinnet består ofte av høyfrekvente hverdagsbegreper, og strukturene på tekstene kan minne om den muntlige fortellingen som elevene kjenner til fra tidligere (Engen, 2008:158). På mellomtrinnet inneholder fagtekstene flere lavfrekvente ord og fagbegreper. Ord som man ofte finner i fagtekster og som kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever er for eksempel nominaliseringer, ord i passiv form, faglige ord, lavfrekvente ord, sammensatte ord, og metaforer (Palm, 2013:211-213). Disse ordene kan være utfordrende for minoritetsspråklige elever som ikke har tilegnet seg et akademisk andrespråk.

Nominaliseringer og passiv form av ord brukes i større omfang i norsk enn andre språk (Palm, 2013:213). Begge disse ordtypene har mer fokus på handlinger og fenomener enn personene som utfører dem, noe som gjør at ordene er informasjonstette (Palm, 2013:213).

Minoritetsspråklige elever trenger hjelp til å se hvilke ord disse sammensetningene er bygd opp av, og på den måten få en forståelse av innholdet i ordene (Palm, 2013:213).

Lærer eller læreboka forklarer ofte fagbegrepene, men fagbegrepene utgjør ofte bare 10 % av fagteksten. Det vil si at det er en overvekt av lavfrekvente hverdagsbegreper i fagtekster (Engen, 2008:159). Disse blir i mindre grad forklart av læreboka eller lærer, og ofte må de tolkes ut fra den konteksten de står i (Engen, 2008:159). Lesing av fagtekster innebærer å bli introdusert for et fagfelt, der elevene må lære seg hvilke sjangre og begreper som er gjeldene innenfor dette faget og hvilken betydning begrepene har i denne konteksten (Engen,

2008:160-161). Et eksempel på dette kan være ordet *strøm* (eget eksempel). I en novelle i norsk kan det stå *folket strømmet til*, i en fagtekst i samfunnsfag kan det stå at *bøndene brukte vannstrømmen til å drive tømmeret*, mens det i naturfag kan være snakk om *strøm som elektrisitet*, og i matematikk skal elevene *regne ut strømprisen for et år*. Derfor er det viktig at læreren tar opp slike lavfrekvente førfaglige ord, og forklarer elevene hva de betyr i ulike kontekster.

Et ord kan være nok til å velte de minoritetsspråklige elevenes forståelse av teksten hele teksten. Grunnen til dette er at eleven retter alt fokus ord- og setningsnivået i teksten, og at de da ikke får med seg hva teksten egentlig handler om (Moskvil, 2015:165). Elevene blir så fokusert på det de ikke forstår, istedenfor for å fokusere på de delene av teksten som de faktisk forstår. Det viser hvor viktig det er å fokusere på elevenes ordforråd i arbeidet med leseforståelse. Astrid Roe (2011:84) omtaler lesestrategier som alle de grepene som leseren gjør for å fremme leseforståelse. Med bakgrunn i denne definisjonen kan lesestrategiene være et hjelpemiddel når minoritetsspråklige elever møter på ord de ikke forstår, og som et redskap for å aktivere elevenes forkunnskaper. Lesingen kan være mindre krevende hvis de minoritetsspråklige elevene har noen lesestrategier de kan ta i bruk, og strategiene kan være med på å øke elevenes forståelse av teksten de leser.

2.5 Oppsummering av studiens fokus

Målsettingen for denne studien er å undersøke *hvordan lærerne arbeider med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse*. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er sosial aktivitet gjennom samtalen og språket helt sentralt for at læring skal finne sted, og lesing er en slik sosial aktivitet (Säljö, 2002:46; Säljö, 2016:113; Traavik, 2009:20; Kulbrandstad, 2003:39; Strømsø, 2007:38). Lærerne kan tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige ut i fra en smal eller bred tilnærming til tilpasset opplæring (Overland, 2015:1; Haug & Bachmann, 2007:19). Innenfor den smale tilnærmingen kan lærerne tilpasse oppgaver ut i fra elevenes proksimale utviklingszone, og det kan blant annet gjøres ved å bruke kompensatoriske strategier, norsk som andrespråkstrategier eller tospråklige strategier (Engen, 2007). Den brede tilnærmingen åpner for elevsamarbeid og inkludering av de minoritetsspråklige elevene i klasseromsundervisningen (Haug & Bachmann, 2007:19 & 21). Ordforrådet er helt sentralt i for utviklingen av en god leseforståelse hos de minoritetsspråklige elevene (Wagner, Strömquist, & Uppstad, 2008:65; Alver & Selj, 2012:108). Et ukjent ord kan være med på å velte elevenes forståelse av teksten. Grunnen til dette er at elevene retter alt fokus på ord- og setningsnivået (Moskvil, 2015:165). Derfor kan

Teori og relevant bakgrunslitteratur

fagtekster være utfordrende for minoritetsspråklige elever fordi disse ofte inneholder mange lavfrekvente hverdagsbegreper og fagbegreper (Engen, 2008:159; Palm, 2013:211-213).

Jeg har i dette kapitlet redegjort for relevant litteratur og teori som bidrar til å belyse og besvare problemstillingen min. I neste kapittel redegjør jeg for hvordan jeg har samlet inn datamaterialet til denne studien. Disse funnene drøftes i kapittel 4 i lys av den teorien og litteraturen som er presentert her.

3 Metode

Hensikten med dette kapitlet er redegjøre for hvilke fremgangsmåter jeg har tatt i bruk for å samle inn og analysere studiens datamateriale. Kapitlet starter med en redegjørelse av studiens forskningsmetoder, forskningsdesign og en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt intervju som metode. Dette følges opp med redegjørelse for hvordan jeg valgte intervjupersonene og utformet intervjuguiden. Deretter beskriver jeg gjennomførelsen av intervjuene. Så presenteres transkripsjons- og analysemetodene, som følges opp med en beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte transkripsjons- og analyseringsprosessen. Kapitlet avrundes med en drøfting studiens reliabilitet og validitet, og jeg belyser etiske aspekter ved studien.

3.1 Kvalitativ metode

Studiens problemstilling er *hvordan arbeider lærerne med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse?* Jeg undersøker et fenomen i skolen, og derfor befinner studien seg innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012:16). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode skilles det mellom kvantitativ og kvalitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). Siden jeg er interessert å undersøke lærernes erfaringer og beskrivelser av hvordan det er å arbeide med leseforståelse i flerspråklige klasserom, er det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode og intervju i datainnsamlingen. Grunnen til dette er at intervju kan gi meg som forskeren et innblikk i intervjupersonenes opplevelser og erfaringer (Christoffersen & Johannessen, 2012:77). Kvalitative metoder kjennetegnes ved at de er fleksible (Christoffersen & Johannessen, 2012:17; Thagaard, 2013:18). På bakgrunn av denne fleksibiliteten har jeg arbeidet med de ulike delene av studien på etter hva jeg anså som nødvendig. I den deduktive tilnærming går man ”fra teori til empiri”, mens man i den induktive tilnærmingen går ”fra empiri til teori” (Christoffersen & Johannessen, 2012:27). Jeg har variert mellom disse to tilnærmingene i forskningsprosessen.

Jeg har innhentet datamaterialet fra flere enheter innenfor et begrenset system, altså tre lærere på den samme skolen. Derfor kan forskningsdesignet for studien betegnes som et enkelt casedesign med flere analyseenheter (Christoffersen & Johannessen, 2012:110-111). Jeg er interessert i lærernes beskrivelser og erfaringer, derfor har denne studien en fenomenologisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen har som mål å få innsikt i den subjektive erfaringen til det enkelte individet, og prøve å forstå den dypere meningen i denne erfaringen (Thagaard, 2013:40; Christoffersen & Johannessen, 2012:99). Ved å intervju lærerne om

deres erfaringer med å arbeide med leseforståelse i flerspråklige klasserom fikk jeg et slikt innblikk i deres forståelsesverden.

3.2 Semistrukturert intervju

En samtale kan gi forskeren innblikk i personers livsverden, og derfor er intervju en god metode å bruke når man har en fenomenologisk tilnærming i studie (Christoffersen & Johannessen, 2012:77). Jeg har i min studie gjennomført semistrukturert intervju. Dette gir forskeren muligheten til å tilpasse spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene ut i fra intervjupersonene og intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). I tråd med den fenomenologiske tilnærmingen ga fleksibiliteten i det semistrukturerte intervjuet intervjupersonene mulighet til å trekke frem de opplevelsene og erfaringene som de selv anså som viktige.

3.2.1 Utvalg av intervjupersoner

Datainnsamlingen ble gjennomført på en mellomstor 1.-10. skole i Nord-Norge som har relativt mange minoritetsspråklige elever i forhold til det totale elevantallet. Skolen har derfor erfaring med å drive leseopplæring i flerspråklige klasserom over lengre tid. Utvalgsstrategien min har vært basert på strategisk tilgjengelighetsutvalg, fordi jeg kontaktet en skole som jeg visste innehar kvalifikasjoner og erfaringer som kan bidra til å besvare problemstillingen min (Thagaard, 2013:60-61).

Jeg kontaktet rektoren på skolen på mail og telefon, og han var positiv til at skolen skulle delta i studien min. Rektoren fungerte som ”portvakt” (Hammersley & Atkinson, 2006:92-93), og ga meg en formell tilgang (Wadel, 2014:212) til feltet, fordi han ga meg tillatelse til å gjennomføre intervjuene på skolen. Han satte meg også i kontakt med inspektøren på mellomtrinnet. Inspektøren ble min kontaktperson på skolen og fungerte som min ”sponsor”. En sponsor fungerer som en vert som gir forskeren tilgang til intervjupersoner (Hammersley & Atkinson, 2006:105). Det var to kriterier for hvilke lærere jeg ønsket å intervju. Disse var at lærerne bør arbeide på mellomtrinnet, og ha noe erfaring med å undervise i et flerspråklig klasserom. Det at jeg hadde noen kriterier som intervjupersonene mine måtte oppfylle gjør at denne utvalgsstrategien kan ses på som en form for kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012:51). De to intervjupersonene som inspektøren satt meg i kontakt med på bakgrunn av disse kriteriene var en kontaktlærer på mellomtrinnet (lærer 1) og en lærer som har særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever (lærer 3). Den tredje

intervjupersonen (lærer 2) spurte jeg spesifikt om å få intervju, fordi jeg visste at denne læreren har lang erfaring med å arbeide med minoritetsspråklige elever.

Thagaard (2013:56) sier at et utvalg må være stort nok til at forskeren får en forståelse av det fenomenet som studeres slik at man kan besvare problemstillingen. En slik forståelse mener jeg at jeg har fått ved å intervju disse tre lærere som alle har ulik bakgrunn: en kontaktlærer og to lærere som har særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever. Disse lærerne er fra nå av omtalt som SNO-lærere og undervisningen deres omtalt som SNO-undervisning. Ved å intervju disse lærerne får jeg ulike perspektiver på hvordan lærere arbeider med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide kan ifølge Christoffersen og Johannessen (2012:79-80) være nyttig for å holde oversikt over hvilke tema som tas opp i intervjuet, og gi forskeren mulighet til å styre intervjuet inn på de spørsmålene som man ikke har vært innom. Siden jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, utarbeidet jeg en slik intervjuguide i forkant av intervjusituasjonen. Utformingen av intervjuguiden har foregått i flere steg, og jeg har tatt meg god tid i arbeidet med den slik at den skulle bli best mulig. Den første versjonen av intervjuguiden ble utformet med fokus om å finne ut av hva jeg ønsket å undersøke i studien. Jeg hadde derfor en induktiv tilnærming (Thagaard, 2013:197) i arbeidet med denne versjonen. Spørsmålene i den første versjonen av intervjuguiden ble utgangspunkt for målrettet lesing av litteratur og teori om leseopplæring og minoritetsspråklige elever. I utformingen av de neste og nyere versjonene av intervjuguiden hadde jeg en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013:197) fordi teorien ble utgangspunkt for spørsmålene.

Intervjuguiden er utformet med ni hovedspørsmål med tilhørende oppfølgingsspørsmål og stikkord som utdyper hovedspørsmålet (se vedlegg 1 for intervjuguide med hovedspørsmål). Siden studien har en fenomenologisk tilnærming bestemte jeg meg tidlig for at jeg ville ha åpne hovedspørsmål slik at intervjupersonen fikk mulighet til å fritt presentere sine synspunkter og erfaringer om temaet. Thagaard (2013:104) mener at åpne spørsmål er hensiktsmessig når man ønsker å få innsyn i intervjupersonenes autentiske erfaringer, og at de bør følges opp med mer konkrete spørsmål. Et slikt innsyn i lærernes erfaringer og deres refleksjoner er hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Lukkete spørsmål hadde kanskje gitt meg svar på akkurat det jeg spurte om, men jeg hadde risikert å miste nyansene og refleksjonene om det lærerne tenker om det de gjør i klasserommet.

Oppfølgingsspørsmålene ble tatt i bruk når det var nødvendig med utfylling og flere detaljer om det intervjupersonen snakket om. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål underveis som jeg ikke hadde utarbeidet på forhånd. Dette var spørsmål som var naturlig å stille i intervjusituasjonen for å få klarhet i hva intervjupersonen egentlig mente (Thagaard, 2013:100-101).

3.3 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene mailkorresponderte jeg med intervjupersonene der de fikk informasjons-og samtykkeskrivet (se vedlegg 2), og vi avtalte tid for gjennomføring av intervjuene. Lærerne fikk også tilsendt intervjuguiden med hovedspørsmålene. Alle intervjuene ble gjennomført på skolen der lærerne arbeidet, som er et territorium som lærerne behersker og er trygg på (Mellin-Olsen, 1996:33). I all min kommunikasjon med skolen og intervjupersonene var jeg tydelig på at jeg ville snakke med dem fordi jeg var nysgjerrig. I forholdet mellom meg og intervjupersonene fikk derfor lærerne rollen som ekspertene, mens jeg inntok rollen som nybegynneren som ville lære av dem (Hammersley & Atkinson, 2006:127). Intervjusituasjonen preges av relasjonen mellom forsker og intervjupersonen, og det kan fort oppstå et asymmetrisk i denne relasjonen i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013:96 & 115). Det at jeg fikk rollen som en nybegynner som var på besøk på lærernes territorium for å lære av dem, fungerte som en demper på dette asymmetriske forholdet og jeg fikk dermed en reell tilgang feltet. Reell tilgang handler om å samhandle med de man forsker på, og bli akseptert av miljøet (Wadel, 2014:212). Jeg oppfattet at det var en avslappet stemning under intervjuene, og at de fungerte mer som samtaler enn utspørringer.

For å få en helhetlig dokumentering av alle intervjuene ble det gjort lydopptak etter avtale med intervjupersonene. Det gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å skape god relasjon og stille gode spørsmål til intervjupersonene. Jeg tilbød lærerne å sende transkripsjonen eller et sammendrag av lydopptaket til dem i etterkant av intervjuene. Det var et tilbud som ingen av lærerne ønsket å benytte seg av.

3.3.1 Intervju 1

Det første intervjuet ble gjennomført med lærer 1 som er kontaktlærer for en klasse på mellomtrinnet. Jeg hadde planlagt at intervjuet skulle ta ca. 30-34 minutter, men det tok bare 15 minutter. Det er sannsynligvis to grunner til at intervjuet ble kortere enn planlagt. Dette var mitt første intervju som jeg skulle gjennomføre, og derfor var jeg ganske nervøs i forkant og underveis i intervjuet. Det resulterte i at jeg ikke stilte alle spørsmålene slik som det var

planlagt i intervjuguiden. Jeg delvis lukket de åpne spørsmålene da jeg stilte dem, noe som igjen påvirket hvor utfyllende lærer 1 kunne svare. Dette viser hvordan jeg som forsker kan være med på å påvirke utfallet av et intervju. Den andre grunnen kan være at en kontaktlærer må man inneha en generell kompetanse om undervisning og elevgruppen slik at undervisningen tilpasses alle elevene i klasserommet. Derfor vil kanskje en kontaktlærer ha mindre erfaring og kunnskap som er direkte knyttet mot minoritetsspråklige elever enn SNO-lærerne. Lærer 1 selv ga selv uttrykk for at hun var usikker på om den kompetansen hun hadde var relevant og god nok til at jeg fikk noe nyttig ut av intervjuet. Det viste seg at det var den, fordi jeg fikk innsikt i hvordan kontaktlæreren arbeidet med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i det flerspråklige klasserommet.

3.3.2 Intervju 2 og 3

Jeg lærte mye av å lytte gjennom det første intervjuet før jeg gjennomførte de neste to. Jeg ble mer bevisst på hvordan jeg som forsker påvirker intervjupersonene, og bestemte meg for å være mer tro mot spørsmålsformuleringene i intervjuguiden i spørsmålsstillingen min. Det fungerte veldig bra, for lærer 2 og lærer 3 fortalte i mye større grad fritt om sine erfaringer og tanker. Disse intervjuene varte begge i omtrent 40 minutter, og ble en god del lengre enn det første intervjuet. Lærer 2 og lærer 3 arbeider i hovedsak med særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever¹. SNO-lærerne² samarbeider og arbeider mye sammen. Dette resulterte i at intervjuene av disse to lærerne ble ganske like både i forhold til gjennomføringen, og hva lærerne vektla i svarene sine. Begge lærerne fremsto som kunnskapsrike og engasjerte, og delte villig av sin erfaring fra å undervise minoritetsspråklige elever. Ifølge Thagaard (2013:116) er dette tegn på at intervjupersonene føler seg trygg i intervjusituasjonen, noe som stemmer med mitt inntrykk av dem. I disse intervjuene fikk jeg innsikt i hvordan SNO-lærerne arbeider med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse.

3.4 Analyse av datamaterialet

Tolkningen foregår igjennom hele forskningsprosessen, men det er først i denne delen av forskningsprosessen at den er systematisert og målrettet (Nilssen, 2012:24 & 73).

Hermeneutikk handler om tolkning, og om at forskeren gjennom tolkning prøver å forstå og

¹ Forkortelse for den undervisningen som foregår i den særskilte norskopplæringen for minoritetsspråklige elever.

² Forkortelse for lærere som har særskilt norskopplæring for minoritetsspråklige elever.

finne en mening av et fenomen innenfor en gitt kontekst (Nilssen, 2012:71-72; Thagaard, 2013:41). Jeg har gjennom en fenomenologisk tilnærming i intervjuene fått innsikt i lærernes tanker og erfaringer med å arbeide med leseforståelse i et flerspråklig klasserom. Disse erfaringene har jeg analysert og tolket med mål om å besvare problemstillingen. Kvalitative metoder er fleksible og derfor har jeg kunne benytte meg aktivt av den hermeneutiske sirkelen i tolkningsprosessen (Nilssen, 2012:73). Den hermeneutiske sirkelen viser til at tolkningen av datamaterialet foregår i en bevegelse mellom deler og helheten. Hvordan jeg tolker og forstår delene i datamaterialet er avhengig av hvordan jeg tolker og forstår helheten, og motsatt (Nilssen, 2012:73). Ut i fra hva jeg har sett på, har jeg skiftet mellom å ha en deduktiv og induktiv tilnærming i analyse- og tolkningsprosessen.

3.4.1 Transkripsjon

Før man tar fatt på analysen er det vanlig å transkribere intervjuene til skriftlig form for å gjøre dem mer egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015:206). Jeg transkriberte intervjuene i hele setninger fordi jeg er interessert i meningsinnholdet i det lærerne sier. Hvis jeg hadde transkribert intervjuene helt ordrett fra lydopptaket ville det vært stor sannsynlighet for at setningene i transkripsjonen hadde fremstått som ufullstendige og ganske meningsløse. Det ville vanskeliggjort analysen av meningen(e) i transkripsjonen. Grunnen til dette er at vi formulerer oss på en annen måte når vi uttrykker oss muntlig enn skriftlig (Kvale & Brinkmann, 2015:205).

Det er viktig at man som forsker er oppmerksom på at man i transkripsjonen går fra en intervjusituasjon der den sosiale interaksjonen og kroppsspråket er en del av situasjonen og det som blir sagt, til en transkripsjon på papir som ikke viser dette. Derfor risikerer man som forsker å miste noe av konteksten eller meningen i utsagnene som er transkribert (Kvale & Brinkmann, 2015:205). På bakgrunn av dette valgte jeg å transkribere intervjuene samme dag som jeg gjennomførte dem. Etter at jeg var ferdig med å transkribere et intervju, hørte jeg gjennom lydopptaket av intervjuet samtidig som jeg leste transkripsjonen. Dette ga meg mulighet til å sjekke om transkripsjonen faktisk stemte overens med det intervjupersonen hadde sagt, og jeg kunne gjøre justeringer der lydopptak og transkripsjon ikke stemte overens. Jeg skrev også logg rett i etterkant av at intervjuene var gjennomført, og en ny logg rett etter at transkripsjonen av hvert av de tre intervjuene var ferdig. På den måten fikk jeg dokumentert mine umiddelbare refleksjoner og tolkninger av datamaterialet. I analysen og tolkningen av datamaterialet gikk jeg flere ganger tilbake til disse loggene for å se hva jeg tenkte i etterkant

av intervjuene. Dette er et eksempel på hvordan den hermeneutiske sirkelen har gjort seg gjeldene i analyse- og tolkningsprosessen.

3.4.2 Intervjuanalyse

Jeg har gjennomført en analyse med temasentrert tilnærming som har tatt utgangspunkt i analyseprosessen som Vivvi Nilssen (2012) beskriver i boken *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. En analyse med temasentrert tilnærming retter oppmerksomheten mot temaene som tas opp i intervjuene (Thagaard, 2013: 188-189). Temasentrert analysetilnærming innebærer at man studerer informasjonen for hvert tema på tvers av intervjupersonene, og at man kan gå i dybden på de enkelte temaene som kommer frem i analysen (Thagaard, 2013:181). En fare med temasentrert tilnærming er at man analyserer deler av datamaterialet uten å se på konteksten som utsagnet oppstod i (Thagaard, 2013:181 & 188). Får å unngå dette tok jeg i bruk fleksibiliteten som ligger i de kvalitative metodene igjennom å bruke den hermeneutiske sirkelen, og slik at jeg kunne se delene i lys av helheten og helheten i lys av delene (Nilssen, 2012:73). Slik sikret jeg at jeg fikk med konteksten for utsagnene.

I analyseprosessen brukte jeg kodene som Nilssen (2012:79) presenterer: åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Jeg startet analyseprosessen med *åpen koding* av hvert enkelt intervju. Dette innebærer at forskeren går inn i datamaterialet med åpent sinn, og setter navn på ytringer og fenomener som danner de viktigste mønstre i datamaterialet (Nilssen, 2012:79 & 82). Jeg markerte interessante ytringer med farger og navn, og noterte noen stikkord i margen om hva de handlet om. Kodene jeg kom frem til samlet jeg deretter i overordnede temaer og kategorier i det som Nilssen (2012:79) omtaler som den *aksiale kodingen*. Denne prosessen innebærer at forskeren finner sammenhengene mellom kodene som ble funnet i den åpne kodingen, og sorterer disse i kategorier som gir et mer fullstendig og presist bilde av temaet eller fenomenet som blir omtalt (Nilssen, 2012:79). Jeg hadde allerede i den åpne kodingsprosessen sett at det var noen temaer som gikk igjen, og disse ble samlet til underkategorier i den aksiale kodingen (se Tabell 1- *Kategoriseringsprosessen*).

I den åpne og aksiale kodingsprosessen hadde jeg en induktiv tilnærming fordi jeg tok utgangspunkt i datamaterialet (empirien) for å finne koder og kategorier. I den siste kodingsprosessen, den *selektive kodingen*, hadde jeg derimot en deduktiv tilnærming fordi jeg tok utgangspunkt i teorien for å finne og navngi kjernekategoriene. Kjernekategoriene omhandler studienes hovedtema, og det de som er utgangspunktet for å besvare

Metode

problemstillingen (Nilssen, 2012:79). De tre kjernekategoriene jeg kom frem til er (1) *tilpasset opplæring*, (2) *begrepsinnlæring* og (3) *leseopplæring* (se Tabell 1-*Kategoriseringsprosessen*).

Metode

Tabell 1- Kategoriseringsprosessen

Åpen koding	Aksial koding: Underkategorier	Selektiv koding: Kjerne kategorier
Fådelte undervisning i egne grupper Varierte elevforutsetninger Kartlegging Egne oppgaver i ordinær klasse Overgang til ordinær klasse er diffus Inkludering kan være vanskelig Utfordrende å skape en meningsfull skolehverdag Gjør ikke lekser Måtte lære seg å gå på skole	Organisering av undervisning Kultur for læring Sosial tilhørighet	(1) Tilpasset opplæring
Konkretisering Kan ta mange år å lære språk Fagbegreper Sammenligne ord og setninger på tvers av språk Morsemål Forkunnskaper Et ord kan hindre leseforståelsen Hverdagsspråk og akademiskspråk Ordforråd	Ordforråd Fagbegreper	(2) Begrepsinnlæring
Den gode samtalen Leseforståelse Lesestrategier Fagtekster Lesing i alle fag Lese høyt hver dag Et ord kan hindre leseforståelsen	Høytlesing Lesestrategier Den gode samtalen	(3) Leseopplæring

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om datamaterialets pålitelighet og studiens nøyaktighet (Christoffersen & Johannessen, 2012:23). I fenomenologiske studier, som min studie, er det kanskje mer hensiktsmessig å bruke begrepet pålitelighet enn reliabilitet (Postholm, 2010:169). For å styrke studiens pålitelighet tok jeg lydopptak av intervjuene slik at jeg kunne skrive nøyaktige transkripsjoner av lærernes utsagn. I etterkant av transkripsjonen hørte jeg igjennom lydopptakene, og noe som bidro til at det ble pålitelige og nøyaktige gjengivelser av lærernes utsagn i transkripsjonene. Jeg skiller tydelig mellom intervjupersonenes og mine utsagn i datamaterialet, både i transkriberingen og i analyse- og tolkningsprosessen, og det bidrar til å styrke studiens pålitelighet. Ifølge Tove Thagaard (2013:202) kan studiens pålitelighet styrkes hvis forskeren gjør forskningsprosessen gjennomskiktig. Dette har jeg gjort ved å redegjøre nøye for hva jeg har gjort i hvert steg av forskningsprosessen, og ved å begrunne valgene jeg har gjort i relevant teori. For å styrke studiens pålitelighet så ser jeg nå at jeg kanskje burde ha gjennomført et prøveintervju før jeg startet med datainnsamlingen. Da kunne jeg kanskje ha unngått at jeg var nervøs før det første intervjuet, noe som nok var en av grunnene til at det ble et kort intervju. Ved å ha et prøveintervju ville jeg kanskje vært tryggere og mer tro mot den åpne spørsmålsformuleringen i intervjuguiden, og på den måten gitt intervjupersonene mulighet til å svare mer fritt og åpent på spørsmålene.

Validitet handler om dataens gyldighet, hvor godt datamaterialet representerer det fenomenet man undersøker. Altså om datamaterialet gir et representativt bilde av fenomenet som undersøkes, ofte omtalt som begrepsvaliditet (Christoffersen & Johannessen, 2012:24). For å styrke studiens validitet gjennomførte jeg datainnsamlingen på en skole som har relativt mange minoritetsspråklige elever i forhold til det totale elevantallet. Det er med på å sikre at intervjupersonene har erfaring med å drive leseopplæring i et flerspråklig klasserom slik at jeg fikk et datamateriale som kunne bidra til å besvare problemstillingen. Intervjupersonene er lærere som i varierende grad hadde erfaring og kompetanse med å arbeide med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Det gjorde at jeg fikk belyst fenomenet fra tre forskjellige perspektiver, og det bidrar til å styrke datamaterialets gyldighet.

Ytre validitet handler om funnene er generaliserbare. Hvis en annen forsker gjennomførte samme studie i en annen kontekst og med andre intervjupersoner, ville forskeren da ha fått de samme funne (Lund & Haugen, 2006:52-53). Jeg gjennomførte datainnsamlingen min på en skole med tre intervjupersoner, og derfor har ikke studien i utgangspunktet spesiell stor grad av overførbarhet. Likevel har jeg gjennom datainnsamlingen fått innsikt i hvordan lærerne

arbeider med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse. For å styrke studiens ytre validitet har jeg vektlagt å drøfte funnene grundig opp mot relevant litteratur, teori og forskning.

3.6 Forskningsetikk

Studien har hele veien fulgt de forskningsetiske retningslinjene til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Christoffersen & Johannessen, 2012:41). Ifølge disse retningslinjene er det tre hensyn jeg som forskeren må være spesielt oppmerksom på når jeg gjennomfører en studie: (1) intervjupersonenes rett til selvbestemmelse og autonomi, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Christoffersen & Johannessen, 2012:41). For å ivareta disse tre hensynene utarbeidet jeg et samtykke- og informasjonsskriv som intervjupersonene fikk i forkant av intervjuene (se vedlegg 2). I skrivet ble intervjupersonene informert om studien, og hvordan datamaterialet skulle brukes og oppbevares. Intervjupersonene ble også informert om deres rettigheter, som innebærer at det er frivillig å delta i studien, at de når som helst kan trekke seg fra studien, og at alt som ble sagt ble anonymisert (Christoffersen, 2012:41; Thagaard, 2013:26 & 28). Før jeg startet intervjuene skrev intervjupersonene under på informasjons- og samtykke skrivet. Jeg skrev også taushetsavtale og kontrakt med skolen før jeg gjennomførte intervjuene.

Jeg har ikke samlet inn sensitive konsesjonspliktige opplysninger om intervjupersonene i min studie. For at jeg skal få mest mulig ut av intervjuene mine har jeg brukt diktafon for å ta opp lyden av intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012:44). Derfor meldte jeg i slutten av november 2016 inn studien til *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste* (NSD), og fikk godkjenning av studien i starten av januar 2017 (se vedlegg 3) (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Rett i etterkant av intervjuene overførte jeg lydopptakene til en ekstern harddisk med passord som bare jeg har tilgang til, og opptakene ble slettet fra diktafonen. Harddisken med lydopptakene har vært oppbevart innelåst i et skap på universitetets område som bare jeg har hatt nøkkel til. Lydopptakene ble slettet fra den eksterne harddisken etter at jeg var ferdig med analyseprosessen.

Tove Thagaard (2013:67) påpeker viktigheten av å tenke igjennom etiske dilemmaer og vurderinger knyttet til datainnsamlingen og forskningsprosessen når man gjennomfører en studie. Jeg vurderte lenge hvor mye informasjon jeg skulle gi intervjupersonene om studien i

Metode

forkant av intervjuene. Får intervjupersonene for mye informasjon kan det påvirke svarene deres, og for lite informasjon kan gjøre at forskeren ikke får den informasjonen som trengs for å besvare problemstillingen for studien (Thagaard, 2013:27). Intervjupersonene i min studie fikk noe informasjon i informasjonsskrivet der studien er beskrevet kort (se vedlegg 2). Lærerne fikk i tillegg tilsendt intervjuguiden med hovedspørsmålene i forkant av intervjuene, slik at de fikk en pekepinn på hva fokuset for intervjuet var (se vedlegg 1).

4 Presentasjon og drøfting av funn

Hensikten med dette kapitlet er å presentere og drøfte funnene i lys av teorien og litteraturen som ble presentert i kapittel 2 *Teori og*

relevant bakgrunns litteratur. Presentasjonen og drøftingen tar utgangspunkt i de tre kjernekategoriene jeg kom frem til i analyseprosessen³: *tilpasset opplæring, begrepsinnlæring og leseopplæring*. Innenfor hver kjernekategori presenteres og drøftes underkategorier ut i fra oppsettet i tabell 2- *Kjerne kategorier og underkategorier*. Dette er gjort for å gi en helhetlig gjennomgang og drøfting av de forskjellige aspektene innenfor hver kjernekategori. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering av det jeg anser som de viktigste funnene i studien.

Tabell 2- *Kjerne kategorier og underkategorier*

Kjerne kategorier	Underkategorier
1. <i>Tilpasset opplæring</i>	Organisering av undervisning
	Ulik læringskultur
	Sosial tilhørighet
2. <i>Begrepsinnlæring</i>	Ordforråd
	Fagbegreper
3. <i>Leseopplæring</i>	Høytlesing
	Lesestrategier
	Den gode samtalen

4.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring defineres i denne studien som ”de tiltak som skolen setter inn for å sikre at eleven får best mulig utbytte av opplæringen” (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011:9). Derfor er det mange aspekter ved undervisningen som går innenfor denne kategorien. Hvordan lærerne velger å tilpasse opplæring avhenger om de har en bred eller smal tilnærming til tilpasset opplæring. Det var spesielt tre aspekter med tilpasset opplæring som lærerne trakk frem i intervjuene, og disse er derfor gjort til underkategorier. Disse er: *organisering av undervisning, ulik læringskultur og sosial tilhørighet*⁴.

4.1.1 Organisering av undervisningen

På spørsmål om hvordan skolen organiserte undervisningen til de minoritetsspråklige elevene fortalte lærer 1 at de minoritetsspråklige elevene har norskopplæring i egne grupper, i tillegg til de deltar i den ordinære undervisningen. Hun fortalte videre at det er et eget team på skolen som har ansvaret for undervisningen til minoritetsspråklige elevene. Dette teamet består av

³ Se kapittel 3.4.2 *Intervjuanalyse* og tabell 1-*Kategoriseringsprosessen* for redegjørelse av analyseprosessen.

⁴ Se tabell 1-*Kategoriseringsprosessen* og tabell 2-*Kjerne kategorier og underkategorier* for oversikt over kjerne kategorier og tilhørende underkategorier.

lærer 2 og lærer 3 som har særskilt norskopplæring for de minoritetsspråklige elever⁵. Lærer 2 fortalte at de minoritetsspråklige elevene introduseres for klassen og kontaktlæreren første skoledag. Gjennom observasjoner, kartlegging og samtaler med elevene så organiseres og tilpasses opplæringen til de minoritetsspråklige elevenes læringsforutsetninger. Videre fortalte lærer 2 at dette i de fleste tilfellene innebærer at de minoritetsspråklige elevene har mye undervisning i SNO-gruppene⁶.

Lærer 2 og lærer 3 fortalte at de minoritetsspråklige elevene tas ut av den ordinære undervisningen i norsk, engelsk og matematikk. De fortalte videre at elevene ofte også tas ut av naturfag, samfunnsfag og KRLE fordi dette er fag som de minoritetsspråklige elevene opplever som vanskelig. Lærerne danner SNO-gruppene med utgangspunkt i de elevene som har krav på særskilt norskopplæring, derfor er det ofte store variasjoner i både alder og norskkunnskaper i elevgruppen. Lærer 2 og lærer 3 uttrykte at det derfor kunne være utfordrende å planlegge og gjennomføre undervisningen, men at de prøvde å gjøre det beste ut av det ved å ta i bruk elevenes sterke sider i undervisningen. Lærer 3 fortalte om et slikt eksempel der elevene spilte kort på norsk og engelsk i undervisningen slik at elevene gjennom samarbeid fikk øvd på henholdsvis norsk-og engelskferdighetene sine.

Fordi at ansvaret for opplæringen til de minoritetsspråklige elevene er samlet på et team, kan det tenkes at det er med på å forenkle prosessen med å sette inn tiltak ovenfor de minoritetsspråklige elevene. Den flerspråklig-og flerkulturell kompetansen og erfaringen er samlet på et team noe som øker sjansen for at man setter inn de rette tiltakene. Teamet kan også sette i gang tiltak uten å gå gjennom mange ledd. Lærer 1 uttrykte underveis i intervjuet at hun var usikker på hvor nyttig hennes kunnskap og erfaringer var i forhold til min studie. En tenkt årsak til dette kan være at teamet på skolen kan være ansett som ”eksperter” på opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Derfor kan lærere som ikke er tilknyttet dette teamet tenke at de ikke innehar like mye nyttig og relevant kunnskap om temaet som disse ”ekspertene”.

Siden dette teamet har ansvaret for undervisningen til de minoritetsspråklige elevene, kan det føre til at de andre lærerne på skolen ikke føler et like stort ”eierskap” ovenfor disse elevene

⁵ I denne sammenheng forkortet til SNO-undervisning.

⁶ Forkortelse for den elevgruppen/klassen de minoritetsspråklige elevene er i når de har særskilt norskundervisning.

som for de andre elevene. Ut i fra lærernes beskrivelser av undervisningssituasjonen kan det virke som om skolens intensjon er at alle elevene på skolen skal være alle lærerne sine elever, men at det i praksis kanskje oppstår et skille mellom ”mine” og ”dine” elever. En grunn til at det kan oppstå et slikt skille er at de minoritetsspråklige elevene, hvert fall i starten, tas mye ut av den ordinære undervisningen for å få SNO-undervisning. Da er det kanskje ikke så unaturlig at kontakt- og faglærere kan tenke at de minoritetsspråklige elevene er lærer 2 og lærer 3 sine elever, fordi det er disse SNO-lærerne som har størsteparten av undervisningen med disse elevene. En slik tenkemåte kan i ytterste grad få konsekvenser for kommunikasjon mellom kontaktlærer og SNO-lærer, som igjen kan påvirke den opplæringen som de minoritetsspråklige elevene mottar i en negativ retning. Dette får jeg derimot ikke inntrykk av at skjer på denne skolen, da det virker som lærerne samarbeid, selv om samarbeidet kanskje ikke er satt i system. Lærer 3 forteller med flere ganger om hvordan hun og kontaktlæreren på trinnet samarbeider slik at hun i SNO-undervisningen kan forberede elevene på tema som de skal ha senere i den ordinære undervisningen. En slik type samarbeid har likheter med en bredere tilnærming til tilpasset opplæring, og kan bidra til at de minoritetsspråklige elevene får et bedre faglig utgangspunkt for å delta i den ordinære undervisningen.

Selv om han (den minoritetsspråklige eleven i klassen) ikke gjør det samme som de andre elevene får han likevel gjort noe. Han får tilbakemelding på det han har gjort. Jeg passer på at når jeg går rundt i klasserommet så går jeg til han, ser hva han gjør og prater med han, selv om han gjør noe annet enn de andre elevene. Er undervisningen på et slikt nivå at han kan gjøre det, så gjør han det samme som de andre elevene. Hvis ikke, må man prøve å gjøre undervisningen så enkel som mulig samtidig som man får med faginnholdet (Lærer 1).

Lærer 1 viser her at hun er opptatt av å skape en meningsfull skolehverdag for alle elevene, også de minoritetsspråklige. Selv om de minoritetsspråklige elevene ofte arbeider med noe annet enn resten av klassen, er hun opptatt av at disse elevene skal få anerkjennelse og føle seg sett. Det virker som hun også ønsker at de minoritetsspråklige elevene skal være mest mulig delaktig i fellesundervisning, og det gjør hun ved å tilpasse det faglige nivået på temaene ut i fra elevens forutsetninger. Læreren ”kompenserer” for det eleven ikke forstår ved å forenkle faginnholdet slik at det ligger innenfor elevens proksimale utviklingszone. En slik tilpasning faller innenfor det som Engen (2007:77) omtaler som kompensatoriske strategier.

Ut i fra lærernes beskrivelser av undervisningssituasjoner virker det som om de minoritetsspråklige elevene ofte arbeider med individuelle arbeidsoppgaver i klasserommet.

Beskrivelsene til lærerne tyder på at skolen praktiserer en smal tilnærming i tilpasningen av opplæringen til de minoritetsspråklige elevene (Overland, 2015:1; Haug & Bachmann, 2007:19). Grimstad (2012:45) fant i sine undersøkelser at en slik smal tilnærming til tilpasset opplæring ofte var dominerende praksis i fagundervisningen for de minoritetsspråklige elevene. Smal tilnærming gir lærerne mulighet til å tilpasse oppgavene ut i fra elevenes proksimale utviklingssone (Säljö, 2016:121; Säljö, 2002:54). Derimot er det ikke sikkert at man klarer å utnytte til elevenes proksimale utviklingssone til det fulle med en slik tilnærming, fordi elevene sitter mye alene og arbeide med oppgavene. Ifølge Vygotskij er det i sosial interaksjon med andre at elevene appropierer og lærer nye kunnskaper og begreper (Witteck, 2012:106; Säljö, 2002:48; Säljö, 2016:118-119). En slik sosial interaksjon har ikke elevene mulighet til å delta i når alle arbeider med individuelle arbeidsoppgaver. Kontaktlæreren har en hel klasse å ta hensyn til, og derfor kan det variere i hvor stor grad læreren har mulighet til å fungere som en stillasbygger for de minoritetsspråklige elevene. Derfor kan utstrakt bruk av individuelle arbeidsoppgaver virker mot sin hensikt fordi elevene ikke har noen å samhandle med, noe som i et sosiokulturelt perspektiv er essensielt for at læring skal finne sted (Evenshaug & Hallen, 2011:125; Säljö, 2016:124; Säljö, 2002:51).

4.1.2 Ulik læringskultur og sosial tilhørighet

At de minoritetsspråklige elevene kan ha en annen læringskultur enn hva vi har i den norske skolen var en utfordring som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd. Dette er utfordringen som begge SNO-lærerne snakket om. De fortalte at fordi elevene i SNO-gruppene hadde avbrutt eller lite skolegang fra tidligere, brukte lærerne noen måneder på ”lære elevene å gå på skolen”, før de kunne rette fokuset mot faginnholdet i undervisningen.

De (minoritetsspråklige elevene) har en annen kultur enn oss. Det å sitte i ro på en stol og gjøre skolearbeid er ikke noe de er vant med. Nå går det greit, men lekser er ikke noe man gjør. De som hadde gått på Koranskole hadde mest sittet på gulvet og gjentatt det Koranlæreren sa. Elevene hadde heller ingen forhold til å ta vare på blyanter, viskelær, bøker og slike ting. Så det er mange ting som jeg hvert fall tok som en selvfølge (Lærer 3).

Dette utsagnet illustrerer de utfordringene de minoritetsspråklige elevene møter når de starter på norsk skole, og som lærere bør tenke over. Elevene får en dobbel utfordring, slik Alver (2009:86) påpeker, ved at de må tilegne seg både det nye språket og den nye kunnskapen som står i fagtekstene. Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv kan man si at de minoritetsspråklige elevene får en trippel utfordring i møte med skolen. I tillegg til å lære seg fagstoffet og språket må elevene også lære seg de kulturelle normene og reglene som er gjeldene i skolen, og

samfunnet for øvrig. Ifølge det sosiokulturelle perspektivet er mennesket formet av den kulturen det vokser opp i (Säljö, 2016:113). En elev med majoritetsbakgrunn vil derfor ha kjennskap til det norske språket når han starter på skolen. Fordi han er sosialisert inn i den norske kulturen vil eleven også ha kjennskap til gjeldende normer og regler på skolen, og samfunnet for øvrig. De minoritetsspråklige elevene vil ikke ha samme ”startpakke” som de majoritetsspråklige elevene når de starter på skolen, fordi disse elevene er sosialisert inn i et annet språk og en annen kultur. Derfor har ikke de minoritetsspråklige elevene noe forhold til lekser eller skolebøker, fordi det er ikke noe de har vokst opp med. De majoritetsspråklige elevene kan ha ett fokus på skolen, å lære seg nye fagspesifikke kunnskaper, mens minoritetsspråklige elever kan ha tre fokus, å lære språket, å lære seg kulturelle normer, og å lære seg fagspesifikke kunnskaper. Det er i sosial interaksjon med den voksne som sosialiseres inn i en kultur og et samfunn (Säljö, 2016:114). Derfor er det bra at lærerne tar seg tid til å sosialisere elevene inn i den norske skolen og samfunnet.

I tillegg til at alle lærerne er opptatt av at de minoritetsspråklige elevene skal få undervisning som er tilpasset deres læringsforutsetninger, er de også opptatt av at elevene skal bli inkludert på skolen og i klassen. Lærerne fortalte at det kan være utfordrende å få de minoritetsspråklige elevene inkludert i klassefelleskapet. De sa videre at det kanskje kan være lettere å få elevene inkludert på lavere trinn, fordi det kanskje ikke like tydelige og bestemte sosiale mønstre der.

Da klassen skulle ha flaskeinnsamling så øvde vi på hva guttene skulle si når de kom på døra og for å samle inn flaskene. ”Hei! Jeg heter _____ og jeg kommer i _____ klasse, og vi skal samle inn flasker til skoletur.” Det sa dem mange ganger og øvde mye på (Lærer 3).

Det at de minoritetsspråklige elevene er med å samle inn tomflasker til skoletur kan være et tegn på at de er en del av klassefelleskapet. Selv om lærerne er flinke til å snakke med elevene, er det ikke alltid like kult for elevene å snakke med lærerne. Derfor er det viktig at de minoritetsspråklige elevene inkluderes i det sosiale, slik at de kan snakke med medelevene sine. For ifølge det sosiokulturelle perspektivet er det i slike samtaler med andre at elevene lærer språket og kulturelle normer (Säljö, 2016:113). SNO-lærerne fortalte at de organiserte undervisningen slik at de minoritetsspråklige elevene deltok i den ordinære undervisningen i de praktiske og estetiske fagene. Bakgrunnen for dette er at det er fag som egner seg til å arbeide med sosiale fellesskapet i klassen, og at det er fag som ikke er like språkkrevende som for eksempel naturfag er. Eksemplet med flaskeinnsamlingen viser på en god måte hvordan

lærerne arbeider med ordforrådet og kommunikasjonsferdighetene til elevene med utgangspunkt i noe som interesserer og opptar dem.

4.2 Begrepsinnlæring

Ordforrådet er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på elevenes utvikling av leseforståelse (Wagner, Strömqvist & Uppstad, 2008:65; Alver & Selj, 2012:108). Før lærerne kan fokusere på leseforståelsen i undervisningen bør derfor elevene ha på plass et visst ordforråd, slik at de er i stand til å forstå hva som står i tekstene. Da jeg spurte lærerne om hvordan de arbeidet med leseforståelse hos de minoritetsspråklige elevene snakket de mye om hvordan de arbeidet med begrepsinnlæringen i undervisningen. Det var to områder som gikk igjen når lærerne snakket om begrepsinnlæringen. Disse områdene er underkategoriene *ordforråd* og *fagbegreper*⁷.

4.2.1 Ordforråd

Det er viktig at de minoritetsspråklige elevene utvikler et godt ordforråd slik at de har språkligkompetanse til å forstå og delta i det faglige og sosiale i klasserommet. Det finnes mange måter og metoder for å arbeide med elevenes ordforråd. Alle tre lærerne fremhevet viktigheten av å konkretisere nye ord i undervisningen. Da i form av muntlige forklaringer og objekter som konkretiserer eller illustrerer ordet. Videre fortalte lærer 2 og lærer 3 at de i SNO-undervisningen starter med å ”pøse på” med ord fra første skoledag. SNO-lærerne startet med å lære elevene ord og begreper om gjenstander vi har rundt oss i hverdagen som klær, kroppen og gjenstander i klasserommet. Deretter bygger lærerne videre på disse ordene ved å bruke dem i setninger, og ved å bruke de lærte ordene som et utgangspunkt for å lære nye ord. Alle tre lærerne fortalte at de hadde fokus på å forklare elevene at et ord kan ha mening ut i fra konteksten, og at to forskjellige ord kan bety det samme.

Utfordringen for lærerne er å forklare ord og begreper på en lettfattelig måte til elevene uten at meningsinnholdet i ordet forsvinner. Da kan det være nyttig å konkretisere ordene, slik som alle lærerne forteller at de gjør. Hvordan lærerne velger å konkretisere, og hvilke hjelpemiddel som tas i bruk i konkretiseringen avhenger både av ordet og elevenes faglige og språklige kompetanse.

⁷ Se tabell 1-*Kategoriseringsprosessen* og tabell 2-*Kjerne kategorier og underkategorier* for oversikt over kjerne kategorier og tilhørende underkategorier.

Når nye ord skal læres så handler det om å konkretisere. Jeg har en del ting som jeg har tatt vare på og bruker til konkretisering. For eksempel har jeg esker i forskjellige størrelser som vi bruker for å lære begreper. Den eska er større enn og mindre enn den, og den eska er den største, også videre. Jeg har en liten plastboks med en skilpadde med dykkemaske inni, og det er preposisjonsboksen. For da kan den lille figuren være oppå, under, bak, også videre. Vi har bildekort som vi bruker og jeg bruker å tegne mye til ordene for å forklare (Lærer 2).

Det kan virke som det er et enda større fokus på å lære seg ord og begreper i SNO-undervisningen enn hva det er i den ordinære klasseromsundervisningen. Lærer 2 viser til at de i SNO-undervisningen har et bredt repertoar av ulikt konkretiseringsmaterieell som de tar i bruk når elevene skal lære nye ord og begreper. Gjennom konkretisering får elevene en referanse til hva ordet henviser til i virkeligheten, og dette er en av komponentene som Rommetveit (1972:72) hevder må være tilstede for at man kan forstå et ords mening. Hvis elevene bare høre ordlyden til ordet kan de lære seg å uttale ordet rett, uten å faktisk forstå meningsinnholdet i ordet. Det samme gjelder hvis elevene bare ser hvordan et ord skrives, da kan de lære seg å stave ordet riktig uten å ha en forståelse for hva ordet egentlig betyr. Gjennom ulike former for konkretisering får elevene en referanse, et eksempel, på hva ordet faktisk representerer i virkeligheten. Konkretiseringen kan foregå ved at elevene får høre ordlyden til ordet, se hvordan ordet skrives og se bilder som illustrere ordet. Elevene kan ta og kjenne på objekter som konkretiserer ordet, og kan selv gjennomfører handlingen som ordet referere til. Dette kan være med på å gjøre det lettere for elevene å lære nye ord og begreper fordi de får brukt flere sanser i innlæring, og de får selv førstehåndserfaring til hva ordet referere til i virkeligheten.

Jeg spurte lærer 2 og lærer 3 om de brukte elevenes morsmål i SNO-undervisningen, og da svarte begge nei. Det viste seg derimot da lærerne senere forklarte hvordan de arbeidet med elevenes ordforråd, at lærerne brukte elevenes morsmål i begrepsinnlæringen. SNO-lærerne fortalte at i introduseringen av nye ord i undervisningen bruker de å skrive det norske begrepet på tavla og henge et bilde ved siden av som illustrere ordet. Deretter skriver elevene det norske begrepet i skriveboken sin, og tegner en tegning som illustrerer bilde til. Lærerne fortalte videre at de elevene som kan skriver ordet på sitt morsmål ved siden av tegningen. Grunnen til dette er at det skal være lettere for de minoritetsspråklige elevene å huske hva det norske begrepet betyr når de kan se på en tegning og en morsmåloversettelse som referer til begrepets innhold. SNO-lærerne bruker også elevenes morsmål når de arbeider med setningsoppbygging.

Når vi kommer så langt at vi skal begynne å lage setninger, er ofte setninger på elevenes morsmål omvendt i forhold til det norske språket. For å vise dette skriver jeg setningen først på norsk og deretter spør jeg hva hvert ord i setningen heter på kurdisk, arabisk eller andre språk som er i klassen. Jeg skriver det opp slik at elevene faktisk ser at ordstillingene er forskjellige. Det blir det mange setninger under hverandre, og elevene ser da forskjellene mellom språkene (Lærer 2).

Begge SNO-lærerne trakk frem det å lære elevene rett setningsoppbygging på norsk som utfordrende. Det kan utfordrende fordi ulike språk kan ha ulik setningsoppbygging, og da kan elevene i innlæringsfasen skrive setninger på norsk, men med setningsoppbygging fra morsmålet. Lærer 2 viser her til en metode for å arbeide med setningsoppbygging som konkretiserer og tar aktivt i bruk elevenes språkbakgrunn. Ved å oversette ord for ord i setningen er det sannsynlig at setningen vil være ugrammatisk på elevenes morsmål. Da får elevene tydelig og konkret se hvilke likheter og ulikheter det er i ordstillingene i setningene på norsk og deres morsmål. Lærer 2 tar her en utfordring og omgjør til en situasjon med stort læringspotensialet. En slik sammenligning kan gi elevene kunnskaper om setningsoppbygging på ulike språk.

4.2.2 Fagbegreper

Ifølge Cummins (2002:34-35) tar det mellom fem og syv år å tilegne seg et akademisk andrespråk. Dette tilser at de minoritetsspråklige elevene kan oppleve undervisningen fra mellomtrinnet og oppover som utfordrende, fordi de ikke innehar den språkkompetansen som trengs for å forstå fagtekstene og det akademiske språket som brukes i undervisningen (Alver, 2009:89; Palm, 2013:209). Denne utfordringen var noe som alle tre lærerne snakket om i intervjuene. Lærer 2 og lærer 3 fortalte at de tok de minoritetsspråklige elevene mest mulig ut av den ordinære undervisningen i KRLE, samfunnsfag og naturfag, fordi elevene forstod lite i disse fagene. Elevene hadde uttrykt til lærerne at de synes naturfag var et spesielt vanskelig fag, og lærerne mente at grunnen til dette kunne være at fagbegrepene i dette faget omfattet abstrakte fenomener.

Hvis det er et ord i teksten som de (de minoritetsspråklige elevene) henger seg oppi og ikke forstår, bryr de seg som regel ikke hva som står i resten av teksten. Da blir hele meningen med teksten borte. De henger seg opp i et ord som de ikke har forstått, selv om de forstår alle de andre ordene. Så jeg prøver å fokusere litt på at de kan prøve å forstå resten av teksten selv om det er et ord de ikke forstår (Lærer 2).

Begge SNO-lærerne har opplevd at de minoritetsspråklige elevene ikke får med seg innholdet i teksten fordi det er et ord i teksten som de ikke forstår. Grunnen til at dette skjer er at elevene retter all konsentrasjon mot ord-og setningsnivået i teksten med mål om å forstå hvert eneste ord, og da får de ikke med seg hva teksten egentlig handler om (Moskvil, 2015:165). Dette viser hvor viktig det er å arbeide med elevenes ordforråd, og hvor stor påvirkningskraft ordforrådet har på elevenes leseforståelse. Siden de minoritetsspråklige ofte har et begrenset ordforråd, er det viktig å lære elevene strategier for hva de bør gjøre når de møter på et ord de ikke forstår.

Lærer 2 fortalte om en av elevene i SNO-gruppen som ganske tidlig hadde gått over til å være fulltid i den ordinære undervisningen. Denne elev kunne gjøre seg godt forstått og deltok aktivt i samtaler om hverdagslivet, og det ble derfor antatt at eleven hadde god nok norskkompetanse til å delta i den ordinære fagundervisningen. Det viste seg at eleven hadde problemer med å forstå faginnholdet i den ordinære undervisningen, og derfor synes at undervisningen ble vanskelig. Dette er et eksempel på at de minoritetsspråklige elevenes hverdagspråk kan være godt utviklet, men at en slik språkkompetanse ikke alltid er tilstrekkelig for å forstå det akademiske undervisningsspråket (Grimstad & Myklebust, 2012:199; Alver, 2009:96; Palm, 2006:23). Eleven som er omtalt her gikk tilbake til å ha undervisningen i både i SNO-gruppen og i ordinær klasse, slik at han kunne utvikle språkferdighetene sine videre.

Det tar mellom fem til syv år å tilegne seg språkferdigheter som gjør at man kan tilegne seg fagkunnskaper på andrespråket (Cummins, 2000:34-35; Grimstad & Myklebust, 2012:199). De minoritetsspråklige elevene som omtales i denne studien har gått på norsk skole i omtrent 1-2 år, og de startet skolegangen på mellomtrinnet eller senere. Når disse minoritetsspråklige elevene startet på skolen, hadde de jevngamle majoritetsspråklige elevene allerede gått på skolen i mange år og tilegnet seg språk-og fagkunnskaper. Derfor er det store forskjeller i den språklige-og faglige kompetansen som de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene innehar. Noe som gjør det ekstra vanskelig for disse minoritetsspråklige elevene ”å ta igjen det bevegelige målet⁸”, fordi ”målet” er enda lengre borte (Cummins, 2000:36). Med dette tatt i betraktning er det kanskje ikke overraskende at den eleven som lærer 2 omtaler i sitatet ovenfor fikk utfordringer med å følge den ordinære undervisningen i klasserommet. I tillegg

⁸ Begrepet beskriver forholdet mellom den språkkompetansen som de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige elevene innehar (Cummins, 2002:36).

til at elevene skal lære seg fagbegreper er det mange andre før-faglige og lavfrekvente ord de må kunne for delta i undervisningen. Noe som sitatet til lærer 3 nedenfor illustrerer.

Men når det kommer til begreper i fag, særlig naturfag er det vanskelig. Det er slike ord som man ikke snakker så mye om. Når man starter begrepsinnlæringen i barnehagen og skolen så lærer elevene begreper som skråstilling, rett, vannrett, loddrett stilling og lignende. Disse begrepene har ikke de minoritetsspråklige elevene inne. De aner ikke hva det er for noe, derfor kan man ikke bruke de begrepene for å forklare fagbegreper. En sirkel vet de ikke hva er. Så det er mange begreper som de ikke kan, men det er klart man må bare starte en plass (Lærer 3).

En av grunnen til at minoritetsspråklige elevene kan synes at naturfag er vanskelig, er at faget har et snevert og fagrettet språk som omfatter mange fagbegreper. Fagbegrepene i naturfag omfatter ofte abstrakte fenomener og ideer som man ikke alltid kan se med det blotte øye. Noe som er en av grunnen at det kan være som lærer å forklare og konkretisere slike fagbegreper til de minoritetsspråklige elevene. Som man ser av utdraget ovenfor har ikke disse elevene på plass ”grunnleggende begreper” som *skråstilling, vannrett, loddrett, rett* og lignende. Slike grunnleggende begreper brukes ofte for å forklare fagbegreper. Derfor kan det være ekstra utfordrende å forklare fagbegreper til de minoritetsspråklige elevene fordi de ikke innehar disse før-faglige begrepene (Thurmann-Moe, 2013:68; Grimstad & Myklebust, 2012:199). Slike grunnleggende begreper vil ofte majoritetsspråklige elever ha en viss kjennskap til gjennom begrepsinnlæring i barnehagen og tidligere skolegang. Selv om det akademiske språket også kan være utfordrende for de majoritetsspråklige elevene har de ofte ha en del erfaringer med det norske språket. Derfor vil de som oftest være bedre rustet til å møte det akademiske språket i skolen enn de minoritetsspråklige elevene. Dette viser at de minoritetsspråklige elevene trenger å jobbe med andre og flere begreper enn (mange) majoritetsspråklige elever. Noe som sitatet under er et eksempel på.

Vi har arbeidet en del med begrepene desiliter, spiseskje, teskje og alt sånn der. For det er jo klart at hvis du ikke kan disse begrepene og skal følge en oppskrift, så kan det være vanskelig (Lærer 3).

Spiseskje og teskje er eksempler på før-faglige begreper som minoritetsspråklige elever kanskje ikke har kjennskap, fordi de kan inneha et begrenset og smalt ordforråd (Thurmann-Moe, 2013:68; Grimstad & Myklebust, 2012:199). Det viser seg at slike før-faglige begreper ofte ikke forklares av lærerne eller lærebøkene (Engen, 2008:159). De minoritetsspråklige elevene vet kanskje hva en skje er, men ikke hva som er forskjellen på spiseskje og teskje. Da

kan det være utfordrende å lage mat. Slike lavfrekvente hverdagsbegreper må ofte forstås i lys av den konteksten de brukes i, og derfor kan det være utfordrende for elevene å selv se hva begrepet betyr i denne sammenhengen (Engen, 2008:160-161). Dette viser hvor viktig det er at lærere også tar opp og forklarer begreper som tilhører hverdagsspråket.

4.3 Leseopplæring

Det finnes mange ulike måter og metoder for hvordan man kan arbeide med leseopplæring. Hvordan lærerne velger å legge opp leseopplæringen avhenger av læringsforutsetningene i elevgruppa, og tilgjengelige resurser. Automatisert avkodingen og leseflyt er to viktige komponenter i leseforståelsen (Bråten, 2007b:47). Hvis avkodingen ikke er automatisert kan det være vanskelig for elevene å få med seg innholdet i teksten fordi all energien og konsentrasjonen rettes mot ord- og setningsnivået i teksten (Moskvil, 2015:165). Derfor bør elevene inneha og mestre disse ferdighetene før fokuset i undervisningen rettes mot leseforståelse.

Jeg spurte lærerne hva de tenkte da jeg sa lesing som grunnleggende ferdighet. Tanken bak dette spørsmålet var å få et innblikk i hva de tenkte var essensen i denne grunnleggende ferdigheten, og å få et innsyn i hvordan lærerne tenker leseopplæring.

Det å kunne lese mer enn bare å lese en bok. Det handler om å lese alle typer tekster i alle fag. Å kunne trekke ut innholdet og det som er viktig i tekstene. Elevene må være så god å lese at de får med seg innholdet i teksten (Lærer 1).

Det er jo det at du skal kunne lese og forstå. Knekke lesekoden og forstå det de har lest i forskjellige fag, og dette er ikke alltid like lett for de minoritetsspråklige elevene (Lærer 3).

Lærerne trekker frem at lesing handler om noe mer enn å bare avkode en tekst, og at elevene må kunne forstå og lese ulike typer tekster i forskjellige kontekster. Denne forståelsen av lesing som grunnleggende ferdighet har mange likheter med hvordan OCED (1999:10) definerer lesing⁹ (Maagerø & Tønnessen, 2006:14). Målet for leseopplæringen er at elevene skal utvikle seg til å bli selvstendige og reflektere lesere, som kan delta i samfunnet. Det virker som om lærerne har et helhetlig syn på hva lesing innebærer, og en gjennomtenkt plan for hvordan leseopplæringen skal foregå. På spørsmål om hvordan lærerne arbeidet med

⁹ Lesing defineres som evnen til å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for å oppnå sine mål og delta i samfunnet (OCED, 1999:10; Maagerø & Tønnessen, 2006:14).

lesing som grunnleggende ferdighet i klasserommet var det spesielt tre metoder som var gjennomgående i leseopplæringen. Disse er underkategoriene *høytlesing*, *lesestrategier* og *den gode samtalen*¹⁰.

4.3.1 Høytlesing og lesestrategier

På spørsmål om hvordan lærerne arbeider med leseforståelse av fagtekster hos de minoritetsspråklige elevene har lærerne litt forskjellige svar. SNO-lærerne fortalte at de har mye høytlesing i undervisningen, mens lærer 1 fokuserer en del på lesestrategier. Lærer 2 fortalte videre at de minoritetsspråklige elevene fra første skoledag fikk prøvd seg på å lese høyt i SNO-undervisningen. Lærerne hadde som mål at elevene skulle lese litt høyt hver dag.

Ellers så lar jeg alltid elevene mine lese høyt hver dag. Orddeling, korlesing, lese og øve, komme tilbake til det det vi har lest, og lese høyt. Dette gjør jeg fordi alle skal få høre, både på det som blir lest og min korleksjon. Hvis det da er ord som er vanskelig kan vi alle sammen si ordene. Slik jobber jeg, og jeg synes det funker veldig bra (Lærer 2).

Slik jeg ser det så har høytlesingen i SNO-undervisningen to funksjoner. For det første bruker lærerne høytlesning som en metode for at de minoritetsspråklige elevene skal bli bedre lesere. Elevene får øvd på avkoding og leseflyt. For det andre bruker lærerne høytlesning som en metode for å øve på de minoritetsspråklige elevenes språkferdigheter. Lærerne forklarer og konkretisering ord som elevene synes er vanskelige, og elevene får øvd på uttalen sin ved å høre andre lese høyt. Høytlesingen kan også brukes som lesestrategi ved at lærerne modellerer hvordan det er hensiktsmessig å lese teksten. Da kan elevene høre hvor læreren legger trykk og pauser i lesing, og læreren kan demonstrere for elevene hva som er lurt å se på i en tekst før man starter å lese. Det virker hensiktsmessig å arbeide på denne måten i leseopplæringen for de minoritet språklige elevene fordi elevene da får øvd på leseferdighetene sine og utviklet norskkompetansen sin.

Lærer 1 har for tiden fokus på lesestrategier i den leseopplæringen som foregår i klasserommet. Hun fortalte at elevene arbeidet med to-kolonne notater, tankekart, margtekster, nøkkelord og BISON¹¹, og at dette var strategier som elevene fikk prøve ut i flere fag. Bakgrunnen for dette var at elevene skal få erfaring med strategiene, og på den

¹⁰ Se tabell 1-*Kategoriseringsprosessen* og tabell 2-*Kjerne kategorier og underkategorier* for oversikt over kjerne kategorier og tilhørende underkategorier.

¹¹ BISON er en forkortelse for: B: bilde og bildetekster, I: innledning, S: siste avsnitt, O: overskrifter og N: NB-ord, altså ord som skiller seg ut (Skjæveland & Mossige, u.å.:14).

måten lære seg hvilke strategier som er hensiktsmessig å bruke i ulike kontekster. Lærer 1 er opptatt av at elevene skal tilegne seg mange lesestrategier slik at de innehar den lesekompetansen som trengs for å møte fagtekster i den videre skolegangen.

Hvordan man arbeider med leseforståelse hos de minoritetsspråklige elevene avhenger av deres norskkompetanse. Det er vanskelig når de kan lite norsk (Lærer 1).

Det kan virke som om lærer 1 underviser eksplisitt i lesestrategier, og en slik undervisningsmetode kan være gunstig for de minoritetsspråklige elever (Anmarkrud, 2007:223). Lærernes tidligere redegjørelse av hvordan de tilpasser undervisningen i klasserommet for de minoritetsspråklige elevene¹², kan tyde på at disse elevene i varierende grad deltar i denne undervisningen. Som lærer 1 sier er elevenes språkkompetanse styrende for hvor mye de deltar i undervisningen. Hvis de minoritetsspråklige elevenes kompetanse er på et slikt nivå at de vil ha utbytte av å delta, så gjør de det. Hvis ikke, arbeider de minoritetsspråklige elevene med et eget opplegg som er tilpasset deres språklige kompetanse. Lærer 1 underviser i lesestrategier og leseforståelse i alle fag, noe som er i tråd med føringene for innføringen av lesing som grunnleggende ferdighet (Anmarkrud, 2007:223). Leseopplæringen skal foregå i alle fag, og ikke bare i norskfaget, slik at elevene kan utvikle en god lese-og literacy kompetanse.

4.3.2 Den gode samtalen

Lærer 2 og lærer 3 forteller at de har fokus på muntlig aktivitet i SNO-undervisningen. Dette har ført til at elevene har blitt ganske muntlige gode i norsk. Videre forteller de at siden fokuset har vært på det muntlige har de ikke arbeidet like mye med det norske skriftspråket. Derfor har ikke elevene kommet like langt i utviklingen i skriveferdighetene sine som de har i de muntlige ferdighetene i norsk.

Det å kunne samtale med elevene om det de spør om er mer verd enn å sitte å terpe i boka. Hvis elevene spør om noe eller har noe de vil si, så tar vi den samtalen. Det tenker jeg det må være rom for. I disse samtalen kommer det frem at elevene egentlig kan ganske mye når de får anledning til å fortelle ut i fra deres interesser og det som opptar dem (Lærer 2).

Begge lærerne er opptatt av at de skal ta seg tid til å snakke med elevene selv om det ikke alltid er faglige samtaler. Ifølge Vygotsky er det i sosial interaksjon, i samtale med andre, at

¹² Dette er drøfter nærmere i kapittel 4.1.1 *Organisering av undervisning*.

barnet lærer språket og begreper (Evenshaug & Hallen, 2011:125; Säljö, 2016:124; Säljö, 2002:51). Elevene lærer hverdagslige begreper gjennom spontane erfaringer med begrepene, noe som elevene kan få i disse samtalene med lærerne (Säljö, 2002:44). Elevenes muntlige språkkompetanse har også en betydning for elevenes utvikling av en god leseforståelse (Bråten, 2007b:53). Lærer 3 opplever at elevene viser en bedre norskspråklig kompetanse i disse samtalene. Dettet viser at disse samtalene fungerer som en inngangsport til en trygg arena der elevene kan få erfaringer med det norske språket, noe som igjen gir utviklingen av elevenes leseforståelse.

4.4 Oppsummering av funn

Som man ser av presentasjon og drøftingen av funnene i dette kapitlet så arbeider lærerne med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever på flere ulike måter. Det er mange ulike utfordringer og muligheter lærerne møter når de underviser i en flerspråklig klasse. Nedenfor er en kort oppsummering av det jeg anser som de viktigste funnene i denne studien.

Tilpasset opplæring:

- Intensjonen til lærerne er at de minoritetsspråklige elevene skal bli inkludert faglig og sosialt i klasserommet. Likevel foregår mye av undervisningen ute av klassen. Dette begrunnes med at man ikke klarer å tilpasse undervisningen godt nok til SNO-elevne i klassen.

Begrepsinnlæring:

- Begrepsinnlæringen til de minoritetsspråklige elevene foregår i all hovedsak i SNO-undervisningen.
- SNO-lærerne har fokus på både hverdags- og fagbegreper i begrepsinnlæringen, og arbeider med dette gjennom konkretisering, muntlige samtaler og sporadisk bruk av elevenes morsmål.

Leseopplæring:

- I klasserommet arbeider kontaktlæreren mye med lesestrategier for å utvikle elevenes leseforståelse. Hvis de minoritetsspråklige elevenes språkkompetanse og leseferdigheter er på et slikt nivå at de kan forstå og delta i denne undervisningen, så

gjør de det. Hvis ikke, arbeider de minoritetsspråklige elevene med et eget opplegg, som er tilpasset deres kompetanse.

- SNO-lærerne arbeider mye med høytlesning og muntlige samtaler for å utvikle elevenes språk-og lesekompetanse.

5 Avslutning

I dette kapitlet sammenfatter jeg de viktigste funnene som ble presentert i kapittel 4.4 *Oppsummering av funn* i en avsluttende drøfting. Denne drøftingen skal bidra til på å besvare studiens problemstilling. Deretter skal jeg kort reflektere over veien videre etter endt studie, både for meg som snart ferdig utdannet lærer, og andre som skal arbeide med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever.

5.1 Svar på problemstilling

Målsettingen for denne studien har vært å undersøke *hvordan lærere arbeider med leseforståelse hos minoritetsspråklig elever i en flerspråklig klasse*. Det jeg har funnet ut er at lærerne tar i bruk ulike måter og metoder for arbeide med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Jeg har også funnet at elevgruppen lærerne underviser, er styrende for hvordan lærerne arbeider elevenes leseforståelse, fordi lærerne må tilpasse innholdet og det faglige nivået i undervisningen ut i fra elevenes læringsforutsetninger. Dette ble tydelig i svarene til kontaktlærer og SNO-lærerne, der de vektla ulike aspekter i arbeidet med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever.

Kontaktlæreren har fokus på lesestrategier som metode for å arbeide med elevenes leseforståelse. Grunnen til dette er at elevene skal tilegne seg et repertoar av lesestrategier slik at de er forberedt til å møte ulike typer fagtekster. I hvor stor grad de minoritetsspråklige elevene deltar i denne undervisningen er varierende og avhengig av elevenes læringsforutsetninger. Hvis elevene innehar en språklig kompetanse og leseferdigheter som er på et slikt nivå at det er hensiktsmessig at de deltar i den eksplisitte undervisningen i lesestrategier, gjør de det. Hvis det ikke er hensiktsmessig, arbeider disse elevene med eget opplegg. Det viste seg at de minoritetsspråklige elevene i stor grad arbeidet med eget opplegg. Bakgrunnen for dette er at de minoritetsspråklige elevene fortsatt er på et tidlig stadium i utviklingen av deres norskspråklige kompetanse og lesekompetanse. Derfor anså lærerne det som hensiktsmessig at elevene arbeidet med oppgaver som var tilpasset deres nivå.

I SNO-undervisningen har lærerne fokus på høytlesning og begrepsinnlæring for å utvikle elevenes språkligkompetanse og leseferdigheter. Gjennom å bruke høytlesning som metode får de minoritetsspråklige elevene øving i grunnleggende leseferdigheter som avkoding og leseflyt. Dette er ferdigheter som bør være på plass før man retter fokuset mot leseforståelse, og kan derfor ses på som et steg på veien mot å utvikle elevenes leseforståelse. Ordforråd er

en viktig komponent i utviklingen av elevenes leseforståelse, og noe som er en av grunnene til at SNO-lærerne også har fokus på begrepsinnlæring i undervisningen. Lærerne arbeider med elevenes ordforråd ved å ha muntlige samtaler med elevene, konkretisere begreper og ved å sporadisk bruke elevenes morsmål. Begrepsinnlæringen går fra først å ha fokus på hverdagsbegreper til å gradvis trekke inn fagbegreper. Målet er at elevene til slutt skal inneha en bredde og dybde i ordforrådet sitt som gjør at de kan delta i den ordinære undervisningen på lik linje som de majoritetsspråklige elevene.

Generelt når lærerne snakket om hvordan de arbeidet med leseforståelse i en flerspråklig klasse, snakket de ofte om hvordan de tilpasset undervisningen til de minoritetsspråklige elevene. De minoritetsspråklige elevene tas en god del ut av den ordinære undervisningen for å ha særskilt norskopplæring. Dette er en praktisk måte å tilpasse opplæringen til elevene, og en opplæring som disse elevene har krav på ifølge opplæringsloven (Opplæringsloven, 2016b). Når de minoritetsspråklige elevene er i klasserommet, får jeg inntrykk at de ofte arbeider med et eget opplegg. Dette er et opplegg som er tilpasset elevenes språklig- og faglige kompetanse og deres leseferdigheter. Dette tyder på skolen praktiserer en smal tilnærming i tilpassingen av opplæring til de minoritetsspråklige elevene (Säljö, 2016:121; Overland, 2015:1; Haug & Bachmann, 2007:19). En slik tilnærming fant Grimstad (2012:45) i sine undersøkelser at var dominerende praksis i tilpassingen av fagundervisningen til minoritetsspråklige elever.

Innenfor den smale tilnærmingen presenterer Engen (2007) tre strategier som skoler kan ta i bruk for å tilpasse opplæringen best mulig for de minoritetsspråklige elevene. Disse er den tospråklige strategien, norsk som andrespråk strategien og de kompensatoriske strategiene. Engen (2007:69) fremholder den tospråklige strategien som den mest hensiktsmessige strategien å ta i bruk for å tilpasse undervisningen til de minoritetsspråklige elevene. For at de minoritetsspråklige elevene skal kunne få deler eller hele fagundervisningen på morsmålet sitt, fordrer det at lærerne ved skolen innehar en tospråklig kompetanse. Det kan være store variasjoner fra år til år hvilke morsmål som er representert ved skolen, derfor kan det være utfordrende å få tak i lærere som innehar relevant morsmålskompetansen. I tillegg til rett tospråklig kompetanse bør også den personen som skal drive den tospråklige opplæringen inneha pedagogisk kompetanse som gjør den i stand til å tilpasse opplæringen på en hensiktsmessig og god måte. På den skolen som jeg gjennomførte min studie var det ikke tospråklige lærere, men SNO-lærerne trakk inn elevenes morsmål når det var hensiktsmessig og på den måten skapte de læringsrikesituasjoner for elevene. Jeg undrer om denne

tospråklige strategien kanskje er en strategi som kanskje kan være vanskelig å gjennomføre i skolen der stram økonomi og mangel lærere med utdanning preger hverdagen.

Skolen praktiserer delvis en norsk som andrespråk strategi fordi de minoritetsspråklige elevene får norskopplæring i egne grupper (Engen, 2007:79). Skolen avviker litt fra denne strategien, fordi de minoritetsspråklige elevene er tilstede i noe av den ordinære undervisningen. Inntrykket mitt er da at kontaktlærerne prøver, så langt det lar seg gjøre, å tilpasse det faglige nivået i undervisningen til disse elevenes kompetanse og ferdigheter. Dette er ikke alltid hensiktsmessig eller gjennomførbart da de andre elevene i klassen skal ha en undervisning som er tilpasset deres faglige nivå. Mitt inntrykk er derfor at denne skolen praktiserer en smal tilnærming til tilpasset opplæring som inneholder elementer fra norsk som andrespråk strategien og de kompensatoriske strategiene.

Til tross for at skolen praktiserer en smal tilnærming til tilpasset opplæring får jeg inntrykk av at intensjonen til skolen og lærerne er inkludering. De minoritetsspråklige elevene skal inkluderes i både det faglige og sosiale i klasserommet, og skolen forøvrig. En måte for å overføre denne intensjonen til praksis kan være legge til rette for en bredere tilnærming i tilpassingen av opplæringen til de minoritetsspråklige elevene. Den brede tilnærmingen har fokus på at elevene skal samarbeide med hverandre og delta i et sosialt fellesskap (Haug & Bachmann, 2007:19 & 21). Et slikt samarbeid mellom elevene kan forhindre at de minoritetsspråklige elevene sitter mye alene og arbeider med individuelle oppgaver i undervisningen. Elevene kan i da i større grad lære av hverandre, og slik få mulighet til å utvide deres proksimale utviklingssone (Säljö, 2016:118; Wittek, 2012:106-107, Säljö, 2002:48).

En bred tilnærming kan også være med på å systematisere samarbeidet mellom lærerne slik at det blir en større sammenheng mellom den undervisningen som de minoritetsspråklige elevene mottar i klassen og SNO-gruppen. Hvis de minoritetsspråklige elevene får arbeide med lesestrategier først i SNO-undervisningen og deretter i klasserommet, har de kanskje bedre mulighet til å delta i klasseromsundervisningen. De minoritetsspråklige elevene er da forberedt på hva undervisningen i klasserommet skal handle om, og får arbeide med lesestrategiene ut fra sine forutsetninger og deres tempo. Det kan bidra til at de minoritetsspråklige elevene og de majoritetsspråklige elevene stiller med et mer likeverdig utgangspunkt i undervisningen.

Et eksempel på hvordan et slikt samarbeid kan foregå er *trekantsamarbeidet* som *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (NAFO, 2017a) presenterer på sine nettsider. Læreren underviser i særskilt norsk, faglæreren og den tospråklige læreren samarbeider om å lage en ordbank som skal være fokus i en gitt tidsperiode i undervisningen. Elevene får da gjennomgått tema og ord i den særskilte norskundervisningen før de har det samme tema og de samme begrepene i den ordinære fagundervisningen. På den måten er elevene forberedt, og de kan i større grad delta i undervisningen (NAFO, 2017a). Et slikt samarbeid mellom lærere kan også gjennomføres på skoler der man ikke har morsmåls lærer eller tospråklig lærer. Samarbeidet kan for eksempel være mellom læreren som underviser i særskilt norsk og faglæreren, eller andre lærere som har de minoritetsspråklige elevene i undervisningen. Slik at temaer og begreper som tas opp i den ordinære undervisningen først gjennomgås i den særskilte norskopplæringen. På den måten blir det en kontinuitet og en tydelig sammenheng i den opplæringen som de minoritetsspråklige elevene mottar.

5.2 Oppsummering

I artikkelen *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* fremheves lærernes kompetanse, tydelig skoleledelse og god tilpasset opplæring som viktige faktorer for at en skole skal være god for de minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2016:4-6). Denne studien har vist at lærerne bør inneha en mangfoldig kompetanse for å kunne tilpasse opplæringen best mulig for de minoritetsspråklige elevene. Det er ikke nok at lærere har kompetanse i faget sitt og pedagogisk kompetanse, men lærerne bør også ha en flerkulturell- og flerspråklig kompetanse som gjør de i stand til å møte det elevmangfoldet i klasserommet.

Lærerne arbeider med leseforståelse hos de minoritetsspråklige elevene ved å ha fokus på begrepsinnlæringen, muntlige samtaler, høytlesing og lesestrategier i undervisningen som foregår i flerspråklige klasser. For å få til en reel inkludering av de minoritetsspråklige elevene bør skolene praktisere en bredere tilnærmingen i tilpasningen av opplæringen slik at elevene er mer til stede i klasserommet. Da har elevene et bedre utgangspunkt for å kunne delta og bli inkludert både sosialt og faglig. Dette krever et godt og systematisk samarbeid mellom lærerne, og at skolen har en overordnet strategi for hvordan samarbeidet skal foregå og hvordan de skal møte de minoritetsspråklige elevene. For selv om elevene er mer tilstede i klassen har de krav på en undervisning som er tilpasset deres forutsetninger og som er i overenstemmelse med opplæringsloven (Opplæringsloven, 2016b). På blant annet nettsiden til *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring* (NAFO, 2017b) er det flere gode eksempler på

hvordan et slikt samarbeid mellom lærerne kan foregå slik at de minoritetsspråklige elevene får en best mulig opplæring som tar hensyn til deres språklige-og kulturelle bakgrunn.

5.3 Veien videre

I arbeidet med denne studien har jeg fått en økt innsikt om hvordan lærere kan arbeide med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse. Denne innsikten gjør at jeg føler meg bedre å ta fatt på læreryrket til høsten. Jeg vet mer om hvordan jeg som lærer kan møte de utfordringene og mulighetene som oppstår i en flerspråklig klasse. Jeg har også en bedre innsikt, enn tidligere, om hvilke tilrettelegninger som kan være hensiktsmessig for de minoritetsspråklige elevene. Forhåpentligvis kan denne studien være et bidrag i utvikling av innsikt om hvordan arbeide med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever i en flerspråklig klasse, slik at vi sammen kan gi de minoritetsspråklige elevene en enda bedre tilpasset leseopplæring i skolen.

Avslutning

Referanseliste

- Andersen, C. E. (2012). Begreper i et mangfoldig samfunn. I Gjervan, M., Andersen, C. E. & Bleka, M. (red.), *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Alver, V. (2009). Alle lærere er andrespråklærere. I Traavik, H., Hallås, O. & Ørvig, A. (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alver, V. & Selj, E. (2012). Å lese fagtekster på andrespråket. I Selj, E. & Ryen, E. (red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Anmarkrud, Ø. (2007). Spesielt dyktige læreres leseundervisning- med fokus på leseforståelse. I Bråten, I. (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda. Hentet 04.04.17 fra https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I Aasen, A. J. & Nome, S. (red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeide. Fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse – innledning og oversikt. I Bråten, I. (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse-komponenter, vansker og tiltak. I Bråten, I. (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27.04). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 20.04.17 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Det Norske Kongehuset. (2016, 01.09). *Hagefest i Slottsparken: Velkomsttale*. Hentet 08.05.17 fra <http://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947&scope=27247>
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk-flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engen, T. O. (2007). Tilpasset opplæring i et sosiokulturelt perspektiv. I Berg, G. D. & Nes, K. (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engen, T. O. (2008). Om stagnasjonen i møte med tekster på mellomtrinnet. I Madssen, K. A. (red.), *Pedagogikken i reformene-reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Engen, T. O. (2010). Tilpasset opplæring: utkast til en faglig forståelse. I Berg, G. D. & Nes, K. (red.), *Tilpasset opplæring-støtte til læring*. Vallset: Oplandske Forlag.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2011). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Frønes, T. S. (2016). Resultater i lesing. I Kjærnsli, M. & Jensen, F. (red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. (2011). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grimstad, B. F. (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. I *NOA, Norsk som andrespråk*. 28 (2), 23-48.

- Grimstad, B. F. & Myklebust, R. (2012). Kåll og fårrikål – om flerspråklige elever I individuelt og kollektivt arbeid. I Haug, P. (red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hammersley, M & Atkinson, P. (2006). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I Berg, G. D. & Nes, K. (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). *The simple view of reading*. *An Interdisciplinary Journal*, 2.
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I Hvistendahl, R. (red.). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brikmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjærnsli, M. & Jensen, F. (2016). PISA 2015- Gjennomføring og noen resultater. I Kjærnsli, M. & Jensen, F. (red.), *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lesesenteret. (2013). *Minoritetsspråklige tar innpå*. Universitetet i Stavanger. Hentet 28.04.17 fra <http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=82000&categoryID=13087>
- Lund, H. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipubforlag
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I Magerø, E. & Tønnessen, E. S. (red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mellin-olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- Moskvil, M. E. (2015). Når den minoritetsspråklege møter fagteksten. I Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (red.), *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NAFO. (2017a). Trekantsamarbeid og ordbank. *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet 11.05.17 fra <http://nafo.hioa.no/fag/filmer/trekantsamarbeid-og-ordbank/>
- NAFO. (2017b). *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. Hentet 05.05.17 fra <http://nafo.hioa.no>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 8.5.16 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- OCED. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris: OCED Publications.
- Opplæringsloven. (2016a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: §1-3. Tilpassa opplæring og tidlig innsats*. Hentet 24.01.17 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringsloven. (2016b). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: §2-8 Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar*. Hentet 27.01.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015, 08.09). *Tilpasset opplæring-inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 18.01.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

- Palm, K. (2006). Å lære fag på andrespråket-klasserommets praksisformer og minoritetslevenes opplæringsbehov. I *NOA norsk som andrespråk*. 22 (2), 23-40.
- Palm, K. (2013). Elever på mellomtrinnet med norsk som andrespråk. I Traavik, h. & Jansson, B. K. (red.), *Norsboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitative metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skjæveland, K. G. & Mossige, M. (U.Å). *Læringsstrategier i flere fag. Praktiske eksempler for ungdomstrinnet og videregående opplæring*. Universitetet i Stavanger: Lesesentret.
Hentet 06.05.17 fra
<https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/laringsstrategier-i-flere-fag.pdf>
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse-en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I Bråten, I. (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet-teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten, I. (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring-en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Traavik, H. (2009). Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige? I Traavik, H., Hallås, O. & Ørving, A. (red.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive –og leseutviklinga. I Traavik, H. & Jansson, B. K. (red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanninga*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thurmann-Moe, A. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I Bjerkan, K. M., Monsrud, M. B. & Thurmann-Moe, A. C. (red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 28.05.17 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2_012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* Hentet 05.05.17 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wagner, Å. H., Stromqvist, S., & Uppstad, P. (2008). *Det flerspråklige mennesket: En grunnbok for skriftspråksopplæring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker-en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Wold, A. H. (2004). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj, & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide med hovedspørsmål

Introduksjon til intervjusituasjonen

1. Kan du fortelle litt om hvor lenge du arbeidet i skolen?
2. Hvilke(t) trinn og hvilke(t) fag underviser du i?

Lesing som grunnleggende ferdighet

3. Hva tenker du når jeg sier: lesing som grunnleggende ferdighet?
4. Hvordan arbeider du med lesing som grunnleggende ferdighet i klasserommet? Har du eksempler?

Minoritetsspråklige elever

5. Kan du fortelle om hvordan organiseringen av undervisningen til de minoritetsspråklige elevene foregår? Har du eksempler?
6. Hvordan undersøker dere de minoritetsspråklige elevenes norskkompetanse? Har du eksempler?

Minoritetsspråklige elever og leseforståelse av fagtekster

7. Kan du fortelle om hvordan du arbeider med leseforståelse av fagtekster i forhold til de minoritetsspråklige elevene i klasserommet?

Avslutning av intervjuet:

8. Er det mer du ønsker å si eller legge til i forhold til det vi har snakket om: leseforståelse av fagtekster hos minoritetsspråklige elever i et flerspråkligklasserom?

Vedlegg 2: Informasjons-og samtykkeskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Lesing i et flerspråklig klasserom.

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Marte Schjølset Iversen, og jeg er lærerstudent som går 5 året på lærer 1.-7. trinn på Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. I forbindelse med at jeg går mitt siste år på Universitetet, skal jeg våren 2017 skrive en masteroppgave. Temaet for masteren er lesing som grunnleggende ferdighet i et flerspråklig klasserom. Formålet mitt med dette prosjektet er å undersøke og få innsyn i hvordan lærere på mellomtrinnet arbeider med leseforståelse i et flerspråklig klasserom, og hvilke utfordringer og muligheter lærere kan møte på i dette arbeidet. Bakgrunnen for dette prosjektet er at jeg ønsker å lære mer om dette temaet, slik at jeg som fremtidig lærer kan møte flerspråklige elever på en god måte i leseopplæringen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg skal gjøre en kvalitativ undersøkelse der jeg samler inn informasjon ved å gjøre intervju. Intervjuene vil ha en varighet på 30-45 minutter, og jeg ønsker å gjøre lydopptak under intervjuet. I ettertid av intervjuet blir lydopptaket transkribert til skrift, og du kan da få tilsendt mine notater slik at du har mulighet til å korrigere eventuelle misforståelser. I prosjektet mitt ønsker jeg å undersøke hvordan lærere arbeider med leseforståelse hos minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet, og derfor ønsker jeg å spørre om du er villig til å delta i et intervju om dette. Spørsmålene i intervjuet kommer til å dreie seg om lesing, dine tanker rundt lesing som grunnleggende ferdighet, leseforståelse, samt utfordring og muligheter du opplever leseopplæringen til de minoritetsspråklige elevene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og all informasjon du har uttrykt underveis vil bli behandlet konfidensielt, og dette vil bli anonymisert i masteroppgaven. Informasjonen og datamaterialet jeg har samlet inn vil bli oppbevart i låste områder, ved at datamaterialet ligger lagret på brukernavn-og passordsikrede enheter som bare jeg har tilgang til, og innelåst i et skap som bare jeg har nøkkel til. Masteravhandlingen skal etter planen leveres inn i slutten av mai 2017,

Avslutning

og datamaterialet og personopplysninger vil bli slettet og makulert når oppgaven er blitt godkjent.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg på mail:

marte.s.iversen@gmail.com eller telefon: 47955121. Du kan også ta kontakt med veilederen min, som er min samarbeidspartner i dette prosjektet, hvis du ønsker det. Navnet hennes er Astrid Unhjem og hun er ansatt som universitetslektor ved Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet. Hun kan kontaktes via mail: astrid.unhjem@uit.no eller telefon: 77646182.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Prosjektsgodkjenning fra NSD



Astrid Unhjem Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet
9006 TROMSØ

Vår dato: 04.01.2017 Vår ref: 51262 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51262: Lesing som grunnleggende ferdighet i et flerspråklig klasserom

Behandlingsansvarlig: UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig: Astrid Unhjem

Student: Marte Schjølset Iversen

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 Vedlegg: Prosjektvurdering

Hildur Thorarensen

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

Kopi: Marte Schjølset Iversen marte.s.iversen@gmail.com



Personvernombudet for forskning: Prosjektvurdering - Kommentar

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke til dette. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) - slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lydopptak

Prosjektnr: 51262